



SECRETARÍA ACADÉMICA
COORDINACIÓN DE POSGRADO
MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO
LÍNEA TEORÍA EN INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA
UNIDAD AJUSCO

“El perfil de egreso de la Reforma Integral de Educación Básica.”

Tesis que para obtener el grado de
Maestra en Desarrollo Educativo
P r e s e n t a

Janeth Hernández Hernández

Directora de tesis:
María del Refugio Plazola Díaz

México D, F., junio 2016

Índice

Presentación

Capítulo 1: La construcción de las reformas en la política educativa.

1.1 La globalización y su impacto en la política educativa.....	8
1.2 La construcción de la política educativa.....	14
1.3 La reforma educativa o el cambio.....	18
1.3.1 ¿Qué es la reforma educativa?.....	21
1.3.2 ¿Cómo se caracterizan las reformas educativas?.....	23
1.4 La Reforma Integral de Educación Básica.....	24
1.4.1 Antecedentes del RIEB.....	26
1.4.2 El discurso del gobierno en la política económica.....	29

Capítulo 2: El currículo: conceptualización y análisis.

2.1 Concepciones del currículo.....	32
2.1.1 Dimensiones del currículo.....	34
2.1.2 Elementos que incluye currículo.....	36
2.1.3 La importancia del análisis curricular.....	37
2.2 Análisis curricular del plan de estudios 2011.....	38
2.2.1 Problemas: sociales, culturales y políticos que pretendía responder el plan de estudios.....	39
2.2.2 Organización del plan de estudios 2011 y Acuerdo 592.....	42
2.2.3 Estándares curriculares y propósitos del plan de estudios 2011.....	47
2.2.4 El perfil de egreso y su ejecución.....	52
2.2.5 Nivel de logro obtenido según PISA del plan de estudios 2011.....	54
2.2.6 Organización de los rasgos del perfil de egreso con los campos formativos.....	56
2.3 Limitaciones y problemas del diseño del plan de estudios.....	58

Capítulo 3: Metodología y Diagnóstico.

3.1 Construcción metodológica de la investigación.....	65
3.2 Delimitación y caracterización de la población.....	66
3.3 Diseño del instrumento.....	70
3.4 Pilotaje del instrumento.....	71
3.5 Trabajo de campo.....	74
3.6 Encuentro con la opinión del docente sobre el perfil de egreso.....	79
3.7 Resultados por sección.....	79

Capítulo 4. Proyecto de Intervención: Taller de Reflexión Docente.

4.1 Delimitación del problema.....	94
4.2 Fundamentación Teórica de la Intervención.....	94
4.3 Consideraciones y Características Generales.....	99
4.3.1 Ámbito.....	99
4.3.2Sujetos.....	99
4.3.3 Contexto.....	99
4.4 Objetivos y Contenidos del Taller Reflexión Docente.....	101
4.5 Metodología de la Intervención.....	103
4.6 Etapas y Estrategias.....	106
4.7 Resultados del Taller Reflexión Docente.....	110
4.8 Evaluación del Taller de Reflexión Docente.....	116
Conclusiones.....	122
Bibliografía.....	129
Anexos.	
1. Cuestionario sobre el perfil de egreso.....	133
2. Cuadernillo de taller.....	141
3. Evaluación del proyecto de intervención.....	158

Presentación

La presente investigación surge de las dudas sobre la práctica educativa generadas a través de mi experiencia como docente en nivel básico y de la preocupación actual sobre la innovación de las llamadas reformas educativas que generan un descontento social y laboral para el magisterio.

Durante mi formación como pedagoga me percate de que los elementos que hacen que la educación se perciba como una innovación para la población son muchos y el principal tiene que ver con lo que pretende el gobierno para la sociedad; pues este se encarga de mediar y educar por diferentes medios (escuela, medios de información). Es diferente cuando la educación se percibe como una práctica reflexiva pues en este sentido se educa a una sociedad que cuestiona y decide. Esta reflexión de tratar de percibir a la educación como una práctica reflexiva me llevo a reconocer que para estudiar cualquier proceso educativo se tiene que tomar en cuenta la teoría y la práctica; por ello, decidí incorporarme como docente en educación básica, y descubrí que para que la educación se ajuste a las decisiones que toma el gobierno en conjunto con las empresas internacionales se crean diversos documentos como: planes de estudios, acuerdos, programas.

En mi estancia en la Secretaría de Educación Pública y en los inicios de la Presidencia de Enrique Peña Nieto se aprobó la reforma educativa del 2013, era una reforma que modificaría la gestión de la institución, eso ocasiono que los docentes de la institución donde laboraba y la mayoría del magisterio se opusiera, pues entre uno de sus postulados se pretendía evaluar al docente sin ser capacitado generando muchas dudas a todos los profesores; por ejemplo en las juntas de consejo técnico se platicaba en los pasillos sobre: ¿qué sucederá con nuestro trabajo? ¿Qué pretende esta reforma? ¿Cómo se construye una reforma educativa? Sentía un desconocimiento profundo pues no sabía nada sobre las reformas educativas, por ejemplo: quién se encargaba de diseñarlas, cómo se construían y por qué existían tantos acuerdos, pero lo que más me preocupaba era qué papel jugaba el docente en las reformas educativas de México.

¹ La presentación de la presente investigación está escrita en primera persona ya que la problemática surge de mi experiencia como docente.

La angustia y el desconocimiento me condujeron a buscar información sobre la reforma educativa y lo que encontraba lo trataba de vincular con mi concepto de educación que había aprendido en pedagogía. Esta idea de reforma no correspondía a los postulados teóricos de una pedagogía humanista, pues los docentes no eran contemplados para el diseño de dicha reforma educativa y menos para los planes de estudio. Entre estas reflexiones me pude percatar que no era un problema del docente el desconocimiento de lo normativo, sino que no había ni siquiera una capacitación o un taller que orientara a los profesores para comprender dichas innovaciones.

Cada una de estas reflexiones me llevó a querer investigar más sobre las reformas educativas desde la perspectiva institucional y la experiencia docente. Pretendía saber si realmente se toma en cuenta la experiencia del docente para la elaboración de las reformas educativas, qué tanto conocía el docente de los planes y programas de estudio, si se le capacitaba cada que se diseñaba un nuevo currículo, si bien la pregunta que origino cada una de estas preguntas fue: cómo se estructuraba una reforma educativa, esta pregunta provoco que hiciera un recorrido histórico sobre las reformas educativas y encontré en los escritos que cada una tiene continuidad con las reformas anteriores, por ello para poder estudiar la reforma 2013 tenia que conocer primero los planes de estudios con los que evaluarían al docente y que fueron creados por la Reforma Integral de Educación Básica.

Si bien mi problema comenzó con la reforma educativa 2013, con el paso del tiempo y en mi formación me di cuenta que no era así, que existía una historia que antecedió a esa reforma y que era preciso retomarla. Investigué, dialogué hasta que logre generar el propósito de la presente investigación que es: analizar el perfil de egreso de la Reforma Integral de Educación Básica 2011, para conocer su visión pedagógica y humanista a través de la experiencia de los docentes.

En este sentido la pedagogía partía como el aspecto más importante para poder realizar la presente investigación, pues el problema que detectaba era que no se tenía una visión pedagógica critica humanista en el diseño de las reformas educativas. Este primer objetivo se diseño con el fin de entender qué realmente se le demanda al docente en su quehacer y si realmente el docente esta informado de lo que se pretende lograr en el nivel

básico. Por tal motivo los objetivos más específicos de la investigación se concentraron en: la experiencia docente, los fundamentos pedagógicos y el desarrollo de una propuesta de intervención misma que se diseñaron de la siguiente manera:

- 1- Analizar los fundamentos pedagógicos del plan de estudios y el perfil de egreso de la RIEB, para reconocer sus perspectivas formativas.
- 2- Conocer la experiencia de los maestros de educación básica sobre la viabilidad del perfil de egreso de la RIEB 2011 para constatarla con currículo formal.
- 3- Desarrollar una propuesta de intervención pedagógica con profesores de educación básica, para debatir su opinión sobre la RIEB y así hacer una propuesta de formación colectiva entre docentes.

Cada uno de los objetivos específicos se centraba más en la problemática de la presente investigación que tenía que ver con la imposición de las reformas a los actores de la educación; en este caso los docentes que no se les contemplaba para su diseño y tampoco se respetan las vivencias que se dan dentro de la escuela. Por ello la investigación del Perfil de Egreso de la Reforma Integral de Educación Básica se estructuró de la siguiente manera:

Capítulo 1. En este capítulo se desarrolla el contexto en el que se diseñan las reformas. Se realiza un preámbulo que da cuenta que la globalización es parte de nuestro contexto actual y que caracteriza cierto tipo de políticas educativas que conllevan a que se generen las reformas educativas. Se explica cómo se compone una política educativa y cuáles son los elementos que la caracterizan para así llegar al punto central que es la Reforma Integral de Educación Básica. Cada uno de los apartados que componen este capítulo desarrolla conceptos que ayudan a la presente tesis a tener mayor claridad sobre la problemática. Este capítulo cierra con una reflexión acerca del papel que juega el gobierno en las reformas.

Capítulo 2. Este capítulo concentra su atención en el intento de realizar un análisis curricular; en este caso se analiza el plan de estudios 2011 y sus categorías centrales como son: perfil de egreso, competencias para la vida y principios pedagógicos. Se eligieron esas categorías pues se consideran que son la innovación de la reforma curricular.

Capítulo 3. Desarrolla el proceso metodológico de la investigación y el diagnóstico; describe los resultados encontrados en el trabajo de campo y trata de vincularlos con el análisis teórico del plan de estudios 2011.

Capítulo 4. Desarrolla la propuesta de intervención que se realizó después de dar cuenta que el diagnóstico marcaba cierta problemática con la práctica docente. Este capítulo es de gran importancia ya que al realizar el diagnóstico se pudo tener mayor cercanía con los docentes en la propuesta de intervención y conocer su punto de vista pero también innovar con ellos y mejorar la innovación pedagógica.

Cada uno de los capítulos componen un telar que se tejió día con día para dar voz a los docentes desde una mirada educativa que no sólo rescate lo institucional como algo establecido sino que por lo contrario, se considere que la educación es formación pero también es política y es decisión.

Capítulo 1: La construcción de las reformas en la política educativa

... la política educativa nacional está urgentemente necesitada de una fuerte dosis de pensamiento utópico que integre sus acciones en un horizonte de valores humanos y sociales.

Pablo Latapí.

En este capítulo se exponen algunos de los conceptos teóricos de la presente investigación, tales como: la reforma educativa y la política educativa, con base en el momento histórico definido por la globalización. Estos conceptos ayudarán a construir el cimiento para el análisis de la Reforma Integral de Educación Básica 2011 (RIEB) con la idea de integrar el conocimiento de la política educativa y comprender las modificaciones actuales de la educación básica en México.

Primero se describe el contexto general de la educación dentro del marco mundial de globalización económica, sustentado por una ideología neoliberal cuyas implicaciones son la imposición de políticas educativas mundiales que implican reformas educativas. Se define la política educativa desde la teoría pos-estructuralista para comprender la construcción de una reforma educativa como un cambio estructural; se caracteriza, también, la Reforma Integral de Educación Básica 2011 y por último se analiza la gestión que realiza el gobierno para que las políticas educativas y las reformas se lleven a cabo en una institución pública.

1.1 La globalización y su impacto en la política educativa

Según Bauman (2001) el término globalización es utilizado en distintos sentidos e interpretaciones, aunque puede mencionarse elementos comunes en todas las versiones. Es un término que ha tenido cambios a través de la evolución social y que se desprende de un capitalismo puro y de un proceso inacabado de modernización. Las tendencias neo-tribales y fundamentalistas, que reflejan y articulan las vivencias de los beneficiarios de la globalización, son por lo general los hijos de una cultura superior. La globalización, entonces, se caracteriza por dos elementos importantes que invaden la sociedad actual: por

un lado las nuevas tecnologías y por el otro la hegemonía de la corriente neoliberal (pp. 9-10).

La globalización asegura que los avances tecnológicos son el resultado de una innovación tecno-científica que abarca todas las esferas de la actividad humana y a su vez modifica los procesos económicos, políticos y sociales a favor de los grandes monopolios. La globalización es un proceso inacabado, que construye diversos discursos (entre ellos la erradicación de la pobreza, una economía mundial y la igualdad social); argumenta Rizvi “que esa combinación afecta el modo de interpretar e imaginar las posibilidades de nuestra vida. De esta manera, la idea de globalización representa tanto una construcción ideológica como un imaginario social que ahora determina los discursos de la política educativa orientados a la educación por competencias y para la igualdad.” (Rizvi, 2013: 60-61).

Es contradictorio que la globalización predique un discurso de igualdad cuando, en realidad, reproduce la desigualdad y el empobrecimiento de la sociedad. Un ejemplo se puede ver en lo que fueron espacios públicos tradicionales, reemplazados cada vez más por espacios cerrados, construidos por entidades privadas como (escuelas, hospitales, centros recreativos); es decir, espacios para el consumo y la competencia cuyo acceso depende de la capacidad monetaria.

El mundo globalizado es fundamentalmente heterogéneo, desigual y conflictivo, en lugar de integrado y perfecto. Se experimenta de diferente forma dependiendo de las comunidades e incluso de los individuos, y se sustenta y se crea por personas e instituciones con historias e intereses políticos muy distintos pero más allá de estos aspectos, la globalización representa un imaginario social, una conciencia de la creciente interconexión que tiene el potencial de un entendimiento y de una cooperación internacional por un lado, y políticas reaccionarias y xenofobia por otro (Glenn, 2007:7).

Con base en el planteamiento de Glenn se puede afirmar que la globalización se estudia para entender los diversos modos mediante los cuales el mundo se está volviendo cada vez más interconectado pero menos independiente. La cooperación internacional fomenta políticas con modelos muy similares, por eso en México, cuando se adopta el modelo del diseño curricular por competencias de las sociedades europeas dominantes,

resulta inconsecuente formar muchos profesionistas competentes para una sociedad con bajo índice de empleo. Contrario a lo anterior, Margarita Noriega expone los beneficios de la globalización en el sector educativo:

La globalización ha hecho posible impulsar procesos de reforma en el sector educativo, comunes para un gran número de países. Hecho que se sustenta en la existencia de problemas también comunes para los sistemas educativos de la gran mayoría de los países, independientemente de sus contextos, por el isomorfismo existente entre ellos. Pero también supone un modelo de desarrollo educativo, acorde con los rasgos de la Nueva Realidad de las sociedades contemporáneas, es decir con las tendencias de la modernidad. Tiende hacia ese nuevo modelo: el retiro del Estado, la descentralización, la atención de los más pobres entre los pobres, la marginación de los sindicatos, la evaluación y rendición de cuentas como condicionamiento de la asignación de los recursos, las modalidades que buscan una mayor vinculación entre sistema productivo y sistema educativo. (Noriega, 2000: 36).

Margarita Noriega reflexiona sobre una realidad llena de revoluciones, una realidad donde la afirmación de las diferencias de las condiciones económicas, locales e identidades personales coexiste como fenómenos de globalización e iluminación de las fronteras geográficas, culturales e ideológicas donde se generan retos sociales y políticas educativas. Sin embargo, la globalización exige al menos un conjunto de nuevas disposiciones, entre ellas el rechazo de la inocencia epistemológica. Ahora vivimos y trabajamos en un espacio globalizado que implica la necesidad de afrontar presunciones que dan por sentado una homología de la sociedad/nación.

Rizvi (2013) apoya el debate de la política educativa como proyecto, o como una manifestación de las políticas emergentes en la era de flujos, de personas e ideas en todas las fronteras del estado-nación plasmado tanto en las formas humanas como en los espacios cibernéticos; argumenta que el imaginario social de la globalización neoliberal ha sido un componente central en la creación del mercado global: sucede, sin duda, en el campo global de la política educativa como en un espacio conmensurado para medir el rendimiento educativo. La sociedad espera que se cumplan los sistemas educativos con las

demandas que solicita el entorno actual: calificar y adaptar la fuerza de trabajo que el país necesita. Ante la incertidumbre del mercado de trabajo, y frente a los acelerados cambios tecnológicos en la organización de la producción y de la oferta de los servicios, carece de sentido que los sistemas educativos se propongan formar para puestos específicos.

Por otra parte Schmelkes (1998) aseguraba que la sociedad seguía viendo la educación como un medio para conseguir empleo, se saben que no es así, porque la educación no tiene ese don dado que es decisión de los empleadores y la dinámica nacional y mundial. (Schmelkes, 1998:7).

En comparación a lo que analiza Schmelkes, la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO) establecieron en la década de los 90 que la educación pública debería cumplir ciertas funciones, como, por ejemplo, formar para la competitividad económica. Estas instituciones reconocieron que no son ni los individuos ni las empresas individuales las que están llamadas a competir, sino los países que tengan ciertas características como la distribución adecuada de sus ingresos y que se gobiernen democráticamente. No obstante, en la medida en que la escuela forme efectivamente y con calidad para la adaptación al empleo, mejorará la competitividad de los sujetos en un mercado de trabajo que tiende a comportarse cada vez más en forma restringida.

La necesidad social convencional globalizadora entiende a la escuela como socializadora de las nuevas generaciones, presupone que los estudiantes desean convertirse en ciudadanos del mundo sin perder sus raíces y la participación a las actividades de la nación. Este fue, el primer objetivo explícito de la educación pública y se pretende lograr pero, se queda en el intento de desarrollar y transmitir conocimientos supervalorados. Efectivamente, la educación pública es el servicio idóneo para transmitir los valores nacionales y culturales, la historia de la nación y el ideal de la misma, la forma de gobierno que nos hemos dado y las leyes que lo rigen, así como la forma en la que la generación adulta desea que la generación joven piense, juzgue y se comporte. Pero con las reformas políticas, económicas y sociales, el entorno escolar cambia día con día sus tareas preocupándose ahora por la evaluación del magisterio, en la competencia y en conceptos que nunca llegan a las aulas escolares.

Por otro lado la globalización es la característica central de nuestro tiempo y en el futuro previsible es incierta la educación en valores. Con el ajuste económico global se readaptan nuevas prácticas educativas que fomentan en la sociedad violencia, apatía, pobreza; es decir, una descompensación en el desarrollo humano, donde se pierde la identidad local y el verdadero objetivo de la educación pública. Por consiguiente, las políticas educativas y la educación pública parecen un proceso sin orientación, sin rumbo; en esta realidad insegura con altos índices de desempleo, algunas cosas van quedando claras; el proceso de la globalización tiene aspectos favorables para la humanidad y otros aspectos preocupantes.

Ambos aspectos, los favorables y los preocupantes, tienen implicaciones educativas que conducen a un reclamo en la recomposición de los servicios educativos. La situación precaria de los poderes públicos, para entender y proteger como se estilaba anteriormente el bienestar social de toda la población, se ha visto más y más agudizada al tener que practicar políticas financieras para el ajuste y el saneamiento político. En relación a esto Goldring asegura que:

El mundo de los negocios, por tanto, hace oír sus propias voces a la hora de establecer las prioridades de la educación y se esfuerza en aplicar modelos de gestión más sensibles a la lógica de la excelencia, competitividad y rentabilidad que a los valores centrados en la cohesión social, equidad o compensación de desigualdades, la educación en fin corre serios riesgos de quedar atrapada por la lógica del negocio y de profundizar en esta dirección, enajenada de valores, principios y propósitos del servicio propiamente educativo y social. (Goldring, 1995:305)

Si bien Goldring caracteriza el futuro de la educación y los riesgos que corre en el diseño de las políticas burocratizadas, las naciones industrializadas y algunos consorcios multinacionales de medios de comunicación, las agencias internacionales son las encargadas de controlar la generación y legitimación del saber educativo; entre las más relevantes se encuentran el Banco Mundial, la UNESCO (bajo su cobijo el Instituto Internacional de Planeación de la Educación [IIEPE]) y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). Gracias a los equipos de expertos, las posibilidades de predominio se amplían por el peso de algunas instituciones como por ejemplo el Banco

Mundial, el cual tiene la capacidad de condicionar préstamos tanto para proyectos de investigación como de innovación que derivan en propuestas o en diseño de reformas educativas. En su conjunto, las instituciones mencionadas estarían formando parte de lo que Schriewer (2007) llama el sistema internacional de comunicación y publicaciones en las ciencias sociales y en la pedagogía.

Según Jurjo Torres (2001), el Banco Mundial es quizá la institución financiera más preocupado en cuanto a los excesos en el gasto público en educación, de ahí su obsesión por reducirlos. Su propuesta es que las familias y las iniciativas privadas se hagan cargo de la educación a partir de la secundaria. Las agencias internacionales, por tanto, están delimitando el espacio educativo con el diseño e innovación de las reformas educativas que premian a la educación mercantil; todo esto mediante un discurso de igualdad social.

En la actualidad, la mayor parte de las políticas educativas impuestas o propuestas para los sistemas educativos tienen su anclaje teórico en conceptualizaciones que circulan hegemonícamente y constituyen el fundamento racional sobre el que se edifican. Al mismo tiempo, los propósitos educativos se han redefinido en términos de un conjunto más estrecho de intereses acerca del desarrollo de capital humano, y el rol que debe jugar la educación para satisfacer las necesidades de la economía global y asegurar la competitividad de la economía nacional. La fase globalizante aparece como un capitalismo sin promesas humanistas y, en el mejor de los casos, con promesas de mejoramiento material, racional, científico y tecnológico. En este contexto la política educativa sólo se encarga de seguir indicaciones exteriores, mismas que no son diseñadas para satisfacer necesidades sociales básicas.

Es así como en la mayoría de los discursos políticos predomina la alternativa neoliberal, la cual se caracteriza por la liberación del mercado. Como ya argumentaba Whitty G. (2000), la descentralización a través del mercado se articula con las justificaciones de calidad y eficiencia, basadas en el discurso de la nueva gestión pública, con una insistencia en una dirección escolar fuerte y una supervisión interna, que haga posible el desarrollo de indicadores de rendimiento y procedimiento de evaluación fundados en competencias y reforzados, en muchos casos por la inspección externa.

Las reformas tienen implícito siempre un desajuste pero también una innovación para el contexto, si bien al abrirse en los años ochentas, la insolvencia fiscal del Estado

mexicano, el detonador del colapso económico, fue socialmente interpretada como desenlace y síntoma de una profunda patología: un gobierno interventor que llegó a imaginarse sin límites de poseer y sin límites de recurso. En contra punto a toda una historia de exuberancia estatal, hemos aprendido a lo largo de la década que los recursos políticos y económicos del Estado son limitados y hasta escasos. “Por ello ante la pluralidad y autonomía social, el gobierno no puede contar con todo el consenso político que necesita para movilizar la sociedad entera hacia proyectos holísticos, colectivamente compartidos”(Aguilar,1992:17).

1.2 La construcción de la política educativa

El término política es polisémico, por ello cada concepto depende del contexto y lo que se pretenda determinar. El concepto de política se utiliza de varias formas: para describir una calificación, para un campo de actividad, entre otras. Algunos ejemplos compuestos son: la política educativa o política sanitaria; como una expresión de propósito general, como propósitos específicos o como decisiones de gobierno, como autorización formal o como producto. Según Rizvi y Lingard (2013), la política educativa es un propósito específico, una legislación gubernamental, un programa general o una situación deseada y/o el mandato de un gobierno; la política pública atañe acciones y posiciones que toma el Estado.

La política educativa tiene que ver con cambio; es a través de las políticas que los gobiernos procuran reformar los sistemas educativos. La política que desea o imagina cambios ofrece una información algo más significativa que la realidad de la práctica. “En los contextos del sistema de enseñanza la política también está mediada por la práctica de los directores de los centros educativos, al igual que por las significaciones que los profesores tienen de la política y la traducen en práctica” (Bell y Stevenson 2006, citado por Rizvi y Lingard: 28).

Por ello, el proceso de interpretación es fundamental para entender el rol que desempeñan los políticos al producir y modelar el cambio. Otros autores definen la política en contrariedad a una política de texto. Hacer política educativa como reglamentación

dispositiva de los flujos de los recursos humanos, comprende el discurso y el capital de todos los sistemas educativos, hacia extremos normativos sociales, económicos y culturales. La definición antes mencionada plantea que la política educativa trata de lograr efectos en los extensos dominios sociales, culturales y económicos o en lo que se podría ver como resultados políticos.

Las políticas educativas actualmente manifiestan o presuponen ciertos valores y orientan a las personas hacia la acción de un modo autoritario. Su legitimidad, por tanto, deriva de una autoridad, ya sea un gobierno, una corporación o una institución social como un sistema educativo. Una política está creada para asegurar que el poder se ejercite de manera legítima. La investigación política implica un análisis de tres aspectos clave de la política: textos, discursos y efectos. Las políticas que están cargadas de valores y dinámicas son producto de diversos acuerdos, en donde la autoridad dentro de las políticas públicas es el estado-nación. Los discursos que enmarcan los textos políticos ya no se sitúan solamente en el contexto nacional, sino que provienen de las organizaciones supranacionales, tales como la OCDE, el Banco Mundial y la Unión Europea (UE).

Las políticas están cargadas de valores, los valores dominan los procesos políticos y su contenido. Es así como las políticas educativas, tienen en cuenta diversos valores, tales como igualdad, excelencia, autonomía, responsabilidad y eficiencia de manera simultánea. Por costumbre estos valores cubren los intereses nacionales. La reformulación economista de la política educativa ha desembocado en un énfasis de la educación como generador del capital humano para asegurar la competitividad de la economía nacional en el contexto global.

Conforme a los análisis en las últimas décadas, el espacio de los procesos políticos se ha transformado de un modo significativo: mientras las estructuras nacionales aún son importantes para la producción política, su carácter y forma de operar han cambiado. El análisis de la política educativa tenía el carácter de comentario y crítica que a menudo no era respaldado por la evidencia empírica. Esta situación ha cambiado en cierto modo durante las dos últimas décadas. Se han ejercido dos clases de presión: la primera tiene relación con los desarrollos teóricos en las ciencias sociales en general, mientras que la

segunda concierne al marco de investigación que se realiza por las políticas gubernamentales. Por consiguiente:

Los paradigmas de la educación han convertido en el foco de la política gubernamental, directa e indirectamente (a través de las prioridades de financiación, énfasis en la producción y resultados; el fomento de la investigación y relevancia política, encaminados a valorizar ciertos marcos de preferencia para otros (Ozga y Lingard citado por Rizvi y Lingard, 2013:86).

La propuesta de Ozga (2007) resulta un eclecticismo en el análisis de la política educativa, pero también en un mayor interés en las cuestiones teóricas y metodológicas. Los estudios de élite, habitualmente involucran entrevistas con los principales actores políticos con un modo de entender los textos y los procesos políticos en todo el ciclo político, como un enfoque especial sobre la política de producción de textos políticos. Estos estudios identifican la política de relación entre los políticos y la política implicada dentro del sitio real de la propia producción política. Fueron las entrevistas de la élite las que indicaron la emergencia de un campo de la política educativa global y la importancia de la OCDE para la política educativa de México.

Asimismo se observa la importancia de los silencios en un texto político: al igual que no tomar decisiones puede ser crucial para la política educativa, los silencios nos dan mucha información sobre el poder. Los análisis políticos minuciosos de un texto pueden aportar de esta manera muchas perspectivas en la formulación y en los procesos políticos, y así proveer una idea de los posibles efectos. Bourdieu, citado por Rizvi y Lingard (2013), sostiene que la política y otros textos se obtienen de un contexto de producción y se leen en un contexto de recepción diferente. Esto conduce a múltiples confusiones en todas las fronteras nacionales entre los lugares de producción e implementación de la política.

En la práctica, la política educativa resulta un manuscrito, ya que la política se relee, rescribe y pasa del texto a la práctica y del campo de producción política al campo de la práctica pedagógica. El análisis minucioso de los discursos de los textos políticos ha de

estar atento a la probabilidad de la mediatización del texto político, lo cual puede ser advertido por el analista durante las entrevistas involucradas en el proceso político.

Los postulados modernizantes de la política educativa internacional son tomados de los organismos mundiales, regionales y nacionales que impulsan el proceso de globalización, pero con la finalidad de privilegiar el modelo tecno-productivo de las competencias, la productividad y los valores del tipo de ciudadanía asociada a éste; es decir, los del buen consumidor y productor: ni ciudadano pleno, ni pueblo activo. Ello lo podemos ver en lo que se considera la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje que se encuentran en la *Declaración Mundial de la Educación para Todos* y de las que Prudenciano Moreno (2010) realiza el siguiente análisis:

1. Las herramientas esenciales para el aprendizaje son: lectura, escritura, expresión oral y cálculo, y los contenidos básicos: teorías, prácticas, valores y actitudes. Sin embargo, tales necesidades básicas de aprendizaje intentan aparecer como necesidades de las personas, no como requerimientos del sistema social.

2. Los objetivos son: ciudadanía, equidad, integración nacional, competitividad, desempeño, descentralización, conocimiento científico, tecnológico y cooperación regional. Mientras que las políticas son: superar el aislamiento del sistema educativo científico-tecnológico, asegurar el acceso universal a los códigos de la modernidad, la gestión institucional, la profesionalización y el financiamiento heterogéneo.

3. Cobro de cuotas para la educación media y superior combinadas con becas.

4. De las propuestas internacionales la más cercana al ámbito multidimensional es la de la UNESCO, la cual plantea la diversidad, la democracia, el desarrollo humano, los cuatro pilares educativos del aprender (ser, conocer, convivir y hacer), la educación a lo largo de la vida, las competencias docentes, la negativa al automatismo del mercado educativo, el financiamiento público, la cooperación internacional y la educación para

la vida planetaria en la sociedad mundial (Moreno, 2010:31).

Cada uno de estos postulados modernizantes, diseña la implementación de una política educativa y con ello un modelo educativo basado en la administración privada, poco planteada para un país emergente.

Según Francés (1998), existen cinco fases diferentes para cimentar una política educativa y se describen de la siguiente manera:

1. La identificación de un problema; esto quiere decir que la experiencia de un problema es el detonante en la configuración de una política. El problema puede producir inestabilidad, desequilibrio, etc.
2. La formulación de soluciones: se adopta una respuesta frente a la opinión pública, se implementan acciones que beneficien.
3. La toma de decisiones: se trata de legitimar una decisión que toma la forma de un programa de actuación dirigido a resolver el tema identificado. La legitimidad política implica la capacidad de un sistema político para generar y mantener la convicción que las instituciones políticas apropian para la sociedad.
4. La ejecución del programa de actuación: en esta fase ya se ejecuta el programa, por tanto se entra a la gestión interna, donde se tratan de poner en marcha cada una de las actuaciones previstas.
5. La finalización de la actuación: en esta fase se lleva a cabo la evaluación de la política educativa, el resultado puede ser bien positivo o negativo.

Cada una de estas fases resulta importante para que una política educativa pueda originarse y ejercerse en la práctica cotidiana. Si bien se necesita del diseño político, también se necesita de su evaluación para comprobar su credibilidad y el proceso de mejora por la que se diseñó. En el siglo XXI, así como en siglo anteriores las políticas educativas se reformulan después de diez años otras en cada sexenio gubernamental.

1.3 La reforma educativa o el cambio.

Según Popkewitz (1997), dos conjuntos de creencia centraron las tendencias reformistas existentes en las ciencias sociales de la Universidad a finales del siglo XIX.

Una de ellas contempla la reforma como un vínculo entre la identidad nacional y el progreso. La profesionalización y las ideas de progreso impregnaban la búsqueda de una reorganización de la vida material y de la disposición cultural, capaz de aterrizar en un mundo nuevo. El segundo conjunto de creencias redefinía la relación del individuo con la sociedad; la consideración del pecado como una pérdida de la gracia condujo a centrarse en el “ambiente”, elemento fundamental del evangelio, con la creencia evolutiva que los esfuerzos podían mejorar nuestra vida.

Estas creencias dieron lugar al primer programa de la ciencia social estadounidense del siglo XIX. A causa del movimiento del evangelio social, la pobreza dejó de verse como una embarazosa contradicción en la suposición de que los Estados Unidos eran el jardín del Edén. Las ideas de urbanidad, formas y la ética del trabajo asociada con la sociedad dominante se inculcaría a los recién llegados a través de las escuelas (Popkewitz, 1997: 100).

Las reformas del sector público se diseñaron para crear una administración eficiente. En un nivel, estas reformas facilitaron vías de participación para los hombres y posteriormente para las mujeres, que antes carecían de derechos políticos; de igual manera, hicieron posible que el gobierno proporcionara mayor ayuda a los pobres con las políticas compensatorias. No obstante, al hacerlo así, la reforma atacaba y debilitaba directamente el aparato de organización que los trabajadores industriales podían utilizar para alcanzar el poder.

Cuando se examinan las conceptualizaciones de la reforma en la investigación educativa se aprecia un interés por la estabilidad, armonía, continuidad de las situaciones y por el cambio; el cambio en las ciencias sociales se estudia desde la psicología constructivista y la sociología de la innovación pedagógica. En la sociología de la innovación, la participación de la reforma se considera valiosa en la medida que ayuda a los individuos a aceptar el ámbito de orientación y gestión del cambio planteado. Esboza Popkewitz (1997) “que el propósito del cambio consiste en rediseñar las condiciones sociales de manera que posibiliten, que los individuos muestren; los atributos, destrezas o efectos específicos que puedan considerarse como los resultados apropiados para el cambio diseñado” (p: 30).

La reforma y los cambios en la educación son compañeros ambiciosos e inseparables de los sistemas escolares. Las demandas que la sociedad ha transferido y plantea a la educación, a las instituciones escolares y a sus profesionales han sido cada vez más importantes en cantidad y en calidad. La investigación de la reforma acepta como válidos los elementos particulares y discretos de las relaciones sociales y culturales. Se elimina el saber de las consideraciones de tiempo y espacio; esto se realiza mediante el enfoque positivista que se centra en lo específico individual, por tanto, pierde de vista lo histórico y lo social.

El estudio de la reforma y del cambio se circunscribe al marco establecido por las normas en vigor y por las prácticas profesionales que incapacitan a las personas para superar una serie de causas ilimitadas. Según Popkewitz (1997), restringir exclusivamente la curiosidad al presente y a la funcionalidad es anti-intelectual, incluso anti-científico ya que el discurso actual de la reforma, que se establece en los planes y programas (documentos emitidos por la SEP), sólo se centran en cuestionar si los profesores son reflexivos o no, si la organización permite o no la innovación escolar; pero la reflexión y organización carecen de referencia filosófica o contexto histórico que facilite la comprensión.

En las reformas actuales se tiende a dirigir al profesor –que casi siempre es femenino– a un orden de conceptos complejos. En este caso se considera el cambio como la organización del pensamiento y conducta de los profesores en jerarquías, que pueden ordenarse de forma sucesiva y del punto de vista racional. Sin embargo, el objetivo explícito de las reformas consiste en incrementar el profesionalismo de los docentes, que ha de lograrse a través de la profesionalización del saber, a través de los cambios administrativos e investigaciones que interrelacionan la vida institucional.

Considerar las reformas educativas como planes objetivos desinteresados de la acción es ensombrecer el significado social y las consecuencias políticas del discurso que las ha producido. Las reformas no sólo son un mecanismo formal para responder a los hechos, sino parte de los hechos que sirven para estructurar la lealtad y la soberanía de la sociedad. Las prácticas de la reformas enlazan los cambios sociales prescritos con el conocimiento público del mundo de un modo que permite que las personas se sientan satisfechas de que los procesos alcancen efectivamente sus fines personales y sociales.

Cuando hablamos de las reformas, cambio, renovación y mejora de la educación, estamos refiriéndonos a temas de gran resonancia social, conceptual y analítica, pero uno de los primeros problemas con los que nos topamos radica en que se trata de términos densos y difusos al tiempo, relacionados entre si, pero también independientes. Todas ellas son palabras controvertidas porque, a fin de cuentas, no se trata de conceptos técnicos sino de significados de gran relieve social y educativo sobre lo que diversas voces y perspectivas tratan de proyectar sus visiones de lo que debe ser la educación y cómo deberíamos organizarnos y desarrollarla.

1.3.1 ¿Qué es la reforma educativa?

Las reformas educativas son intervenciones explícitas por parte de los Estados y las administraciones para instaurar ciertos cambios en particular, para promover determinadas innovaciones en el *currículum*, la enseñanza, los centros, la profesión docente, no suelen plasmar todo lo que pretenden. Según Gimeno Sacristán (2006) la reforma es aquello que se propone, proyecta o ejecuta como innovación o mejora en algo; es decir, da a entender un cambio real de lo que podemos apreciar que es la realidad a un cambio en las prácticas educativas; sean estas de carácter metodológico.

Para Antonio Viñao (2002), hablar de reformas no es lo mismo que hablar de innovaciones pedagógicas, puesto que las reformas son intentos de transformación impulsados desde poderes políticos, ya se trate de los gobiernos centrales o de los estatales. Sin embargo, los procesos de innovación pedagógica pueden contar o no con poderes de apoyos públicos, promovidos por grupos de profesores y no por políticos. En las reformas educativas resulta problemático determinar qué procede cambiar y cómo hacer para articular todos los medios y decisiones que serían necesarios para ello. Resulta indispensable comprender en qué consiste y por qué surgen las reformas, de qué manera se conectan con las prácticas educativas. El estudio de la reforma ayuda a comprender cuál es su función desde su creación y no desde un documento relatado por alguna institución, entender que hay procesos históricos que determinan la modificación del cambio y de la estructura social, pero también que forman parte de una construcción social.

Es pertinente adentrarse a la definición de la reforma no como un concepto, pero si como una palabra que ha hecho resonancia en la especie humana, no sólo en México, sino

en el espacio global. Popkewitz (1997) define la reforma como una práctica de la escolarización y se opone a la idea –en general aceptada– de que las escuelas son organizaciones articuladas de manera flexible. Por otro lado, Francés (1998) considera que las reformas educativas son, sin duda alguna, expresiones privilegiadas de proyectos políticos y uno de sus principales instrumentos. Con frecuencia, las reformas educativas incorporan importantes elementos de innovación que afectan a los procesos de enseñanza y aprendizaje y los contenidos curriculares.

La infraestructura escolar ha apoyado nuevos programas y normas para modificar la práctica laboral. Por ello es necesario que el discurso actual de la reforma se considere como un elemento que forma parte de los hechos y disposiciones estructuradas de la escolarización. Popkewitz (1997) define la escolarización como aquella que vincula la política, la cultura, la economía y el Estado moderno con las pautas cognitivas y motivadoras del sujeto. Por consiguiente, la reforma educativa no sólo trasmite información sobre prácticas nuevas, sino que define las relaciones sociales de la escolarización y la modernización de las instituciones.

Las reformas educativas han impulsado la reconstrucción de la escuela, a veces de la sociedad, pero siempre las del niño y del maestro. Dicha reconstrucción forma parte de la globalización del siglo XIX en la que se formó el concepto de estado - nación. Según Popkewitz (1997) el cosmopolitismo y la era de la reforma escolar investigan los sistemas de la razón en la escolarización, la política y la investigación actuales como gestos dobles de inclusión y exclusión. Si se me permite jugar con un dicho popular, vivimos en una era de la reforma, dicha era está en proceso de desarrollo desde hace mucho tiempo y expresa de manera continua las esperanzas y temores de la sociedad y el niño.

Las reformas educativas producirían una ética trascendente en la búsqueda del progreso construido sobre la base de los derechos humanos y de la solidaridad. Las reformas se planifican para todos en esta era de la reforma. La frase “todos los niños aprenden” que marca la creencia de la igualdad universal, se une a la esperanza de que ningún niño se quede atrás. La política y la investigación aspiran a una escuela y a una sociedad inclusiva donde todos colaboren para hacer realidad los sueños históricos de la república.

1.3.2 ¿Cómo se caracterizan las reformas educativas?

Las reformas educativas tienen un destino concreto, o deberían de tenerlo. Su característica principal es cambiar la mentalidad social, hacer realidad el derecho de la educación. Cuando se refieren a la enseñanza, tienden a abordar los cambios que son necesarios para transformar realmente los entornos en donde se desarrollan los aprendizajes; cuentan con los medios disponibles (recursos, didácticos, etc.) y con agentes implicados (estudiantes, profesores), además de poseer estabilidad, de donde emana el cambio.

La dinámica de la reforma exige tener una visión a futuro, un impulso, una determinación. La reforma parte de diversos cambios como: cambios en el *currículum*, en la administración, en el método o en la estructura. Para que se lleve a cabo el cambio es necesario que la reforma tome medidas y conozca el estado de las cosas; es decir, en qué situación social se encuentran los individuos. En la actualidad, las reformas no han tenido un progreso pues son impuestas con autoritarismo y sin ser contextualizadas. Muchas decisiones de la educación actual son sugeridas por las agencias internacionales, por tanto, resulta contradictorio implementar un cambio o innovación en los sistemas educativos públicos.

Según Antonio Viñao (2006) existen diferentes tipos de reforma, porque la gestión política define qué se modificará cada sexenio en el sistema educativo, la reforma depende de donde se ponga el acento o en cuál área del sistema educativo se quiere hacer una modificación. Por lo anterior, se puede señalar que existen los siguientes tipos de reformas:

1.- Estructurales: que son aquellas que modifican los niveles, etapas o ciclos del sistema.

2.- Curriculares: las que intentan establecer, por vía legal y administrativa, una determinada concepción del currículum en relación con la que se enseñan los contenidos, cómo se enseña y cómo se evalúa.

3.- Organizativas: aquellas que afectan a la organización y estructuran los centros docentes, tanto si se tratan de sus órganos de gobierno y gestión como de su organización.

4.- Político Administrativa: aquellas que modifican el modo de gobernar, administrar y gestionar los sistemas educativos, bien lo que corresponde al reparto de competencias entre los diferentes poderes públicos, bien en relación con la gestión.

Respecto a lo anterior, se puede argumentar que actualmente México se encuentra entre un confusión de reforma organizativa o estructural sin fundamentos educativos y con una política basada en un diseño global. Las reformas educativas adquirieron una significación más política en la década de los ochenta, con la finalidad de aligerar al Estado del gasto público dentro del corte neoliberalista.

1.4 La Reforma Integral de Educación Básica 2011

Este apartado pretende hilar las características de las reformas educativas con la Reforma Integral de Educación Básica 2011 (RIEB), en la reflexión de sus antecedentes, su caracterización y por último su gestión con el Estado y vinculación con la sociedad.

Reflexionar sobre las reformas y cambios en nuestros tiempos es reflexionar de términos desgastados, que provocan escepticismos, y tal vez hasta rechazo. Argumenta Juan Escudero (1999), en el plano de la teoría y al lado de muchos e importantes acuerdos, que persisten fuertes controversias, quizás ahora más que antaño, pues se dispone de un historial de reformas que muestra su escasa influencia en las prácticas educativas, o cuando menos, efectos ambivalentes y no siempre acordes con lo esperado y lo necesario. En el entorno mexicano, se han estudiado las reformas por más de 30 años; para comprender las modificaciones que se han realizado en el sistema educativo público. La RIEB 2011 es una propuesta más de una reforma curricular que pretendía dar solución a los problemas educativos de México, con la innovación de un Plan Estudios basado en competencias e integración.

La RIEB responde a una intención de política inclusiva y económica, expresada tanto en el plan de desarrollo 2007-2012, como el programa sectorial de educación básica correspondiente a esta administración federal. “Sus supuestos ejes se basan en elevar la calidad de la educación para que los estudiantes mejoren su nivel de logro educativo, cuenten con medios para tener acceso a un mayor bienestar y contribuyan al desarrollo nacional” (SEP, 2011:11). Un elemento central de esta reforma consistió en la adopción del enfoque pedagógico por competencias y, por ende, la planeación y diseño del nuevo

proyecto curricular que debería sustentarse y articularse con el nuevo enfoque de competencias.

La Reforma Integral de la Educación Básica es una política pública que trató de impulsar la formación integral de todos los alumnos mexicanos, lo que hace necesario llevar a cabo la Reforma Integral de la Educación Normal con el objeto de formar docentes que respondan a las necesidades del modelo pedagógico que establece que el centro y el referente fundamental del aprendizaje es el estudiante (SEP, 2011: 3).

La reforma en cuestión se caracteriza por la modificación del plan de estudios, mismo que está estructurado a partir de tres orientaciones curriculares: enfoque centrado en el aprendizaje, diseño basado en competencias y flexibilidad curricular, académica y administrativa. El perfil de egreso, organizado en torno a competencias genéricas (propias de los egresados a nivel de la educación superior) y profesionales (propias de la docencia) constituye el elemento referencial de los diseños curriculares. La malla curricular está organizada por trayectos formativos: psicopedagógico, preparación para la enseñanza y el aprendizaje, lengua adicional y tecnologías de la información y la comunicación, práctica profesional y cursos optativos.

Con base en sus propósitos, la RIEB ha sido aceptada como la vía para resolver una serie de problemas, acumulados a raíz de la expansión acelerada del sistema educativo. Poco a poco se ha ido aceptado como lógico y legítimo el énfasis puesto en la calidad *versus* cantidad, sector público ineficiente *versus* sector privado eficiente con la mira de sacudir y minimizar, hasta el límite de los compromisos de acción estatales.

Con la implementación de la Reforma Integral de Educación Básica se crean nuevas visiones para la educación basadas en la productividad y en la integración de los grados académicos. Si bien en ocasiones el fin no se cumple, se ha estipulado un documento que caracteriza y fundamenta los planes de estudio de dicha reforma curricular. El Acuerdo 592, que representa el texto del discurso político expresa lo siguiente:

La reforma curricular de los gobiernos de la alternancia rompió con la matriz de la reforma del fin de siglo, mas no se puede asegurar que sea para bien. Esta reforma, plasmada en Acuerdo 592 de la Secretaria de Educación Pública, pretende articular el preescolar, la primaria y la secundaria en un

todo armónico, más lo único que hace es ponerlos en un documento; no hay ligazón orgánica, cada uno sigue su propia lógica.(Ornelas, 2013, p. 316)

Conforme a lo expuesto por Carlos Ornelas sobre el acuerdo 592, la SEP instituyó el modelo universal de educación que promueven los organismos internacionales, pero su finalidad no era sólo erradicar los problemas educativos sino que se pretendía mirar los problemas del futuro. Con esta reforma curricular se alimenta más la descentralización de la educación, ya que la institución que tuvo mayor participación en los principios de la reforma fue el Sindicato Nacional de los Trabajadores de Educación (SNTE).

Se trata de una reforma que lleva implícitos diagnósticos internos y experiencias internacionales, cada vez más cercanos y comparables entre sí, en visiones, experiencias y saberes. La Reforma Integral de la Educación Básica recupera y orienta los aportes de la educación pública mexicana que, a pesar de la dinámica demográfica registrada durante la segunda mitad del siglo XX y de condiciones económicas y sociales desafiantes, logró incrementar de manera gradual y sostenida indicadores de escolaridad de la población en edad de cursar la Educación Básica y los niveles de logro educativo durante las últimas décadas.

La RIEB fue diseñada, a través de una política global que responde a necesidades de un grupo de poder y no de la sociedad, por tanto el contexto sigue con ciertas deficiencias para la población como lo son el desempleo, una educación sin reflexión.

1.4.1 Antecedentes de la RIEB

El origen de la RIEB contribuyó a la continuación de la supuesta modernización en la transición del Sistema Educativo Mexicano en el período gubernamental de Carlos Salinas de Gortari. Margarita Noriega (2000) argumenta lo siguiente del sexenio en cuestión:

Durante el Sexenio de Carlos Salinas de Gortari, en el contexto de la aparente recuperación económica, el sector aceleró las transformaciones y consolidó las reformas. En la SEP se generó un intenso dinamismo: se formularon planes y programas de libro de texto gratuito; se firmó el Acuerdo SEP- SNTE de Modernización de Educación Básica (ANMEB), que culminó la descentralización con la federalización; se reformó el artículo

tercero constitucional, y se promulgó la Ley General de Educación, en ese orden. (p.60)

El Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica fue una política que tuvo mayor alcance en el país; uno de sus componentes fue la formulación de nuevos planes y programas de estudio para la educación básica. Casi diez años después de esa reforma, en 2002 nació en México el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), el principio primordial de esta Institución era contribuir a la mejora de la educación básica y media superior mediante la evaluación integral; posteriormente, en el 2006, dio arranque otro programa de evaluación externa la Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE), cuya intención es devolver resultados de todos los niveles posibles de desagregación de la información, todos los proyectos que realiza ENLACE son muestrales y no tiene obligación de difundirlos de manera individual.

Las evaluaciones realizadas por estas dos Instituciones mostraban que la educación continuaba por debajo de los niveles que se pretendían lograr. De igual manera, existían profundas brechas en el sistema educativo (eran también bajos los resultados de los alumnos atendidos en los modelos diseñados para las comunidades indígenas). Estos fueron los primeros factores contemplados para diseñar una Reforma Curricular, en la cual se pretendía la búsqueda de la mejora del sistema educativo con base en tres estrategias:

- 1.-Realizar una reforma integral de la educación básica, centrada en la adopción de un modelo educativo basado en competencias, que responda a las necesidades de desarrollo de México en el siglo XXI.
- 2.- Revisar y fortalecer los sistemas de formación continua y superación Profesional de docentes en servicio, de modo que adquieran las competencias necesarias para ser facilitadores y promotores del aprendizaje de los alumnos.
- 3.-Enfocar la oferta de actualización de los docentes para mejorar su práctica Profesional y los resultados de aprendizaje de los educandos (SEP,2007, p.11-12).

Para cumplir con los objetivos en el ámbito de la educación básica, en mayo del 2008 se concretó la Alianza por la Calidad de la Educación (ACE) entre el gobierno federal y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE). A diferencia de experiencias previas, la ACE planteó metas, calendarización de los avances en cada uno de los procesos y mecanismos de seguimiento y evaluación. Según Tuirán (2012): la ACE se estructuró en

cinco grandes ejes: 1) modernización de los centros escolares; 2) profesionalización de los maestros y las autoridades educativas; 3) bienes y desarrollo integral de los alumnos; 4) formación integral de los alumnos para la vida y el trabajo, y 5) evaluar para mejorar.

La apuesta fundamental de la RIEB se ha centrado en la reforma curricular de la educación básica, en congruencia con los cambios que se pretenden consolidar en cualquier reforma y en mejora así del ciclo escolar. En la estrategia de la reforma se pensó que la transformación curricular era un dispositivo de cambio y transformación del resto de las condiciones institucionales de funcionamiento de la escuela y del sistema.

La RIEB culmina un ciclo de reformas curriculares en cada uno de los tres niveles que integran la Educación Básica: en 2009 con la de Educación Primaria, 2006 en Secundaria y 2004 en Preescolar. Consolida este proceso aportando una propuesta formativa pertinente, significativa, congruente, orientada al desarrollo de competencias y centrada en el aprendizaje de las y los estudiantes. La Articulación de la Educación Básica es la RIEB, que es congruente con las características, los fines y los propósitos de la educación y del Sistema Educativo Nacional establecidos en los artículos Primero, Segundo y Tercero de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y en la Ley General de Educación.

Conforme al Plan y los programas de estudio determinados se estableció lo siguiente: un nuevo currículo para la educación preescolar en 2004, otro de secundaria en 2006 y la actualización de los programas de 1º, 2º, 5º y 6º grados de primaria mediante los Acuerdos números 494 y 540, publicados estos últimos en el Diario Oficial de la Federación el 7 de septiembre de 2009. El 20 de agosto de 2010 se detonó un proceso paulatino en el desarrollo de los mismos, a efecto de apoyar los procesos enseñanza y de aprendizaje de los maestros y los alumnos de dichos niveles educativos. De igual manera, el origen de la RIEB tiene como antecedente las reformas curriculares determinadas en los Acuerdos 348, 181 y 384, en los que se determina el Programa de Educación Preescolar, se establece el nuevo Plan y Programas de estudio para educación primaria y se instaura el nuevo Plan y Programas de estudio para educación secundaria, respectivamente.

1.4.2 El discurso del gobierno en la política educativa

La historia de México se ha construido por poderes políticos y religiosos que llevan implícitos intereses económicos, educativos, sociales, culturales. El gobierno ha tenido diversos objetivos en la construcción social de México; en el siglo XIX y a principios del siglo XX, teníamos un Estado que conformaba políticas para un progreso educativo, presentando una educación científica, que consolidaba la obligatoriedad y laicidad de ésta. La política educativa de los gobiernos post-revolucionarios (1920- 1940) impulsó la educación como un medio para reconstruir el Estado que garantizaba el progreso y la modernización del país. Posteriormente, en las últimas décadas del siglo XX, el Estado y las políticas educativas se comenzaron a separar con el fenómeno de descentralización y la deficiente participación de éste. Aunque el Estado ha tenido diferentes fases históricas, se ha encargado en los inicios del siglo XIX a sintetizar los conflictos sociales. Según Carlos Ornelas (2013) el Estado es una arena que sintetiza el conflicto social y que aún las clases más desposeídas exigen concesiones que en determinadas circunstancias se satisfacen. El Estado, por sus actividades teóricas, propaga semillas de su propia superación.

En la actualidad la semilla de la superación que define Ornelas (2013) se apoya de organismos internacionales que tienen intereses diversos en el desarrollo de México; estos intereses tienen también un largo proceso histórico, debido a la intervención de los organismos internacionales con la deuda externa del país y no sólo tienen en la mira al desarrollo económico del país, sino a la delimitación y perfil del modelo educativo. Debido a lo anterior, se diseñan políticas educativas por parte de los organismos internacionales. Es el Estado el encargado en ejecutarlas: “A partir de la posguerra los organismos internacionales adquieren una fuerte relevancia en la discusión mundial sobre las políticas económicas y sociales” (Noriega, 2010: 661).

Ya anteriormente Popkewitz (2000) analizó la escolarización de las masas que surge con el desarrollo moderno del Estado nación en Europa y Estados Unidos. Según Popkewitz, la escolarización es un concepto que presupone estructuras de gobierno en la sociedad en la que se reúnen los macro y micro problemas del Estado.

Los organismos internacionales se coordinan para implementar políticas educativas que pretenden minimizar al Estado como garantía de la educación común universal y convertirlo en una especie de agenda de arbitraje de otros tipos de educación.

Bastante más convincente es el argumento de que estas nuevas disposiciones, para dirigir la educación y otros servicios públicos, constituyan nuevas formas de abordar los problemas de acumulación y de legitimación a lo que se ha de hacer frente el Estado en una situación en la que el tradicional Estado de bienestar Keynesiano ya no parece viable. Se cuestiona la gestión del sector público y prevalecen las demandas de la reforma. La reforma de la educación no sólo resulta muy aceptable y relativamente inofensiva, si no que su éxito y fracaso no será evidente a corto plazo.

Según Gimeno (1999), el Estado se ha constituido en un instrumento capital de redistribución de bienes garantizando los derechos fundamentales de los individuos. El Estado moderno no sólo creaba un gran aparato escolar que garantizaba el acceso a la educación, sino que la articulaba y la dotaba de coherencia en lo que se refiere a la estructura general, sus contenidos y a la formación del profesorado para lograr tan loables objetivos.

Con base en lo anteriormente expuesto, el gobierno utiliza nuevos discursos políticos que engloban conceptos como elección, mercados y dirección, a través de la medición de resultados normativos; por consiguiente, se sigue con el respeto de la autoridad ante los proyectos sociales, pero realmente pareciera que el Estado benefactor ha muerto y sólo utiliza un perfil de Estado autoritario. El gobierno usa su autoridad para justificar las políticas y a su vez utiliza las políticas para legitimar su autoridad; además, emplea diversas organizaciones profesionales, organizaciones institucionales y medios para asegurar que sus políticas sean implementadas del modo deseado.

Cabe recordar que la RIEB fue una de las reformas educativas que aportó más a la descentralización por el acuerdo entre el Gobierno y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación. Aunque el acuerdo podría parecer un acuerdo nacional, tenía una propuesta educativa diseñada por la OCDE: este acuerdo sólo implicaba posturas de poder pues, por un lado, al Gobierno le convenía ganar las elecciones presidenciales y, por el otro, al Sindicato le beneficiaba tener mayor participación y decisión en los modelos educativos. En el discurso del Estado, esta alianza se centraba en cinco ejes fundamentales que llevaron a la cima del poder la gubernatura de Felipe Calderón Hinojosa y la creación de la RIEB 2011:

- a) Modernización de los centros escolares → Este eje garantizaba que los centros escolares fueran lugares dignos, libres de riesgos y sirvieran a su comunidad, así como que contaran con una infraestructura, equipos necesarios y tecnologías de vanguardia.
- b) Profesionalización de los maestros → El presente eje implicaba establecer 81 concursos nacionales de la oposición para el ingreso y promoción de las nuevas plazas y vacantes definitivas en la educación básica, el cual sería dictaminado y convocado de manera independiente. Para avanzar en la profesionalización se creó el Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros en Servicio.
- c) Bienestar y desarrollo → Se expresa la transformación del sistema educativo en ciertos rublos: salud, alimentación y nutrición, condiciones sociales para mejorar el acceso, la permanencia y el egreso oportuno.
- d) Formación Integral para la vida y el trabajo → Tiene el propósito de que la escuela proporcione una formación basada en la escuela de valores y una educación de calidad; por tal motivo, la reforma curricular está orientada al desarrollo de competencias y habilidades.
- e) Evaluar para mejorar → En este último eje se plantea que la evaluación debe servir de estímulo para elevar la calidad educativa, favorecer la transparencia y la rendición de cuentas y servir de base para el adecuado diseño de políticas educativas.

Cada uno de los cinco ejes fundamentales de la RIEB, dan cuenta de que es una reforma que presenta retos para los docentes y la sociedad mexicana, que podrían ser el inicio de una transformación o por lo contrario de un desastre educativo. Pero lo cierto es que la RIEB sigue en un proceso de experimentación ya que para lograr en la educación actual: modernización, profesionalización, bienestar, desarrollo; pero sobre todo una formación integral se necesita algo más que una reforma escrita en un modelo curricular; se necesita trabajar en conjunto docentes, Estado y sociedad pues son los actores importantes para la construcción de una política educativa que vele el bienestar social.

Capítulo 2. El currículo: conceptualización y análisis.

*Dudamos de la eficacia de los experimentos reformistas
¿Por qué vamos a pensar que todo está en cambio, si en el fondo
sólo cambia la apariencia?
M.Santos, 1999.*

En este capítulo se presentan los resultados del acercamiento al análisis curricular a partir de la teoría curricular. El primer apartado, responde a las preguntas: ¿qué es el currículo?, ¿cuáles son los elementos constitutivos de una propuesta curricular?; también expone las dimensiones del currículo que son: oficial, operativo, oculto, nulo y adicional.

En el segundo apartado se presenta un acercamiento al análisis curricular del Plan de Estudios 2011 de Educación Básica a partir de los planteamientos generales de George Posner (2005) en su obra *Análisis del currículo*; para ello se seleccionaron algunas preguntas que ayudaron a analizar la propuesta curricular de la Reforma Integral de Educación Básica; este apartado además enlista las limitaciones y problemas que tiene el plan de estudios 2011 en la práctica educativa.

2.1 Concepciones del currículo

La idea de currículo desde el punto de vista pragmático surgió con las prácticas pedagógicas; mientras que su faz conceptual y su desarrollo corresponden al actual siglo XXI. El currículo ha sido estudiado desde diferentes perspectivas y por diversos especialistas: Franklin Bobbit (1924), John Dewey (1928), Jerome Bruner (1963), Benjamín Bloon (1970), Ralph Tyler (1977), Surubí (1970), Hilda Taba (1974), Larawse Stenhouse (1983), Ángel P. Gómez (1983), Gimeno Sacristán (1984) entre otros. Quienes se caracterizan por estudiar y diseñar el currículo desde diferentes enfoques; algunos como Franklin Bobbit (1924), fueron los primeros en estudiar el currículo como teoría; otros se enfocaron al diseño curricular y otros aportaron nuevas experiencias a la educación.

En el transcurso del tiempo el currículo ha adquirido distintos significados e interpretaciones, que no son casuales, sino que obedecen a momentos y espacios socio-históricos determinados, con el fin de hacer una síntesis sobre los significados del término, es importante reflexionar como las tendencias y conceptualizaciones oscilan entre las que piensan que el currículo es un campo de estudio a la construcción, entendido como un proceso con diferentes opciones y los que sostiene que el currículo constituye un plan cerrado, acabado y estructurado que prescribe propósitos, objetivos, contenidos,

actividades, recursos y modos de evaluar que deben de ser seguidos en el proceso de enseñanza aprendizaje y así cumplir con fines determinados.

Con base a ello Gimeno Sacristán y Pérez Gómez (2008) presenta una buena sistematización de las corrientes que han estudiado el currículo y que son cinco caracterizadas de la siguiente manera:

Hutching, Bestor (1956) teórico del currículo como estructura lo define: “como un curso de estudio, un cuerpo organizado de conocimientos que se transmiten sistemáticamente en la escuela” (Gimeno y Pérez, 2008, p.191). Por otro lado, desde Bobbit (1918) hasta Popham y Baker, se ha desarrollado una prolífica y extendida corriente que, a partir de la diferenciación neta entre currículo e instrucción; quien concibe el currículo como una declaración estructurada de objetivos de aprendizaje.

Por otro lado para Hilda Taba (1974) el currículo es un plan de instrucción y define el currículo como un documento que planifica el aprendizaje. El currículo, como plan de instrucción, incluye un amplio territorio de objetivos, contenidos, actividades y estrategias de evaluación.

Las definiciones antes descritas tienen una característica que es la selección, organización y estructuración del conocimiento. Posteriormente las aportaciones teóricas y la concepción del currículo se modificaron una definición más dinámica y menos estructural. Aparece un movimiento empeñado en estudiar dentro del currículo aquellos aspectos y fenómenos educativos que se producen en la escuela y que aunque no fueron previamente y explícitamente planificados ejercen una influencia decisiva en los alumnos. Desde esta perspectiva, cabe aceptar la definición de Doll “el currículo de una escuela es el contenido y los procesos formales e informales mediante las cuales el alumno adquiere el conocimiento y comprensión, desarrolla capacidades y modifica actitudes bajo el auspicio de la escuela”(Doll, 1978:6).

Por último se encuentran aquellos teóricos como: Westebury (1972), Eissner (1979), Stenhouse (1975), etc. Quienes conciben el currículo como la solución de problemas; estos teóricos son los representantes más destacados de una corriente que enfatiza en el carácter artístico de la enseñanza y la necesidad de integrar contenidos, métodos, procesos y productos. Para ellos un currículo es un proyecto global, integrado y flexible. Stenhouse (2003) define el currículo como: “una tentativa para comunicar los

principios y rasgos esencial de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a discusión crítica, que pueda ser trasladada efectivamente a la práctica” (Stenhouse, 2003, p.20).

Stenhouse (2003) por su parte, ofrece una alternativa importante en varios aspectos, destaca que existen tres coordenadas básicas que se pueden llevar a cabo en la práctica como son: el respeto a la naturaleza del conocimiento, su metodología y la consideración del proceso de aprendizaje. Considera que el currículo contiene ideas, supuesto pedagógicos que exigen su comprobación en la práctica al llevarlas a cabo, además propone un currículo que sea susceptible a examen crítico; en cambio Bestor (1956) e Hilda Taba (1974) reflexionan sobre un currículo rígido y regulado a través de contenidos; posiblemente se puede argumentar que desde esta perspectiva el currículo puede aparecer sólo en la teoría sin trascender a la práctica, o posiblemente ni siquiera se atreva aplicar un examen crítico de la teoría en la práctica. El componente central de la definición del currículo como estructura o plan de instrucción son los contenidos que componen una especie de organización, una ordenación de episodios aislados de las acciones.

El plan de estudios 2011 está orientado por la corriente técnica propuesta por Hilda Taba (1974), ya que está regulado por contenidos y ordenado de episodios aislados de la acciones; en su análisis se intento tener una visión crítica con la conceptualización del currículo y reflexiva con la opinión del docente tal como lo propone Stenhouse (2013).

2.1.1 Dimensiones del currículo

De acuerdo con Posner (2005:12) existen cinco dimensiones del análisis curricular: oficial, operativo, el currículo culto, el nulo y el adicional. Aunque el plan de estudios 2011 pertenece al currículo oficial se describirán las dimensiones para conocer sus características:

El currículo oficial, o currículo escrito, se documenta en diagramas de alcance y de secuencia de programas de estudio, guías curriculares, esquemas de rutas, estándares y listas de objetivos; su propósito es proporcionar a los profesores una base para planear lecciones y evaluar a los estudiantes; ofrecer a los directivos una referencia para supervisar a los profesores y responsabilizarlos de sus prácticas y resultados.

El currículo operativo consiste en lo que el profesor realmente enseña y como comunica su importancia al estudiante es decir como saben los estudiantes que es importante. El currículo operativo tiene dos aspectos: el contenido incluido y los resultados del aprendizaje o los estándares que son responsabilidad de los estudiantes. La diferencia que se encuentra entre el currículo oficial y el currículo operacional se debe a que este último los profesores lo interpretan a la luz de sus propios conocimientos, creencias y actitudes.

El currículo oculto suele no ser reconocido oficialmente por las escuelas, pero tiene un impacto, más profundo y duradero en los estudiantes que el currículo oficial u operativo. El currículo oculto surge por una crítica a la escuela, una crítica humanista, se denuncian las condiciones y las prácticas de enseñanza que mutilan el desarrollo de los alumnos y desemboca en la búsqueda de soluciones y métodos de la selección más adecuada del currículo de las experiencias y aprendizajes. (Gimeno y Pérez, 2008, p.16). Su propósito es comprender la enseñanza, su planificación, sus contenidos la acción del profesor, la interacción de este con los alumnos y la de estos entre si, sus técnicas sus prácticas de evaluación su marco organizativo e institucional

El currículo nulo consiste en las materias que no se enseñan, por lo que cualquier consideración al respeto debe centrarse en por qué se ignoran esos temas. Las diferencias culturales en el currículo nulo nos sirven para estar consientes de las suposiciones implícitas en las escuelas.

El currículo adicional comprende todas las experiencias fuera de las asignaturas escolares. Contrasta con el currículo oficial por su naturaleza voluntaria y su capacidad de respuesta a los intereses de los estudiantes. No está oculto sino que tiene una visión altamente reconocida de la experiencia escolar. Suele ser más significativo.

Las cinco dimensiones del currículo contribuye a la educación de los estudiantes y pueden estar presente en las aulas; pero la dimensión que se utilizó en el análisis del plan de estudios 2011 es la dimensión oficial que permite entender que su propósito es proporcionar a los profesores una base para planear lecciones y evaluar a los estudiantes, aparte de servir como punto de partida para la consulta de los docentes donde se obtuvieron datos sobre la pertinencia y ejecución del plan de estudios 2011. Esta es la dimensión del

documento oficial que se analiza y que en la práctica puede estar relacionado con el currículo adicional por la experiencia de los docentes.

2.1.2 Elementos que incluye el currículo

El diseño curricular de la RIEB parece seguir los principios del modelo Tyleriano (1973) porque se orienta por la selección de propósitos educativos, la determinación de la experiencia, la organización de la experiencia y la preparación de las evaluaciones; así construye su planificación, en su obra Tyler sugiere que al planificar un currículum escolar, es necesario responder a cuatro preguntas básicas; primero los planificadores necesitan decidir ¿cuáles propósitos educativos debe la escuela esforzarse por alcanzar? Estos “objetivos” deben derivarse de estudios sistemáticos sobre los apéndices, de estudios sobre la vida contemporánea en sociedad y de análisis de los *temas de estudio*. Luego, estas tres “*fuentes*” de objetivos se filtran por la filosofía escolar y el conocimiento disponible acerca de la psicología del aprendizaje, tal como lo sostiene la RIEB.

La obra de Tyler define los objetivos como: “la base común, constante para las múltiples y variadas actividades que conducimos con el currículo. Los objetivos son algo más que conocimiento, técnica o hábitos; abarcan modos de pensamiento o interpretación crítica, reacciones afectivas, intereses, etc.” (Tyler, 1973, p.34). Los objetivos tal como expone Tyler están centrados en las necesidades de los estudiantes y la organización con los contenidos; los cuales son otro elemento del currículo. El plan de estudios 2011 define los objetivos como el desarrollo de las competencias necesarias para participar activamente en las prácticas sociales, económicas y culturales que requiere el México actual.

Por otro lado “los contenidos designan el conjunto de saberes o formas culturales cuya asimilación y apropiación de los alumnos se considera esenciales para su desarrollo y socialización del currículo” (Coll, 1992, p.13).

Con base a ello, el currículum oficial debe de incluir experiencias educativas, debe de encontrar el modo de organizar con eficacia estas experiencias educativas y con ello construir un marco de referencia para tener mayor claridad sobre la realidad social y una comprensión más amplia del contexto histórico. El currículo oficial también debe de incluir aportes integradores, propósitos pedagógicos enunciados desde la institución y de los docentes, objetivos pedagógicos institucionales, generales y específicos de nivel, ciclo, área

y/o asignatura (enunciados en términos de habilidades, competencias), ejes organizadores y sub-ejes por áreas y o disciplinas, contenidos transversales, estrategias metodológicas, estrategias y procedimientos de evaluación, recursos didácticos, orientaciones para la formulación del proyecto de aula y concepciones del alumno así como el perfil docente.

Cada uno de los elementos que se describen son de gran relevancia para poder diseñar un currículo; más no son los únicos, existen diferentes enfoques curriculares y por tanto elementos diferentes para cada uno de ellos o bien puede ser que el diseño de un currículo tenga mayor relevancia en los contenidos que en los alumnos; este apartado puede ser el deber ser del currículo pero dentro de la realidad del aula todo puede cambiar. La descripción teórica que se ha realizado es el soporte para poder analizar el currículo oficial que actualmente se utiliza en las escuelas de educación pública y es el punto de partida para entender este currículo en la práctica de los docentes.

2.1.3 La importancia del análisis curricular

El análisis curricular es necesario en virtud de su relevancia en dos tareas importantes desarrolladas por los profesores y administradores: la adaptación y la elección del currículo. Cuando se selecciona o adapta un currículo para utilizarse en un salón de clases, escuela o distrito escolar o inclusive en el país.

La presente investigación analiza un plan de estudios que se integró en conjunto con una reforma; el plan de estudios fue la gran innovación de esta reforma y fue muy cuestionado por varias razones: la primera porque se pensaba que era un plan que poco aportaría a la educación por sus deficiencias conceptuales y categóricas, la segunda porque se habla de un modelo educativo por competencias criticado por ser un concepto con una tendencia mercantil.

En este sentido, es importante ocuparse del análisis del plan de estudios 2011 pues posibilita la comprensión de la educación de nuestro país y más aún nos fortalece para dar cuenta del tipo de modelo pedagógico curricular que se utiliza actualmente en la educación. El discurso que sustenta la RIEB y el Plan de estudios 2011 no es sólo discurso político institucional si no que da un acercamiento de claridad sobre: qué tipo de sujeto se pretende formar para esta sociedad actual, cuáles son los principios pedagógicos y características educativas, pero sobre todo permite comprender el panorama de la educación en México.

Acercarse al análisis del plan de estudios 2011 no pretende proponer una modificación del currículo, pero sí pretende conocer y entender su estructura; para posteriormente analizar la realidad que se vive dentro de las aulas. Lo que se pretende con el análisis perfil de egreso del plan de estudios 2011 es realizar un acto pedagógico, ya que se analiza el hecho educativo mexicano y se reflexiona, no sólo en la teoría sino en la praxis a través de la opinión del docente. El análisis pretenden reflexionar sobre la estructura de los propósitos generales de la educación, los ejes temáticos que forman al ser humano, los campos formativos, los estándares curriculares que pretenden cumplir este plan de estudios 2011, para poder incorporar a México en la esfera de la globalización a través de los diseños que proponen los Organismos Internacionales.

Para descubrir esta clase de nociones se requiere hurgar bajo la superficie del documento; leer entre las líneas e inferir con base en evidencias dispersas. Por lo tanto, el análisis del plan de estudios 2011 es un trabajo más detectivesco que administrativo, más un análisis literario que un inventario. Ocuparse del estudio de este documento, remite a revisar el discurso oficial donde se reflejan ciertos supuestos o hipótesis de una determinada formación humana, que según corresponde al desarrollo económico del país.

2.2 Análisis curricular del plan de estudios 2011 para la educación básica

Esta segunda parte del capítulo pretende retomar los conceptos teóricos expuestos con anterioridad y los documentos normativos para poder realizar un análisis curricular del plan de estudios 2011, el cual se encuentra en ejecución en la república mexicana, por ello es importante analizar y hurgar sobre el documento y la función que ha desarrollado durante 5 años en las escuelas de sector público. En esta primera parte del análisis se exponen los documentos teóricos y normativos que se utilizaron para poder realizar el análisis curricular así como los problemas sociales que pretendía solucionar el plan de estudios 2011 con su diseño.

Para poder realizar este estudio curricular se seleccionaron algunas preguntas que propone George Posner (2005), en su obra *Análisis del currículum*, donde da cuenta de cinco teorías, las cuales han influido considerablemente en el desarrollo curricular de los Estados Unidos y otros países. Posner se pregunta sobre: ¿cómo es la estructura de un plan de estudios y su diseño?, ¿cuáles son los diferentes planes de estudio que existen?. Su obra

ayuda a comprender que hay diferentes tipos de alumnos lo cual provoca que el plan de estudios se implemente de diferente manera en la práctica. Esta obra de igual manera permite tener mayor lucidez sobre la documentación y origen del plan de estudios; así como del análisis crítico del currículo.

A partir de dicho esquema se realizó un guión de preguntas para el análisis curricular del plan de estudios de la RIEB, posteriormente se recopiló la información para que quedara sistematizada en subtemas y se obtuviera un análisis curricular de la estructura, los contenidos y el diseño del plan de estudios 2011. Por último, se expondrán las limitaciones del documento que señalan algunos teóricos como Elsie Rockwell y César Navarro.

La obra de Posner (2005) es el punto central de la estructura del análisis que se realizará y los documentos normativos que sustenta la reforma educativa 2011 serán el segundo soporte para el análisis del currículo: Acuerdo 592, Programa Sectorial 2007 y 2012 y plan de estudios 2011.

2.2.1 Problemas sociales, políticos y económicos que dieron origen al plan de estudios 2011

Uno de los problemas centrales que se pretendía erradicar con el plan de estudios 2011, era el modelo educativo tradicional para implementar un modelo que se basará en competencias e innovación tecnológica, ya que el modelo tradicional no estaba cubriendo las necesidades económicas y sociales de la sociedad mexicana; pues se descuidaba las necesidades y habilidades de cada estudiante; obtenido un aprendizaje memorístico y homogéneo. Este problema conllevó a que se modificará el currículo, ya que las evaluaciones hechas por Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE) y el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), indicaban que México seguía con grandes carencias educativas por los modos de aprendizaje. Todo suponía un mejor camino para la educación básica, porque no sólo se pretendía erradicar los problemas de aprendizaje, sino también la deserción y con ello diseñar un plan integral que incluyera a la mayoría de los mexicanos sin importar raza ni sexo. La SEP (2011) enumera ciertos problemas que se pretendían cubrir con este nuevo modelo educativo los cuales son:

- 1.- Ajustar las actividades para que sean viables en los diferentes contextos del país.
- 2.- El enfoque y concordancia con los contenidos de los programas, también en constante cambio.
- 3.- La homogenización de la estructura de las autoevaluaciones de la obra en general.
- 4.- El fortalecimiento de temas de relevancia social, como educación ambiental y promoción de la salud.
- 5.- Se incluyó una sesión donde se explicaría a los alumnos como usar sus libros
- 6.- Introducción de actividades de evaluación, tipo programa internacional de evaluación de estudiantes PISA y evaluación nacional del logro académico en los centros de educación básica ENLACE.
- 7.- Introducción de actividades integradoras.
- 8.- Que se trabaje una misma estructura por asignatura que facilite a los alumnos y profesores identificar las actividades que deben desarrollarse.
- 9.- La selección, exclusión, abandono y rezago que padecen millones de niños jóvenes y adultos.
- 10.- Mejorar la calidad educativa y modernizar los centros escolares.

Los problemas anteriores fueron la sustitución del diagnóstico y el eje central para diseñar el plan de estudios 2011 con ciertas normas y criterios que posteriormente se describirán, aunque existían diferentes problemas en la educación básica, lo importante era la evaluación de la calidad educativa a través de las competencias.

Otro problema que plantea la Secretaría de Educación Pública (SEP) fue la deserción escolar; más de 30 millones de personas no cursaban ni la primaria ni la secundaria, es decir, un tercio de la población mexicana ni siquiera tenía acceso a la educación básica, o no la concluía. El promedio de escolaridad es inferior a la secundaria terminada, lo que constituye una grave limitante a nuestro potencial de desarrollo. Según la SEP (2011) el Sistema Educativo Mexicano presenta serias deficiencias, como son altos índices de reprobación, deserción de los alumnos y bajos niveles de aprovechamiento.

Uno de los principales problemas era atender la deserción escolar, cumplir con equidad y calidad el mandato de una educación que emane de los principios y las bases filosóficas y organizativas del artículo tercero de la

constitución política de los Estados Unidos Mexicanos y de la ley general de educación que se venía demandando desde 1992, dar nuevos atributos a la escuela de educación básica y particularmente a la escuela pública como un espacio capaz de brindar una oferta educativa integral, atenta a las condiciones y los intereses de sus alumnos, cercana a las madres los padres de familia y o tutores, abierta a la iniciativa de sus maestros y directivos y transparente en sus condiciones de operación y los resultados; favorecer la educación inclusiva, en particular las expresiones locales, la pluralidad lingüística y cultural del país y los estudiantes con necesidades educativas; alinear los procesos referidos a la alta especialización de los docentes en servicio transformar la práctica docente teniendo como centro al alumno para transitar del énfasis en la enseñanza al énfasis en el aprendizaje (SEP b, 2011: 20).

En consecuencia la SEP (2011), explica que la transformación social, demográfica, económica, política y cultural que ocurrió en el país en los últimos años del siglo XX y los primeros del siglo XXI, marcó entre muchos cambios importantes, el agotamiento de un modelo educativo que dejó de responder a las condiciones presentes y futuras de la sociedad mexicana. La continua desigualdad fue uno de los problemas que llevó a reincorporar dentro de la educación un plan de estudios que incluyera la interculturalidad lingüística, racial y social. La falta de consistencia en la aplicación de la constitución política mexicana, modificó las bases filosóficas de los artículos constitucionales 3 y 2. Estas causas condujeron a que con este plan de estudios la escuela tuviera nuevos atributos entre ellos brindar una oferta educativa integral, se pretendía formar unos alumnos críticos y autónomos.

El Plan de estudios 2011 retoma los ejes principales de las problemáticas por las cuales se desarrolla, no sólo como una decisión gubernamental; sino también como un pacto entre el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación y el Gobierno. La Secretaria de Educación Pública y el grupo de diseñadores, consideraban que el paso principal para que la escuela pública respondiera a las demandas del siglo XXI era transformar la práctica docente, ahora el centro de atención es el alumno; así se transita del énfasis en la enseñanza al énfasis en el aprendizaje.

2.2.2 Organización del plan de estudios 2011 en el Acuerdo 592

El plan de estudios 2011, es el documento rector que define las competencias para la vida, el perfil de egreso, estándares curriculares y los aprendizajes esperados que constituyen el trayecto formativo de los estudiantes. Su objetivo es contribuir a la formación que favorece la educación del ciudadano democrático, crítico y creativo que requiere la sociedad mexicana del siglo XXI. Incluye una orientación hacia el desarrollo de actitudes, prácticas y valores sustentados en los principios de democracia, el respeto, legalidad, la igualdad, etc. (SEP a, 2011:29). El plan estudios 2011, está organizado por unidades de aprendizaje, que incorporan el desarrollo de competencias genéricas y específicas contenidas en el perfil de egreso, estas unidades son de dos tipos: obligatorias y opcionales, que dan la posibilidad de atender las necesidades educativas.

El plan de estudios de la educación básica 2011 se organiza según la SEP (2011) en dos apartados que a continuación se desarrollan:

I) La reforma de integral de educación básica; el cual dispone de la descripción del Acuerdo Nacional de la Modernización, Compromiso Social por la Calidad de la Educación y por último la Alianza para la Calidad Educativa. Cada uno de estos elementos conforma la fundamentación del plan de estudios 2011, explican la transformación del Sistema Educativo Nacional en el contexto económico del siglo XXI, así como el pacto que se obtuvo entre el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación y el Gobierno Federal.

II) En el segundo apartado se organiza el plan estudios, se encuentra el desarrollo de los componentes centrales que caracterizan el currículo. La descripción de la organización del plan de estudio desarrolla los principales elementos pedagógicos que condujeron a la modificación del currículo formal cuyos fundamentos son: principios pedagógicos, competencias para la vida y perfil de egreso.

Principios Pedagógicos según el Plan de estudios 2011: “son condiciones esenciales para la implementación del currículum, la transformación de la práctica docente, el logro de los aprendizajes y la mejora de la calidad educativa” (SEP, 2011, p.30-31). A continuación se escriben cada uno de los principios pedagógicos la función que le otorga la Secretaría de Educación Pública:

- 1.- Centrar la atención en los estudiantes y en sus procesos de aprendizaje: Este principio pedagógico centra su atención en el estudiante; hace hincapié en conocimientos, creencias y suposiciones sobre lo que se espera que se aprenda.
- 2.- Planificar para potenciar el aprendizaje: este principio tiene que ver con la organización del aprendizaje, explica la importancia de la planificación y como es necesario reconocer ciertos puntos para diseñar una planificación entre ellos; reconocer que los estudiantes aprendan a lo largo de la vida y se involucren en su proceso de aprendizaje.
- 3.- Generar ambientes de aprendizaje: el presente principio pedagógico hace referencia al espacio donde se desarrolla la comunicación
- 4.- Trabajar en colaboración para construir el aprendizaje: El trabajo colaborativo alude a estudiantes y maestros; orienta a las acciones para el descubrimiento; que sea inclusivo, que defina metas, que favorezca el liderazgo compartido.
- 5.- Poner énfasis en el desarrollo de competencias, el logro de los Estándares Curriculares y los aprendizajes esperados: este principio engloba los elementos centrales de la reforma integral de educación básica, que son: competencia, estándares curriculares, aprendizajes esperados; ambos ayudan a promover a los estudiantes de las herramientas necesarias para adquirir los aprendizajes.
- 6.- Usar materiales educativos para favorecer el aprendizaje: su eje principal es promover la utilización y creación de materiales didácticos (aunque en las escuelas no siempre se encuentran los materiales necesarios para llevar a cabo el currículum y los profesores para realizar materiales educativos tienen que utilizar el recurso de su sueldo).
- 7.- Evaluar para aprender: los procesos de la evaluación se modificaron, ya que se permite tener más evidencia, elaborar juicios con mayor argumento.
- 8.- Favorecer la inclusión para atender a la diversidad: lo que se favorece en este principio es la inclusión, no discriminación contemplación de las culturas originarias de México (SEP a, 2011: 30-41)

La primera reflexión sobre los principios pedagógicos es su definición; la Secretaría de Educación Pública los define como una condición para implementar una evaluación y obtener una transformación que logre elevar la calidad educativa. Lo contrario de la teoría pedagógica que define a los principios pedagógicos como una guía y una base para el desarrollo humano, en la teoría pedagógica el eje central de la educación es el desarrollo

humano no la calidad, ya que ese término no se encuentra en la teoría pedagógica humanista.

El desarrollo de los principios pedagógicos inicia de lo particular a lo general; donde la particularidad son los alumnos y lo general es la evaluación; comprobar que se han adquirido los conocimientos sólo puede ser a través de la evaluación. En este sentido pueden ser novedosos los principios pedagógicos pues desarrollan puntos muy específicos para adquirir la calidad educativa donde se contempla; alumno, aprendizaje, contexto, evaluación y diversidad. Son novedosos también en el sentido que determinan un eje para formar un determinado ser humano que tenga ciertas características como ser competente y autónomo.

Otra de las categorías que estructuran la organización del plan de estudios 2011 es la noción de competencias; que según la SEP (2011): “son las que movilizan y dirigen todos los componentes-conocimientos, habilidades actitudes y valores a la consecución de objetivos concretos; son más que el saber hacer o el saber ser, porque se manifiestan en la acción de manera integrada” (p.42). A su vez las competencias se clasifican en 5 las cuales son las siguientes:

- Competencias para el aprendizaje permanente: por su desarrollo requiere; habilidad lectora, integrarse a la cultura escrita, comunicarse, en más de una lengua, habilidades digitales y aprender a aprender
- Competencias para el manejo de información: su desarrollo requiere: identificar lo que se necesita saber; aprender a buscar, identificar, evaluar, seleccionar, organizar y sistematizar.
- Competencias para el manejo de situaciones: para su desarrollo se requiere: identificar lo que se necesita saber
- Competencia para la convivencia: su desarrollo requiere de empatía y de relacionarse armónicamente
- Competencias para la vida en sociedad; para su desarrollo se requiere decidir y actuar con juicio crítico frente a los valores y las normas sociales.

Al recurrir al constructo de competencias se puede estar produciendo un doble fenómeno de consecuencias contradictorias. Es paradójico que de un lado las competencias pretenden ser elementos de integración y ampliación de los limitados e inoperantes

contenidos del currículo actual, al tiempo que no depura la cultura escolar para integrar competencias complejas que rebasan los límites del aprendizaje.

El concepto de competencia suele ser confuso a veces acumula significados de tradiciones diversas y se cuenta con poca experiencia a la hora de analizar cómo podría traducirse en prácticas, inclusive a la hora de evaluar las habilidades actitudes y conocimientos resulta ser tan problemático por la situación de que a la hora de implementarlas los docentes aun no saben ni cómo trasmitirlas ni cómo entenderlas.

Perfil de egreso, es el elemento central de la organización del currículo, pues en el se desarrollan las metas que se pretenden lograr al término de la educación básica. Para la Secretaria de Educación Pública el perfil de egreso plantea rasgos deseables que los estudiantes deberán mostrar al término de la Educación Básica, como garantía de que podrán desenvolverse satisfactoriamente en cualquier ámbito que deseen, tiene como finalidad desarrollar competencias para la vida” (SEP a, 2011: 43).

El perfil de egreso tiene una correlación con la organización del mapa curricular, los campos de formación y la relación entre niveles; a continuación se explicaran los rasgos del perfil de egreso y la relación con las disciplinas.

Recuadro 1. Perfil de Egreso

Campos de Formaci	RASGOS DEL PERFIL DE EGRESO
Lenguaje y comunicación	<ul style="list-style-type: none"> • Utiliza el lenguaje, materno, oral y escrito para comunicarse con claridad y fluidez, e interactuar en distintos contextos sociales y culturales; además posee herramientas básicas para comunicarse en inglés. • Busca, selecciona, analiza, evalúa y utiliza la información proveniente de diversas fuentes. • Aprovecha los recursos tecnológicos a su alcance como medios para comunicarse. Obtener información y construir un conocimiento. • Reconoce diversas manifestaciones del arte, aprecia la dimensión estética y es capaz de expresarse artísticamente.

Pensamiento matemático	<ul style="list-style-type: none"> • Argumenta y razona al analizar situaciones, identifica problemas, formula preguntas, emite juicios, propone soluciones, aplica estrategias y toma decisiones. Valora los razonamientos y la evidencia proporcionados de otros y puede modificar, en consecuencia de los propios puntos de vista.
Exploración y comprensión del mundo natural y	<ul style="list-style-type: none"> • Interpreta y explica procesos sociales, económicos, financieros, culturales y naturales para tomar decisiones individuales o colectivas que favorezcan a todos. • Conoce y ejerce los derechos humanos y los valores que favorecen la vida democrática; actúa con responsabilidad social y apego a la ley • Promueve y asume el cuidado de la salud y del ambiente como condiciones que favorecen un estilo de vida activo y saludable
Desarrollo personal y la	<ul style="list-style-type: none"> • Asume y practica la interculturalidad como riqueza y forma de convivencia en la diversidad social, cultural y lingüística. • Conoce y valora sus características y potencialidades como ser humano; saber trabajar de manera colaborativa; reconoce y aprecia la diversidad de capacidades en los otros, y emprende y se esfuerza por lograr proyectos personales o colectivos.

(SEP a, 2011: 45)

El mapa curricular de la Educación Básica se representa por espacios organizados en cuatro campos formativos, los cuales fueron descritos en la tabla anterior; estos campos permiten visualizar de manera gráfica la articulación curricular; además de tener una relación con los rasgos del perfil de egreso. Los campos de formación organizan otros espacios curriculares como son las asignaturas. La relación de los campos formativos con el perfil de egreso, se establece en las asignaturas cada uno de estos rasgos pretende cubrir el objetivo que depende del área del conocimiento con el fin de formar un ser humano íntegro. La organización vertical en períodos escolares indica la progresión de los Estándares Curriculares de español, Matemáticas, Ciencias, Segunda Lengua: inglés y Habilidades Digitales.

Para comprender con mayor detalle la organización del plan de estudios 2011 se necesita saber cuál es el documento donde se fundamenta el plan de estudios 2011, qué documento fortalece su existencia, su creación y su articulación.

El Acuerdo 592, es el documento rector donde se fundamenta el plan de estudios 2011; la base central de este documento son los artículos: 2, el 3, segundo párrafo y fracciones II y III de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos; 38

fracciones I inciso V. El artículo 3, establece que la educación que imparta el Estado tendrá que desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez el amor a la patria, el respeto a los derechos humanos, conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y el justicia basada en el progreso científico; el artículo 2 constitucional señala que la nación mexicana tiene una composición pluricultural y que la federación de los estados y municipios tienen la obligación de garantizar e incrementar los niveles de escolaridad, a favor de la educación bilingüe e intercultural de los pueblos indígenas (SEP b, 2011:4).

Este Acuerdo también establece que el plan y los programas de estudio de la educación básica deben de favorecer a un currículo que propicie el aprendizaje de los alumnos en su lengua materna, sea ésta el español o alguna lengua indígena. Con el Acuerdo 592 la SEP instituyó el modelo universal de educación que promueven los Organismos Internacionales, la finalidad no era sólo erradicar los problemas educativos sino que se pretendía mirar los problemas de futuro.

Durante el proceso de la modificación de educación básica, se han creado diferentes Acuerdos el documento que fundamenta el plan de estudios 2011 es el Acuerdo 592, que al parecer sólo es nuevamente una reimpresión del plan de estudios 2011 encapsulado en 2 artículos que están fundamentados en la constitución política de los mexicanos.

Esta revisión permite reflexionar; por qué la educación se rige por Acuerdos y qué ha sucedido con tantos Acuerdos, que aún la educación tiene deficiencias, analfabetismo y un rezago impresionante. Posiblemente, se reforma la educación y publican infinidad de acuerdos que explican las modificaciones en un discurso político, pero jamás se contempla como una eficiencia de las políticas de Estado, o incluso las políticas económicas, sociales y de salud. Entonces por más que el plan de estudios tenga un fundamentación y una buena organización no se puede realizar en la práctica por su inadecuación a las realidades incluida la formación de los docentes.

2.2.3 Estándares curriculares y propósitos del plan de estudios 2011

El plan de estudios 2011 de la RIEB presenta estándares curriculares que están organizados en cuatro periodos escolares de tres grados; preescolar, primaria y secundaria.

Esta organización corresponde, de manera progresiva a ciertos rasgos o características claves del desarrollo cognitivo de los estudiantes.

Recuadro 2. Estándares curriculares

Estándares curriculares		
Períodos de corte		
Periodo escolar	Grado escolar de corte	Edad aproximada
Primero	Tercer grado de preescolar	Entre 5 y 6 años
Segundo	Tercer grado de primaria	Entre 8 y 9 años
Tercero	Sexto grado de primaria	Entre 11 y 12 años
Cuarto	Tercer grado de secundaria	Entre los 14 y 15 años

(SEP a, 2011: 46).

Según la SEP (2011) los estándares curriculares integran una dimensión educativa de evaluación y establecen cierto tipo de ciudadanía global, producto del dominio de herramientas y lenguajes que permitirán al país integrarse a la economía internacional o más bien a los diseños educativos que proponen los organismos internacionales. El referente internacional para evaluar el nivel de desempeño es la prueba PISA (Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos de la OCDE). Esta prueba perfila a las sociedades contemporáneas a partir de la mejora de tres campos en el desarrollo de la persona: la lectura como habilidad superior, el pensamiento abstracto como base del pensamiento complejo y el conocimiento objetivo del entorno como sustento de la intervención científica y social (SEP, 2011, p. 89).

Los estándares curriculares que contiene el plan de estudios son mundiales y pretenden cumplir según la OCDE (2011) ciertas funciones como son:

- Precisar los niveles de calidad de la educación a la que tienen derecho todos los niños y niñas

- Producir y adoptar métodos que permitan evaluar
- El diseño de las prácticas evaluativas adelantadas dentro de la institución
- La formulación de programas y proyectos, tanto de la formación inicial del profesorado como de la cualificación de docentes en ejercicio

Además los estándares que determina el plan de estudios 2011 son los siguientes:

- Estándares de español: lectura, textos escritos, textos orales, uso del lenguaje y actitudes hacia el lenguaje.
- Estándares de segunda lengua inglés: comprensión, expresión, multimodalidad, actitudes del lenguaje y comunicación.
- Estándares de matemáticas: sentido numérico y pensamiento algébrico; forma, espacio, manejo de la información, actitud hacia el estudio de las matemáticas.
- Estándares de ciencias: conocimiento científico, aplicaciones del conocimiento científico y de la tecnología, habilidades asociadas a la ciencia, actitudes asociadas a la ciencia.
- Estándares de habilidades digitales: creatividad e innovación, comunicación y colaboración, investigación y manejo de información, pensamiento crítico, ciudadanía digital y funcionamiento.

Cada uno de estos estándares representa un reto para los estudiantes mexicanos; en el sentido de que no existe el contexto ni las herramientas tecnológicas en las escuelas para competir ante un primer mundo o ser evaluado por estándares universales del primer mundo, por tanto los estándares mencionados no se logran en su máxima potencialidad. El reto se queda sin concluirse cuando se estandariza el conocimiento; otro problema que presenta el estandarizar el conocimiento es la diversidad que muestra la cultura mexicana y los espacios que a veces no cuentan ni siquiera con energía eléctrica; por tanto, los resultados en México son reprobatorios. Por ejemplo en la evaluación EXCALE realizada por INEE se encontraron claras evidencias de las condiciones estructurales, culturales y sociales por las que los mexicanos tienen resultados reprobatorios:

De las aplicaciones de Excale que se han realizado hasta ahora, pueden sintetizarse tres características importantes: 1) existen grandes proporciones de alumnos que no han logrado obtener los conocimientos mínimos previstos para los grados que cursan en cada asignatura evaluada y pocos estudiantes tienen un dominio óptimo de los contenidos evaluados; 2) las menores puntuaciones se encuentran entre los estudiantes que asisten a las escuelas indígenas, los cursos comunitarios del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) y las telesecundarias; también se identifican resultados disímiles entre las entidades federativas, y 3) la desigualdad existente no está atendándose, pues, al paso del tiempo, las brechas entre los tipos de servicio no están cerrándose, como lo demuestran los resultados de los estudios periódicos (INEE, http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub//P1/B/111/P1B111_11E11.pdf consultado 15 de mayo 2015).

Los resultados muestran como la estandarización evaluativa desfavorece a la población que vive en diferentes entornos sociales, culturales y económicos o que inclusive presentan una manera diversa de comunicarse. Debido a que los estándares han ganado un lugar destacado en casi todas las áreas del conocimiento; los editores del material curricular ahora producen currículos “alineados con los estándares”. En este caso, alinear significa que los objetivos del currículo se derivan de los estándares de disciplina. Los estándares mismos son hechos, habilidades y procesos que se esperan que aprendan los estudiantes; no suelen ser materiales para que los estudiantes los utilicen en el proceso del aprendizaje.

¿Cuáles son los propósitos del Plan de estudios 2011?

Según el Plan Sectorial 2007-2012 la RIEB marca objetivos para mejorar la calidad educativa sin definir que se entiende por calidad educativa. Existen ciertos criterios de la calidad educativa pero no un concepto de este término en el Plan Sectorial de Educación Básica. El intento por elevar la calidad educativa conduce a que el plan de estudios 2011 cuente con ciertos propósitos y se enumeran a continuación:

1.- Elevar la calidad de la educación para que los estudiantes mejoren su nivel de logro educativo, cuenten con medios para tener acceso a un mayor bienestar y contribuyan al desarrollo nacional.

2.- Ampliar las oportunidades educativas para reducir desigualdades entre grupos sociales, cerrar brechas e impulsar la equidad.

3.- Impulsar el desarrollo y utilización de tecnologías de la información y la comunicación en el sistema educativo para apoyar el aprendizaje de los estudiantes, ampliar sus competencias para la vida y favorecer su inserción en la sociedad del conocimiento.

4.- Ofrecer una educación integral que equilibre la formación en valores ciudadanos, el desarrollo de competencias y la adquisición de conocimientos, a través de actividades regulares del aula, la práctica docente y el ambiente institucional, para fortalecer la convivencia democrática e intercultural.

5.- Ofrecer servicios educativos de calidad para formar personas con alto sentido de responsabilidad social, que participen de manera productiva y competitiva en el mercado laboral.

6.- Fomentar una gestión escolar e institucional que fortalezca la participación de los centros escolares en la toma de decisiones, corresponsabilice a los diferentes actores sociales y educativos, y promueva la seguridad de alumnos y profesores, la transparencia y la rendición de cuentas.

Además de los propósitos anteriormente descriptos la SEP (2011) marca como un objetivo central del plan y los programas de estudio estimular las habilidades que son necesarias para el aprendizaje permanente. Por esta razón, se ha procurado, en todo momento la adquisición de conocimientos esté asociada con el ejercicio de habilidades intelectuales y de la reflexión. Con ello, se pretende superar la antigua disyuntiva entre

enseñanza informativa o enseñanza formativa, bajo la tesis de que no puede existir una sólida adquisición de conocimientos sin la reflexión sobre su sentido, así como tampoco es posible el desarrollo de habilidades intelectuales si éstas no se ejercen en relación con conocimientos fundamentales.

Cada unos de estos objetivos forman parte de la modernización del Sistema Educativo Mexicano, un nuevo modelo educativo acorde con los rasgos de la nueva realidad educativa de las sociedades contemporáneas, es decir con la tendencia de la modernidad. En este sentido se puede afirmar que la RIEB 2011 se creó con el propósito de seguir con el hilo conductor de la modernización educativa de años pasados.

2.2.4 Conceptos básicos del plan de estudios 2011

Para centrar el análisis se partió de tres nociones: asignatura, contenidos y objetivos; en el primer caso se hizo una revisión en los programas de estudio y el plan de estudios para ubicar cómo se definía y cómo se organizaban las asignaturas; en el segundo caso se revisó la vinculación que se encontraba entre las asignaturas y los contenidos de la organización curricular y tercer caso se identificó si realmente los objetivos se relacionaban con los aprendizajes.

En el primer caso no se encontró en el texto la palabra asignatura; pues esta palabra en la organización curricular se sustituyó por campos de formación que se definen como: “los que organizan y articulan los espacios curriculares tienen un carácter interactivo entre sí, son congruentes con las competencias para la vida y los rasgos del perfil de egreso” (SEP, 2011, p17). Por consecuencia los contenidos se ordenan en función de una concepción de enseñanza, que incluye orientaciones o sugerencias didácticas y criterios de evaluación, con la finalidad de promover el desarrollo y el aprendizaje de los alumnos. Para ello, el currículo debe ser congruente con los procesos de desarrollo y de aprendizaje de los niños y los adolescentes, pertinente a las necesidades educativas de los alumnos, relevante a las demandas y necesidades sociales. En la construcción del currículo las propuestas programáticas de cada nivel, modalidad y grado deben articularse adecuadamente con los niveles precedentes y consecuentes.

En este sentido hay una contradicción porque el currículo como concepto general describe una articulación con los niveles precedentes pero en los contenidos y en los campos de formación no se encuentra en esa articulación. En cuanto a los campos de formación se menciona que se centran en sus principales vinculaciones para la integración pero, no describen esas vinculaciones la organización del mapa curricular es muy general y tiene muy poca explicación para ser clara y poder llevar a la práctica tal integración. Con base en ello se deduce que la innovación de la integración de los campos de formación para los tres niveles de educación básica no se logro, que aun el currículo juega en las aulas una práctica tradicionalista centrada en los contenidos y objetivos que mencionan los programas de estudios, sigue siendo transmitidos de una manera técnica y a través de las experiencias que el docente adquirió durante su estancia laboral.

El de aprendizaje se entiende como:

...indicadores de logro que, en términos de la temporalidad establecida en los programas de estudio, definen lo que se espera de cada alumno en términos de saber, saber hacer y saber ser; además, le dan concreción al trabajo docente al hacer constatable lo que los estudiantes logran, y constituyen un referente para la planificación y la evaluación en el aula (SEP a, 2011: 22).

La definición de los conceptos que maneja el plan estudios 2011 suele ser un tanto engañosa y contrarias a sus finalidades por ejemplo, el plan de estudios relata una finalidad para los alumnos que a continuación se presenta: “Si las normas se elaboran de manera participativa con los alumnos, e incluso con sus familias, se convierten en un compromiso compartido y se incrementa la posibilidad de que se respeten, permitiendo fortalecer su autoestima, su autorregulación y su autonomía” (SEP b,2011, p.36). Esta finalidad no tiene sentido con el termino de aprendizaje que maneja el currículo; pues según el aprendizaje define claramente lo que se espera del alumno que no implica ni autonomía, ni creación.

El fin de la enseñanza en la organización curricular es: “incidir en que el alumno aprenda a aprender, aprenda para la vida y a lo largo de toda la vida, así como formar ciudadanos que aprecien y practiquen los derechos humanos, la paz, la responsabilidad, el

respeto, la justicia, la honestidad y la legalidad” (SEP,2011:8). La enseñanza y el aprendizaje son conceptos que dentro del plan de estudios 2011 pretende cumplir una finalidad, en este caso cumplir con el contenido y el dominio de las competencias.

Son términos cuestionados por la pedagogía crítica por su falta de innovación y creación por parte del estudiante inclusive del docente, este tipo de currículo no contempla los agentes que ejecutan la práctica educativa por ser diseñado por Organismos Internacionales a manos de la administración del Estado.

Otro nivel del análisis se centró en los objetivos que se describen como una categoría que tiene como fin cumplir una meta, su característica principal es ser concreto. En el plan de estudios 2011 no hay una categoría que defina el significado de objetivo porque los mismos principios pedagógicos del currículo oficial se describen como objetivos.

Con base en las nociones de asignatura, contenidos y objetivo interesó conocer, sobre la articulación de los niveles educativos, cómo se organiza en el mapa curricular pero lo único que se encontró es que se organiza por periodos que tienen una secuencia, pero en la didáctica, en el contenido de los programas y en su especificación no se encontró mayor explicación de la articulación. Inclusive en la revisión de los documentos las nociones antes mencionadas son confusas por ser tan generales y no tener un vínculo con la formación humanista, sino todo lo contrario parte de una formación técnica.

2.2.5 Nivel de logro obtenido según PISA del plan estudios 2011 de Educación Básica

Para poder completar el análisis curricular es necesario entender si es comprensible el diseño en la práctica y si se logran y son pertinentes los objetivos que estipula el perfil de egreso el plan de estudios. Estos cuestionamientos no están explícitos en el diseño del plan de estudios 2011; según los expertos del diseño curricular se realizan el currículo con la pretensión de que sean comprensibles y digeridos por los docentes y alumnos. Estos cuestionamientos se pueden responder con la experiencia de los estudiantes, de los profesores y con la pruebas evaluativas que realizan para comprobar el avance de los alumnos. Por ejemplo, la prueba PISA arrojó los siguientes resultados en el 2012:

- Entre PISA 2003 y 2012, México aumentó su matrícula de jóvenes de 15 años en educación formal (del 58% a poco menos del 70%). El rendimiento de estos alumnos en matemáticas mejoró (de 385 puntos en 2003 a 413 puntos en 2012). Cabe destacar que el aumento de 28 puntos en matemáticas entre PISA 2003 Y PISA 2012 fue uno de los más importantes entre los países de la OCDE. Sin embargo, en PISA 2012 el 55% de los alumnos mexicanos no alcanzó el nivel de competencias básicas en matemáticas (OCDE, 2012, p1).
- En México, la diferencia en el índice de calidad de los recursos educativos entre las escuelas es la más alta de toda la OCDE y la tercera más alta de todos los participantes en PISA, reflejan los niveles de desigualdad en la distribución de los recursos.

Los resultados claves que señala PISA no responden los cuestionamientos hechos con anterioridad, sólo conducen a suposiciones como pensar que gracias a que es entendible el plan de estudios 2011, ha mejorado uno de los puntos que pretendía la RIEB 2011, el cual era aumentar la matrícula; que gracias a lo comprensible que es el plan de estudios ha aumentado el nivel de desempeño en matemáticas. Son estadísticas que realmente no revelan qué tan comprensible es o no es el plan de estudios 2011.

En comparación con los resultados PISA; algunos docentes consideran que el plan de estudios 2011 no deja claro lo que pretende para los alumnos, pues es muy general, aparte de no explicar categorías que son importantes para poderlas comprender. Así mismo comentan que los materiales didácticos que se implementaron son muy confusos para los alumnos, ya que primero se resuelven los ejercicios sin contextualizar y después con las nuevas modificaciones se vuelven a cambiar los materiales didácticos, cuando aun no se han comprendido los anteriores (Docente de Secundaria, Entrevista realizada el 4 de Abril de 2015).

Es evidente que el plan de estudio 2011 formas de enseñanza en el nivel básico inclusive su perfil de egreso para los tres niveles fue una innovación para el sistema educativo mexicano, pero esa misma modificación ha implicado en la educación confusión que conduce a que en algunos de los casos no sea puesto en práctica y sólo

se contemple un currículo como un documento teórico y no en acción.

2.2.6 Organización de los rasgos del perfil con los campos de formación

El plan de estudios 2011 explica que para poder cumplir con los rasgos del perfil de egreso, los contenidos deben de tener cierta gradualidad en los tres niveles que abarca la educación básica que son: preescolar, primaria y secundaria ahora medio superior. Cada uno de los rasgos tiene una relación con los campos de formación, con las competencias y con las asignaturas que se presentan en el mapa curricular. La tabla tres presenta la relación que existe entre los campos de formación, el perfil de egreso y el nivel escolar en el que se logran los rasgos.

Tabla 3. Relación con las áreas del conocimiento y el perfil de egreso

Disciplina	Rasgos del perfil de egreso	Nivel escolar en el que se imparte
Lenguaje Español e Inglés.	Utiliza el lenguaje materno, oral y escrito para comunicarse con claridad y fluidez, e interactuar en distintos contextos sociales y culturales; además posee herramientas básicas para comunicarse en inglés.	El propósito en general se pretende cubrir desde preescolar. La segunda lengua se comienza en primaria sólo en las escuelas de jornada ampliada o completa, de no ser así esa asignatura se imparte hasta la secundaria.
Habilidades intelectuales conocimientos matemáticos	Argumenta y razona al analizar situaciones, identifica problemas, formula preguntas, emite juicios, propone soluciones, aplica estrategias y toma de decisiones. Valora los razonamientos y la evidencia proporcionados por otros y puede modificar, en consecuencia de los propios puntos de vista.	Este rasgo tiene que ver con la preparación del docente y la autonomía del estudiante. En los programas de estudios es un rasgo que está implícito en las asignaturas desde primero de primaria.

Información. Todas las asignaturas	Busca, selecciona, analiza, evalúa y utiliza la información de diversas fuentes.	es complicado tratar de lograr este rasgo del perfil de egreso, pues las escuelas aun no cuentan con la estructura para que el alumno tenga una formación como investigador.
Contexto- socio-económico-	Interpreta y explica procesos sociales, económicos, financieros, naturales para tomar decisiones individuales o colectivas que favorezcan a todos.	Este rasgo del perfil de egreso no logra cumplirse en ninguno de los niveles escolares, tampoco se enseña.
Derecho	Conoce y ejerce los derechos humanos y los valores que favorecen la vida democrática; actúa con responsabilidad social y apego.	Se comienza a enseñar desde preescolar en las materias de exploración y conocimiento del mundo, exploración de la naturaleza y sociedad y la entidad en donde vivimos
Inclusión	Asume y práctica la interculturalidad como riqueza y forma de convivencia en la diversidad social, cultural y lingüística.	Se comienza a tener noción de este aprendizaje a partir de 3 de primaria y hasta terminar secundaria
Trabajo colaborativo	Conoce y valora sus características y potencialidades como ser humano, sabe trabajar de manera colaborativa; reconoce, respeta y aprecia la diversidad de capacidades en los otros pretende	Se enseña este rasgo del perfil de egreso en las materias de: español, matemáticas, desarrollo personal y social, formación cívica y ética etc.
Salud	Promueve y asume el cuidado de la salud y del ambiente como condiciones que favorecen un estilo de vida saludable	Comienza el aprendizaje desde el preescolar en la asignatura de desarrollo físico y salud
Tics	Aprovecha los recursos tecnológicos a su alcance como medios para comunicarse obtener información y construir conocimiento.	Este propósito realmente se comienza a enseñar hasta la secundaria y eso si el plantel cuenta con buenos equipos

Arte	Reconoce diversas manifestaciones del arte, aprecia la dimensión estética y es capaz de expresarse	Desde el preescolar se comienza a desarrollar este rasgo del perfil de egreso; pero no se logra cubrir por la falta de cultura.
------	--	---

(SEP b, 2011: 39-41)

Según el plan de estudios 2011 el perfil de egreso se manifiesta de forma paulatina y sistemática; su meta es el logro de los aprendizajes esperados y los estándares curriculares. Los rasgos del perfil de egreso tratan de tener una sistematización en cuanto al nivel escolar y el campo de formación pero la relación que se encuentra en el documento oficial tiene que ver con la justificación de la articulación de la educación básica. (SEP, 2011, p.40). El perfil de egreso de la educación básica, refiere únicamente a los aspectos visibles del comportamiento del sujeto (con la pretensión de poder ser evaluados) y tiende a regular la orientación del plan de estudios 2011, al igual que los estándares curriculares.

Lamentablemente esta articulación que pretenden los campos formativos no se ha podido llevar en la práctica educativa, puesto que en el perfil de egreso hay un reflejo escaso e inapropiado de las características del contexto en las que se ejerce una práctica profesional. Los rasgos del perfil de egreso tienen una visión a futuro, pero no tiene una delimitación para los niveles escolares.

2.3 Limitaciones y problemas del diseño del plan de estudios 2011:

Las reformas siempre presentan limitaciones y problemas a la hora de su implementación. La reforma curricular 2011 creía ser una innovación pues pondría en práctica la educación integral y la innovación de un nuevo modelo pedagógico que se basaba en competencia, el cual hasta la fecha sigue en duda si se lleva a cabo o no. Lo cierto de esta reforma es que parte de una educación muy generalizada que no explica ni diseña innovaciones en la formación docente para poder ser llevado a la práctica educativa. En la redacción del documento se encuentra ciertas contradicciones que ponen en duda la innovación por competencias, por ejemplo: el término mismo de

competencia, la calidad educativa y la integración por niveles que sólo confunde y limita a los docentes.

[...] tuvo como propósito la transformación del sistema educativo nacional en el contexto económico, político y social en que se inicia el siglo XXI, el cual plantea retos sin precedentes. Una vía privilegiada para impulsar el desarrollo armónico e integral del individuo y de la comunidad es contar con un sistema educativo nacional de calidad, que permita a los niños, las niñas y los jóvenes mexicanos alcanzar los más altos estándares de aprendizaje (SEP a, 2011:16).

Esto demuestra que no hay delimitación de lo que se pretendía con la reforma curricular y que termina sin ser entendida por los docentes, a partir de ciertas descripciones que hace como el *plantear retos sin precedentes*, pues no se delimitan los retos, tampoco se especifican cuáles son esos retos. Por otro lado, no se menciona cómo se pretende impulsar el desarrollo armónico e integral del individuo; por último la referencia deja claro que el sistema educativo de calidad es aquel que alcance los estándares más altos de aprendizaje. El problema es que no se pueden alcanzar los estándares más altos porque no hay claridad en la estructura curricular que presenta el documento y sus anclajes en las prácticas cotidianas que se realiza en las aulas.

Otro problema que presenta el plan de estudios 2011, es la conceptualización que tiene sobre la formación docente y que lo único que implica es que el docente no acepte este tipo de reformas. La formación docente queda a manos de alineación tal como se plantea a continuación:

[...] alinear los procesos referidos a la alta especialización de los docentes en servicio; el establecimiento de un sistema de asesoría académica a la escuela, así como al desarrollo de materiales educativos y de nuevos modelos de gestión que garanticen la equidad y la calidad educativa, adecuados y pertinentes a los contextos, niveles y servicios, teniendo como referente el logro educativo de los alumnos (SEP a, 2011, p.17).

La alineación que menciona la SEP implica una educación bancaria donde se dé por hecho que todos enseñan lo mismo y al mismo ritmo, donde sólo se deposite el contenido a los alumnos y lo memoricen a partir de esa perspectiva no se puede ejercer una autonomía en el alumno pues el docente debería estar listo para el diálogo y la enseñanza en conjunto de maestro-alumno y viceversa y no orientarse en una formación alienante que no descubre la innovación del alumno.

Coincidimos con los comentarios publicados de un pequeño análisis que realizó César Navarro (2011) y Elsie Rockwell (2013) sobre el plan de estudios. El primer escrito se centra más en criticar las concepciones e incongruencias de la Reforma; por otro lado Elsie Rockwell analiza sobre las limitaciones que ha presentado la reforma en las aulas y espacios de convivencia en las escuelas.

César Navarro (2011), en su obra el *Secuestro de la Educación en México* descubre que:

- Los aprendizajes esperados son una fragmentación de los contenidos, que funcionan como una especie de control para que el maestro compruebe a través de una conducta que se pueda observar y que el alumno domine, determinando conocimiento y habilidad. En realidad los programas de asignatura son una lista de conocimientos parciales derivados de un contenido mayor, que recuerdan a la tecnología educativa con los objetivos observables.
- Es un plan de estudios contradictorio pues evalúa a través de indicadores que representan un estándar que sirve para juzgar y medir el avance de los individuos- esto es sumamente inconveniente ya que es un medida insuficiente, inadecuada y francamente inferior, que sólo refuerza la prevalencia de la prueba ENLACE, puesto que sólo privilegia las capacidades memorísticas, lo cual contradice el principio de formación por competencias, que implica el empleo de conocimientos y habilidades para resolver problemas inéditos.
- Esta contradicción también se demuestra con la insistencia que se hace en el discurso, concretamente en el plan, de apoyar un enfoque por

competencias, que promueve un aprendizaje que se derive de los intereses del alumno, en donde los contenidos sean dirigidos a tales necesidades. Pero en las acciones concretas, la SEP considera que la única vía que demuestra la “calidad” educativa es a través de la obtención de un puntaje medio en la prueba ENLACE. En consecuencia, esta prueba no atiende a la valoración de los procesos de aprendizaje, que es más complejo. Finalmente lo que considera la SEP como calidad educativa no es el desarrollo de aprendizajes sino la acumulación de contenidos.

- La situación del maestro en esta reforma curricular es muy complicada ya que tiene muchas responsabilidades y poca capacitación: aplicar la reforma, lograr que sus alumnos aprueben ENLACE, trabajar por competencias, atender las demandas administrativas de la SEP, entre otras. Esto genera tensiones en el trabajo docente, que se ven reflejadas en el proceso de aprendizaje del alumno, que seguramente se verá afectado y tendrá debilidades importantes.

Esta investigación considera que la educación es un proceso que implica sujetos; que tienen memoria, conciencia y emociones que transforman el espacio de formación en conjunto con sus saberes y virtudes. Sin embargo, Navarro (2011) pone en juicio el currículo oficial que se implementó en el 2011 y la única educación que sigue ejerciendo, es la educación memorística con una implementación tecnológica que se orienta en la evaluación. Sin duda el entorno educativo se ha modificado, pero para definir a los docentes como técnicos y facilitadores de la educación; estas características son parte del mundo global que actualmente se desarrolla en México.

Elsie Rockwell (2013) realizó una reflexión sobre las evidencias de la reforma curricular 2011, en la investigación que efectuó de corte etnográfico llamada la complejidad del trabajo docente y los retos de su evaluación resultados internacionales y procesos de la reforma educativa encontró lo siguiente:

Los efectos preocupantes de la reforma

- El efecto del enfoque competencia: se nota una tendencia, particularmente en los maestros más jóvenes hacia la dispersión y el vaciamiento del contenido

académico. El vínculo entre competencia y conocimiento no ha dejado claro los nuevos programas y libros de texto.

- Se ha reducido el tiempo efectivo; con el nuevo currículum se implementan materias como artes, salud, tecnología e inglés los maestros del ramo común pasan poco tiempo y por tanto el conocimiento es menor.
- Los maestros de grupo atienden excesivos programas de estudio y materiales especiales que compiten con los contenidos de los programas básicos por el escaso tiempo. Por tal razón difícilmente se pueden aterrizar los contenidos.
- La llamada articulación de la primaria con la secundaria. El conocimiento resulta ser más complejo que el nivel y aprendizaje se vuelve un tanto memorístico; aunque a las escuelas donde aun se habla una lengua indígena les resulta difícil poder aprobar pruebas descontextualizadas.
- Se consta de poca o nula utilidad de los equipos de cómputo; abundan los equipos de enciclopedia obsoletos y sin conexión a internet. No hay apoyo técnico, por otra parte se podría dejar la tarea de investigar, por medios como el internet; lo que resulta problemático para la familias pues genera un costo extra de una supuesta educación gratuita.
- Preparar la pruebas ENLACE, los exámenes de opción múltiple reducen el amplio espectro de lo educable a los estrechos límites de lo examinable. Se nota el efecto de estos exámenes en algunas prácticas cotidianas; por ejemplo, donde antes los cuestionarios dictados pedían que los alumnos buscaran la respuesta en el texto, ahora se dictan preguntas con respuestas preestablecidas de opción múltiple.
- El maestro en la acción del plan de estudios 2011, es el ejecutor de las competencias; por tanto, se sienten agrumados por la cantidad de programas, distraídos por las demandas administrativas y hostigados por los agentes externos que evalúan su trabajo. Lo único que presentan los docentes es un descontento por las reformas lejos de quererlas implementar.

Se puede apreciar que ambos autores encontraron cosas similares sobre la problemática del plan de estudios 2011 ha presentado; se puede afirmar que el modelo del diseño curricular es técnico, la institución diseña el currículum y los sujetos son ejecutores de este diseño; no hay cuestionamiento sólo ejecución.

Estos autores ayudan a fundamentar el camino de la praxis de la investigación que se realiza en el siguiente capítulo donde la voz de algunos docentes dirán qué ha pasado a

través de su experiencia con el plan de estudios 2011.

El currículo por competencias entra en conflicto con la estructura unidisciplinaria y jerárquica de los contenidos, pues su expresión requiere de miradas multi e interdisciplinarias enfocadas a dinamizar el conocimiento en torno a situaciones de relevancia social y científica. Por ello, para enseñar por competencias (y para formar a los docentes en competencias con la meta de que transformen las prácticas en el aula), a nuestro juicio no basta con elaborar referencias de competencias e insertarlas en el currículo, tampoco con la transmisión del conocimiento o la automatización de procedimientos. Se requiere el diálogo y la participación de los agentes que implementan en la práctica las nuevas aportaciones didácticas.

Capítulo 3. Metodología y Diagnóstico

**Si supiese qué es lo que estoy haciendo,
no llamaría investigación, ¿verdad?**

(Albert Einstein).

En este capítulo se describen las etapas metodológicas llevadas a cabo para realizar la investigación de la Reforma Integral de Educación Básica a través de la Opinión Docente, así como el diagnóstico que arrojan los resultados obtenidos sobre esta opinión.

La investigación se fundamenta en un enfoque cualitativo para comprender la opinión del docente y el análisis de la reforma educativa RIEB, a través de su voz y participación dentro de la problemática educativa actual. Se utiliza la reflexión como una herramienta para que el docente exprese lo que percibe de la Reforma Integral de Educación Básica en su práctica laboral, así como el análisis en conjunto de las opiniones.

La metodología cualitativa se utilizó para:

- Acotar el objeto de estudio con mayor amplitud y abarcar toda su complejidad.
- Utilizar, de forma conjunta, instrumentos de recopilación de datos.
- Conjugar los resultados de estas técnicas mediante procedimientos de análisis integrados (con la combinación de los resultados y el análisis cualitativo realizado).

El conocimiento cualitativo puede beneficiarse del cuantitativo. Incluso, los investigadores más introspectivos y de orientación subjetiva no pueden prescindir del hecho de contar elementos o de emplear conceptos cuantitativos como “más grande que” y “menos que”.

“La medición cuantitativa de las ilusiones ópticas puede corregir la observación cualitativa al tiempo que se basa en ésta. Y un hallazgo cuantitativo puede estimular una ulterior indagación cualitativa” (Molina, 2014:2); como cuando un sorprendente resultado experimental impulsa al investigador a interrogar a los sujetos en busca de indicios introspectivos.

Eisner (1997) argumenta bastante bien; que la ciencia habitual emplea conjuntamente el conocimiento cualitativo y cuantitativo para alcanzar una profundidad de percepción, o visión binocular, que ninguno de los dos podría proporcionar por sí sólo.

Lejos de ser antagónicos, los dos tipos de conocimiento resultan complementarios, lo cual no implica que sea fácil combinarlos. La investigación de la Reforma Educativa a través de la Opinión Docente, utilizó el método cuantitativo para diseñar un cuestionario e interpretarlo a través de frecuencias y porcentajes; pero también se aplicaron técnicas cualitativas para rescatar la palabra del docente, a fin de analizar e interpretar con mayor precisión los datos obtenidos.

El paradigma cualitativo es el que prevalece más en este trabajo, pues posee un fundamento, decididamente humanista, para entender la realidad social de la posición idealista que resalta una concepción evolutiva y negociada del orden social. Dicho paradigma, aplicado a la presente investigación, percibe la vida de los docentes como la creatividad compartida de la sociedad. Reconoce que el mundo social no es fijo ni estático, sino cambiante, mudable y dinámico. Por tal motivo, este paradigma define a los docentes como *agentes activos* en la construcción y determinación de las realidades educativas; en oposición de las reformas que lo conciben como un ente sin cuestionamiento, porque dirigen su práctica educativa hacia la pretensión de las empresas y a las expectativas de lo que se establece en las estructuras sociales.

Se utiliza el paradigma cualitativo para referirse al mundo social como el desarrollo de conceptos y teorías basadas en datos. “Cualquier entendimiento científico de la acción humana, en cualquier nivel de ordenación o de generalidad, debe de empezar y basarse en el entendimiento de la vida cotidiana de los docentes” (Douglas, 1970: 11).

Aunque, si bien se reconoce más al paradigma cualitativo, es importante dejar claro que se utilizaron técnicas del paradigma cuantitativo, pues la finalidad está encaminada a conseguir un alto grado de integración entre los dos enfoques para que las derivaciones de la intervención sean más precisas. Ambos se entremezclan o combinan en los resultados de la investigación, la cual requirió un manejo de los dos enfoques y una mentalidad abierta. Además oscila entre los esquemas de pensamiento inductivo y deductivo, sin descartar que el investigador necesite un enorme dinamismo en el proceso.

3.1 Construcción metodológica de la investigación

La presente investigación ha construido su metodología a partir de ciertas decisiones y recursos metodológicos, encaminadas a comprender e innovar la problemática de la

educación actual sobre la formación de profesores y su poca participación en el diseño de las reformas en este sector. En este apartado describiremos las etapas enfrentadas para desarrollar el diagnóstico y posteriormente intervenir en la problemática que afecta el entorno educativo y la práctica docente. Las etapas del método se construyen con los siguientes elementos:

Tiempo: el tiempo en que se realizó la investigación fue de dos años en total. La recolección de los datos se ejecutó aproximadamente en un año, se comenzó en enero 2015 y se término en enero del 2016.

Población consultada: se consultó la opinión de 59 docentes del Distrito Federal; con la finalidad de sistematizar la opinión sobre la pertinencia del perfil de egreso del plan de estudios 2011.

Pilotaje: Se diseñó un instrumento (véase anexo 1) en un tiempo aproximado de dos meses, para poder validar el instrumento se efectuaron tres pilotajes con la finalidad de obtener el punto de vista de todos los niveles escolares que se consultarían (preescolar, primaria y secundaria). El pilotaje se llevo a cabo en un tiempo estimado de 2 meses.

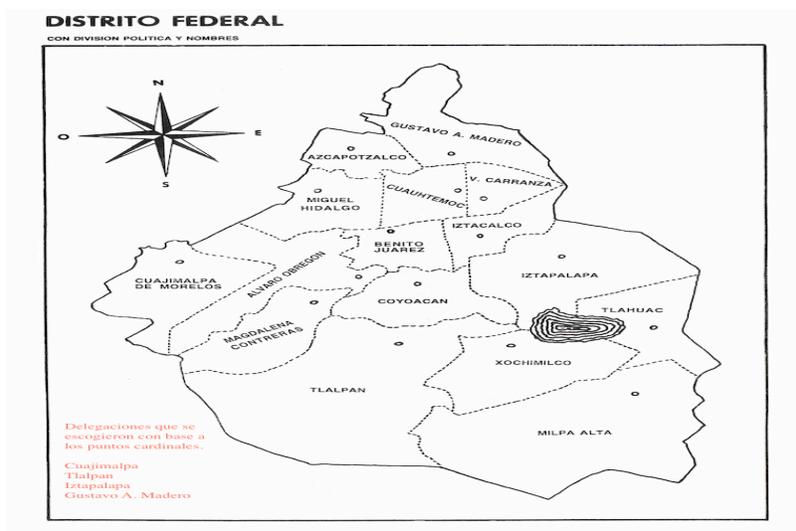
Trabajo de campo: el trabajo de campo se llevo a cabo en 12 escuelas de nivel básico (preescolar, primaria y secundaria), con la finalidad de contemplar cada uno de los niveles que la RIEB contemplo para su diseño y así demostrar que tan pertinente era la aplicación del perfil de egreso en cada nivel educativo.

3.2 Delimitación y caracterización de la población.

Para seleccionar a la población de docentes en el D.F se utilizaron criterios como la densidad de la población, ubicación geográfica y la administración escolar de educación básica del Distrito Federal. A continuación se describe cómo se desarrolló:

1.- Se investigó la densidad de la población a través del INEGI (2015), para conocer la totalidad de docentes y escuelas del D.F. Se encontró que, aproximadamente, se estipulan 81 114 maestros, con 21 alumnos cada uno; y un total de 8 482 escuelas de nivel básico en las 16 delegaciones que compone al Distrito Federal (INEGI <http://cuentame.inegi.org.mx/monografias/informacion/df/economia/infraestructura.aspx?te ma=me>, consultado 19 enero de 2015).

2.- El segundo criterio fue geográfico; se utilizó el siguiente mapa para ubicar las delegaciones y los puntos cardinales donde se debían de localizar las escuelas de la Educación Básica para conocer la opinión de los maestros.



(google, imágenes, 2015).

El mapa muestra que al Norte del Distrito Federal tenemos la delegación Gustavo A. Madero; en el Sur Tlalpan; al Este Iztapalapa y al Oeste Cuajimalpa. Éstas son las delegaciones que se tomaron en cuenta para trabajar con la opinión docente.

3.- Se consultó el control escolar en la educación básica de la Secretaría de Educación Pública y se eligieron por niveles escolares y por turno 12 escuelas de las diferentes delegaciones políticas. Las escuelas elegidas se presentan a continuación en la siguiente tabla: (SEP, http://www2.sepdf.gob.mx/inf_sep_df/escuelas.jsp, consultado 29 de mayo 2015).

Tabla 4. Escuelas seleccionadas

Delegación	Nivel escolar	Escuela
Gustavo A. Madero	Primaria 09DPR1546L	Mtro. Miguel Lanz Duret
Gustavo A. Madero	Secundaria 09DES1283E	México Tenochtitlán
Gustavo A. Madero	Preescolar 09DJN0172Q	Amistad Británico Mexicana
Iztapalapa	Primaria 09DPR119U	Suecia
Iztapalapa	Secundaria 09DES4266P	Teotihuacán
Iztapalapa	Preescolar 09DJN0112B	Baldomero Sámano Muñoz
Cuajimalpa	Primaria 09DPR0866D	Ramón Manterola

Cuajimalpa	Secundaria 09DESI211L	Antonio Castro Leal
Tlalpan	Primaria 09DPR0032G	Vidal Alcocer
Tlalpan	Secundaria 09DES0029M	Don Miguel Hidalgo
Tlalpan	Preescolar 09DJN003V	Aurora Reyes

Fuente Janeth Hernández (2015), México, D.F.

Esta etapa finalizó con la definición de la población a la que se entrevistaría; la cual son docentes del Distrito Federal, de 12 diferentes escuelas y de los tres niveles de educación básica (preescolar, primaria y secundaria). Esta población corresponde a un total de cuatro delegaciones del Distrito Federal, las cuáles tienen características diferentes, como costumbres, cultura, habitantes, etc. Los profesores que contestaron el cuestionario son diferentes, en cuanto a su antigüedad en el servicio docente, por ejemplo, algunos tienen más de 33 años, otros sólo tienen un año de experiencia en la profesión docente; por otro lado tienen diferencias culturales definidas por su entorno social y acceso a los medios tecnológicos. En cuanto a su nivel de preparación el 68% de los profesores tienen estudios de licenciatura, el 17 % maestría, 10% de los profesores sólo estudio la normal básica (sin licenciatura) y el 5% tiene estudios terminales de normal superior.

Caracterización de las delegaciones

Gustavo A. Madero

La delegación Gustavo A. Madero colinda con los municipios de Coacalco de Berriozábal, Tlalnepantla de Baz, Ecatepec de Morelos, Nezahualcóyotl y Tultitlan; también con las delegaciones Venustiano Carranza, Cuauhtémoc y Azcapotzalco. Cuenta con 1, 193,161 habitantes, de los cuales la mayoría se dedica a actividades terciarias y servicios. En la delegación Gustavo A. Madero se considera que 10.80% de las viviendas se encuentran en situación de hacinamiento; para el DF se contempla 9.87% y a nivel nacional 14.09%.

Los habitantes de la delegación acostumbran celebrar a la virgen de Guadalupe, el 12 de diciembre. Esta delegación cuenta con lugares recreativos como el Bosque de Aragón.

Iztapalapa

Iztapalapa se deriva de la lengua náhuatl (*Iztapalli*-losas o lajas, *Atl*-agua, y *s*-sobre) que pueden traducirse como "En el agua de las lajas". Este topónimo describe su situación ribereña, pues como es sabido, tanto la demarcación como otros espacios aledaños, se asentaron tanto en tierra firme como en el agua, similar al conocido sistema de chinampas.

Iztapalapa se localiza en el oriente de la ciudad de México; posee una superficie de 117 KM, su población es de 1, 820 888 habitantes, la mayoría de la población se dedica a actividades terciarias (comercio, empleado etc). Las festividades son, por lo general, religiosas; por ejemplo el viacrucis celebrado en semana santa para representar la pasión por cristo, los carnavales, las fiestas patronales y el día de muertos

(véase <http://delegacioniztapalapa.blogspot.mx/2010/07/delegacion-iztapalapa.html>, consultado el 19 de enero de 2015).

Cuajimalpa

Cuajimalpa proviene de la palabra náhuatl *Cuauhximalpan* y significa “sobre las astillas de madera”, “lugar donde se labra o talla madera”. Los orígenes de la delegación se remontan al año 1342, cuando los tepanecas de un pueblo asociado a los otomíes se establecieron en esta región. Ahí permanecieron cerca de 100 años, bajo las normas políticas y económicas del señorío de Azcapotzalco. Actualmente representa un 5.1% del territorio del Distrito Federal, con un total de 76.8%, correspondiente al área de conservación y un 23.2% de área urbana. Se conforma por cuatro pueblos (San Pedro Cuajimalpa, San Lorenzo Acopilco, San Mateo Tlatenango, San Pablo Chimalpa) y 41 colonias. Su principal zona recreativa es “El Santo Desierto de los Leones”, denominado desierto por la lejanía de la presencia humana y los leones hacen referencia al puma que estuvo presente en esos parajes.

Tlalpan

Proviene de dos vocablos de origen náhuatl, *tlalli* (tierra) y *pan* (sobre). Además se añadió la palabra “firme” porque corresponde a un sitio ubicado en las riberas del lago de la Gran Tenochtitlán. Las coordenadas geográficas de Tlalpan son 19° 09’ 57’’ latitud Norte y 99° 09’ 57’’ de longitud Oeste del Meridiano de Greenwich.

Tlalpan colinda al Norte con las delegaciones Magdalena Contreras, Álvaro Obregón y Coyoacán; al Oriente con Xochimilco y Milpa Alta; al sur con los municipios de Huitzilac

(Morelos) y Santiago Tianguistenco (Estado de México); al Poniente otra vez con Santiago Tianguistenco y con Xalatlaco, así como con la Delegación Magdalena Contreras (véase <http://www.snim.rami.gob.mx> consultado el 19 de enero de 2015).

3.3 Diseño del instrumento

Después de tener el objeto de estudio delimitado y la población, nos dimos a la tarea de diseñar un instrumento que recolectara la opinión docente sobre la Reforma Integral de Educación Básica. Para ello se planteó un propósito que reflejara la ejecución del diseño curricular y la práctica docente. El objetivo del instrumento es analizar el perfil de egreso del plan de estudios desde la perspectiva de los docentes, a través de la presentación de los documentos diseñados por los especialistas del currículo (Acuerdo 592, plan de estudios, entre otros).

Después de realizar el análisis del proyecto curricular, se descubrió que el plan de estudios 2011 tiene categorías centrales como: el perfil de egreso, las competencias para la vida, principios pedagógicos y la integración educativa. La revisión del plan de estudios 2011 nos permitió crear indicadores (pertinencia, nivel de logro, vinculación, adaptación contextual, entre otros) y hacer apartados para la elaboración de la forma y el diseño del instrumento.

El instrumento se diseñó con base en los indicadores y se realizaron cinco apartados (consultar anexo 1):

- A) Plan de estudios. En éste se pretendía conocer qué tanto el docente estaba familiarizado con el perfil de egreso; si lo conocía o sólo suponía conocerlo y si había sido capacitado para su implementación.
- B) Perfil de egreso. Se diseñó para que el docente nos presentará su opinión en cuanto a la pertinencia y nivel de logro de los rasgos deseables; el contexto socio-económico y cultural de los alumnos.
- C) Integración de los tres niveles. La finalidad de este apartado era descubrir qué piensan los docentes sobre la supuesta integración de los niveles de estudio, si es que existía secuencia, concordancia entre cada nivel, etc. Se preguntó sobre la integración de los contenidos entre preescolar, primaria y secundaria; no sólo en el sentido de la secuencia en un mismo nivel, sino una verdadera integración entre los contenidos de cada grado.

D) Competencias para la vida. El objetivo de esta sesión es conocer la importancia de las competencias en la vida académica y social del alumno, así como el vínculo de éstas con el perfil de egreso.

E) Opinión del docente. Fue diseñado para encontrar el malestar del docente en cuanto a la participación del Estado en la elaboración de las reformas educativas; así como que tanto el docente concuerda con las categorías centrales del plan de estudios.

Los resultados de estos cinco apartados serán la base para la elaboración de un proyecto de intervención con base a la demanda que realicen los profesores de las diferentes escuelas. El cuestionario se aplicó a 59 profesores de educación básica, 18 de ellos son de primaria, 33 de secundaria y 8 de preescolar; se localizaron a estos maestros en 12 escuelas seleccionadas, donde se esperaba aplicar el cuestionario a los profesores del último grado de cada nivel, en un solo caso se logró aplicar el cuestionario a toda la escuela. La razón de elegir a los profesores del último grado de cada nivel fue que los resultados parciales en el nivel de logro del perfil de egreso del plan de estudios de educación básica, pueden observarse mejor cuando se ha completado cada nivel, muestra de ello es la aplicación de pruebas paramétricas a estos grados.

3.4 Pilotaje del instrumento

Después de construir el instrumento se realizaron tres pilotajes para validarlo y hacer las correcciones pertinentes que requería. El pilotaje se ejecutó con docentes de los tres niveles académicos, para tener mayor certeza de que el instrumento se entendía y lograba su propósito. La dinámica planteada para dicho pilotaje fue registrar toda expresión de los docentes al leer las preguntas, así como el tiempo que tardaban en responder el cuestionario y el estado emocional que les generaba.

Primer pilotaje:

Sujetos: dos docentes de nivel primaria

Día de aplicación: 20 de febrero de 2015

Hora de inicio: 18:00 hrs. Hora de término: 20:40 hrs.

Lugar: Cafetería el Péndulo; ubicada en Insurgentes Sur.

Observaciones: Durante la aplicación del instrumento los informantes reaccionaron reflexivos, pensativos, dudosos, emocionados, etc. Hubo algunas intervenciones para

aclarar dudas. Sólo hubo una distracción, pues uno de los informantes recibió una llamada de cinco minutos. Los informantes se motivaron con la aplicación del instrumento y comenzaron a dialogar. Lo primero que se presentó en el diálogo fueron las observaciones para el instrumento, las cuales se referían a la extensión (era muy largo); también se dijo que algunos ítems del primer apartado sobre el plan de estudios (ver anexos) parecían una evaluación para el docente, lejos de querer obtener su opinión. En cuanto a las virtudes del instrumento, los informantes mencionaron que tiene mucha información para hacer un diálogo capaz de enriquecer la práctica docente, en conjunto con los planes y programas de estudio. Por ejemplo, a ellos los estimuló para conversar sobre ¿cómo era su práctica docente dentro del aula? y ¿cómo ejecutaban los planes y programas de estudio?

Entre las opiniones mencionadas se dijo que la reforma era un documento cuyo diseño era perfecto para el contexto educativo, aunque su conclusión giró en torno a que “los profesores no toman decisiones para la elaboración de planes y programas de estudio y, por tanto, no conocen los planes y programas de estudios. Son conscientes que su obligación es conocerlos, pero que también es obligación de la institución capacitar a los docentes” (Informante 1, 2015, pilotaje 1).

Para concluir este primer pilotaje, se retomaron las observaciones de los docentes y se hicieron las modificaciones pertinentes en el instrumento. A saber, se modificaron algunos ítems, se eliminaron los apartados repetitivos de competencias y el vínculo del perfil de egreso; se revisó nuevamente el plan de estudios para precisar la coherencia del instrumento, se separaron algunos objetivos del perfil de egreso, pues había tres de ellos redactados en uno sólo; por último, se dio mayor precisión y coherencia al instrumento. Así quedó listo para otro pilotaje.

Segundo pilotaje:

El segundo pilotaje se realizó vía electrónica, se mandó el cuestionario a seis docentes de los diferentes niveles escolares (preescolar, primaria y secundaria). El inconveniente fue que no se pudieron ver las expresiones de los docentes cuando contestaban el instrumento; pero mandaron sus observaciones con precisión. La mayoría de los informantes tardó una hora en contestar el cuestionario, aproximadamente. Aun lo consideraban muy largo para que un docente lo pudiera responder durante las clases; por

tal motivo, la mayoría sugirió la pertinencia de contestarlo en su tiempo libre. No hubo más observaciones, para estos informantes el cuestionario tenía mayor coherencia y claridad.

Tercer pilotaje:

Día de aplicación: 17 de marzo de 2015

Hora de inicio: 15:50 hrs. Hora de término: 17:30 hrs.

Lugar de aplicación: cafetería el Son Jarocho; ubicada en Coyoacán.

Informantes: dos educadoras.

Observaciones: la prueba piloto se realizó a dos educadoras. La primera informante mostró buena disposición para contestar el instrumento. Hubo algunas intervenciones por parte del aplicador, pues había algunos ítems incomprensibles para ella. El aplicador preguntó si había claridad en la pregunta, pero la informante respondió que realmente no tenía conocimiento del tema. Las observaciones hechas al instrumento fueron nuevamente la extensión para aplicarlo en una escuela donde las profesoras deben atender a sus alumnos y no se tiene tiempo para dedicarle a un instrumento de esta calidad. No obstante, refirió que el instrumento posee información de gran relevancia para un docente. Pidió que, antes de contestar el instrumento, se proporcionara a los docentes de preescolar una breve explicación sobre el plan de estudios 2011, pues jamás se lo han presentado.

La segunda informante hizo observaciones diferentes. No estaba de acuerdo con el instrumento, su primer comentario fue: “es una evaluación muy dura para mi como docente; es muy largo. En el apartado de perfil de egreso no te puedo contestar con precisión porque no conozco qué es lo que se logra en los otros niveles escolares; por tanto tu prueba se puede anular. Si lo que pretendes es obtener la opinión de los profesores no deberías de hacer un cuestionario de tal índole, pues los docentes no tenemos tiempo en nuestra jornada laboral de contestar este tipo de cuestionarios”. (Informante 2, 2015, pilotaje 3).

Después de terminar los tres pilotajes el cuestionario se revisó nuevamente en seminario de tesis y, en conjunto con otra lectora, modificamos aspectos de coherencia, pertinencia y diseño, además de cada uno de los ítems, el propósito, etc. Se imprimió para poder aplicarlo en las 12 escuelas de las delegaciones mencionadas.

3.5 Trabajo de campo

El trabajo de campo consistió en un acercamiento a cada una de las escuelas seleccionadas, los docentes y los directivos; se realizó una interacción con cada docente consultado. Lo primero que realizamos fue un cronograma para decidir las fechas en las que se visitaría cada delegación. Éste quedó de la siguiente manera (véase tabla 2).

Tabla 5. Cronograma de aplicación

Delegación	Escuela	Nivel	Fecha de aplicación
Iztapalapa	Suecia	Primaria	17 de Abril 2015
Iztapalapa	Baldomero Sámano	Preescolar	20 de abril 2015
Iztapalapa	Teotihuacán	Secundaria	24 de abril 2015
Gustavo A. Madero	Mtro. Miguel Lanz	Primaria	04 de mayo 2015
Gustavo A. Madero	Amistad Británico	Preescolar	08 de mayo 2015 y 10 de junio 2015
Gustavo A. Madero	México Tenochtitlán	Secundaria	08 de mayo 2015
Cuajimalpa	Ramón Manterola	Primaria	18 de mayo 2015
Cuajimalpa	José María Pino S.	Preescolar	22 de mayo 2015
Cuajimalpa	Antonio Castro Leal	Secundaria	22 de mayo 2015
Tlalpan	Vidal Alcocer	Primaria	29 de mayo 2015
Tlalpan	Aurora Reyes	Preescolar	29 de mayo 2015
Tlalpan	Don Miguel Hidalgo	Secundaria	05 de junio 2015

Fuente:(Janeth Hernández, 2015).

Tal como lo muestra el cronograma, la primera escuela donde se aplicó el instrumento fue en la delegación política de Iztapalapa; se comenzó con primaria y posteriormente con los otros niveles. A continuación se expondrá qué sucedió en cada una de las escuelas, cuáles fueron las complicaciones y cuántos maestros contestaron el cuestionario.

Primaria “Suecia”:

Antes de aplicar el instrumento en la primaria Suecia, se concretó una entrevista con la supervisora de la escuela para comentarle en qué consistía el cuestionario. Se entregó un documento oficial, emitido por la Universidad Pedagógica Nacional y se mostró el cuestionario impreso para que ella lo revisara. Después de su revisión, aceptó su aplicación

con los docentes de primero y sexto grado de primaria. Posteriormente me presentó a la directora del plantel, a quien se le expuso el propósito de la investigación se acordó la fecha de la participación. Seis profesores respondieron el cuestionario, tres de primero y tres de sexto, respondieron el instrumento al mismo tiempo que impartían clase, además hubo diferentes interrupciones de alumnos y administrativos. Esto me llevó a consultar con la directora la posibilidad de que el profesor se ausentara por un momento de su clase, a lo cual se negó; por esta razón dos profesoras no terminaron el cuestionario y se les tuvo que mandar vía electrónica, para concluir con el proceso.

Preescolar “Baldomero Sámano”: La aplicación en este preescolar se hizo con dificultades, pues aunque se dialogó de la misma forma con la supervisora del plantel y a pesar de hacerle entrega del documento emitido por la Universidad Pedagógica Nacional, por políticas del preescolar no se permite que alguien externo se presente en el plantel. Para no dejar el proceso inconcluso, se acudió a la dirección general de preescolar y se solicitó un permiso para ingresar a los preescolares, al cual le dieron respuesta después de un mes.

Después contar con la autorización para entrar al plantel, comenzamos con la aplicación del cuestionario. Sólo dos docentes contestaron el documento. Primero se hizo una presentación sobre la Reforma Integral Educación Básica 2011 y la estructura del plan de estudios 2011. El tiempo que tardaron en responder fue de tres horas. Al respecto, es importante señalar que, gracias al permiso otorgado por la dirección general de preescolar, fue posible trabajar con las educadoras fuera del horario de clase.

Secundaria “Teotihuacán”: La aplicación en este plantel fue muy rápida, pues sólo se tuvo que dialogar con la directora y autorizó la aplicación sin mayor problema. En este plantel resolvieron el cuestionario ocho docentes, elegidos por la directora. En su mayoría fueron maestros de las asignaturas de español, matemáticas y ciencias. El tiempo de aplicación fue de dos horas. No se registraron interrupciones. Al finalizar hubo una pequeña plática de la reforma educativa, entre el aplicador y los docentes.

En resumen, en las escuelas seleccionadas de la zona de Iztapalapa las complicaciones fueron respecto al tiempo, en el caso de primaria, y la falta de disposición por parte de los administrativos, en el caso de preescolar. En cuanto a las reflexiones, la mayoría de docentes presentó un malestar por las reformas educativas y, en nivel secundaria, se detectó mayor conocimiento de ellas. Por su parte, las educadoras de

preescolar no ponen mucha atención en la normativa de la SEP para impartir sus clases en el aula, pues no conocían el plan de estudios para todos los niveles educativos.

Escuelas seleccionadas de la delegación Gustavo A. Madero

Después se aplicó el instrumento en las escuelas: Primara Mtro. Miguel Lanz Duret, Preescolar Amistad Británico Mexicano y Secundaria México Tenochtitlán. Se comenzó con primaria y posteriormente con preescolar, anticipando la solicitud de un permiso para que nos permitieran el acceso al plantel.

Primaria “Mtro. Miguel Lanz Duret”: En esta primaria respondieron el instrumento ocho docentes: dos de primero de primaria, uno de segundo, dos de sexto, uno de tercero, uno de cuarto y uno de quinto. El tiempo estimado de aplicación fue de cuatro horas. En este caso nos excedimos del tiempo porque se platicó con cada docente sobre el objetivo de la investigación y la recolección de datos; además, había maestros de nuevo ingreso que tampoco conocían la reforma ni el plan de estudios. En esta primaria hubo quejas por parte de los docentes respecto a la inexistencia de planes y programas de estudio, pues el director no se los había proporcionado. También se quejaron por el excesivo trabajo administrativo que les daban, lo cual reducía su tiempo para ejecutar dichos programas.

Preescolar “Amistad Británico Mexicano”: No hubo mayor complicación en la aplicación del instrumento; participaron dos educadoras, a quienes se les hizo una pequeña introducción sobre el objetivo del cuestionario e información general sobre la Reforma Integral de Educación Básica. Ellas escucharon y respondieron con base en su experiencia; el tiempo estimado de la aplicación fue de dos horas.

Secundaria “México Tenochtitlán”: En este plantel se presentó un interés único por el conocimiento de la reforma. El director permitió amablemente que se aplique el instrumento a seis docentes; tres de matemáticas y tres de español. Los docentes también presentaron interés en resolver el cuestionario y al finalizar hicieron algunas preguntas. A saber, si el aplicador tenía conocimiento del futuro de las evaluaciones que aplicaría la SEP. La disponibilidad en la escuela se explica porque algunos profesores fueron seleccionados para presentar la evaluación realizada por SEP y tenían la necesidad de prepararse aparte tenían una ventaja muy pocos alumnos para disponer de tiempo.

En las escuelas antes descritas la aplicación del instrumento fue exitosa ya que los docentes presentaron mucho interés por conocer la Reforma Educativa 2011. Otros

profesores expresaron sus quejas por el poco tiempo que se les da para poder platicar entre docentes sobre los planes y programas de estudio y lo exigieron como una demanda; otros exigían que se les actualizara sobre los cambios que se presentan en la educación porque pareciera que se sienten obsoletos.

Escuelas seleccionadas de la delegación Cuajimalpa

Primaria “Ramón Manterola”: Después de entregar el permiso al director, se pidió al aplicador que ese mismo día realizara el levantamiento de datos a cuatro docentes que no tenían grupo. Los participantes comentaron que ellos pertenecían a un movimiento en oposición a las reformas. Al parecer, los docentes conocían perfectamente bien las reformas posteriores al 2013, pero no lograban entender su ejecución. Comentaban que no era prudente aplicar las competencias a nivel básico y menos en su localidad, pues aun tiene tradiciones de siembra y poca tecnología. Los docentes aparentaban estar muy bien informados sobre lo acontecer en el sector educativo.

Preescolar “José María Pino Suárez”: La directora fue muy amable y estaba muy interesada en que las profesoras conocieran la RIEB y así actualizarán la información que se tenía sobre dicha reforma, por ello aceptó que participaran las cinco profesoras que en ese momento estaban laborando y se reflexionara con precisión lo referente a las reformas. Sin embargo, en este caso las educadoras no estaban tan interesadas en responder, más bien lo hicieron por la presión de la directora, quien les pidió que se actualizaran con la información de la reforma. De las cinco participantes, sólo una se interesó en recibir más información al respecto. El tiempo estimado de la aplicación del instrumento fue de dos horas.

Secundaria “Antonio Castro Leal”: La aplicación en este plantel fue muy satisfactoria. El director aceptó la aplicación del instrumento pues consideraba que era necesario estar informados para la futura evaluación y solicitó que fuera aplicado a la totalidad de sus docentes, es decir, a 16. Los profesores también se interesaron en responder, al grado que hacían preguntas y exponían sus comentarios respecto al manejo de información extra que no estaba en el instrumento. El director del plantel nos ofreció Junta de Consejo Técnico para la aplicación y se desarrollo en cuatro horas la aplicación.

Las escuelas seleccionadas de Cuajimalpa resultaron ser las más interesadas en la información de la reforma educativa, pues hubo disposición en todos los niveles, a pesar de que hay muchos principios de la reforma inaplicables a su contexto.

Escuelas seleccionadas de la delegación Tlalpan

Se presentaron los oficios emitidos por la Universidad Pedagógica Nacional en los planteles elegidos, pero tuvo poca aceptación por parte de los directivos pues, según ellos, los docentes no tenían tiempo para responder dicho cuestionario. Por tal motivo, se les mostró el instrumento a los directores.

Primaria “Vidal Alcocer”: La primaria cuenta con 541 alumnos y 15 docentes, de los cuales sólo seis profesores contestaron el instrumento. Hubo muy poca disposición en sus respuestas, pues no estaban interesados en responderlo porque suponían que el aplicador era un integrante de la Secretaría de Educación Pública. Se tuvo que explicar y mostrar identificaciones para convencerlos de lo contrario no colaborarían con esta investigación, pero aun así no tenían interés en responder. El tiempo de aplicación fue de dos horas, sin interrupciones, aunque resultó un poco difícil porque no querían ser evaluados y pensaban que ésa era la pretensión.

Preescolar “Aurora Reyes”: . Lo sucedido fue que el director no estaba de acuerdo con la aplicación del instrumento y, aunque se le presentó un documento emitido por la Dirección General de Preescolares, pensaba que los docentes serían evaluados; sin embargo, terminó eligiendo a los docentes que serían consultados El preescolar cuenta con 142 alumnos y cinco docentes, de los cuales dos respondieron el cuestionario. La duración aproximada de la plática con los docentes fue de una hora.

Secundaria “Miguel Hidalgo”: En esta institución no se obtuvo autorización para que los maestros respondieran el cuestionario, pero a la salida fue posible abordar a tres de los 43 que trabajan en la secundaria. Pese a la negativa del director, los maestros estaban interesados en responder y tenían conocimiento de las reformas en cuestión.

Estas escuelas fueron las más complicadas en lo referente a aplicación de encuestas, pues las autoridades no presentaban mucha disposición y los docentes se mostraban apáticos y desinteresados; por lo tanto, no querían responder. Algunos de los profesores solo respondieron la mitad del cuestionario; el pretexto era que no tenían tiempo

y no había quien cuidara de su grupo. A pesar de las complicaciones fue posible aplicar el instrumento a los docentes y reflexionar en cuanto a la reforma educativa.

Después de aplicar los cuestionarios a las escuelas seleccionadas se puede comprender que los contextos y entornos son diferentes y, pese a ello, los docentes viven una situación similar. Por ejemplo, actualmente tienen el mismo temor de ser reprobados en la evaluación y ser desalojados de su trabajo. Por esta razón se encontraron apatías a la hora de responder el cuestionario; es decir, por el enojo que les produce no ser valorados en cuanto a experiencia y sabiduría.

En el diagnóstico que a continuación se presentará se explica con mayor precisión lo que sucede con la aplicación del plan de estudios 2011 en la práctica docente y en específico en las escuelas seleccionadas del presente estudio.

3.6 Encuentro de la opinión docente sobre el perfil de egreso

Este diagnóstico tiene la finalidad de describir los resultados obtenidos en la aplicación de un instrumento tipo cuestionario, sobre el perfil de egreso de la reforma integral de educación básica 2011; tiene el propósito de comprender el contexto educativo de los profesores, conocer su opinión sobre algunos aspectos de la reforma integral a la educación básica. Procesar y analizar los datos arrojados por el cuestionario y por el estudio del contexto, nos permite reconocer los intereses, opiniones y demandas de los profesores de las doce escuelas de educación básica donde se aplicó dicho instrumento. Este diagnóstico se interesa en trabajar los aspectos más sobresalientes en las tendencias de las respuestas de los profesores encuestados.

Es importante mencionar que los resultados se obtuvieron a partir de frecuencias y porcentajes. Las frecuencias en el diagnóstico se entienden como, una magnitud que mide el número de repeticiones por unidad de tiempo que respondieron los docentes; el porcentaje es el número asociado a una razón, que presenta una cantidad dada como una fracción en 100 partes.

3.7 Resultados por sección

A continuación presentamos los resultados de los aspectos más sobresalientes en términos de ofrecer una alternativa de diálogo para acordar una intervención pedagógica, que fortalezca la mirada de los docentes para una mejor comprensión de la pertinencia de la reforma con: el contexto, el perfil de egreso, integración de los contenidos y competencias.

Con las derivaciones obtenidas de cada sección se identifican las problemáticas y necesidades en la falta de conocimiento de la Reforma Integral de Educación Básica 2011 (RIEB) y las fortalezas de los docentes en torno a ésta.

A) Plan de estudios.

Una de las problemáticas más inmediatas que se presenta en este apartado; es que los docentes conocen de manera equivocada el perfil de egreso, ya que al pedir que identificaran el perfil de egreso tal como se muestra en el plan de estudios 2011; el 49% de los profesores contesto incorrectamente la pregunta; el 27% conoce el perfil de egreso que se presenta en plan de estudios 2011; 19% casi se acerca al conocimiento; y el 5% no sabe que existe un perfil de egreso. Quizá esto se debe a que cada uno de los profesores encuestados coincide en que no se les invito a una capacitación para ejecutar el modelo curricular en el aula.

Tabla 6.

Actores responsables de que se cumpla el perfil de egreso

	Frecuencia	Porcentaje
Padres de familia	1	2
SEP	2	3
Maestros	32	55
Todos	24	41
Total	59	100,0

Fuente. Cuestionario del Perfil de Egreso: Hernández, Janeth, 2015 México, D.F.

La tabla anterior muestra que de 59 docentes, 32 consideran que son obligatoriamente los profesores los responsables del cumplimiento del perfil de egreso. Si 55% de los profesores se consideran responsables, quizá se deba a que la sociedad y el mismo sistema educativo responsabilizan al profesor de la calidad educativa; otra causa por la cual los docentes manifiestan esta opinión, es porque ellos cimientan que su función es enseñar los contenidos y conocimientos previstos en los planes y programas. Si se compara este resultado con el análisis del plan de estudios, es evidente que en el documento la mayor responsabilidad de que se cumpla el perfil de egreso y por tanto que se logre la

calidad educativa de igual manera es para el profesor, por ello en sus propósitos tiene implícito la evaluación docente.

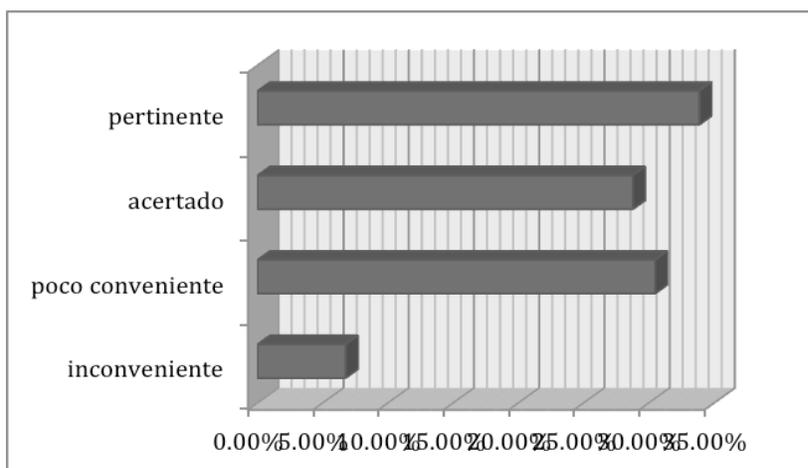
En esta sesión se preguntó, que ventajas y desventajas presenta para el docente conocer el plan de estudios 2011; 23 de 59 docentes respondieron que si existen ventajas y una de la más mencionada por el docente fue que les ayudaba a tener claras las metas y los contenidos que proponía el plan de estudios 2011. Por otro lado las desventajas más recurrentes que indicaban los docentes es que es muy excesivo y no se presentan las condiciones contextuales, sociales y económicas para llevarlo a cabo.

Una de las fortalezas que mostraron la mayoría de los docentes es que son conscientes de que el perfil de egreso se cumple, cuando los estudiantes logran desarrollar de forma paulatina y sistemática los aprendizajes esperados y los estándares curriculares, tal como se estipula en el plan de estudios 2011, teóricamente pero en la práctica educativa consideran que es muy utópico para cumplir todos los rasgos del perfil de egreso.

B) Perfil de egreso.

La finalidad de este apartado es conocer la opinión del docente sobre qué tan pertinentes son los rasgos del perfil de egreso para el contexto socio-económico-cultural de los estudiantes con quienes trabaja; los resultados obtenidos fueron que el 34% de los profesores considera que los rasgos del perfil de egreso son pertinentes para el contexto de los estudiantes (véase gráfica 1)

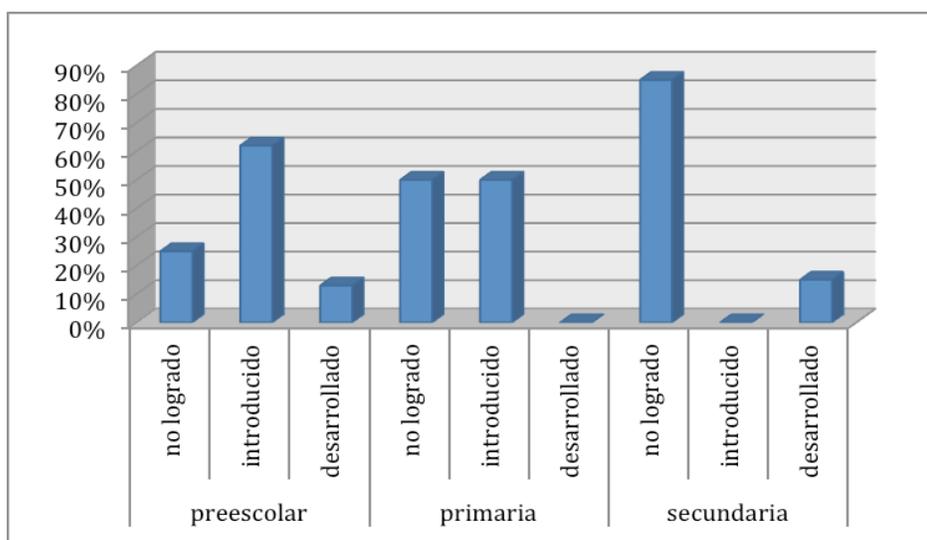
Gráfica 1. Nivel de pertinencia del Perfil de Egreso



Fuente:(Janeth Hernández, 2015, México D.F).

De los trece rasgos que contiene el perfil de egreso, 9 fueron señalados como pertinentes, por 23 de los 59 profesores encuestados y sólo uno de los rasgos del perfil de egreso fue señalado por el 100% de los docentes como oportuno, el cual fue: Utiliza el lenguaje materno, oral y escrito para comunicarse con claridad y fluidez, e interactúa en diferentes contextos; tres de los 13 rasgos del perfil de egreso fueron seleccionados como poco adecuados, y el 80% de los docentes considera inconveniente el siguiente rasgo del perfil de egreso; posee las herramientas básicas para comunicarse en inglés. El motivo que los docentes expresaron de esta selección fue que: no existen maestros capacitados para enseñar inglés y tampoco se cuenta con el financiamiento para poder contratar docentes con una buena preparación en la rama del conocimiento.

Aunque los docentes consideran que en su mayoría, los rasgos del perfil de egreso son adecuados para el contexto socio-económico-cultural de sus estudiantes, no se logra cumplir el objetivo de que al terminar la formación básica el alumno desarrolle cada uno de los rasgos del perfil de egreso. Los docentes manifiestan las siguientes opiniones, en cuanto al nivel de logro del perfil de egreso (ver gráfico 2).



Fuente: (Janeth Hernández 2015, México, D. F).

Esta gráfica permite comprender que de acuerdo a la opinión de los profesores, en preescolar los rasgos de perfil de egreso no se logran, pero si se introducen, y en un

porcentaje mínimo se desarrollan; en primaria algunos profesores consideran que los rasgos de perfil de egreso no se desarrollan, y sin embargo, no nos dan recomendaciones; otros docentes consideran que sólo se introducen. Para los docentes sólo se adquiere a la perfección el primer rasgo del perfil de egreso, pero en su mayoría no se logran adquirir. En secundaria según los docentes, es el nivel en cual se puede evaluar para verificar si se logró adquirir los rasgos del perfil de egreso; 80% de los docentes encuestados consideran que no logra cumplir el perfil de egreso al término de la educación básica.

Por tanto este apartado se concluye con que el perfil de egreso no se logra al término de la educación básica; el docente argumenta que es por la falta de trabajo colaborativo entre padres, docentes, por la falta de recurso económico y porque el entorno es muy diferente a lo que demanda los rasgos del perfil de egreso del plan de estudios 2011.

C) Integración entre niveles educativos

Los 59 profesores encuestados consideran que no existe integración entre los niveles educativos; una de las variables más seleccionadas por el profesor cuando le preguntamos, si conforme a su experiencia cree que existe secuencia en los contenidos de cada uno de los niveles de educación básica, la respuesta fue que sólo existe secuencia en algunos programas de ciertas asignaturas, no identifican la secuencia de los contenidos por nivel educativo; de un 100% el 80% de los profesores consideró que los propósitos eran incansables por el exceso de trabajo administrativo que realizaban; y el 60% de los profesores considera que los alumnos no logran integrar los conocimientos y contenidos que se enseñan durante el nivel básico (ver tabla 7).

Tabla 7 *Integración de los niveles educativos*

Considera usted que al término de la educación básica el alumno logra integrar los conocimientos y contenidos.		
Indicador	Frecuencia	Porcentaje
Si	20	33,9
No	39	66,1
Total	59	100,0

Fuente. Cuestionario Perfil de Egreso. (Hernández Janeth, 2015)

De los 59 profesores entrevistados, 39 consideran que los estudiantes no logran integrar lo conocimientos por diferentes factores, entre los más enumerados son:

- 1.- Los propósitos que plantea el currículum son muy excesivos.
- 2.- No hay apoyo por parte de los padres de familia.
3. Consideran los docentes que es muy poco el tiempo real de clase.
4. Por último no hay una integración entre niveles y el conocimiento es muy memorístico.

Posiblemente esto se debe a que el diseño curricular tiene demasiadas categorías pero con una intención diversa que no se logran comprender ya que son muy generales entonces en el intento de lograr hacer la integración educativa queda en un conocimiento técnico y poco práctico para los alumnos. Por otro lado, inclusive el mismo diseño del plan de estudios 2011 no tiene bien definido el término de integración, ya que en el discurso de la RIEB 2011 describe dos aspectos de integración; por un lado la formación del sujeto y por el otro la articulación entre niveles.

D) Competencias para la vida.

Correspondiente a la categoría de las competencias para la vida se encontraron diferencias en cuanto a lo que opinan los docentes sobre la utilidad de estas en la vida cotidiana de los estudiantes; a continuación presentamos cada una y la opinión que los docentes expresaron de estas:

- i. Competencia para el aprendizaje permanente: de los 59 docentes entrevistados, 20 de ellos consideran que esta competencia sólo le ayuda al estudiante aprobar sus estudios de educación básica, 17 docentes consideran que le ayuda a relacionarse en su entorno sin problemas, 13 de los profesores entrevistados opinan que sólo les brinda conocimientos cotidianos y 9 valoran que ayuda a los estudiantes a conseguir trabajo.
- ii. Competencia para el manejo de información: en esta competencia el 32% de los docentes considera que sólo les brinda a los estudiantes conocimientos básicos cotidianos, el 31 % opina que le ayuda a relacionarse sin problemas en su entorno,

el 24 % respondió que es una competencia esencial para que el estudiante pueda acreditar la educación básica, el 13.6 % opina que ayuda al estudiante a conseguir trabajo.

- iii. Competencia para el manejo de situaciones: 55% profesores consideran que esta competencia ayuda al estudiante a relacionarse sin problemas en su entorno, el 23% considera que es una competencia importante, para el desarrollo del estudiante, pues le brinda conocimientos básicos, el 13% piensa que esta competencia le ayuda aprobar los estudios de educación básica, el 6.8% considera que le ayuda a conseguir trabajo.
- iv. Competencia para la convivencia: 29 de los 59 profesores suponen que en esta competencia el alumno desarrolla habilidades para resolver problemas en su entorno, 13 de los 59 profesores admite que esta competencia solamente la adquieren los estudiantes para aprobar sus estudios de educación básica, 12 de los profesores creen que es una competencia que sólo brinda a sus estudiantes conocimientos básicos cotidianos y 5 de los docentes encuestados especulan que es una competencia que le ayuda a conseguir trabajo a los alumnos.
- v. Competencia para la vida en sociedad: 48 % de los profesores encuestados opinaron que es una competencia que apoya al estudiante para resolver problemas cotidianos, 22% de los docentes se enfocaron en la idea de que esta competencia sólo refuerza conocimientos, para que el alumno apruebe los estudios de educación básica, 15% considera que sólo ayuda a que el estudiante tenga conocimientos cotidianos y el 15.3% también opina que es una competencia que orienta al alumno para poder incorporarse a un trabajo.

La respuesta más recurrente en los profesores fue que, las competencias ayudan a que los alumnos sean capaces de resolver problemas cotidianos y no consideran pertinente que las competencias en el nivel básico estén orientadas al trabajo, porque aún los estudiantes no cuentan con la suficiente maduración cognitiva y autonomía para incorporarse en el mundo laboral, tampoco concuerdan en la conceptualización de competencias para la educación básica ya que es un término empresarial para que el plan de estudios describa una formación integral.

El segundo propósito del apartado de competencias era conocer si existía algún

vínculo, entre las competencias para la vida y perfil de egreso 2011, según el Plan de estudio 2011 los rasgos del perfil de egreso destacan la necesidad de desarrollar las competencias. En este sentido los profesores opinan que hay razón de ello, de los 59 profesores encuestados el 95% consideró que existe relación con el perfil de egreso y las competencias para la vida y 5% dijo que no había tal relación (ver gráfica 5)

Gráfica 3. Vínculo de competencias y perfil de egreso



Fuente. Cuestionario perfil de egreso (Hernández, Janeth, 2015)

La gráfica muestra que el docente opina, que las competencias responden a diferentes rasgos del perfil de egreso. Entre los rasgos de perfil de egreso que tiene mayor correlación según los docentes son los siguientes: formula preguntas, emite juicios, propone soluciones, aplica estrategias, se relaciona sin problemas y toma decisiones.

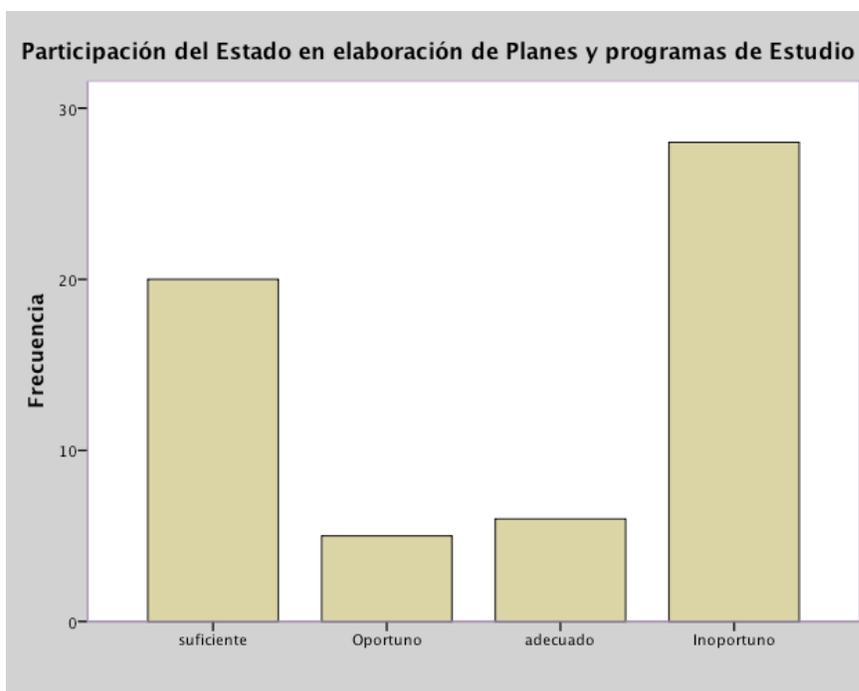
E) Opinión docente

El apartado de opinión docente arrojó resultados interesantes en cuanto a las categorías centrales de la Reforma Integral de Educación Básica 2011, una es la de calidad educativa que es una categoría que entre plenarios de docentes se ha discutido, no obstante, de los 59 maestros entrevistados la categoría de calidad educativa tal y como se define en el plan nacional de desarrollo correspondiente al sexenio del presidente Felipe Calderón, opinan que es un término oportuno para desarrollarlo dentro del sistema educativo básico; la eficacia consideran que es adecuado manejarlo en el contexto cotidiano de las aulas. En cuanto a la participación del Estado en el diseño de planes y programas de estudio el

docente considera que es inoportuna, porque a lo único que los ha conducido es al fracaso de una educación de calidad, por la falta de desconocimiento de la vida en las aulas (Ver gráfica 6).

Gráfica 4.

Participación del Estado en elaboración de planes y programas de estudio



Fuente. Cuestionario sobre el perfil de egreso (Hernández, Janeth 2015)

El docente considera que no existe autonomía, porque reflexiona que no contemplan su opinión para poder realizar planes y programas de estudio, pero también; parece que el docente tiene un desconocimiento de lo que propone la RIEB como documento institucional.

3.8 Recomendaciones entre pares.

Las recomendaciones más anunciadas por los docentes, arrojan problemáticas entre pares, porque la totalidad de los profesores encuestados consideran que no existe comunicación entre docentes, ni apoyo por parte de los padres de familia. Al hacer un análisis particular de este apartado se clasificaron las recomendaciones que realizaron los docentes de la siguiente manera: a) de 40 a 30 años de antigüedad docente, b) 30-20, c) 20

a 10, y, e) de 10 a 1; esta clasificación se debe a que en la población se encontraron años de antigüedad diversos y que al hacer el análisis de los resultados los docentes de diferente antigüedad opinaban de manera diferente. De acuerdo a esta clasificación se manifestó lo siguiente (es importante señalar que las recomendaciones no tienen ninguna modificación, así las escribió el docente):

a) Recomendaciones de profesores de 40- 30 años de experiencia:

- Comunicación y respeto entre compañeros.
- Integrar un ambiente de padres de familia, maestros y comunidad escolar en general, para un buen desarrollo educativo.
- Algunos profesores respondieron que no tenían comentarios que hacer.
- Mejorar la intervención docente, muchas prácticas docentes se hacen igual que hace 20 años.
- Que los profesores tengan paciencia para planear de una manera lúdica los conocimientos.
- Que los tres niveles tengan secuencia en los contenidos.
- Que se enseñe a los alumnos a tomar decisiones y a participar.
- Mayor presupuestos para la educación

b) Recomendaciones de profesores de 30-20 años de experiencia:

- Comprender las características físicas e intelectuales de los alumnos, así como sus logros y necesidades; no tratarlos como números.
- Tomar en cuenta las expectativas de las competencias para la vida.
- Revisar el informe que entregan los docentes de los otros niveles educativos.
- Conocer planes y programas de estudios.
- Tener maestros de inglés
- Tomar en cuenta la capacidad de cada alumno
- Que los planes y programas sean elaborados por maestros
- Promover valores y disciplina en los estudiantes
- Para lograr una educación integral primero se tiene que resolver los problemas de familiares como: economía, apoyo, etc.

c) Recomendaciones de profesores de 20 a 10 años de antigüedad:

- Desarrollar mecanismos para que aprendan a construir su conocimiento y así puedan desarrollar nuevas experiencias.
- Desarrollar una formación integral basada en el desarrollo de competencias
- Transversalidad de materias y trabajo por proyectos
- Desarrollar con mayor eficacia el gusto por la lectura.
- Utilizar el currículo oculto
- Entablar el diálogo con los alumnos.

d) Recomendaciones de profesores de 10 a 1 año de antigüedad:

- Cambiar las metodologías de los maestros son muy tradicionalistas.
- Trabajo colaborativo con los padres de familia y entre compañeros
- Seguir a pie las planeaciones
- Cumplir con los rasgos de la normalidad mínima que pide la institución
- Diseñar planes y programas de estudio que correspondan a las necesidades contextuales de los estudiantes.
- Practicar la interculturalidad como riqueza y forma de convivencia

La clasificación de las recomendaciones entre pares, muestra que los docentes manejan un lenguaje diferente dependiendo sus años de experiencia; en los profesores que tienen de 40 a 30 años, se observa una expresión común sobre sus recomendaciones y una de sus demandas es la paciencia, posiblemente esto se debe a que son profesores cansados del trabajo docente. Sin embargo, de los 20 a los 10 años de experiencia los docentes manifiestan otro lenguaje, se muestra que el docente ya comienza a utilizar palabras como competencia, habla de una integración, de fomentar valores, de un cambio metodológico. Posiblemente esto se deba a su formación, que fueron educados con diferentes planes de estudio. Otro aspecto interesante que destaca las recomendaciones es que los docentes no reniegan de la reforma, por el contrario reniegan de la práctica docente.

Los mismos docentes consideran que necesitan innovar sus estrategias de enseñanza, que deben de cumplir con los rasgos mínimos de normalidad, los profesores con menos experiencia lo expresan con un lenguaje similar al que aplica la RIEB 2011, y los profesores con mayor años de experiencia pronuncian una apatía, ejemplo de ello es que hubo profesores que no quisieron dar recomendaciones.

3. 8.1 Contradicciones:

Después de analizar los resultados del instrumento, se detectaron ciertas contradicciones al realizar las comparaciones entre variables, por ejemplo del apartado de Perfil de egreso se analizó que:

- El profesor se contradice cuando opina que los rasgos del perfil de egreso son pertinentes al contexto- socioeconómico- cultural; pero no se logran por que son muy excesivos y utópicos.
- El profesor considera que ciertos términos que maneja la RIEB 2011 como, calidad educativa, eficiencia; son adecuados para el contexto mexicano; pero cuando se le pregunta si conoce el discurso político que acompaña la RIEB 2011, indica que no lo conoce y que considera inoportuna la participación del Estado en el diseño de planes y programas de estudio 2011. Sin embargo, estos términos están planteados en el Plan Nacional de Desarrollo y en el plan sectorial.
- Otro aspecto que se observa en el lenguaje del profesor es que considera excesivo el plan de estudios 2011, inclusive existe un malestar docente sobre lo que la sociedad actual piensa de él y de la excesiva responsabilidad sobre su trabajo, pero cuando se le pide recomendaciones sólo considera, que es el profesor el que tiene que cambiar y culpa los métodos de enseñanza inadecuados que se utilizan dentro del aula.

3.8.2 Niveles educativos.

En cuanto a los niveles educativos, son interesantes las manifestaciones y las diferencias que se encuentran entre cada uno de los niveles:

Preescolar: las docentes correspondientes a este nivel manifiestan poca importancia por el plan de estudios 2011 y responsabilizan a los niveles posteriores de su cumplimiento, no concuerdan con la integración de niveles, pues consideran que su objetivo no es enseñarle alumno ni a conceptualizar, ni a leer. Sino por lo contrario a socializar a través del juego. Los profesores consideran que no existe algún rasgo del perfil de egreso que se pueda cumplir en nivel preescolar ni introducir. Sin embargo, en el apartado del nivel de logro 70% de profesores de preescolar afirmaron que se introducían los rasgos del perfil de

egreso en su nivel.

Primaria: los docentes de primaria, opinaban que el problema era que los docentes de preescolar no llevan a cabo los rasgos del perfil de egreso y por tanto retrasan su trabajo de ellos pues tenían que enseñar primero a leer a los niños y a ubicar conceptos que eran complicados aprender en los niños. En este nivel educativo, se mostraba mayor interés por conocer la reforma educativa y por llevarla a cabo en sus aulas.

Secundaria: los profesores de este nivel tenían con mayor conocimiento sobre el perfil de egreso 2011, posiblemente porque en el momento que se reformo el plan de estudios de nivel secundaria en 2006, fue donde apareció por primera vez el perfil de egreso. Aún así el perfil de egreso no se comprende, pues el grande problema que surge en este nivel es que lo profesores se preguntaban a cada instante *cómo llevarlo a cabo en las aulas*. Las expresiones de los docentes fueron: “muchos docentes entramos a dar clases en secundaria, porque no encontramos trabajado de nuestra rama de conocimiento pero realmente no sabemos cómo gestionar el conocimiento en las aulas”. Los docentes de secundaria no hacían referencia sobre otros niveles, se enfocaban más en problemáticas sociales-familiares que tenían los alumnos y que impedían que la educación fuera de alta calidad.

3.8.3 Necesidades y fortalezas.

Después de obtener los resultados de cada sesión, se enumeran ciertas necesidades y fortalezas que se pudieron identificar con los resultados, y que serán el eje central para diseñar un taller en colaboración con los docentes. Las necesidades y fortalezas se obtuvieron de la totalidad de docentes encuestados, porque la problemática se analizó en general no por niveles, lo que se pretendía era saber si se conocía el perfil de egreso y se lograba. Uno de los motivos de hacer el análisis en general es porque la reforma es integral y considera a todos los niveles educativos. Aunque las necesidades y fortalezas se presentaron en los tres niveles educativos, quien muestra mayor disposición para poder realizar una intervención es el último nivel de educación básica.

Tabla 8. Necesidades y Fortalezas de los Docentes

Necesidades.	Fortalezas
<p>Conocer la estructura del plan de estudios 2011:</p> <ul style="list-style-type: none"> Perfil de egreso Principios pedagógicos Competencias Estándares curriculares. 	<p>* El docente trabaja, a pesar de que no conozca los planes de estudio y lleva a la práctica el modelo de competencias a través de los aprendizajes esperados.</p>
<p>Necesita comprender ciertos conceptos teóricos que maneja el plan de estudios 2011 por ejemplo, el origen del término calidad educativa, que no tiene relación pedagógica, la eficiencia, la integración de la reforma educativa, etc.</p>	<p>* Se esfuerza a través de su práctica diaria por brindar una educación de calidad a los estudiantes de su plantel.</p>
<p>Conocer modelos pedagógicos para implementarlos en el aula</p>	<p>* Los directores en la participación de instrumento al igual que los profesores mostraron mucha disposición para responder el cuestionario.</p>
<p>Necesitan espacios donde se puedan abrir mesas de diálogo, para concientizar sobre la práctica en el aula.</p>	<p>Muestran mucha inquietud por conocer que es lo que pasa con la educación en México.</p>
<p>Ubicar documentos institucionales que fundamenta la reforma como: el acuerdo 592, plan nacional de desarrollo de Felipe Calderón, Plan Nacional de desarrollo de Enrique Peña Nieto, así como los planes sectoriales y los antecedentes históricos de la RIEB</p>	
<p>Necesitan una formación política para</p>	<p>Hay algunos maestros que se informan y se</p>

comprender las leyes que rige el Estado a través de sus políticas educativas.	preparan día con día.
Necesitan menos saturación de trabajo y más apoyo de los padres de familia y de la institución para poder llevar a cabo el perfil de egreso.	

Fuente. Cuestionario sobre el perfil de egreso Janeth Hernández, 2015.

Las necesidades anteriormente mencionadas contribuyen al análisis del diseño curricular ya que en la práctica, el docente presenta una falta de formación para poder llevar a las aulas el diseño del plan de estudios, pues consideran que no se puede llevar a cabo sino hay conocimiento de este, sino existe una actualización. Concluyen que no pueden realizar la ejecución del perfil de egreso porque no hay claridad en su retórica, es muy general y no se logra entender. En este sentido el docente es consciente de que se tiene que preparar y actualizar, pero termina evadiendo su responsabilidad por la falta de incongruencia en el diseño curricular. La problemática se centra en dos aspectos: por un lado las reformas educativas y el diseño curricular que no contempla el conocimiento y la sabiduría de los agentes que imparten día con día en sus aulas el conocimiento educativo, esto conduce a que se genere un malestar docente en la implementación; y por otro lado los docentes presenta un malestar sin conocer el plan estudios y se contradicen a la hora de criticarlo, pues primero hacen mención de su pertinencia en el diseño pero posteriormente deciden que es muy utópico llevarlo a cabo en la práctica. Si bien el diagnóstico permitió dar cuenta de cada una de las contradicciones que manejan en su lenguaje los docentes, también permitió dar cuenta que no existe la congruencia entre el diseño y la práctica docente. Por ello es necesario proseguir con una intervención que logre que el docente conozca el diseño del plan de estudios y en específico los objetivos que este presenta.

Capítulo 4. Proyecto de intervención: Taller de Reflexión Docente

“La intervención social debe poseer un carácter pedagógico,
sin renunciar a su intervención crítica transformadora ”
. A. Petrus versando sobre la praxis de Freire.

El presente capítulo desarrolla el proyecto de intervención que se realizó con los docentes de la Secundaria Diurna México Tenochtitlán 298. El cual está diseñado por los siguientes apartados: delimitación del problema, fundamentación de la intervención, consideraciones y características generales de los sujetos, objetivos y contenidos, metodología y actividades, por último se presentan los resultados y la evaluación de la intervención.

El diagnóstico se realizó en 12 escuelas de los diferentes niveles de educación básica, sólo se contemplo esta secundaria porque después de dialogar con los directores y mostrar el diagnóstico fue la única que presentó una demanda de un taller para actualizar a los docentes.

4.1 Delimitación del problema

En un primer momento la problemática con la que se inicio la investigación fue: que las reformas educativas no contemplan la organización básica de las escuelas, el desempeño y los saberes de los docentes; por tanto el diseño curricular se concentra en una educación muy general que sólo provoca un malestar y un rechazo docente. Después de realizar el diagnóstico se encontraron algunas carencias del conocimiento normativo y contradicciones que presenta el docente en su opinión, esto provocó que el docente en los resultados del diagnóstico se concibiera como el sujeto que no tiene conocimiento sobre la RIEB y en específico sobre el perfil de egreso, competencias para la vida y principios pedagógicos que diseñan la estructura del plan de estudios 2011. Por tanto, la problemática de la presente intervención consiste en una falta de formación docente sobre los planes y programas de estudio pues no se capacitan a los docentes para la modificación del currículo.

4.2 Fundamentación teórica del proyecto de intervención

La intervención pedagógica que se efectuó, se fundamenta en un enfoque teórico antropológico de la intervención, ya que trata de convertir a la intervención social en un saber educativo que sobre la necesidad misma recae y demostrar que la intervención puede tener una estructura racional capaz de analizar y gestionar la perspectiva social del

currículo de educación básica. Según González Micaela (2015), la intervención en este enfoque es pensar en solidaridades no como obligatoriedad, sino como modalidad fundamental de un don inconveniente regido por la generosidad recíproca.

Por ello, es necesario saber *qué* es la intervención desde un enfoque antropológico aplicado al ámbito de lo pedagógico. De acuerdo con Mier la intervención es:

Un acto intempestivo, ajeno al desarrollo autónomo de la colectividad, a sus dramas propios, a una acción cuyos móviles o impulsos son indiferentes a la historia de ahí donde se interviene, es un acto al margen de la memoria colectiva y privado de la posibilidad de hacer inteligible la experiencia de aquellos a los que somete. Aparece como un acto demandado o arbitrario, fatal o contingente, deliberado o fruto de azar del encuentro (Mier, 2002:13).

Es por ello que esta intervención se fundamenta en este enfoque, porque se realizará una intervención pedagógica, al margen de la memoria colectiva, para hacer de la intervención un acto demandado y casual al encuentro del currículo educativo, prescribiendo la autonomía del sujeto a través de la conciencia colectiva. En definitiva, la intervención pedagógica que se realizará, trata, de generar hechos y decisiones pedagógicas. Donde la condición del experto viene dada por estar en posesión de competencias desarrolladas con el conocimiento teórico, de la política educativa y la política curricular en la práctica de la educación, el dominio de la complejidad estructural de la toma de decisiones pedagógicas y el entrenamiento en la intervención como especialista de la educación.

Una característica de la intervención pedagógica en el enfoque antropológico es que no tiene un destino específico, ni un procedimiento cerrado, ni técnicas universales; surge así una contradicción social que subyace de todo movimiento social y al conocimiento social mismo, la intervención podría entenderse como un acto violento, incluso aunque reclame buenas intenciones ya que la autonomía en la intervención germina en la irrupción del otro.

La intervención pedagógica en este enfoque también es comprendida como una forma de acción más externa de un sujeto social en un universo normado; que involucra nociones y procesos en apariencia implícitos; por ejemplo, una noción de subjetividad, la

autonomía de su acción, la trama de vínculos donde se interviene, su historia su memoria sobre la experiencia que tiene día con día en su práctica docente etc. La intervención desde este punto de vista, al tiempo que despliega múltiples perspectivas revela también una extensión comparable de sus limitaciones; si bien es un hecho de conocimiento pero también la creación de una situación de las intermediaciones.

Según Mier (2002) La intervención vista desde el enfoque antropológico, no nombra sino la aparición de un acontecimiento ante el cual se hace precisa una reacción; ineludible que reclama ser atestiguado. La intervención como un sentido de una extrañeza intrínseca involucra necesariamente la experiencia del otro. La aparición del otro hace resonar en todo el tejido de nociones, acciones, de hábitos individuales y colectivos.

En la intervención pedagógica es importante retomar las finalidades intrínsecas, porque se deciden en el sistema y su contenido es conocimiento de la educación; y las finalidades extrínsecas porque si bien se deciden en el sistema, su contenido es contenido socio-cultural que se legitima con el conocimiento de la educación. Ambos tipos de necesidades están sometidos al carácter histórico y al rescate del trabajo colaborativo, así como a la reivindicación de la experiencia de los sujetos.

El sentido de esta intervención involucra necesariamente la experiencia del profesor, en construcción de un diálogo social; para que los profesores de la escuela seleccionada, sientan la necesidad de demandar la intervención; a través de la concientización y de la construcción del conocimiento; sobre los elementos que constituyen el plan de estudios de educación básica 2011 en general y su perfil de egreso en particular.

Esta intervención parte del reconocimiento del acto violento representado por la imposición de una reforma curricular; ya que los docentes actualmente presentan un miedo por la pérdida de su trabajo, un malestar por ser evaluados por una persona externa, y argumentan que el fin de ello es realizar una prueba estandarizada no contextualizada a su espacio áulico; consideran que las reformas jamás incluyen la opinión del docente; por ello, opinan que el perfil de egreso termina siendo un tanto utópico y no realizable en la práctica escolar. Opinan que es necesario que se les capacite para poder entender las reformas, que se diseñe un currículo para su contexto y que no se evalúe con pruebas

estandarizadas. Una condición que los autores advierten para la intervención, es precisamente el acto de la demanda que significa de acuerdo con Mier (2002):

El signo ambiguo de la violencia desigual y de la esperanza no menos desigual. La demanda da nombre a una condición fantasmal, al mismo tiempo artificial y mítico de la intervención, al momento aparente de su origen. Así, la violencia de la intervención admite un amparo ético emanado de un inicio mítico: acude al llamado expresado desde la aprehensión de sí como una anomalía. La demanda funda ese resguardo ético, da lugar a una singular interpretación de la intervención que hace de la demanda un punto crucial, absoluto, una causa, el movimiento suscitado por un "deseo" o un malestar que hace visible un conjunto de imperativos analizables en sí mismos (p: 19).

La demanda al dar nombre a una condición fantasmal, impone una condición ambigua de la intervención: la hace patente subraya su autoridad, funda el origen mítico en el proceso *social* revela una disponibilidad para entregarse a una zona de incertidumbre, de tránsito, exhibe la espera de un advenimiento, de una purificación y quizás de una esperanza.

¿Pero qué implica hablar de demanda en la intervención? La demanda puede ser una característica de la intervención; existen intervenciones que son demandas por los sujetos o la institución e intervenciones que no se demanda. La intervención no demanda se considera una imposición y una pérdida del diálogo. Sin embargo, la demanda impone una condición ambigua para la intervención: la hace patente, subraya su autoridad funda el origen mítico de un proceso social, revela también los horizontes de la acción propia.

La demanda no tiene jamás un único sentido, tampoco tiene un origen, un impulso o una aspiración reconocibles. La demanda en la presente intervención se obtuvo a través de generar un diálogo con el director de la secundaria 298; en este diálogo se mostraron los resultados del diagnóstico elaborado en la institución; el director analizó el diagnóstico y comentó que era necesario que los docentes de dicha institución se actualizarán; por tanto propuso algunos temas para organizar un taller. La demanda en este caso no es sino una

fase de un largo, difuso e irrecuperable proceso colectivo. Acompaña al lenguaje mismo, al acto de comunicación, al don del intercambio entre docentes e interventor.

Por ello, esta intervención no pretende ser una terapia, pero sí aprender en colectividad con el otro, al analizar las experiencias y escuchar las propuestas de los profesores de una escuela secundaria para buscar, construir y transformar la opinión docente, no corregir pero sí implementar un nuevo lenguaje para los docentes.

La intervención puede parecer un acto violento pero, también es una construcción del conocimiento dialógico, en este caso pretende abrir nuevas perspectivas a los docentes en su caminar y en su conocimiento sobre el currículo, sin olvidar que la intervención se llevará a cabo en una institución escolar, que se conforma por sujetos y que a su vez esos sujetos, tienen culturas, costumbres, relaciones entre pares y por supuesto una normatividad, aspecto que preocupa a los profesores porque es un tema de su evaluación: leyes, normas, códigos, acuerdos.

De acuerdo con Micaela (2015):

La intervención en instituciones, nos lleva a seguir el mandato institucional o establecer una detección de necesidades que emergen desde nuestro punto de vista o perspectiva, aunque muchas de las veces deja de lado a los actores y su participación para comprender las necesidades que se plantean desde su experiencia, desde los límites y fronteras de percepción de lo que necesita. De tal modo que comprender el fenómeno de intervención es substancial para poder quebrar las lógicas en que las producimos en los lugares de prácticas profesionales (p: 23).

El argumento de González Micaela orienta a esta intervención, a seguir el mandato de la institución escolar, a través de las necesidades establecidas por el director. Y así poder quebrantar las lógicas y juicios que se producen al hacer una intervención sin pretender dejar de lado los docentes; sino por lo contrario construir un conocimiento en conjunto.

La intervención como análisis institucional no significa la introducción de un analista o un interventor sino la inclusión en el espacio propio de una institución en sí misma autoritaria que produce en el espacio de la vida colectiva. La intervención aparece como recurso de esa oscura voluntad de verdad, o bien de una voluntad de poder confrontados con la visión excluida de deseo de autonomía.

En este sentido la intervención se realizará en una escuela secundaria de la delegación política Gustavo A. Madero; donde se demandó específicamente la realización de un taller para que el docente conozca el plan de estudios 2011 y el perfil de egreso; el cual se nombra *Taller de Reflexión docente: Saberes sobre la Reforma Integral de Educación Básica 2011*; este taller busca responder a las necesidades: de falta de conocimiento sobre el currículo institucional, y los propósitos que se pretenden lograr en los estudiantes a través de un trabajo colaborativo. El trabajo colaborativo entre docentes e interventor, busca que los docentes conozcan los planes de estudios para que puedan tener mayor posibilidad de decisión al implementarlo. La intervención tiene implícita una ética por parte del interventor; no se trata sólo de una colonización sino de un proceso de construcción solidaria.

4.3 Consideraciones o características generales

4.3.1 **Ámbito:** La intervención se realizará en el nivel básico de la educación formal y pública, así definido en el sistema educativo nacional, en específico en la Secundaria Diurna 298 México- Tenochtitlán ubicada en la delegación Gustavo A. Madero; con el grupo de maestros del turno vespertino.

4.3.2 **Sujetos:** la intervención se realizará con 30 docentes de la secundaria 298; la mayoría de ellos tiene estudios de licenciatura en diferentes áreas del conocimiento como: comunicación, literatura, ingeniería, matemáticas, psicología y pedagogía. Estos maestros expresan sus interés en superarse profesionalmente; con la realización de estudios de grado como maestría, doctorado o alguna especialidad; para posteriormente lograr obtener un puesto mejor dentro del sistema educativo, así como la mejora del aprendizaje de sus alumnos. Su antigüedad profesional de los docentes de la secundaria va de los 40 al 1 año de experiencia laboral.

4.3.3 **Contexto:** La secundaria México- Tenochtitlán está ubicada Avenida 412 SN, San Juan de Aragón, Gustavo A. Madero, 07920 Ciudad de México, D.F, colinda con los municipios de Coacalco de Berriozábal, Tlalnepantla de Baz, Ecatepec de Morelos, Netzahualcóyotl y Tultitlan y con las delegaciones Venustiano Carranza, Cuauhtémoc y Azcapotzalco. La delegación Gustavo A. Madero cuenta con 1,193, 161 habitantes de los cuales la mayoría de se dedica a actividades terciarias, esta localidad se encuentra con serios problemas ecológicos ya que dentro de ella hay una planta de residuos, que realiza

su actividad al aire libre, por tal motivo contamina uno de los pulmones de la ciudad de México como es el bosque de Aragón. (Véase <http://www.gamadero.gob.mx>)

La secundaria tiene 150 estudiantes, la mayoría son originarios de la delegación Gustavo A. Madero, con problemas de violencia en casa y conductualmente agresivos. En cuanto a la relación que se da entre profesores y alumnos suele ser autoritaria, pues según comentan los profesores que son alumnos que les cuesta trajo seguir reglas, por tanto el modelo educativo tiene que ser tradicionalista.

En la relación entre pares, existe un alianza entre los docentes donde no se contempla el director, hay un representante de los docentes que gestiona, cómo se realizan las actividades, cómo llevar a cabo los programas dentro del aula, inclusive, cómo organizar las juntas de consejo técnico. Al parecer la relación entre docentes es cordial y de compañerismo con el otro.

Relación entre director y docentes: el director es muy cordial con los docentes, trata de no generar problemáticas y de escuchar las peticiones de los docentes. Se basa en la norma que estipula la SEP para poder sugerir o pedir algún trabajo a los docentes. Esto se debe a que los docentes están organizados y no quiere entrar en dificultades institucionales.

En cuanto a las instalaciones el plantel cuenta con: dos aulas de computo con acceso a Internet, Laboratorio de Ciencias, Audiovisual, Biblioteca, Aulas equipadas para las siguientes actividades Tecnológicas: Ofimática, Diseño de circuitos eléctricos, Estética y salud corporal, Diseño de estructuras metálicas.

4.4 Objetivos y contenidos

4.4.1 Objetivo de la investigación: Analizar el perfil de egreso del plan de estudios de la Reforma Integral de Educación Básica 2011, para conocer su visión pedagógica y humanista a través de la opinión de los docentes.

Objetivo de la intervención: desarrollar un taller con profesores de una escuela secundaria, para conocer el plan de estudios 2011 de la RIEB, específicamente:

- A) Fundamentos de la Reforma Integral de Educación Básica
- B) Estructura del Plan de Estudios 2011: perfil de egreso, competencias para la vida y principios pedagógicos.

4.4.2 Contenidos

Los contenidos para el taller *de Reflexión Docente: Saberes sobre la Reforma Integral de Educación Básica 2011*, se derivaron tanto del diagnóstico, como del análisis curricular y de las demandas expresadas por el director de la escuela. Entre las demandas expresadas por el director se pidió a la interventora la realización de un cuadernillo (ver anexos) de contenidos para que los docentes se orienten, por ello se diseñó con la siguiente estructura y se compone de tres sesiones:

- A) ¿Qué sabemos sobre la RIEB? La finalidad de esta primera sesión es conocer los antecedentes de la RIEB; para ello se consultaron ciertas lecturas y se hizo un resumen del Acuerdo 592 así como algunas reflexiones de Escudero (1999) sobre el diseño y desarrollo del diseño curricular. En esta sesión el cuadernillo contiene ciertos ejercicios que el docente tiene que resolver para concretizar lo visto.
- B) ¿Qué elementos integran el Plan de estudios 2011? Consiste en describir el plan de estudios y sus categorías más relevantes como son: los principios pedagógicos, el perfil de egreso y las competencias para la vida; para realizar esa descripción se tomaron lecturas del plan de estudios 2011 y con esas mismas lecturas se diseñaron ciertos ejercicios.
- C) La sesión tres se compone de contenidos que tiene que ver con las tareas y los desafíos de la evaluación docente así como la trayectoria del profesional docente. Estos contenidos tienen la finalidad de responder a la pregunta ¿cuál es el sentido de ser docente en el contexto actual? Para finalizar con esta sesión en el cuadernillo se propone que los profesores realicen un diálogo.

Para realizar el taller se utilizarán los materiales que se presenta en la siguiente tabla cada uno tiene una función y un contenido que cubrir. (Ver tabla 7. Contenidos y Materiales).

Tabla 9. Contenidos y Materiales

Contenidos	Materiales	Función	Fecha
<p>➤ Acuerdo 592</p> <p>➤ Participación de los organismos internacionales</p> <p>➤ Calidad educativa.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Cuadernillo de ejercicios ➤ Acuerdo 592 ➤ Cañón ➤ Computadora 	<p>El cuadernillo de ejercicio se utilizará en las tres sesiones del taller; como apoyo para que los docentes realicen ejercicios y lean las lecturas que se seleccionen.</p> <p>El acuerdo 592 se utilizará para explicar los antecedentes de la reforma y marcar las diferencias en la práctica diaria</p> <p>El cañón y la computadora se utilizaran para proyectar las presentaciones en Power Point, sobre los antecedentes de la reforma, plan de desarrollo nacional, plan de modernización y videos que el interventor expondrá</p>	<p>12 de diciembre</p>
<p>Estructura del plan de estudios 2011:</p> <p>➤ Perfil de egreso</p> <p>➤ Competencias para la vida</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Cuadernillo de ejercicios ➤ Plan de estudios 2011 ➤ Computadora y cañón 	<p>El cuadernillo de ejercicios se utilizará para orientar al docente con las lecturas y para que resuelva los ejercicios correspondientes a esta sesión</p> <p>Plan de estudios, funcionará para preparar lo que el Interventor expondrá.</p> <p>Computadora y cañón para que la interventora presente el perfil de egreso, competencias para la vida etc.</p>	<p>17 de diciembre</p>
<p>Evaluación docente:</p> <p>➤ Ley general del Servicio Profesional Docente</p> <p>➤ Factores contextuales de la evaluación</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ LGSPD ➤ Cuadernillo de ejercicios ➤ Computadora y cañón 	<p>El material se utilizó para fundamentar el conocimiento de la evaluación docente poder realizar una exposición sobre lo que contiene la ley general del Servicio Profesional Docente</p>	

Fuente: Contenidos de Proyecto de Intervención; Janeth Hernández, 2015.

4. 5 Metodología de la intervención

La presente intervención se estructuró con formato de un taller de reflexión pedagógica, el cual es definido como: “un equipo de trabajo, formado generalmente por un docente, investigador o un grupo de alumnos en el cual cada uno de los alumnos hace su aporte específico” (Maya, 1996: 12). La pretensión es que el ejecutor del taller se dirija a los docentes, pero que al mismo tiempo adquiriera junto a ellos experiencias de la realidades concretas en las cuales se desarrolla su práctica docente, su tarea en el terreno va más allá de la labor académica en función de los docente, con la presencia de un aporte profesional en las tareas específicas que se desarrollaron.

Este taller se concibe como una realidad integradora, compleja, reflexiva en el que se une la teoría con la práctica como fuerza motriz del proceso pedagógico, orientado a una comunicación constante con la realidad social y como un equipo de trabajo altamente dialógico formado por los docentes y el interventor. Por ello, la presente intervención pedagógica se concentra en la metodología investigación- acción propuesta por Stenhouse (1987) y Schön (1998); quienes retomaron para entender ciertos conceptos de los cuales parte la intervención; el primero fue educación y el segundo pedagogía ya que la justificación de la educación, en cada caso de intervención, exige apelar a la naturaleza del diálogo que está definido en nuestros días como carácter integral, personal, axiológico y patrimonial de toda educación.

El proyecto de intervención define a la educación como un hecho que se construye en colectividad en su acepción más genérica como la formación y la transformación de la persona que una sociedad específica requiere para su continuidad y permanencia. En este sentido toda sociedad es su conjunto tiene una naturaleza educativa inherente, dado que el contexto cotidiano, con sus usos, costumbres, organización y estructura económica imponen los marcos de actuación dentro de los cuales sus miembros pueden y deben desarrollarse para permanecer en ella. En consecuencia, el sujeto debe de apropiarse, aprender y reaprender permanentemente, los significados y prácticas propias de su entorno social mediato e inmediato y con ello es participe consciente o inconsciente del efecto educativo parmente de la sociedad en que esta inserto.

En este sentido el docente es parte de la sociedad que se educa constantemente y

por tanto es un ser humano que se apropia que aprende y reaprende; la intervención pedagógica que se realizará trabaja en conjunto con docentes y es definido como investigador de su práctica diaria así como un artista de la enseñanza que se encargan de ejercer día con día a los estudiantes nuevo conocimiento.

Según Stenhouse (1987) el profesor es, en sí mismo, un instrumento de investigación porque implica que sea consciente y capaz de utilizarse a sí mismo como instrumento de investigación, pero también es de suma importancia que los profesores se muestren escépticos frente a las teorías dadas y experimenten en su propia práctica. Esto plantea un proceso de redefinición de la relación entre profesores, lo enseñado y el conocimiento.

Para la intervención y así como para Stenhouse es importante considerar que el docente como investigador está incluido en la nueva literatura de la reforma educativa, la cual anima a los profesores a ser colaboradores en la revisión del currículo al mejorar su ambiente de trabajo, en la profesionalización de la enseñanza, en desarrollo de programas y normas de conducta. El profesor/investigador tiene sus raíces en la acción investigadora. Cada una de estas descripciones se tomó como eje central para elaborar este proyecto de intervención. Donde la pedagogía parte de ser una prescripción que se construye en la práctica del docente que reflexiona en conjunto con el docente y no aislando su pensamiento, su acción que día con día la tendría que combinar con una teoría de la educación.

Es así entonces, como las aulas constituyen los laboratorios ideales para la comprobación de la teoría educativa. Desde el punto de vista del investigador, cuyo interés radica en la observación naturalista, el profesor es un observador participante, potencial en las aulas y las escuelas. Por tanto la intervención que se realizará parte de una pedagogía crítica y una práctica educativa reflexiva que se conforma en la acción la cual implica la liberación del profesor a través de su interpretación, que se lleva a cabo en su espacio áulico y en colaboración con sus pares.

La construcción de una intervención en el espacio pedagógico crítico ayuda a la inserción de la intervención en una investigación acción que según Stenhouse (1987) se presenta como una metodología de investigación orientada hacia el cambio educativo. Ésta

implica que en el núcleo de la investigación exista una acción que tiene que ser justificada. En su realización lo crucial es una especificación estricta sobre ¿qué es lo que se hace? Y saber lo que se hace, significa tener absolutamente claro cuál es el currículo que están experimentando. Por lo tanto, la investigación en la acción se relaciona con el currículum de tal modo que este constituye una definición y una especificación del procedimiento experimental.

La reflexión en la acción permitirá que el docente se detenga a pensar lo que ya ha construido en su práctica diaria para Hannah Arendt (1971) la reflexión-acción denomina un pararse a pensar, según nuestra reflexión carece de una conexión directa con la acción presente. De un modo alternativo, podemos reflexionar en medio de la acción sin llegar a interrumpirla. En una acción presente un período de tiempo variable según el contexto, durante el que podemos marcar aún la diferencia con la situación que tenemos entre las manos nuestra acción el pensar sirve para reorganizar lo que los docentes realizan dentro y fuera del aula.

La base de la intervención pedagógica fue provocar la reflexión en la acción; para ello retomó los momentos que Schön (1998), reflexiona y que nos conducen a un prácticum de la práctica docente como son:

- La acción a la que traemos repuestas espontaneas y rutinarias. Tales repuestas revelan un conocimiento en la acción que puede describirse en términos de estrategia, de comprensión de los fenómenos y maneras de definir un problema apropiado a la situación. El conocimiento en la acción en tácito, formulado espontáneamente sin reflexión consiente y además funciona, produciendo los resultados esperados.
- Las repuestas rutinarias producen una sorpresa, un resultado inesperado, agradable o desagradable, que no corresponde a las categorías de nuestro conocimiento en la acción. Inherentemente a toda sorpresa está el hecho de que consigue llamar nuestra atención.
- La sorpresa conduce a una reflexión dentro de una acción- presente. La reflexión al menos en alguna medida, resulta consciente aunque no produzca necesariamente por medio de palabras. Tenemos en cuenta tanto el acontecimiento inesperado como el conocimiento en la acción que preparo el terreno para ello

- La reflexión en la acción posee una función crítica y pone en cuestión la estructura de suposición del conocimiento de la acción. Pensamos de manera crítica sobre el pensamiento que nos trajo ante esta situación de apuro a esta oportunidad y durante el proceso podemos reestructurar estrategias de acción.
- La reflexión da lugar a la experimentación. Ideamos y probamos nuevas acciones que pretenden explorar los fenómenos recién observados, verificar nuestra comprensión provisional de los mismo o afirmar los pasos que hemos seguido.

Esta Intervención retoma la investigación acción como metodología porque construirá a través del diálogo, de la reflexión colaborativa del docente y sobre la base de una teoría pedagógica centrada en el currículo y en general en la educación.

4.6 Sesiones y Estrategias

El tiempo de intervención se ajustó a tres sesiones que se realizaron entre diciembre de 2015 hasta febrero 2016, en 6 horas, con diferentes ritmos de asistencia por los profesores de la secundaria, pues son profesores contratados por horas, por ello, cada profesor llega en un horario diferente. El tiempo se decidió conforme a las necesidades del equipo docente. La intervención se realizó por sesiones pues fue la mejor manera de organizar el taller a través de conocimiento reflexivo y la manera más prudente de poder obtener un avance y lograr una autonomía en la práctica docente. La diversificación del conocimiento en sesiones ayudó a que el docente fuera identificando el conocimiento de la reforma de lo general a lo particular tal como lo hace el plan de estudios 2011. Cada una de las sesiones tenía como eje central la reflexión y el diálogo colaborativo así como la realización de un ejercicio individual. La bibliografía, los temas, las actividades y el horario que se selecciono por sesión quedo tal cual se presentan en las siguientes tablas.

A) ¿Qué sabemos sobre la RIEB 2011?

Propósito: Que los profesores analicen de manera colegiada el contenido de los principales documentos normativos para comprender la lógica de la Reforma Integral de Educación Básica.

Tabla 10. Sesiones y Estrategias del Proyecto de Intervención

Fecha realización : 12 de diciembre 2015			
Tema	Hora	Actividad	Bibliografía
Presentación de docente e interventor	14:00 - 14:10	Dividir a los docentes en parejas y cada pareja presente al compañero.	
La conceptualización de la RIEB	14:10- 14:30	Exposición por parte del interventor sobre el tema. Lluvia de ideas	Popkewitz. T. (2009). El cosmopolitismo y la era de la reforma escolar, Morata, España, pp 11- 225. (entre otros)
Lineamientos del acuerdo 592 para la fundamentación de la RIEB. Plan Nacional de Desarrollo Plan Sectorial	14:30- 15:10	Exposición por parte del interventor	Escudero, J. (1999), <i>Diseño, desarrollo e innovación del currículo</i> , España, Síntesis Educación, Navarro, C. (2011), El secuestro de la educación, México, La Jornada, 430 pp. SEP (2011), Plan de Estudios 2011. Educación Básica, México, SEP, 93 pp. Disponible en: http://basica.sep.gob.mx/dgdc/sitio/pdf/PlanEdu2011.pdf — (2011), Programas de estudio 2011. Guía para el maestro. Educación Básica. Secundaria México, SEP, 199 pp. — (2011), Acuerdo 592, Educación Básica, México, SEP, 640 pp.
La OCDE y su función	15:10 - 15:30	Lluvia de ideas Exposición del docente Mesa de discusión	Rizvi, F. Y Lingard, (2013). <i>Políticas educativas en un mundo globalizado</i> , Morata, España, (pp: 22-46)

Evaluación del interventor	15:30 - 16:00	Los docentes resolverán los ejercicios de su cuadernillo. Conclusiones y reflexiones de los docentes.	
----------------------------	---------------	---	--

Fuente: Proyecto de Intervención Pedagógica, Janeth Hernández, 2015.

B) ¿ Qué elementos integran el plan de estudios 2011?

Propósito. Revisar la lógica interna del Plan de estudios 2011 y verificar su vinculación con los rasgos del perfil egreso, para dialogar sobre su pertinencia y nivel de logro en el aula.

Tabla 11. Sesiones y Estrategias del Proyecto de Intervención

Fecha de realización: 17 de diciembre de 2015			
Tema	Hora	Actividad	Bibliografía
Estructura del plan de estudios 2011	14:00 14:30	Exposición por parte del interventor	SEP (2011), Plan de Estudios 2011. Educación Básica, México, SEP, 93 pp. Disponible en: http://basica.sep.gob.mx/dgdc/sitio/pdf/PlanEdu2011.pdf — (2011), Programas de estudio 2011. Guía para el maestro. Educación Básica. Secundaria México, SEP, 199 pp. — (2011), Acuerdo 592, Educación Básica, México, SEP, 640 pp.
Rasgos del perfil de egreso 2011	14:30 14: 50	Los docentes realizarán una actividad sobre la importancia del perfil de egreso por asignatura.	SEP (2011), Plan de Estudios 2011. Educación Básica, México, SEP, 93 pp. Disponible en: http://basica.sep.gob.mx/dgdc/sitio/pdf/PlanEdu2011.pdf — (2011), Programas de estudio 2011. Guía para el maestro. Educación Básica. Secundaria México, SEP, 199 pp. — (2011), Acuerdo 592, Educación Básica, México, SEP, 640 pp.

Competencias para la vida	14:50 15:10	Exposición por parte del intervisor y realización de ejercicios del cuadernillo	SEP (2011), Plan de Estudios 2011. Educación Básica, México, SEP, 93 pp. Disponible en: http://basica.sep.gob.mx/dgdc/sitio/pdf/PlanEdu2011.pdf — (2011), Programas de estudio 2011. Guía para el maestro. Educación Básica. Secundaria México, SEP, 199 pp. — (2011), Acuerdo 592, Educación Básica, México, SEP, 640 pp.
Principios Pedagógicos	15:20 15:30	Diálogo entre docentes intervisor	SEP (2011), Plan de Estudios 2011. Educación Básica, México, SEP, 93 pp. Disponible en: http://basica.sep.gob.mx/dgdc/sitio/pdf/PlanEdu2011.pdf — (2011), Programas de estudio 2011. Guía para el maestro. Educación Básica. Secundaria México, SEP, 199 pp. — (2011), Acuerdo 592, Educación Básica, México, SEP, 640 pp.
Evaluación del intervisor	15:30 16:00	Resolución de un cuestionario por parte de los docentes	

Fuente: Proyecto de Intervención Pedagógica, Janeth Hernández, 2015.

C) ¿Cuál es el sentido de ser docente en el contexto actual?

Propósito: Verificar el dominio del origen de la evaluación en el 2013, así como la Ley General de Servicio Profesional Docente, para que los docentes fundamenten sus comentarios y críticas sobre la reforma 2013.

Tabla 12. Sesiones y Estrategias del Proyecto de Intervención

Fecha de realización: 29 de enero de 2016			
Tema	Hora	Actividad	Bibliografía
Las tareas del maestro y los desafíos de la evaluación	14:00	Realizar un mesa de diálogo entre los maestros; para que se reflexione sobre lo que piensan los organismos internacionales y los académicos.	Fuentes, O. (2013). Las tareas del maestro y los desafíos de la evaluación docente. En: R. Ramírez (Coord.) <i>La reforma constitucional en materia educativa: alcances y desafíos</i> . México: Instituto Belisario Domínguez-Senado de la República, 17-34.
Trayectoria Profesional Docente	15:00	Realizar un mesa de diálogo entre los maestros; para que se reflexione sobre lo que piensan los organismos internacionales y los académicos.	OCDE (2010). Trayectoria profesional docente. Consolidar una profesión de calidad. En: <i>Mejorar las escuelas. Estrategias para la acción en México</i> , 67-124.
Ley General del Servicio Docente	16:00	Exposición sobre algunos artículos de la Ley General de Servicio Docente.	

Fuente: Proyecto de intervención, Janeth Hernández, 2015.

4.7 Resultados del proyecto de intervención

Después del desarrollo del taller se analizaron con detalle cada una de las sesiones que se impartieron a los docentes. Es importante recordar que cada sesión tenía una planeación previa y un cuadernillo de apoyo. El cuadernillo diseñado para los docentes se solicitó por el director, estaba compuesto por lecturas y preguntas así como por diferentes actividades que el docente realizaría en grupo.

A) ¿Qué sabemos sobre la RIEB?

La primera sesión se llevó a cabo el 12 de diciembre del 2015, tenía como propósito conocer los antecedentes y el contenido de los principales documentos normativos para comprender la lógica de la RIEB. Como primer momento se realizó una presentación con los docentes donde se explicó la finalidad de la intervención, la cual era compartir un espacio de diálogo sobre las RIEB y en específico sobre el perfil de egreso. Después se

prosiguió y se comenzó con una pregunta que era: ¿qué entienden por Reforma Integral de Educación Básica 2011?. Tres profesores respondieron que es el acuerdo político que trata de modificar la educación y que fue una reforma importante para cambiar su práctica docente, pues se comienza a incorporar un nuevo modelo educativo de competencias: “... esto es unifican la educación con el diseño de un perfil de egreso para tres de los niveles de educación básica primaria, preescolar y secundaria, pero cada una de las reformas educativas son parte de una historia política y social ”(Docentes, Taller de Reflexión Docente, 2015).

Las palabras que se retomaron para adentrarnos a la sesión y que se lograra el objetivo fueron la historia de la política que contribuye en un reforma, pues se comenzó con preguntas más precisas que lograran que el docente reflexionara, por ejemplo; se les preguntó si alguno de ellos recordaba los antecedentes de la RIEB. A lo que respondieron lo siguiente:

Docente 1: Recuerdo a grandes rasgos que esa reforma estaba acompañada por otras... si [...] ya recuerdo la reforma del 2004 preescolar, la reforma del 2006 secundaria y 2009 primaria, lo recuerdo pero no entiendo cómo se vinculaban o por qué surgió la reforma del 2011, eso si no lo recuerdo [...] porque en mi práctica laboral no he tomado mucho en cuenta este plan de estudios (Docente 1, Taller de Reflexión Docente, 2015).

Docente 2 dijo: No compañeros recordemos que este modelo educativo por competencias tiene ya algunos años desde Miguel de la Madrid se implementó el modelo educativo pues el objetivo era la modernización educativa aunque con Carlos Salinas de Gortari se firmó el pacto, es un modelo que no tiene sus antecedentes tan claros sólo recuerdo que pretendía diseñar competencias y acuerdos para la integración de la educación básica (Docente 2, Taller de Reflexión Docente, 2015).

Después de escuchar ambos comentarios se presentaron los documentos que articulan el plan de estudios como fue el Acuerdo 592 y Plan Sectorial, se presentó el perfil de egreso que se diseñó para incorporarse en el plan de estudios, pues era evidente que no se tenían claros los Acuerdos que posiblemente el perfil de egreso no los conocían los docentes, históricamente pueden estar informados sobre los representantes de gobierno porque las discusiones de los docente siempre son señalados. Se enfatizo sobre las reformas que anteceden a la RIEB y en la articulación del Acuerdo 592.

Los docentes concluyeron con lo siguiente:

Podemos dar cuenta que existen documentos normativos que sustentan la reforma integral, que existe un perfil de egreso con diez objetivos poco entendibles para la práctica docente, pues no se puede redactar en un objetivo tres objetivos más. Pero lo importante es no olvidar que hay una historia que nos construye y esa historia nos da cuenta que las reformas no han logrado su objetivo pues la calidad educativa cada día está más lejos de tocar los pupitres, las reformas educativas parecieran laborales y sólo con la finalidad de empobrecer a las generaciones jóvenes pues ya no tendrán derecho a jubilación, antigüedad, inclusive a un trabajo con dignidad (Docentes, taller reflexión docente, 2015).

Después de la primera sesión colectiva los docentes cambiaron su perspectiva, pues consideraron importante conocer los documentos normativos de la reforma integral, pero también reflexionaron y construyeron un discurso el cual era las reformas sexenio con sexenio aparecen pero no modifican gran parte de la práctica docente pues no hay actualización y lo que sigue prevaleciendo es el saber del docente lejos de la política educativa. Lo que realmente les retroalimentó fue conocer la reforma a través del discurso institucional comparado con su experiencia. Comprendieron que lo relevante de esta reforma fue la innovación de un perfil de egreso, que pretende formar a los ciudadanos mexicanos, pero consideraron que no hay una formación educativa para que el docente sea capaz de desarrollar estas habilidades, por ello propusieron que es más pertinente reflexionar sus clases día con día y adecuarlas a las necesidades que presentan los alumnos.

No en todos los aspectos se logró concientizar sobre la RIEB pues los docentes seguían oponiéndose al conocimiento de las competencias y de la evaluación pues son conceptos que incomodan su práctica, sin embargo, se sintieron satisfechos por haber aumentado su conocimiento conociendo el perfil de egreso de los alumnos y vincularlo con el perfil docente que suele ser un tanto riguroso nuevamente para la formación del docente.

En esta primera sesión se discutieron las siguientes categorías: formación docente; no se definió por los docentes pero se hizo una demanda pidiendo que se les formara con el conocimiento específico de cada uno de los documentos y que se les guiara para poder comprender cómo llevarlo a la práctica, cómo desarrollar esas habilidades en los alumnos;

el perfil de egreso lo definieron como una lista de objetivos poco prudentes para llevarlos a la práctica y el Acuerdo 592 como el documento rector de la educación básica.

B) ¿Qué elementos integran el Plan de Estudios 2011?

Esta sesión se realizó el 17 de diciembre de 2015 en la Secundaria México Tenochtitlán, los profesores se mostraron un poco apáticos pues era su último día de clase y sólo querían realizar su comida navideña y retirarse a sus casas, se dio un poco de tiempo para que se comenzará la clase, se escuchaban rumores que hacían entre ellos sobre ahora qué nos vendrán a decir, hasta que se retomo su atención por completo. Se comenzó con una retroalimentación de la clase anterior y se leyeron los puntos que redacto la interventora sobre la conclusión de la sesión pasada, los docentes dieron el visto bueno, para comenzar el diálogo se realizó la lectura textual de la definición que tiene la SEP sobre el plan de estudios la cual es:

Es el documento rector que define las competencias para la vida, el perfil de egreso, los Estándares Curriculares y los aprendizajes esperados que constituyen el trayecto formativo de los estudiantes, y que se propone contribuir a la formación del ciudadano democrático, crítico y creativo que requiere la sociedad mexicana en el siglo XXI, desde las dimensiones nacional y global, que consideran al ser humano y al ser universal (SEP, 2011: 25)

Después de la lectura el docente tres levanto su mano y expuso:

Docente tres: permítanme hacer unas preguntas a la mesa en primera qué se refiere con ser humano y ser universal acaso se relaciona con las dimensiones nacional y global; esto es el ser humano es nacional y el ser universal es global; se mencionan tres sujetos que no se especifica si es el mismo o cómo?

Para responder a su inquietud el docente seis dijo:

Docente seis: considero que hace referencia a la educación global que si es importante tomar en cuenta lo nacional, pero que la pretensión es formar un ser humano universal que así como aquí en México puede desarrollar funciones también en España es capaz de tener habilidades, lo que queda claro es que se pretende ir más allá de lo nacional. No está bien justificado pues el párrafo bien especifica un ser crítico y creativo que requiere la sociedad mexicana del siglo XXI; pero yo preguntaría realmente se requiere eso; porque

últimamente las noticias nos dicen todo lo contrario que alumnos con esas características son desaparecidos (Docente seis, taller de reflexión docente, 2015).

En este sentido es importante dar cuenta como una reforma educativa tiene que contemplar los espacios, las ideologías, los hechos sociales para que puedan ser tomadas en cuenta por los actores que las desempeñan. Estos comentarios dan cuenta que una intervención educativa puede encontrar muchas inquietudes y terminar sin resolver el problema de inicio, que en este sentido se requiere de un diálogo con los especialistas que realizaron el plan de estudios y los docentes.

Ya algunos investigadores citados con anterioridad como son Posner (2005), Elsy Rockwell (2013), Stenhouse (1987); invitan a reflexionar la práctica docente no como una memorización sino como una construcción reflexiva, dejar de mirar a los docentes como personas sin innovación será un paso necesario para que el docente construya y se reconstruya pero también se apropie como un investigador reflexivo de su práctica.

Posteriormente se organizaron equipos por asignatura donde los docentes expusieron los principios pedagógicos retomados del diseño curricular de la SEP, en esta actividad no hubo mayor problema los docentes hicieron muy buenas explicaciones y retroalimentaron cada uno de los principios pedagógicos.

Se concluye esta sesión con la siguiente reflexión: el plan de estudios forma parte de una retórica que confunde que no se logra entender que al leerlo puede aparentar ser muy real pero cuando lo comparas con la práctica diaria termina sólo en una utopía ya que no se considera el entorno del chico, no se considera la situación económica de la familia, no se contempla que para poder cumplir esas competencias se tiene que tener una disciplina severa en conjunto con la casa.

Se dijo que el plan de estudios si explica ciertos principios pedagógicos que orienta un poco el quehacer docente, pero que todo se puede quedar en la intención. El docente se puede comprometer con llevarlos a cabo pero si no hay un compromiso con los otros sectores (político y social) que influyen en la educación simple y sencillamente no hay una formación de calidad ya no en el sentido de que el sujeto viva bien en cuanto a lo económico pero si en valores. El perfil de egreso no se puede concretizar porque mismamente no tiene claridad en lo que pide o sus propósitos son muy excesivos, que terminan los alumnos quedándose en lo básico del aprendizaje. Por otro lado la integración

de los niveles educativos termina de igual manera en la utopía podemos comprender la teoría pero al llevarlo a la práctica no ha sido una tarea fácil, pues nunca tenemos contacto y no nos capacitan en conjunto con los otros niveles (Docentes, Taller de Reflexión Docente, 2015)

C) ¿Cuál es el sentido de ser docente en el contexto actual?

Esta sesión se realizó el 29 de enero de 2016, se tuvieron algunas complicaciones ya que se requería más tiempo para hacer una retroalimentación por el periodo vacacional, pero el trabajo administrativo de la junta de consejo técnico no lo permitió. El director sólo concedió una hora para abordar la temática, con base en ello consultamos las dos lecturas que venían en el cuadernillo de apoyo del docente, se dividieron en dos equipos, al primer equipo le toco reflexionar sobre la lectura: *Las Tareas del Maestro y los Desafíos de la Evaluación* de Fuentes Olac (2013); el segundo reflexiono sobre *La Trayectoria Docente propuesta de la OCDE (2013)*. A pesar de que las lecturas son contrarias ya que por un lado Olac reflexiona sobre como la sociedad mira al docente y las exigencias que les presenta sin contemplar su excesivo trabajo, la OCDE pide mayor esfuerzo por parte de los docentes. Los docentes concluyeron con lo siguiente:

La evaluación que se nos pretende hacer forma parte de todas las incongruencias que el sistema produce pues no están preocupados por la evaluación sino que están preocupados por la supuesta formación que se pretende enseñar a los alumnos; pero tampoco trabajan en ello los grandes representantes. Y para que esa idea se quedara en el aire; el docente fue el culpable, se le denigro por todos los medios de comunicación... la educación no sólo depende de lo que nosotros trasmitimos al alumno sino que todos estos medios de comunicación son parte importante también; qué políticas tienen para que los prohíban trasmitir la violencia que trasmiten. La profesión docente queda denigrada ante estas políticas pero no solo es el docente cada día esta sociedad es más exigente en sus perfiles profesionales y con una paga que sólo alcanza para sobrevivir. Nosotros consideramos que para la innovación de las reformas educativas se nos tome en cuenta como agentes activos igual que al estudiante y a los padres de familia (Docentes, Taller de Reflexión Docente, 2015).

Volvieron hacer referencia que al docente mexicano no se le educa para ser investigador con sus alumnos sino para ser sometido y seguir ordenes, no obstante mucho

se ha trabajado con ello pero no es un discurso fácil de comprender. Las autoridades se encargan de denigran al docente pero no cumplen con los acuerdos, no se escucha la opinión del docente y no es la pretensión de la institución ser escuchada.

El desarrollo de las tres sesiones aportaron información relevante para esta investigación pues si bien no se soluciono el problema de que los docentes conozcan la profundidad el plan de estudios 2011, pero se pudo percatar que el docente es un agente activo que tiene mucho que opinar sobre la construcción de las reformas, que cuando se dialoga con ellos reflexión y participan entre compañeros. También la intervención de estos tres módulos contribuyó a que el docente tuviera otro conocimiento de la reformas, que las experiencias que y ya había tenido en sus práctica se reforzaran con su teoría. La intervención contribuyó a reafirma que no se capacitó a todos los docentes cuando se propuso la RIEB y que en efecto es una reforma que innovo pero sólo el discurso porque en la práctica docente ellos no creen que sea el progreso de la educación.

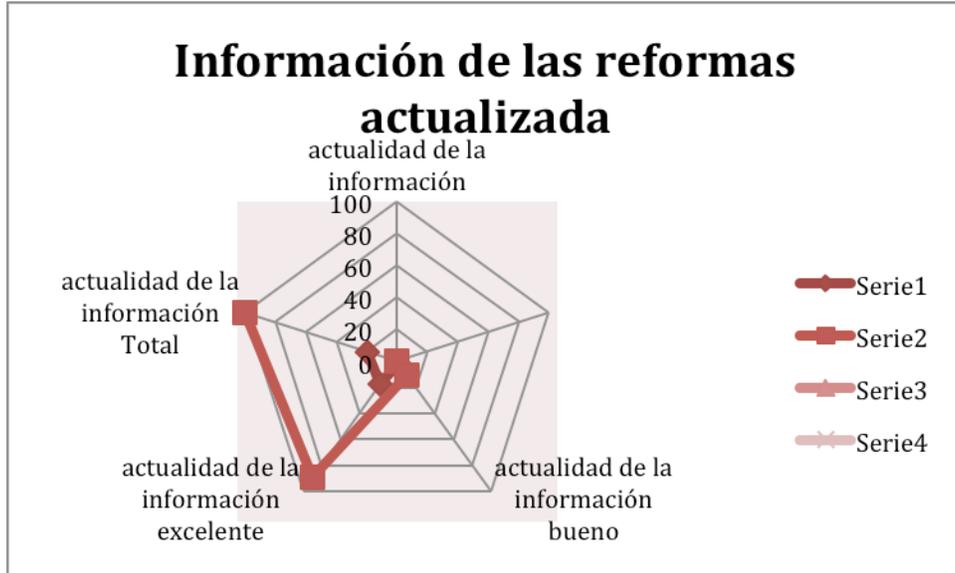
4.8 Evaluación de la intervención

El taller se evaluó en tres rublos (véase anexo tres evaluaciones de intervención) para poder dar cuenta de su efectividad los cuales fueron:

- A) Pertinencia, material, tiempo y espacio del taller
- B) Objetivos logrados dentro del taller
- C) Experiencias obtenidas en el taller

Pertinencia del taller: el primero apartado de dicha evaluación consistió en que el docente evaluara ciertos aspectos del taller como: tiempo, información, relevancia, oportunidad, interacción, materiales y recursos. La importancia de este apartado se centraba en la información y la interacción entre docentes. En la siguiente grafica se representa cómo fue que el docente considero la información que se impartió en el taller ya sea: excelente, bueno, regular o deficiente.

Gráfica 7. Información de la reformas actualizada

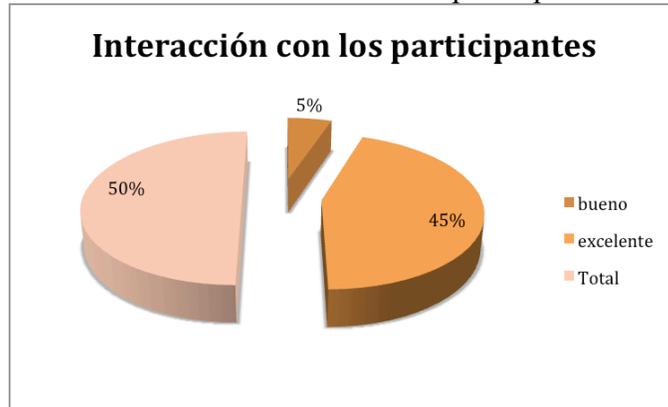


Fuente: Evaluación Proyecto de Intervención, Janeth Hernández, 2015

La gráfica número 6 explica que el 89.5% de los docentes que participaron en la evaluación y que estuvieron presentes en el taller consideran que la información era actualizada e interesante para la situación actual de los docentes y el 10.5% de los docentes solo considero que era buena. Con los porcentajes que se arrojan concluimos que para el docente fue de gran relevancia la información que obtuvo en el taller y que la utilizó por lo menos para analizarla en el momento.

Otro de los puntos que se evaluó fue el diálogo colaborativo para reflexionar sobre la reforma educativa y en específico sobre la práctica docente y la implementación del plan de estudios 2011. La gráfica ocho muestra que:

Gráfica 8. Interacción con los participantes.



Fuente Evaluación Proyecto de Intervención, Janeth Hernández, 2015

El taller logro su propósito en cuanto al diálogo colaborativo, pues se pudo realizar sin mayor problema sobre la práctica del docente y los documentos oficiales que la Reforma Integral de Educación Básica 2011 presenta. En este sentido el 45% de los docentes mostro disponibilidad para platicar y escuchar a su par, por tanto en el transcurso del taller se tuvo buen entendimiento de las categorías que se presentaron como fue: perfil de egreso, competencias para la vida y principios pedagógicos.

Respecto al material que se utilizó para el taller se muestra en la gráfica 9 que para la mayoría de los docentes fueron claros los materiales y recursos que se utilizaron en el taller, que se sintieron motivados porque se realizó un cuadernillo que sintetizó lo que se pretendía compartir con los docentes para el entendimiento de la Reforma Integral de Educación Básica y la evaluación en la actualidad. El cuadernillo que se elaboró con la finalidad de que el docente leyera previamente a cada sesión para poder debatir día con día sobre el tema visto.

El segundo apartado de la evaluación del taller consistía en checar si se cumplieron los objetivos que se pretendía para cada módulo los son:

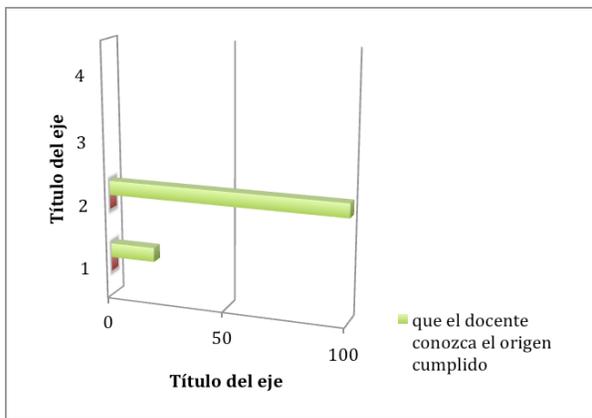
A) Que los profesores analicen de manera colaborativa el contenido de los principales documentos normativos para comprender la lógica de la RIEB.

B) Revisar la lógica interna del plan de estudios 2011 y en particular verificar su vinculación con los rasgos del perfil de egreso, para dialogar entre pares sobre su pertinencia y el nivel de logro en el aula.

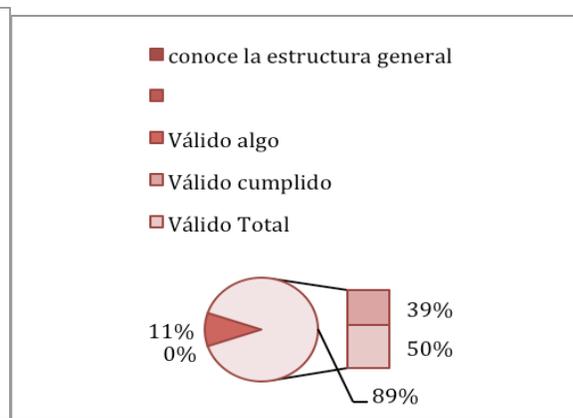
C) Verificar el dominio del origen de la evaluación 2013, así como la Ley General de Servicio Profesional Docente, para que los docentes fundamenten sus comentarios y críticas sobre la reforma 2013.

Cada una de las gráficas siguientes se diseño para obtener el porcentaje de cada uno de los objetivos a lo que se obtuvo la siguiente información (véase grafica 9,10 y 11)

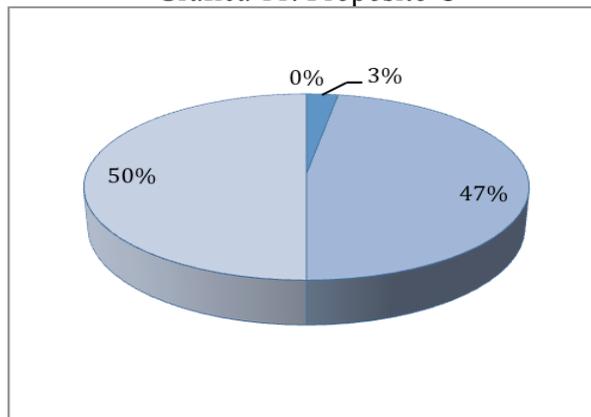
Gráfica 9. Propósito A



Gráfica 10. Propósito B



Gráfica 11. Propósito C



Fuente: Evaluación de Proyecto de Intervención, Janeth Hernández, 2015

Cada una de las graficas anteriores muestra como los docentes lograron cumplir los objetivos. El 89% de los profesores cumplió con los objetivos del taller y el 20% considera que no se cumplieron en su totalidad pero que algo nuevo aprendieron. A pesar de la complicación que se tuvo en el último modulo según los docentes lograron reflexionar sobre su práctica y conocieron algunos de los documentos que presenta la RIEB 2011, sólo el 3% no logro seguir con el hilo conductor del conocimiento. La presente evaluación apuntaló a que el docente reflexionara sobre su experiencia que tuvo en el taller por ello la interventora realizó la evaluación a uno por uno de los participantes.

Por último se evaluaron las experiencias que el docente tuvo en cuanto al acercamiento a los documentos normativos de la RIEB se preguntó: cuál era su experiencia con el perfil de egreso, si realmente es posible y pertinente cumplirlo al término del nivel básico. La mayoría de los docentes respondieron que no se logran cumplir el perfil de egreso al término de la educación básica por diferentes razones como son las siguientes:

- I.- Su redacción es muy confusa; no se entiende que es lo que pretende cuando en un solo rasgo del perfil de egreso se encuentran 3 objetivos, que abarcan tres asignaturas diferentes y en el sistema básico no existe aun la transversalidad.
- II.- Se considera que el docente es el único responsable para que se logre el perfil de egreso, lo cual consideraron un error pues hay otros actores que influyen en la educación del alumno y que deberían de contemplarse para que el perfil se pueda lograr.
- III.- Es un perfil de egreso que no contempla ni el entorno ni los contextos de los alumnos (aquí hacen mucha referencia al nivel socioeconómico y cultural de los alumnos).

La intervención pudo dar cuenta que el maestro necesita conocer los documentos oficiales de la RIEB para poder ser evaluado así como el plan de estudios de la reforma educativa para poder opinar sobre el perfil de egreso, también da cuenta de que el docente tiene sus propias experiencias y saberes que los utiliza para implementar nuevas estrategias en el aula y así transmitir el conocimiento a los alumnos.

El taller también apporto un elemento más para comprender que la evaluación cuando es impuesta produce enojo lejos de producir un acercamiento al docente, que cuando el docente construye su evaluación reflexiona, que si se puede tomar en cuenta la docente para

hacer una reflexión de la educación para proponer estrategias que mejoren su práctica. Que el diálogo es importante para que entre docentes intercambien puntos de vista, pero sobre todo que si la formación del profesor realmente estuviera orientada a que el maestro fuera investigador de su práctica educativa sería la educación de mayor calidad tal como lo argumenta Schon:

Este proceso reflexivo debe servir para optimizar la respuesta docente ante situaciones reales, teniendo en cuenta que el profesional debe poner sus recursos intelectuales al servicio de la situación, de manera que a través de un proceso – que debe ser semiautomático – de análisis y búsqueda de estrategias o soluciones, se satisfagan las necesidades reales del aula de forma eficaz (Stenhouse, 1998:13).

Con el taller se pudo comprobar que el proceso de reflexión de los docentes se puede lograr con el diálogo entre iguales y en colectivo; pero sobre todo se logra cuando el docente interpone sus recursos intelectuales en la práctica educativa.

Conclusiones

La presente investigación concluye con dos momentos que se vinculan: el primero es el análisis del plan de estudios 2011 y el segundo con la interacción de docentes de 12 diferentes escuelas del Distrito Federal, para recolectar la experiencia docente sobre la teoría de la reforma educativa y en específico la pertinencia del perfil de egreso.

Uno de los principales propósitos de la parte teórica y conceptual fue el intento de mostrar cómo la globalización ha dado lugar a numerosos problemas teóricos y metodológicos para llevar a cabo el análisis de la política educativa en la educación de México, se ha argumentado que como mínimo los cambios que propicia la globalización requieren de una reflexividad crítica y una toma de conciencia de nuestra posicionalidad del análisis de la política educativa. Esto para asegurar que se reconozcan las capas de los procesos políticos que implican una reforma educativa y los espacios que enfrenta la política educativa. El enfoque crítico que se retoma en la investigación precisó un reconocimiento de trascendencia de la posicionalidad ante la Reforma Integral de Educación Básica, que no se desprende sólo de un documento sino que implica una política educativa establecida. Esto significa que el análisis de la política educativa plantea una crítica a las presunciones establecidas que no contemplan ni los entornos ni los sujetos activos.

Fue interesante descubrir el camino que siguen las políticas educativas en la era de la globalización que es diseñado por las Agencias Internacionales y que tienen como finalidad formar para la competitividad económica a través de un modelo educativo mercantil. Bien lo analiza Rizvi (2013) cuando describe las características de la globalización, que aparece como un capitalismo sin promesas humanistas por lo tanto la política educativa ya no se diseña para satisfacer las necesidades sociales.

Los modelos de las políticas educativas que se diseñan por las Agencias Internacionales deben de estudiarse y reflexionarse para evitar la implementación de una política educativa cerrada y autoritaria y así lograr una transformación en el diseño de las reformas educativas y su vez en el espacio educativo. Pues bien en la actualidad la política

educativa se legitima por las autoridades gubernamentales de manera autoritaria, por tanto el modelo se basa en una economía privada poco prudente para un país emergente.

La política educativa de la RIEB se cimento en 5 fases:

- La identificación de un problema el cual era la calidad educativa; al cual nunca se dio solución.
- Trato de dar soluciones pero sólo de poder político con la implementación de una Alianza entre el Gobierno Federal y Sindicato Nacional de la Educación.
- Ejecuto diversos programas que sólo implican mayor gasto, pero no avances en la calidad educativa.
- Se obtuvieron diferentes evaluaciones que sólo mostraron que una vez más era una reforma poco aceptable por los actores que la implementa y no congruente con el entorno educativo mexicano.

La RIEB puede tener un buen cimiento teórico, pero la apuesta es la reflexión conciente y crítica que debería de estar transformando esta reforma tal como lo argumenta Popkewitz (2000) las reformas educativas no sólo son conceptos técnicos sino significados de gran relieve social donde diversas voces debería de tratar de proyectar sus visiones de lo que debería de ser la educación básica y cómo debería de organizarse y proyectarse.

La RIEB no proyecto visiones pero si innovaciones, pues se caracterizó por la modificación del plan de estudios 2011 mismo que está estructurado a partir de tres orientaciones curriculares: enfoque centrado en el aprendizaje, diseño basado en competencias, flexibilidad curricular y reajuste administrativo académico. De las cuales ni una se llevo a cabo en la práctica educativa por falta de comprensión a los escritos de la reforma.

Otra modificación de gran resonancia en la RIEB fue el diseño de un perfil de egreso para los tres niveles educativos que se pretendía resolvieran la problemática de la desercion escolar y la implementación de mano de obra, lo cual tampoco sucedió pues en la

edad en la que se pretendía implementar el perfil de egreso el alumno esta en plena formación integral.

Para realizar cada una de estas modificaciones se realizó un Acuerdo político que daba mayor autoritarismo a esta política educativa; pues este Acuerdo que ya fue descrito dentro del recorrido de la investigación sólo constaba de dos artículos y todo el demás contenido que tenía era la repetición de los programas y planes de estudio; pareciera entonces que las políticas educativas son diseñadas desde una perspectiva de burla para el pueblo mexicano pues no hay una explicación de lo que se pretende enseñar a la sociedad mexicana.

El recorrido teórico concluye con el conocimiento de las innovaciones teóricas de esta reforma que no fueron puestas en la práctica educativa, pero que el discurso eran muy precisas para una educación con un eje memorístico y una pretensión al desarrollo empresarial. Por tanto, concluimos que el modelo curricular que se estudio en esta investigación está orientado por una dimensión oficial del currículo y que tiene ciertos principios curriculares propuestos en la obra de Tyler (1973) como son la importancia en los objetivos, contenidos y evaluación.

Se encontro que el plan de estudios 2011 tiene como objetivo proporcionar una base a los profesores para planear sus lecciones y evaluar a los estudiantes a través de un modelo que no contempla entornos y las necesidades de los alumnos. El plan de estudios 2011 pretendía resolver problemas como la deserción e implementación de un modelo curricular que se basara en una educación por competencias y que incorporara un diseño universal donde la evaluación incluye estándares que según permitirían que el país se incorporara a una economía internacional, lo cierto es que México no tiene el nivel de desarrollo tecnológico, sueldos, valor monetario que cuentan los demás miembros de la OCDE. Por tal motivo la finalidad de los estándares curriculares sólo ha sido alinear el conocimiento.

Otro de los aspectos estudiados en el tejido teórico fueron las nociones que se desarrollan y dan validez al plan de estudios 2011, las más importantes eran: asignatura, contenidos y objetivos; se descubrió que algunos de estos conceptos fueron modificados

por otros términos por ejemplo la asignatura era llamada campos de formación y los objetivos y contenidos eran importantes para el desarrollo de los aprendizajes esperados que no tenían una conceptualización clara, pues no se entiende porque funcionan o se definen como indicadores. En este sentido sólo se encontró confusión en el desarrollo de la educación básica.

Por otro lado las evaluaciones que ha realizado PISA en los últimos años han demostrado que sólo se han cumplido ciertos propósitos del plan de estudios, pero que aun sigue con deficiencias la educación básica en México, por tal motivo se sigue discutiendo la formación docente, la calidad educativa y la evaluación tratando de incorporar nuevas reformas cuando no se implementó todo el desarrollo de las anteriores.

En cuanto a la organización del perfil de egreso se concluye con ciertas reflexiones entre ellas:

- 1) El perfil de egreso implica una transversalidad en los campos de formación y entre niveles escolares (preescolar, primaria y secundaria); pero no hay un programa por parte de la SEP que reúna a los docentes para dicho trabajo, inclusive nunca se tuvo una capacitación sobre la transversalidad o el cambio de categorías que utilizaría el plan de estudios 2011.
- 2) No se logra cumplir el perfil de egreso al término de la educación básica; pues no tiene una buena redacción, no hay claridad en sus propósitos ya que cada rasgo de perfil de egreso incluye tres o cuatro propósitos a la vez.
- 3) El diseño del perfil de egreso no toma en cuenta la diversidad del contexto, por tal motivo las comunidades más desprotegidas y desalojadas de lo urbano no tienen noción de un perfil de egreso que según está diseñado para un plan de estudios nacional.
- 4) Cuenta con una visión a futuro pero no existe pertinencia ni tampoco delimitación del conocimiento.

Las conclusiones que se obtuvieron del análisis del plan de estudios 2011 fueron las siguientes:

- a) Es un plan de estudios contradictorio pues evalúa a través de indicadores que representan un estándar que sirve para juzgar y medir el avance de los individuos; lo cual implica ser una medida insuficiente para la evaluación.
- b) Esta contradicción se demuestra con la insistencia que se hace en el discurso, concretamente con el plan de apoyar un enfoque por competencias que según promueve un aprendizaje donde el actor principal es el alumno, pero se evalúa a través de una prueba estandarizada como es ENLACE. En consecuencia no atiende lo procesos de valorización del aprendizaje.
- c) En la noción de competencia se nota una tendencia, particularmente en los maestros más jóvenes hacia la dispersión y el vaciamiento del contenido académico. El vínculo entre competencia y conocimiento no ha sido claro en los nuevos programas de estudio y libros de texto.

Las conclusiones que se obtubieron en la salida a campo fueron las siguientes:

- ❖ Los profesores no tienen conocimiento del perfil de egreso. De 59 docentes entrevistados todos coincidieron que no tuvieron una capacitación ni les presentaron el plan de estudios las autoridades responsables de hacerlo. Por tal motivo existía una contradicción en sus respuestas, pues si bien algunos aceptaron que no conocían los documentos normativos de la RIEB otros disimulaban ese desconocimiento y daban respuestas incorrectas.
- ❖ Para el docente y en su práctica cotidiana era irrelevante cumplir con el plan de estudios paso a paso porque no había una comprensión de este
- ❖ Los profesores aseguran que no es su apatía el que no quieran conocer el perfil de egreso, sino falta de tiempo y exceso de trabajo aparte de que son demasiados documentos muy generales que no te dicen nada y terminan de igual manera en la educación repetitiva.
- ❖ Presentan un descontento por las reformas educativas, por tal motivo no las toman en cuenta para llevarlas a cabo en el aula.
- ❖ Consideran los docentes que el perfil de egreso y las competencias no se logran al término de la educación básica por la falta de incogruencia entre uno y otro.

Se concluye que el docente en acción del plan de estudios, es el ejecutor de las competencias y el perfil de egreso; por tal motivo se sienten agrumados por la cantidad de programas, distraídos por las demandas administrativas y hostigados por los agentes externos que evalúan su trabajo. Aunque existen ciertas diferencias en cada uno de los niveles escolares en cuanto al conocimiento de los documentos normativos y del plan de estudios todo los docentes entrevistados coincidieron en que no puede ser aplicable en el aula algo que no tiene claridad para ellos, pero sobre todo no puede ser aplicable si el docente se sigue percibiendo sólo como el ejecutor de reformas poco ejecutadas cuando también es diseñador del plan de estudios.

Al tener un acercamiento más directo con los docentes y a través de la construcción del diálogo se descubrió que existe una experiencia docente que enriquece la educación de los estudiantes y que no es valorada, que el docente demanda ser escuchado para dar a conocer su opinión, que les gusta compartir sus experiencias con sus iguales y con la gente externa pero sobre todo que se puede trabajar con ellos desde la perspectiva de una educación crítica y reflexiva para tomar conciencia de la situación que vive la educación en México.

Lo más importante es que este acercamiento con el docente permitió abrir sus puertas al conocimiento de los documentos normativos que presenta la RIEB y sus objetivos que según pretende que lograra el docente, aunque no están de acuerdo con ello los docentes por lo menos lo conocieron y ya pudieron decidir y opinar sobre su falsa aplicación en las escuelas públicas de México.

La puerta aun sigue abierta pues la presente investigación trato de abrir la mesa del diálogo con los docentes percatándose como otros investigadores de que las reformas educativas aun tienen mucho que estudiarles, por ello la invitación esta abierta para otras posibles investigaciones de encontrar los espacios necesarios para sentarse a dialogar y aprender en conjunto con aquellos personajes que la sociedad y el gobierno los ha hecho responsables de la educación de miles de niños mexicanos

No obstante se tiene la esperanza de que algún día la educación sea dialógica entre docentes y alumnos y se rescate a través de las diversas investigaciones las demandas que

el docente en estos tiempos de angustia por ser evaluado, por implementar una nueva reforma cuando nunca se concretizó la anterior sean escuchadas y apoyadas por los investigadores aquí dejamos las demandas de aquellas voces que hicieron eco en esta investigación:

- I. Capacitacion
- II. Ser escuchado
- III. Ser evaluado de manera integral
- IV. Ser participe de la creación de los modelos curriculares
- V. Trabajo colaborativo entre los integrantes y responsables de la educación de las nuevas generaciones.

Bibliografía

- Ahumada,P, (2001), *La evaluación es una concepción de aprendizaje significativo*, Ediciones Universitarias, Valparaíso.
- Ardoino, Jacques (1981) *La intervención: ¿Imaginario del cambio o cambio de lo imaginario?*; en: Guattari Félix (y otros) *La intervención institucional*. México: Ed. Folios.
- Briones, G, (1987), *Métodos y Técnicas de investigación en las ciencias sociales*, México, Trillas, pp.280.
- Castro, F. y otros (2004) *Currículum y evaluación*. Cap. II Universidad Bío. Chile.
- Coll, César, (2001), *Psicología y currículum*, Paidós, Buenos Aires, p.174.
- Díaz, A, (1990), *“Ensayos sobre la problemática curricular”*, Trillas, México, p. 104.
- Dellors,J (1998), *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*, Santillana, México.
- Doll, D, (1978), *Currículo en mejora: Toma de decisiones en proceso*, Boston
- Eisner, E., (1998): *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica cualitativa*, Paidós Educador, España, pp. 305
- Escudero, J. (1999), *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*, Síntesis Educación, España, pp, 67-96 y 291- 319.
- Ferreya, H, (1998), *“El currículum como desafío institucional”*, Ediciones y Novedades Educativas, Argentina, pp. 104
- Furlán, Alfredo, Pasillas, Valdez, Miguel Ángel. *Investigación, teoría e intervención en el campo pedagógico*. Perfiles Educativos [en línea] 1993, (julio-sept.): [Fecha de consulta: 16 de agosto de 2015] Disponible en:<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13206109>> ISSN 0185-2698.
- Flick,U, (2004): *Introducción a la investigación cualitativa*, Morata, España, pp. 234-253.
- Frigerio, Graciela (2000): *¿Las reformas educativas reforman las escuelas o las escuelas reforman la reforma*, UNESCO , Argentina, (pp. 1-26)
- Freire, P, (1997). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI, México
- Gimeno, J. (2007) *El currículum una reflexión sobre la práctica*, Morata, España, pp: 127-174.

- (1999), *Poderes Inestables de la Educación*, Morata, España, pp: 351.
- Gimeno, J. (2007) *El currículum una reflexión sobre la práctica*, Morata, España, pp: 127-174.
- Gimeno Sacristán, J. (Com.) (2010) *Saberes e incertidumbres sobre el currículum. Caps. VIII y XI* Madrid, Morata
- González, D. Micaela *Intervención Pedagógica*; en academia.edu. Consultado el 18 de mayo del 2015 a las 23:14.
- Jackson, PH. W. "Los afanes cotidianos", 43-77. En Jackson, Ph. W. (1991). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.
- Kemmis, S, (1998), *“El currículum más allá de la teoría de reproducción*, Morata, España.
- Kuhn. T, (2013), *Las estructuras de las revoluciones científicas*, México, FCE, pp. 404.
- Maykut Pamela, (1999): *Investigación Cualitativa. Una guía práctica y filosófica*. Hurtado, pp 7-48
- Mier, Raymundo (2002) *El acto antropológico: la intervención como extrañeza en: Pensar la intervención*. Revista tramas. Números 18 y 19, Junio –diciembre. México: UAM, págs. 13-15.
- Molina, Arizón (2012) *Métodos híbridos de investigación: ventajas e implicaciones*, España, Universidad de Alicata.
- Navarro, César (2011) *El Secuestro de la Educación en México*, UPN, México, pp.425.
- Noriega, Margarita (2010): *“Sistema Educativo Mexicano y Organismo Internacionales: Banco Mundial, Banco Interamericano de Desarrollo Económico”*. En: Arnaut Alberto (Coordinador) : *Los grandes problemas de México*, COLMEX, México. (pp. 660-684).
- Ornelas, Carlos (2013) : *“El Sistema Educativo Mexicano”*, CFE, México, pp. 359
- Pescador Ozuna, J. A.(2008) *“¿Qué es calidad de la Educación formal?” en: Solana, F. ¿Qué significa calidad de la educación? México: Limusa, pp. 49-68*
- Pedró, Frances y Puig, Irene (1998) *Las reformas educativas. Una perspectiva política y comparada*. Buenos Aires, Ed. Paidós, pp. 31-94
- Posner, G, (2005), *“Análisis del currículum”* Mc Graw Hill, México, pp: 345

- Popkewitz, S. (2000), *Sociología Política de las Reformas Educativas*. Morata, España, (pp, 25-57).
- Rabotnikof, Nora (2008). “*Discutiendo lo público en México*”. En: Merino Mauricio (Coordinador). *¿Qué tan público es el espacio público en México?* FCE, México (pp. 25 – 56)
- Rizvi, F. Y Lingard, (2013). *Políticas educativas en un mundo globalizado*, Morata, España, (pp: 22-46)
- Sánchez. M, (2015), *Metodología de la investigación en pedagogía social*, España, pp 21-34.
- SEP, (2011a), **Plan de Estudios**, SEP, México, p.93
- _____, (2011b), **Acuerdo 592**, SEP, México, p.640.
- _____,(2011c), Acuerdo 540, SEP, México, pp. 402.
- _____,(2007 d), Programa Sectorial 2007-2012, SEP, México, p.64
- Schön, D. (1998), *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones*, España, Paidós, pp, 310
- Schutz, Alfred. (1990) “*Conceptos fundamentales de la fenomenología*”, p.p 111-125. En Schutz, A. E l problema de la realidad social. Buenos Aires Amorrotu.
- Stenhouse, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Rockwell, E. (2013), La complejidad del trabajo docente y los retos de su evaluación: resultados internacionales y procesos nacionales de reforma educativa. En: R. Ramírez (Coord.) *La reforma constitucional en materia educativa: alcances y desafíos*. México: Instituto Belisario Domínguez-Senado de la República, 77-109.ón1)
- Taba, H, (1987), *Elaboración del Currículo*, Troquel, Buenos Aires, pp.662.
- Tello César (2012) *La posición epistemológica de los investigadores en política educativa: Debates teóricos en torno a las perspectivas neo-marxista, pluralista y pos-estructuralista*. En Archivos analíticos de políticas educativas Volumen 20, Número 9, 20 de marzo
- (2014) *El campo teórico de la política educacional: modelos, abordajes y objetos de estudio* en Jornal de Políticas Educativa N° 14/ Julho-Dezembro/ PP. 62-75

Torres, Jurjo (2001): *“Educación en tiempos de neoliberalismo”*, Morata, España pp. 255.

Tuirán, Rodolfo y Susana Quintanilla (2012), *“90 Años de Educación en México”*, CFE, México, (pp.146).

Tyler, Ralph. W. (1973) *Principios básicos del currículo*. Troquel, Buenos Aires.

Whitty G. (2000): *“La escuela, el estado y el mercado”*, Morata, España, pp: 215

Fuentes electrónicas:

<http://www.jornada.unam.mx/2011/08/10/sociedad/042n1soc>

http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub//P1/B/111/P1B111_11E11.pdf

Anexos

Anexo 1: CUESTIONARIO DE CONSULTA PROFESORES DE EDUCACIÓN BÁSICA SOBRE EL PERFIL DE EGRESO DEL PLAN DE ESTUDIOS DE EDUCACIÓN BÁSICA 2011

Escuela: _____ Delegación: _____
Antigüedad: _____ Edad: _____ Nivel: _____ Folio: _____

I.- PLAN DE ESTUDIOS.

Responde las siguientes preguntas conforme a tu experiencia en el conocimiento de la Reforma Integral de Educación Básica 2011.

1.- Según el plan de estudios 2011 el perfil de egreso se define como:

- a) Define el tipo de alumno que se espera formar en el transcurso de la escolaridad básica, a través de un conjunto de rasgos que los estudiantes deben adquirir
- b) Es un documento que incorpora las competencias, contenidos, aprendizajes esperados que se encuentran en el programa de estudios.
- c) Se define como lista de rasgos que indican lo que el alumno debe cumplir al término de la educación básica de manera autónoma y participativa.

2.- ¿Qué actores educativos participan en el cumplimiento del perfil de egreso 2011?

- a) Maestros, padres de familia, directores de plantel, alumnos
- b) SEP, SNTE
- c) Maestros

3.- ¿Por qué existe sólo un perfil de egreso en la educación básica?

- a) porque existe sólo un plan de estudios
- b) porque el propósito de la RIEB fue integrar los niveles educativos en un plan de estudios.
- c) porque así lo estipula el currículo

4.- ¿Cuál es la relación del perfil de egreso con el quehacer cotidiano del alumno?

5., Conforme y a su experiencia y lo que dice el plan de estudios 2011, el perfil de egreso se logra manifestar cuando:

- a) cuando los alumnos desarrollan sus habilidades, aptitudes y conocimientos
- b) los alumnos ya cuentan con una formación integral
- c) Cuando alcanza de manera paulatina y sistemática los aprendizajes esperados y los estándares curriculares.

6.-¿ En qué le beneficia a usted como docente, conocer el plan de estudios 2011?

II PERFIL DE EGRESO

Instrucciones: Coloca una “X” en las opciones del lado derecho de acuerdo a la respuesta seleccionada y en su caso atiende a la indicación señalada.

1 En el siguiente apartado del cuestionario, te presentamos los rasgos del perfil de egreso de la Reforma Integral de Educación Básica 2011. La finalidad de este apartado es saber si los rasgos deseables son pertinentes al contexto social actual o no.

		MUY PERTINENTE	ACERTADO	POCO ADECUADO	INCONVENIENTE
7 a	Utiliza el lenguaje materno, oral y escrito para comunicarse con claridad y fluidez, e interactuar en distintos contextos sociales y culturales.				
7 b	Posee herramientas básicas para comunicarse en Inglés.				
8 a	Argumenta y razona al analizar situaciones, identifica problemas.				
8 b	Formula preguntas, emite juicios , propone soluciones , aplica estrategias y toma decisiones.				
8 c	Valora los razonamientos y la evidencia proporcionada por otros y puede modificar, en consecuencia, los propios puntos de vista.				
9	Busca, selecciona, analiza, evalúa y utiliza la información proveniente de diferentes fuentes.				
10	Interpreta y explica procesos sociales, económicos, financieros, culturales y naturales para tomar decisiones individuales o colectivas que favorezcan a todos.				
11	Conoce y ejerce los derechos humanos y los valores que favorecen la vida				

	democrática; actúa con responsabilidad social y apego a la ley.				
12	Asume y practica la interculturalidad como riqueza y forma de convivencia en la diversidad social, cultural y lingüística.				
13	Conoce y valora sus características y potencialidades como ser humano; sabe trabajar de manera colaborativa; reconoce, respeta y aprecia la diversidad de capacidades de los otros, y emprende y se esfuerza por lograr proyectos personales o colectivos.				
14	Promueve y asume el cuidado de la salud y del ambiente como condiciones que favorecen un estilo de vida activo y saludable.				
15	Aprovecha los recursos tecnológicos a su alcance como medios para comunicarse, obtener información y construir conocimiento.				
16	Reconoce diversas manifestaciones del arte, aprecia la dimensión estética y es capaz de expresar artísticamente.				

17.- ¿Qué opinas sobre la coherencia discursiva de los rasgos que se debe de adquirir para lograr el perfil de egreso?

- a) es muy coherente
- b) es coherente
- c) hay muy poca coherencia
- d) no hay coherencia

Explique su respuesta:

En la siguiente apartado se pretende saber en que nivel escolar se logra cumplir con los rasgos que marca el perfil de egreso en la Educación Básica actual.

		ADQUIRIDO EN			ACERTADO EN			POCO ADECUADO EN			INCONVENIENTE EN		
18 a	Utiliza el lenguaje materno, oral y escrito para comunicarse con claridad y fluidez, e interactuar en distintos contextos sociales y culturales.	P	P	S	P	P	S	P	P	S	P	P	S
		R	R	E	R	R	E	R	R	E	R	R	E
		E	I	C	E	I	C	E	I	C	E	I	C
		E	M	U	E	M	U	E	M	U	E	M	U
		S	A	N	S	A	N	S	A	N	S	A	N
18 b	Posee herramientas básicas para comunicarse en Inglés.												
19 a	Argumenta y razona al analizar situaciones, identifica problemas.												

- B) solo existe continuidad en cada uno de niveles educativos
- C) el logro del perfil de egreso sólo se da en la secundaria.
- D) Existe la secuencia oportuna para cada uno de los niveles educativos

30.- Usted qué opina sobre los contenidos que se abordan en cada uno de los niveles de educación básica cree que son:

- a) Muy repetitivos durante el periodo de educación básica
- b) Repetitivos
- c) No son repetitivos y tienen diferente grado de complejidad

31.- Considera usted que el alumno al termino de educación basica logra integrar los conocimientos y contenidos que se abarcan en cada uno de los niveles educativos

- a) si
 - b) no
- Explica tu respuesta:

32.- Conforme a su experiencia: ¿Cómo se interrelacionan los contenidos en los niveles de educación básica?

- a) Por campos formativos
- b) Por los estándares curriculares
- c) No se interrelacionan
- d) Por una secuencia y gradualidad en el conocimiento, tomando como eje los estándares curriculares y los campos formativos.

IV COMPETENCIAS PARA LA VIDA

33- ¿Cómo cree que ayudan las competencias en la vida diaria de los alumnos?

34- Usted como profesor desarrolla competencias dentro del aula y en su vida diaria

- a) si
 - b) no
- Explique su respuesta:

35.- ¿Cree usted qué es prudente desarrollar competencias en la educación básica , por qué?

36- ¿Qué tipo de habilidades logra desarrollar el alumno durante la educación básica?

Instrucciones: Coloca una "X" en las opciones del lado derecho de acuerdo a la respuesta seleccionada y en su caso atiende a la indicación señalada.

La finalidad del presente apartando es conocer la importancia de la

competencia en la vida académica y social del alumno.

		Le ayuda para conseguir trabajo	Lo hace capaz de relacionarse en su entorno sin problemas	Sólo le brinda conocimiento básicos cotidianos	Sólo le ayuda aprobar los estudios de educación básica
37	Competencia para el aprendizaje permanente				
38	Competencia para el manejo de la información				
39	Competencias para el manejo de situaciones				
40	Competencias para la convivencia				
41	Competencias para la vida en sociedad				

Instrucciones: Elige el rasgo del perfil de egreso que se relacione con cada una de las competencias para la vida y anótelo en la tabla, sino tiene vínculo con algún rasgo de perfil de egreso puede anotar sin vínculo.

Lo que se pretende conocer en esta tabla es verificar si existe un vínculo entre el perfil de egreso y las competencias para la vida .

	RASGOS DEL PERFIL DE EGRESO
a	Utiliza el lenguaje materno, oral y escrito para comunicarse con claridad y fluidez, e interactuar en distintos contextos sociales y culturales; además posee herramientas básicas para comunicarse en inglés.
b	Argumenta y razona al analizar situaciones, identifica problemas, formula preguntas, emite juicios, propone soluciones, aplica estrategias y toma decisiones. Valora los razonamientos y la evidencia proporcionada por otros y puede modificar, en consecuencia, los propios puntos de vista.
c	Busca, selecciona, analiza, evalúa y utiliza la información proveniente de diferentes fuentes.
d	Interpreta y explica procesos sociales, económicos, financieros, culturales y naturales para tomar decisiones individuales o colectivas que favorezcan a todos.
e	Conoce y ejerce los derechos humanos y los valores que favorecen la vida democrática; actúa con responsabilidad social y apego a la ley.
f	Asume y practica la interculturalidad como riqueza y forma de convivencia en la diversidad social, cultural y lingüística.
g	Conoce y valora sus características y potencialidades como ser humano; sabe trabajar de manera colaborativa; reconoce, respeta y aprecia la diversidad de capacidades de los otros, y emprende y se esfuerza por lograr proyectos personales o colectivos.
h	Promueve y asume el cuidado de la salud y del ambiente como condiciones que favorecen un estilo de vida activo y saludable.
i	Aprovecha los recursos tecnológicos a su alcance como medios para comunicarse, obtener información y construir conocimiento.
j	Reconoce diversas manifestaciones del arte, aprecia la dimensión estética y es capaz de expresar artísticamente.

	COMPETENCIAS	RASGO DEL PERFIL DE EGRESO CON EL QUE SE RELACIONA LA COMPETENCIA
42	Competencia para el aprendizaje permanente	
43	Competencia para el manejo de Información	
44	Competencia para el manejo de situaciones	
45	Competencias para la convivencia	
46	Competencias para la vida en sociedad.	

v. OPINIÓN DEL MAESTRO

		Oportuno	Adecuado	Suficiente	Inoportuno
47	Cómo consideras el término de calidad educativa en la formación humana.				
48	La manera en que se toma en cuenta la profesor para realización de planes y programas de estudio la consideras.				
49	La adaptación del plan de estudios 2011 a tu práctica docente fue				
50	Como considera la participación del Estado en la elaboración de planes y programas de estudio				

VI RECOMENDACIONES

Instrucciones: Anote las recomendaciones que usted como docente cree pertinentes implantar en una educación que tenga como objetivo primordial la formación humana.

PREESCOLAR:

PRIMARIA:

SECUNDARIA :

Instrucciones: Anote las recomendaciones que usted como docente, le haría a los docentes del nivel diferente al de usted

Nivel PREESCOLAR

Primaria:

Secundaria:

Correo electrónico:

Nivel PRIMARIA

Preescolar:

Secundaria:

Correo electrónico:

Nivel SECUNDARIA

Preescolar:

Primaria:

Correo electrónico:

Universidad Pedagógica Nacional
Unidad Ajusco
Maestría en Desarrollo Educativo

Proyecto de Intervención

Taller de Reflexión Docente: Saberes sobre la Reforma
Integral de Educación Básica 2011

Imparte: Janeth Hernández Hernández

Asesora: María del Refugio Plazola Díaz



INTRODUCCIÓN

Saberes sobre la Reforma Integral de Educación Básica.



Introducción.

El presente cuadernillo de apoyo, pretende ser una herramienta útil para el taller: *Saberes sobre la Reforma Integral de la Educación Básica 2011 (RIEB)*; otro de sus propósitos es ser una herramienta para que el docente le dé el uso que considere pertinente, como rolarlo con otros docentes o guardarlo en el armario.

El cuadernillo está dividido por tres módulos y anexos; que fueron diseñados conforme las exigencias y necesidades de los docentes que se detectaron en el diagnóstico previamente elaborado, los temas están seleccionados a partir de los propósitos que tiene cada módulo. Y pretenden ser una herramienta de reflexión, diálogo entre docente sobre su práctica diaria.

El primer módulo del cuadernillo pretende que el docente conozca los antecedentes de la reforma integral de educación básica 2011, al igual que los acuerdos, planes y programas de estudio que la fundamentaron; las lecturas que componen este módulo fueron tomadas del Acuerdo 592, del Plan de estudios 2011, Plan Desarrollo Nacional y el Plan Sectorial; no es de gran interés los ejercicios pero si la reflexión que se pueda generar entre docentes.

El segundo módulo es de gran importancia para los docentes y el interventor; pues pretende reflexionar el Plan de estudios 2011, a partir de los principios pedagógicos, el perfil de egreso y las competencias para la vida; de igual manera su pretensión es generar un diálogo y reflexionar entre docentes; comentar inquietudes etc.

El tercer módulo trata de seguir un camino de reflexión sobre lo que actualmente viven los docentes; por ello es importante preguntar ¿qué es ser docente en México?; informarnos quién realizó el diseño de la evaluación a través de ciertas recomendaciones. En este módulo no se diseñaron ejercicios pues lo que se pretende es hacer una mesa de diálogo diseñada por los docentes.

La parte de anexos contiene algunas lecturas que se tomaron de la guía de examen que presenta el INEE, con el fin de apoyar al docente en la búsqueda de estas y cubrir la dimensión 2 del examen de profesionalización, que consiste en los procesos de evaluación. Estas lecturas se encuentran en una carpeta virtual que la profesora Janeth Hernández ha creado para cada uno de los docente que participan en este taller la obtenga; la parte de anexos fue creada con el propósito de hacer una lectura colectiva y así provocar el diálogo reflexivo entre docentes.

Guía del Participante: Bienvenido a este cuadernillo de autoformación cuyo propósito es trabajar la Reforma Integral de Educación Básica 2011 (RIEB), como antecedente de lo que actualmente vive la Educación Básica.

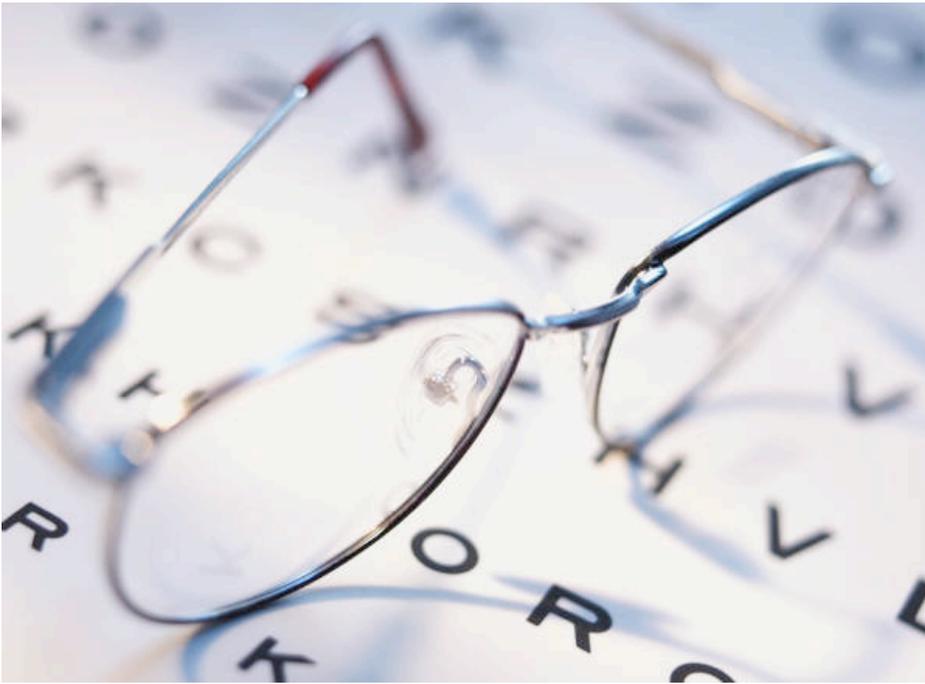
Es muy importante que antes de empezar a trabajar lea este cuadernillo, pues será de utilidad a la hora de organizar el conocimiento que debe adquirir para poder presentar el taller Saberes de la Reforma Integral de Educación Básica 2011.

Modelo de Aprendizaje.

El modelo de aprendizaje que se utilizará es el diálogo reflexivo, pretendemos tejer el conocimiento a través de la palabra y la reflexión dialogada entre pares; el punto de partida es el contenido y las normas que acompañan a la reforma. Es importante aclarar que en este taller el profesor se define como un artista de la enseñanza porque cada día de trabajo en el aula, despliega recursos, conocimientos y experiencias que intervienen en el acto creativo de la práctica de la enseñanza; también porque sabemos que día con día hace innovación al resolver todos los retos con la utilización de los recursos disponibles, pero esta labor es muy poco reconocida en los tiempos actuales. Consideramos pertinente abrir un espacio en el que a partir de su práctica analice la importancia del currículum formal, es decir el plan de estudios que tiene como eje articulador un **perfil de egreso** que debemos conocer, discutir y desarrollar en la práctica. No obstante el contexto, de una práctica profesional es significativamente distinto a otros contextos; y los roles de reconocer y reflexionar en la acción en la práctica son también diferentes. Según Schön (1987) define el profesional como alguien que recurre al conocimiento extraordinario en asuntos de gran importancia humana, pues se relaciona con un enfoque paradigmático de la sociedad.

El principio pedagógico que proponemos consiste en:

- a) Lectura colectiva de los textos
- b) Diálogo reflexivo entre iguales
- c) Redacción de respuestas individuales



MODULO I

¿QUÉ SABEMOS SOBRE LA RIEB 2011?

Temas:

- 1.1 Antecedentes de la RIEB 2011
- 1.2 Acuerdo 592
- 1.3 Plan Nacional de Desarrollo y Plan Sectorial de Educación

1.1.1 Propósito del módulo 1

Conocer los antecedentes y el contenido de los principales documentos normativos para comprender la lógica de la RIEB.

Aprendizajes esperados

Al concluir este módulo los participantes podrán:

Conocer los antecedentes históricos que dieron origen a la Reforma Integral de Educación Básica para localizar y reflexionar sobre los cambios e innovaciones que presenta y poder generar respuestas colaborativas entre los grupos de docentes.

Identificar las características generales del Acuerdo 592 para debatir sobre su importancia en la comprensión de las mejoras necesarias en la educación básica

Recomendaciones Bibliográficas

Escudero, J. (1999), *Diseño, desarrollo e innovación del currículo*, España, Síntesis Educación,

Navarro, C. (2011), *El secuestro de la educación*, México, La Jornada, 430 pp.

Ornelas, Carlos (2013) : “ *El Sistema Educativo Mexicano*”, CFE, México, 359 pp.

SEP (2011), *Plan de Estudios 2011. Educación Básica*, México, SEP, 93 pp. Disponible en: <http://basica.sep.gob.mx/dgdc/sitio/pdf/PlanEdu2011.pdf>

— (2011), *Programas de estudio 2011. Guía para el maestro. Educación Básica. Secundaria México*, SEP, 199 pp.

— (2011), *Acuerdo 592, Educación Básica*, México, SEP, 640 pp.



Dato interesante

1.1.1.1.1

1.1.1.1.2 Módulo 1 ¿Qué sabemos sobre la RIEB

Instrucciones: Lee el siguiente texto y responde las preguntas.

Desde la década de los noventa hasta la fecha, la educación básica se ha visto sumergida en un torbellino de cambios de todo tipo, desde reformas constitucionales y adiciones al marco legal que la rige hasta la aplicación de diversos dispositivos de gestión del sistema educativo, nuevos planes, programas y proyectos para el nivel primario, preescolar y secundario.

La reforma se ha convertido en una condición permanente del sistema educativo sin que hasta el momento la sociedad perciba claramente, los frutos avances o logros tangibles del conjunto de acciones y programas gubernamentales.

Con la expedición del Acuerdo Nacional para la Modernización de la educación básica en 1992, México inició una profunda transformación de la educación y la reorganización de su sistema educativo nacional, que dio paso a las reformas encaminadas a mejorar e innovar prácticas y propuestas pedagógicas, así como una mejor gestión de la Educación Básica.

La Reforma Integral de Educación Básica tiene un vínculo de continuidad que integra una suma de esfuerzos precedentes, porque recupera la visión que tuvo José Vasconcelos para reconocer, la universalidad de la educación, el espacio propicio para construir y recrear nuestro ser como mexicanos; el esfuerzo metódico y constante desplegado para organizar el Plan de once años, impulsado por Jaime Torres Bodet.

Cabe recordar que en 1993, al modificar el artículo tercero constitucional, la educación secundaria adquirió el carácter de obligatoria; con la pretensión de promover una formación general única y común para todos los alumnos del ciclo básico, se modificaron su plan y programas de estudio, en aquel entonces por áreas, y se adoptó en su lugar en su lugar una organización por asignaturas. Ocho años después en el Programa Nacional de Educación 2001-2006, la SEP reconoció que en la práctica no se había universalizado las oportunidades de acceso, permanecía y aprendizaje, ni tampoco se había logrado una efectiva vinculación de la educación secundaria con los niveles previos de la educación básica.

En 2008, se señaló la necesidad de llevar a cabo un proceso de revisión y de reforma de la educación primaria para articularla con el último año de Preescolar y el primero de secundaria.

La RIEB culmina un ciclo de reformas curriculares en cada uno de los tres niveles que integran la Educación Básica, en 2009 con la de Educación Primaria, 2006 en Secundaria y 2004 en Preescolar. Consolida este proceso aportando una propuesta formativa pertinente, significativa, congruente, orientada al desarrollo de competencias y centrada en el aprendizaje de las y los estudiantes. La Articulación de la Educación Básica es la RIEB, que es congruente con las características, los fines y los propósitos de la educación y del Sistema Educativo Nacional establecidos en los artículos Primero, Segundo y Tercero de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y en la Ley General de Educación.

Conforme al Plan y los programas de estudio determinados se estableció: Un nuevo currículo para la educación preescolar en 2004. De secundaria en 2006 y de la actualización de los programas de 1°, 2°, 5° y 6° grados de primaria mediante de los acuerdos números 494 y 540, publicados estos últimos en el Diario Oficial de la Federación el 7 de septiembre de 2009. El 20 de agosto de 2010, respectivamente, se detonó un proceso paulatino en el desarrollo De los mismos, a efecto de apoyar los procesos enseñanza y de aprendizaje de los maestros y los alumnos de dichos niveles educativos.

Para el origen de la RIEB se tomó como antecedente las reformas curriculares determinadas en los acuerdos: 348 por el que se determina el Programa de Educación Preescolar, 181 por el que se establece el nuevo Plan y programas de estudio para educación primaria 384 por el que se establece el nuevo Plan y programas de estudio para educación secundaria.

Reflexión: La reforma Integral de Educación Básica fue sobre todo una reforma curricular, esta reforma rompió con la matriz de la reforma del fin de siglo, más no se puede asegurar que sea para bien. Es una reforma, plasmada en el acuerdo 592 de la Secretaria de Educación Pública, pretende articular el preescolar, primaria y secundaria en un todo armónico, más lo único que hace es ponerlos en un solo documento; no hay ligazón orgánica, cada una supone su propia lógica.

Con el Acuerdo 592, la SEP instituyó el modelo universal de la educación que promueve organizaciones internacionales. La tarea de estas organizaciones no es solo buscar soluciones a los problemas educativos existentes, sino también identificar, o más bien prever los problemas que surgirán en el futuro. De esta manera la OCDE, la UNESCO y el Banco Mundial se posicionan como los científicos expertos que pueden predecir el futuro, así como diseñar soluciones universales educativas que se adapten a este.

Las proclamas del Acuerdo 592 para la reforma curricular de la educación básica, coinciden (aunque no con el mismo orden) con modelos de organismos internacionales. Extrajo de esos modelos: descentralización del sistema y autonomía escolar, educación para la vida; currículo centralizado a escala nacional basado en competencias; sistemas de evaluación centralizados y la profesionalización y evaluación de los docentes.



Responde

Explica brevemente los antecedentes de la RIEB?

2.- ¿Qué fue lo que aportó la RIEB a tu contexto áulico?

3.-La RIEB es una reforma:

- a) laboral
- b) Institucional
- c) Curricular

4.- ¿Qué entiendes por reforma?



MODULO 2

¿QUÉ ELEMENTOS INTEGRAN EL PLAN DE ESTUDIOS 2011?

Temas

2.1 Plan de estudios 2011

2.2 Principios pedagógicos

2.3 Perfil de egreso

2.4 Competencias para la vida

Propósito del módulo 2

Conocer la estructura general del Plan de estudios 2011 y en particular los rasgos del perfil de egreso, para dialogar entre pares su pertinencia y nivel de logro dentro del aula.

Aprendizajes esperados

Al concluir este modulo el docente podra:

Conoce el Plan de estudios 2011 y discutir sobre su estructura con sus pares.

Conoce los principios pedagógicos que fundamentan y el plan de estudios 2011 y así analizar la lógica que tiene practicarlos en el aula.

Identifica los rasgos del perfil de egreso y las competencias para la vida y analiza la pertinencia y el nivel de logro en sus asignaturas

Recomendaciones Bibliográficas

SEP (2011), Plan de Estudios 2011. Educación Básica, México, SEP, 93 pp. Disponible en: <http://basica.sep.gob.mx/dgdc/sitio/pdf/PlanEdu2011.pdf>

— (2011), Programas de estudio 2011. Guía para el maestro. Educación Básica. Secundaria México, SEP, 199 pp.

— (2011), Acuerdo 592, Educación Básica, México, SEP, 640 pp.

Tema 2.1 Plan de Estudios 2011

Instrucciones lee las siguientes lecturas y resuelve las preguntas

El plan de estudios 2011 de Educación Básica es el documento rector que define las competencias para la vida, el perfil de egreso, los estándares curriculares y los aprendizajes esperados que constituyen el trayecto formativo de los estudiantes, y que se propone contribuir a la formación de un ciudadano democrático, crítico y creativo que requiere la sociedad mexicana en el siglo XXI, desde las dimensiones nacional y global, que consideran al ser humano y al ser universal.

El Plan de estudios es de observancia nacional y reconoce que la equidad en la Educación Básica constituye uno de los componentes irrenunciables de la calidad educativa, por lo que toma en cuenta la diversidad que existe en la sociedad y se encuentra en contextos diferenciados. También reconoce que cada estudiante cuenta con aprendizajes para compartir y usar, por lo que busca que se asuman como responsables de sus acciones y actitudes para continuar aprendiendo.

Otra característica del Plan de estudios es su orientación hacia el desarrollo de actitudes, prácticas y valores sustentados en los principios de democracia: el respeto a la legalidad, la igualdad, la libertad con responsabilidad, la participación, el diálogo y la búsqueda de acuerdos; la tolerancia, la inclusión y la pluralidad, así como una ética basada en los principios del Estado Laico. El Plan de estudios requiere partir de una visión que incluya los diversos aspectos que conforman el desarrollo en un sentido curricular más amplio, y que se expresa en los principios pedagógicos.

Tema 2. 2 Principios pedagógicos que sustentan el Plan de estudios

Los principios pedagógicos son condiciones esenciales para la implementación del currículo, la transformación de la práctica docente, el logro de los aprendizajes y la mejora de la calidad educativa.

1.- Centrar la atención en los estudiantes y en sus procesos de aprendizaje: lo cual refiere que el centro y el referente fundamental del aprendizaje es el estudiante, porque desde etapas tempranas se requiere generar su disposición y capacidad de continuar aprendiéndola lo largo de su vida, desarrollar habilidades superiores del pensamiento para solucionar, problemas, pensar críticamente, comprender y explicar situaciones diversas áreas del saber, manejar información, innovar y crear en distintos órdenes de la vida.

2.- Planificar para potenciar el aprendizaje: la planificación es un elemento sustantivo de la práctica docente para potenciar el aprendizaje de los estudiantes hacia el desarrollo de competencias. Implica organizar actividades de aprendizaje a partir de diferentes formas de trabajo, como situaciones, secuencias didácticas y proyectos, entre otras. Las actividades deben presentar desafíos intelectuales para los estudiantes con el fin de que formulen alternativas de solución.

Para diseñar una planificación se requiere:

- Reconocer que los estudiantes aprenden a lo largo de la vida y se involucran en su proceso de aprendizaje.
- Seleccionar estrategias didácticas que propicien la movilización de saberes, y de evaluación de aprendizaje congruentes con los aprendizajes esperados.

EJERCICIOS

Instrucción: *resuelve los siguientes ejercicios con las lecturas anteriormente leídas.*

Completa el enunciado

1.- El Plan de estudios 2011 de educación básica es el documento rector que define las _____, _____, _____ y los _____ que constituyen el trayecto formativo de los estudiantes, y que se propone contribuir a la formación del ciudadano _____, _____ y creativo que requiere la sociedad del siglo XXI.

2.- El _____ de _____ es de observancia nacional y reconoce que la _____ en la educación básica constituye uno de los componentes irrenunciables de la _____.

3.- Los principios pedagógicos son _____ esenciales para la implementación del _____.

4.- Escribe los principios pedagógicos que conozca y explícalos brevemente:

5.- ¿Cuál es el principio pedagógico que se encarga de definir las competencias, los aprendizajes esperados y los estándares curriculares?

6.- Escriba los tipos de evaluación que presenta el plan de estudios 2011? _____

7- Redacte un ejemplo de coevaluación:

8.- Explique por qué es importante promover normas que regulen la convivencia diaria según el principio pedagógico de renovar el pacto entre el estudiante, el docente, la familia y la escuela.

Tema 2.3 Perfil de egreso

Instrucción: Lee la siguiente lectura

El perfil de egreso define el tipo de alumno que se espera formar en el transcurso de la escolaridad básica y tiene un papel preponderante en el proceso de la articulación de los tres niveles (preescolar, primaria y secundaria). Se expresa en términos de rasgos individuales y sus razones de ser son:

- a) Definir el tipo de ciudadano que se espera formar a lo largo de la Educación básica.
- b) Ser un referente común para la definición de las competencias curriculares.
- c) Ser un indicador para valorar la eficacia del proceso educativo

El perfil de egreso plantea rasgos deseables que los estudiantes deberán mostrar al término de la educación básica, como garantía de que podrán desenvolverse satisfactoriamente en cualquier ámbito en que decidan continuar con su desarrollo. Dichos rasgos son el resultado de una formación que destaca la necesidad de desarrollar competencias para la vida que, además de conocimientos y habilidades, incluye actitudes y valores para enfrentar con éxito diversas tareas.

El alumno al concluir la educación básica debe mostrar los siguientes rasgos:

- a) Utiliza el lenguaje materno, oral y escrito para comunicarse con claridad y fluidez, e interactuar en distintos contextos sociales y culturales; además, posee herramientas básicas para comunicarse en inglés.
- b) Argumenta y razona al analizar situaciones, identifica problemas, formula preguntas, emite juicios, propone soluciones, aplica estrategias y toma decisiones. Valora los razonamientos y la evidencia proporcionados por otros y puede modificar, en consecuencia, los propios puntos de vista.
- c) Busca, selecciona, analiza, evalúa y utiliza la información proveniente de diversas fuentes.
- d) Interpreta y explica procesos sociales, económicos, financieros, culturales y naturales para tomar decisiones individuales o colectivas que favorezcan a todos.
- e) Conoce y ejerce los derechos humanos y los valores que favorecen la vida democrática; actúa con responsabilidad social y apego a la ley.
- f) Asume y practica la interculturalidad como riqueza y forma de convivencia en la diversidad social, cultural y lingüística.
- g) Conoce y valora sus características y potencialidades como ser humano; sabe trabajar de manera colaborativa; reconoce, respeta y aprecia la diversidad de capacidades en los otros, y emprende y se esfuerza por lograr los proyectos personales o colectivos.
- h) Promueve y asume el cuidado de la salud y del ambiente como condiciones que favorecen un estilo de vida activo y saludable
- i) Aprovecha los recursos tecnológicos a su alcance como medios para comunicarse, obtener información y construir conocimiento.
- j) Reconoce diversas manifestaciones del arte, aprecia la dimensión estética y es capaz de expresarse artísticamente.

Alcanzar los rasgos del Perfil de egreso es una tarea compartida para el tratamiento de los espacios curriculares que integran el plan de estudios 2011. El logro del perfil de egreso podrá manifestarse al alcanzar de forma paulatina y sistemática los aprendizajes esperados y los estándares.

EJERCICIOS

Instrucción: responda conforme los rasgos del perfil de egreso y las competencias para la vida

1.- Reúnete con algún compañero que imparta la misma asignatura o alguna que pertenezca a las ciencias sociales o ciencias duras; dialogue sobre la pertinencia del perfil de egreso en su asignatura y el nivel de logro.

2.- Desarrolle un escrito en conjunto sobre su reflexión:

3.- Escriba cinco rasgos del perfil de egreso y anote con cual del conocimiento considera que se vincula.

Rasgo del perfil de egreso	Área del conocimiento.

4.- Escriba las cinco competencias para la vida y como se desarrollan.

Competencia para la vida	Desarrollo



Módulo 3

¿CUÁL ES EL SENTIDO DE SER DOCENTE EN EL CONTEXTO ACTUAL?

Temas

3.1 Las tareas del maestro y los desafíos de la evaluación

3.2 Trayectoria Profesional Docente

3.3 Ley General del Servicio Docente

Propósito del modulo 3

Que el docente conozca el origen de la evaluación en el 2013, así como la ley general de servicio profesional docente, para que pueda fundamentar sus comentarios y críticas sobre la reforma 2013.

Aprendizajes esperados:

- El docente dialogará sobre el proceso de evaluación y la figura del docente y trabajara colaborativamente sobre el tema
- Conocerá la Ley General del Servicio docente, para identificar sus derechos y obligaciones.

Recomendaciones Bibliográficas:

Fuentes, O. (2013). Las tareas del maestro y los desafíos de la evaluación docente. En: R. Ramírez (Coord.) *La reforma constitucional en materia educativa: alcances y desafíos*. México: Instituto Belisario Domínguez-Senado de la República, 17-34.

OCDE (2010). Trayectoria profesional docente. Consolidar una profesión de calidad. En: *Mejorar las escuelas. Estrategias para la acción en México*, 67-124.

El presente modulo no cuenta con ejercicios pues es el módulo de cierre y sólo se realizará una dinámica de diálogo entre profesores, tendrá

3.1 Las tareas del maestro y los desafíos de la evaluación

INSTRUCCIONES: Después de leer la siguiente selección de textos de Olac Fuentes y OCDE, reflexiona sobre quehacer docente, para que respondas las preguntas que el interventor proporcionara y participes en una mesa de diálogo

Fuentes, O. (2013). Las tareas del maestro y los desafíos de la evaluación docente. En: R. Ramírez (Coord.) *La reforma constitucional en materia educativa: alcances y desafíos*. México: Instituto Belisario Domínguez-Senado de la República, 17-34.

“El presente texto trata de resumir el panorama sobre la educación actual que se vive en México y que nos presenta Olac Fuentes tomando en consideración los puntos más importantes para e para comprender a mayor detalle la evaluación. El autor analiza la situación actual de los maestros para ello responde a ciertas cuestiones que son las que a continuación se desarrollan:

¿Cómo miramos a los maestros?

A este cuestionamiento Olac (2013), responde que las visiones más comunes acerca del trabajo escolar suelen estar constituidas sobre falsas generalizaciones; algunas son expectativas infundadas y exigencias erróneas, otras son idealizaciones míticas, unas más se fundan en el desdén de la ignorancia o la diferencia. Lo cierto es que la imagen de los maestros se sitúa entre dos extremos: un apostolado uniforme y siempre menesteroso, y un ejército de simuladores y holgazanes. Por ello es preciso aclarar estos perjuicios.

La diversidad de los maestros

En este apartado Olac trata de dar más claridad a lo que puede ser el esfuerzo del docente, mucho se ha tratado de evaluar, pero si no existe ni siquiera el conocimiento, sobre la estructura y la diversidad magisterial. Pocas cosas podemos aprender de numerosos exámenes que se aplican a los docentes.

El autor identifica tres grandes grupos de maestros:

- Los buenos: cuya tenacidad y compromiso con los niños, talento e imaginación pedagógicas se expresa en la práctica del oficio.
- Los que se ubican en el amplio abanico de la medianía y cumplen con las exigencias mínimas del trabajo, tal como le son señaladas por las autoridades.
- Aquellos que nunca debieron ser maestros y permanecen en el empleo por el ingreso que le proporciona sus ventajas laborales.

Los juicios que surgen de la experiencia son valiosos, aunque no siempre se apoyan en los componentes esenciales del desempeño y por eso requiere de una ponderación externa. El problema radica en que el sistema de autoridad escolar, no utiliza los criterios ni los mecanismos adecuados para saber quién es quien de acuerdo a su desempeño.

Los alcances y límites de las tareas de los maestros.

En este apartado Olac maneja ideas claras sobre los alcances y límites; la inversión para estimular y apoyar un desempeño profesional de la calidad genera, en términos del aprendizaje de los alumnos, rendimientos muchos más elevados que los que pueden elevar de otras acciones. Sin duda el maestro no es el único elemento responsable de la calidad de los resultados educativos. Son números y complejos a continuación se enlistan algunos de las problemáticas: 1) Los factores socioculturales: que contribuyen que haya mayor o menor probabilidad de alcanzar buenos resultados de aprendizaje; 2) La propia normatividad y las metas del sistema educativo también pueden ser factores que faciliten el logro de los aprendizajes fundamentales o bien que propicien la dispersión de los esfuerzos y recursos y contribuya a que los resultados educativos sean mediocres.

Evaluar a los maestros por los test obtenidos por sus alumnos

Esta ha sido una particularidad de la prueba ENLACE y en la actualidad el principal criterio en la evaluación que se realiza para la carrera magisterial. Los exámenes de alto impacto producen en general resultados poco confiables. En México y otros países se ha puesto en evidencia que cuando los resultados de los exámenes nos afectan de manera directa la condición salarial y laboral de los maestros sus resultados suelen ser manipulados.

El efecto más dañino de estos exámenes es la grave mutilación que producen en el trabajo escolar. Si lo que importa son los resultados del examen, se enseñara preferentemente lo que aparezca en él. En los propios alumnos se refuerza este pragmatismo de corto plazo, que responde a puntajes alcanzables en el próximo examen y no en el valor formativo de los aprendizajes.

La manipulación del proceso, antes durante y después de la aplicación de test, se ha vuelto un fenómeno común en todos los lugares donde el uso de resultados tiene repercusiones.

Tema 3.2 Trayectoria propuesta por la OCDE

OCDE (2010). Trayectoria profesional docente. Consolidar una profesión de calidad. En: *Mejorar las escuelas. Estrategias para la acción en México*, 67-124.

El presente texto trata de resumir el informe de trayectoria profesional docente: Consolidar una profesión de calidad, escrito por la OCDE 2010; como primer punto se analiza la docencia en México, sus características y sus perfiles, posteriormente se hila el análisis con la descripción del docente en el contexto mexicano, sus deficiencias y sus virtudes. Para concluir la OCDE hace 8 recomendaciones para el quehacer docente, en donde le apuesta a un sistema rígido de evaluación.

¿Quiénes son los docentes?

La OCDE pretende caracterizar a los docentes a través de estudios realizados por diferentes programas como Encuesta Internacional Sobre la Docencia en México (TALIS, por sus siglas en inglés) que el mismo ha implementado con el supuesto de *ayudar* a los países a efectuar sus políticas educativas. Aunque al parecer no hay un estudio claro del

número de docentes que hay en nuestro país se han hecho estipulaciones como lo menciona la OCDE, *varias investigaciones se han pedido sobre la estadística de quiénes son los docentes. En el 2010 se hizo un estudio donde se estipulo que el 53.2 % de los docentes eran mujeres.*

Argumenta la OCDE (2010) Los resultados del informe TALIS muestran también que más del 86% de los docentes en educación media básica en México han alcanzado un nivel educativo equivalente a un grado universitario o de maestría (ISCED 5A), cifra cercana al promedio de otros países. Sin embargo, la proporción de docentes con estudios de posgrado en otros países es tres veces superior a la de México. (p: 69)

El que sea superior al de otros países es un indicio de la administración política del país que responde a ciertos cuestionamientos como: qué tipo de maestro se pretende formar para educar a la sociedad mexicana en su edad inicial. La implicación formativa de los docentes como: qué piensan, cómo actúan no depende solamente del docente, sino también de las políticas públicas.

Anexos



Temas

El enfoque formativo de la evaluación
Diez nuevas competencias para enseñar
De la reflexión a una práctica reflexiva
Marco de referencia
Acuerdo 717
Enfoques Didácticos de la Enseñanza

Propósito de anexos:

Que el docente conozca las lecturas que propone el INEE para el examen de conocimientos, para poder aprobar satisfactoriamente. (Las lecturas se le proporcionarán al docente en una carpeta virtual)

Recomendaciones Bibliográficas:

CASSANY, D. (1990), "Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita", en: Comunicación, lenguaje y educación, Madrid, pp. 63-80, pagina web de D. Cassany. Disponible en: http://www.upf.edu/pdi/dtf/daniel_cassany/enfoques.htm

PERRENOUD, Philippe (2004), "Organizar y animar situaciones de aprendizaje", "Gestionar la progresión de los aprendizajes", "Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación" e " Implicar a los alumnos en sus aprendizajes y su trabajo", en: Diez nuevas competencias para enseñar. México, SEP/Graó, pp. 17-32; 33-46; 47-56; 57-66, Biblioteca para la actualización del maestro.

SEP, (2013), "El enfoque formativo de la evaluación de los aprendizajes", en: El enfoque formativo de la evaluación, México, SEP, pp. 17-44; 61; 77, Serie: Herramientas para la evaluación en educación.

Anexo 3 : Evaluación de la intervención

Universidad Pedagógica Nacional

Unidad Ajusco

Maestría en Desarrollo Educativo

Evaluación del Taller: *Reflexión entre docentes sobre la Reforma Integral de Educación Básica 2011*

Instrucciones: Responde los diferentes tipos de preguntas con el fin de evaluar el taller y ayudar a verificar lo que pueda ser mejorado en los talleres futuros.

Tacha el indicador que consideres más acertado sobre las experiencias que tuviste en el taller.

1.- Evalué estos aspectos del taller	Pobre	Regular	Bueno	Excelente
1 a).-Duración del taller				
1 b).- Horario del taller				
1c).-Actualidad de la información				
1 d).- Relevancia de la información a mis necesidades				
1e).-Oportunidad para hacer preguntas				
1g).-Interacción con los participantes y el interventor				
1f).-Materiales y recursos				
1 h) Lugar y ambiente del taller				

Tacha el indicador que consideres pertinente

2.- Hasta que punto	Nada	Algo	Cumplido
Crees que los siguientes objetivos se cumplieron			

1.1.2 * Conocer los antecedentes y el contenido de los principales documentos normativos para comprender la lógica de la RIEB.			
1.1.3			
* Que el docente conozca el origen de la evaluación en el 2013, así como la ley general de servicio profesional docente, para que pueda fundamentar sus comentarios y críticas sobre la reforma 2013.			
1.1.4 * Conocer la estructura general del Plan de estudios 2011 y en particular los rasgos del perfil egreso, para dialogar entre pares su pertinencia y nivel de logro dentro del aula.			
¿El taller alcanzo tus expectativas?			
¿ Participarías en otro taller similar?			

Responde las siguientes preguntas conforme a tu experiencia en el taller

<p>3.- Describe algo importante de lo que aprendiste en el taller</p> <hr/>
<p>¿ Qué te gusto más del taller?</p> <hr/> <hr/>

¿Consideras que conocer la RIEB aporta un beneficio a tu trabajo cotidiano dentro del aula?

¿ Después de haber cursado el taller de reflexión entre docentes sobre la reforma integral de educación básica, qué opinas de la pertinencia en tu contexto áulico sobre el perfil de egreso?

Por favor escriba sus comentarios sobre el taller