

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

UNIDADES UPN DEL D.F.

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN BÁSICA

México, D.F., Mayo de 2009.

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN BÁSICA

1. DIAGNÓSTICO DE LA EDUCACIÓN BÁSICA	5
1.1. <i>La Educación Básica en el Distrito Federal: panoramas y expectativas</i>	7
1.2. <i>Problemas y retos</i>	8
1.3. <i>Perfil docente y demanda potencial</i>	14
1.4. <i>Los problemas de la Educación Básica en el D.F.</i>	16
1.5. <i>Oferta de posgrados en Educación Básica</i>	23
1.6. <i>Recursos en las Unidades UPN del Distrito Federal</i>	30
2. FUNDAMENTACIÓN PEDAGÓGICA	36
2.1. <i>Presentación y propósito de la Maestría en Educación Básica</i>	36
2.2. <i>Contexto Institucional</i>	37
2.3. <i>Enfoque pedagógico</i>	39
2.4. <i>El desarrollo de competencias</i>	44
3. PERFIL DE INGRESO Y DE EGRESO	50
3.1. Perfil de ingreso	50
3.2. Perfil de egreso	51
4. MODELO EDUCATIVO	53
4.1. <i>El sistema modular</i>	53
4.2. <i>El sistema modular de la Maestría en Educación Básica</i>	55
4.3. <i>Especialización y módulos: elementos básicos del diseño modular</i>	57
4.4. <i>Organización del trabajo académico por módulo</i>	59
4.5. <i>Flexibilidad y trayecto formativo</i>	59
4.6. <i>Mapa curricular de la Maestría en Educación Básica</i>	61
4.7. <i>Concentrado módulos por especialización</i>	63
4.8. <i>Modalidades de la puesta en práctica del plan de estudios</i>	64
4.9. <i>Evaluación del aprendizaje</i>	66
4.10. <i>Tutoría</i>	68
4.11. <i>Titulación</i>	69
5. PLAN DE EVALUACIÓN DEL PROGRAMA	70
BIBLIOGRAFÍA	73
ANEXOS	76

1. DIAGNÓSTICO DE LA EDUCACIÓN BÁSICA

Introducción

La Universidad Pedagógica Nacional contribuye de manera permanente a la formación, superación y actualización de profesionales de la educación y del magisterio en servicio, particularmente en lo que compete a la educación básica. A partir de su creación y a través de su sistema de Unidades UPN D. F., ha implementado programas de licenciatura (LEPEP'75, LEB'79, LEPEP'85, LE'94, LEPEP'2007) y maestría (en Educación con campo en planeación educativa y con campo en educación ambiental) con la finalidad de cumplir con sus objetivos.

En el año 2004 las Unidades del D. F., convocan a profesores en servicio de educación preescolar para cursar la licenciatura en Educación plan 1994 (LE'94) como respuesta a una situación coyuntural como lo fue el determinar la obligatoriedad de la educación preescolar, pues se requería la profesionalización de la planta docente, especialmente en los jardines de niños particulares, para obtener su registro ante la Secretaría de Educación Pública.

Ante la situación imperante en la educación preescolar, sobre la demanda de docentes con estudios de licenciatura en educación preescolar, la LE'94 se actualiza dando paso a las Licenciaturas en Educación Primaria y en Educación Preescolar Plan 200; en estos programas se atiende, mayoritariamente, a egresados de bachillerato que prestan sus servicios como docentes en estos niveles educativos.

El México del nuevo milenio demanda que el sistema educativo nacional promueva escuelas en donde “los alumnos han de encontrar las condiciones adecuadas para el desarrollo pleno de sus capacidades y potencialidades; de su razón y de su sensibilidad artística, de su cuerpo y de su mente; de su formación valoral y social; de su conciencia ciudadana y ecológica. Ahí deben aprender a ejercer tanto su libertad como su responsabilidad” en todos sentidos; “a convivir y a relacionarse con los demás; a sentirse parte esencial de su comunidad y de su país; a cuidar y enriquecer nuestro patrimonio natural, histórico y cultural; a sentirse contemporáneos y continuadores de quienes han contribuido a crear al México libre y democrático en que vivimos.”¹

Las reformas educativas tienen el propósito de atender las demandas que los actuales escenarios exigen a través del fortalecimiento de la escuela como unidad educativa, en ese sentido los procesos de reforma deben consolidar la autonomía de los planteles educativos impulsando el desarrollo de capacidades colectivas, individuales e institucionales, el objetivo es que el sistema de Educación Básica vigore las acciones de las instituciones educativas hacia la transformación, y la mejora continua para contar con lo que se denomina “Escuelas de Calidad”. Entre los objetivos se encuentran que aquellas formen educandos con competencias para:

- El aprendizaje permanente
- El manejo de la información
- El manejo de situaciones educativas
- La convivencia

¹ SEP (2007a). *Programa Sectorial de Educación. 2007-2012*. pág. 10

➤ La vida en sociedad².

El siguiente diagnóstico ofrece un análisis de la situación actual de la Educación Básica en el Distrito Federal, donde se ubican las Unidades UPN, en las que se desarrolla la Maestría para profesores de Educación Básica. Se presenta información referente a los problemas de la educación de dicho nivel, los resultados obtenidos en las pruebas estandarizadas ENLACE, EXCALE y PISA, se hace alusión a la actualización ofertada a los profesores del nivel señalado, específicamente al caso de Carrera Magisterial y se deriva así la factibilidad de un programa de Maestría que atienda algunas de las necesidades detectadas.

1.1 La Educación Básica en el Distrito Federal: panoramas y expectativas

Las Unidades UPN del D. F., contribuyen al fortalecimiento de la formación profesional de los docentes de Educación Básica. Esto implica dirigir el esfuerzo en aportar un sustento teórico-metodológico, así como diversas herramientas pedagógicas que apuntalen un perfil docente que corresponda a las necesidades actuales que la educación requiere. El propósito es fortalecer la labor docente, y consolidar los saberes que posee el maestro con aprendizajes innovadores, para hacerlo trascender hacia una práctica crítica y reflexiva que impacte en la sociedad.

En la actualidad y en consonancia con los términos de política educativa en el marco de la Reforma Integral de la educación Básica (RIEB), se hace necesario que la actualización y superación sea comprendida como la profundización y/o ampliación de la formación inicial que se ofrece en las escuelas normales, incorporando nuevos elementos teóricos, metodológicos, instrumentales y/o disciplinarios en la perspectiva de desarrollar las competencias docentes que requiere un profesional de la educación para favorecer la articulación de la educación básica entendida esta última como “una visión que incluya los diversos aspectos que conforman el desarrollo curricular en su sentido más amplio, es decir un conjunto de condiciones y factores que hacen factible que los egresados alcancen los estándares de desempeño”³

Es ahí, donde las necesidades de aprender a sistematizar experiencias, sustentar propuestas, generar procesos de innovación de las prácticas educativas y la formación de investigadores educativos, son un **excelente motivo para la apertura de programas de posgrado**.

Los cambios experimentados en los distintos planos del orden social han propiciado que los estudios de posgrados se conviertan en alternativa de formación, a la que se recurre por decisión académica o estratégica, por deseo propio o por inducción institucional.

Las instituciones formadoras de docentes generan y ofertan programas como respuesta a múltiples demandas de la Educación Básica, que van desde el deseo de mayor cualificación de los profesores hasta el cumplimiento de estándares en el perfil de sus académicos, situaciones

² SEP (2007a). *Programa Sectorial de Educación. 2007-2012*. pág. 10

³ SEP (2007a). *Programa Sectorial de Educación. 2007-2012*. pág. 84

que inevitablemente pasan por la expectativa de la mejoría económica que se deriva de la obtención de un grado académico posterior al de licenciatura.

Con esta Maestría se contribuye al deseo de superación de los profesionales de la educación. Por ello, resulta importante enfatizar en un tipo de formación que incida de manera directa en el desarrollo de las competencias profesionales, de las formas y la calidad con que los profesores ejercen su práctica docente. Situación que de manera directa redundará en una formación sólida de los educandos del nivel básico. Sin que eso implique, dejar de lado otros programas que atiendan la formación o la habilitación para el desempeño de funciones específicas como la administración y la gestión educativa, además de la evaluación en sus diversos ámbitos, dimensiones, y la misma formación de formadores.

1.2. Problemas y retos

a) Los programas de evaluación externa para la Educación Básica

Los resultados esperados sobre pertinencia y calidad en la Educación Básica no se han logrado como lo evidencian los datos obtenidos en PISA, ENLACE Y EXCALE. No han sido satisfechos los niveles básicos en lecto-escritura y habilidades matemáticas, susceptibles de ser medidos.

El modelo de evaluación del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes o Informe **PISA** por sus siglas en inglés (**Programme for International Student Assessment**), es riguroso, estandarizado y con controles exhaustivos en todas sus etapas, proporcionando validez y confiabilidad, así como elementos para la comparabilidad internacional. Se aplican dos tipos de instrumentos escritos: los cuadernillos de conocimiento y los cuestionarios de contexto. La población estudiantil evaluada en el programa PISA, es la de secundaria y media superior incluyendo la modalidad de Capacitación para el Trabajo, que corresponde a los estudiantes entre 15 y 16 años de edad. PISA es un programa que se aplica cada tres años, dando énfasis en áreas diferentes como lectura, matemáticas y ciencias, completando así, el primer ciclo de evaluaciones (Tabla 1).

Tabla 1. Áreas evaluadas por PISA

Año	Área	Países participantes	
2000	Lectura	32	Comprensión y el empleo de textos escritos, y reflexión personal
2003	Matemáticas	41	Solución de problemas
2006	Ciencias	57	Emplear el conocimiento científico

Fuentes: INEE, con datos del INEGI, II Censo de Población y Vivienda 2005 y de la UPEPE/DGPP.SEP. Ciclo escolar 2005-2006. Pág. 68

De los 33,706 estudiantes evaluados en el país, 2,735 participaron sólo en la evaluación de Grado Modal, quienes debieron cumplir con el requisito de estar inscritos en el primer año de bachillerato. De acuerdo a los resultados de la prueba PISA 2006, en Ciencias, México ocupa el lugar 37 con 405, el promedio OCDE es de 500 puntos. En la solución de problemas México también tiene el lugar 37 con 384 puntos, el Promedio OCDE es de 500. En lectura México ocupa el lugar 38 con 400 puntos, por debajo de la media de la OCDE que es de 494.

Para la aplicación del Programa PISA a nivel Distrito Federal, se consideró a la población de 15 años y la distribución porcentual de los estudiantes inscritos en el sistema escolarizado, así como un porcentaje de jóvenes que se encuentran en los centros de capacitación para el trabajo (Tabla 2).

Tabla 2. Porcentaje de estudiantes inscritos en el sistema escolarizado

Entidad	Población de 15 años 2005	En media superior	En secundaria	En primaria	Total	Fuera de la escuela *
D.F.	148,768	43.1	24.6	1.7	69.4	30.6

*Incluye a los estudiantes en capacitación para el trabajo que es un sistema no escolarizado.

Fuentes: INEE, con datos del INEGI, II Censo de Población y Vivienda 2005 y de la UPEPE/DGPP. SEP. Ciclo escolar 2005-2006. Pág. 68

Los resultados obtenidos en la aplicación del examen PISA, se han tomado como indicadores para identificar las fortalezas y debilidades del sistema educativo nacional, así como los límites formativos de los actores educativos.

Otro instrumento considerado como indicador es la Evaluación Nacional de Logro Académico en Centros Escolares (**ENLACE**), esta es una prueba del Sistema Educativo Nacional que se aplica a planteles públicos y privados del País. Permite retroalimentar a padres de familia, estudiantes, docentes, directivos y autoridades educativas con información para mejorar la calidad de la educación, promueve la transparencia y rendición de cuentas.

En Educación Básica se aplica a niños y niñas de primero a sexto de primaria y jóvenes de primero, segundo y tercero de secundaria, en función de los planes o programas de estudios oficiales en las asignaturas de Español, Matemáticas y Formación Cívica y Ética. Es una prueba que tiene como principal objetivo proporcionar información diagnóstica de los temas y contenidos de los grados-asignatura de educación básica evaluados, que permita reforzar y mejorar las habilidades y conocimientos de los alumnos de educación básica.

En cuanto a los resultados de ENLACE, en el Distrito Federal, las escuelas de primaria, en la asignatura de español, obtienen un promedio por debajo del global (Tabla 3) con una diferencia de alrededor de quince puntos. También se observa un discreto ascenso de la primera prueba en 2006, a la de 2007 y un descenso en 2008. Con 515.1 puntos en el 2006; 536.4 puntos en el 2007 y en este año 531.5 puntos.

Tabla 3. Resultados de ENLACE 2006-2008

GRADO	ENTIDAD	AÑO	ESPAÑOL					ALUMNOS
			MODALIDAD				GLOBAL	
			CONAFE	GENERAL	INDÍGENA	PARTICULAR		
3º	D.F.	2006	.	515,8	.	590,3	531,4	132.476
		2007	482,8	529,7		615,2	548,3	138.5
		2008	480,4	534,5		623,5	552,9	140.013
4º	D.F.	2006	.	516,5	.	594,6	532,5	133.876
		2007	521,8	527,4		618,5	546,6	139.858
		2008	386,7	523,3		619,5	543,2	141.243
5º	D.F.	2006	.	518,3	.	597,0	534,1	135.364
		2007	431,9	534,3		620,1	552,0	145.377
		2008	384,8	535,5		633,2	555,1	143.159
6º	D.F.	2006	.	510,0	.	591,9	526,1	135.546
		2007	373,3	553,0		630,8	568,6	147.96
		2008	404,4	532,7		632,3	552,9	144.624
GLOBAL	D.F.	2006	.	515,1	.	593,4	531,0	537.262
		2007	459,7	536,4		621,1	554,1	571.695
		2008	421,5	531,5		627,1	551,1	569.039

Fuente:www.enlace2007.sep.gob.mx/BD_Archivos/Puntajes_Globales.xls

En el nivel secundaria se evaluaron hasta el 2008 a los alumnos de tercer año en las asignaturas de español y matemáticas. En la secundaria general, la telesecundaria y la técnica en la asignatura de español, los resultados están por debajo de la media global y la educación privada está por encima en la puntuación. Se observa ligero descenso del año 2007 al 2008 en estas tres modalidades. En cambio la educación telesecundaria tuvo un ascenso discreto en el 2008. Como se puede ver en la Tabla 4, entre la educación privada y la telesecundaria hay más de 120 puntos de diferencia. También es de destacarse las enormes diferencias económicas y culturales que hay entre estos dos tipos de modelos educativos.

Tabla 4. Resultados de ENLACE 2006-2008 del Distrito Federal. Español

GRADO	ENTIDAD	AÑO	ESPAÑOL				GLOBAL	ALUMNOS
			MODALIDAD					
			GENERAL	PARTICULAR	TÉCNICA	TELESECUNDARIA		
3º	D.F.	2006	521,3	600,8	539,6	481,3	538,1	118.558
		2007	540,6	638,0	544,3	491,7	557,2	128.51
		2008	532,0	628,3	542,0	493,2	550,4	131.147

Fuente:www.enlace2007.sep.gob.mx/BD_Archivos/Puntajes_Globales.xls

Axel Didriksson, Secretario de Educación en el Distrito Federal, señaló que de acuerdo a los resultados de ENLACE, se ubica a esta entidad por debajo del nivel real en materias como matemáticas, español y ciencias naturales impartidas en escuelas capitalinas. Argumentó que los resultados de esa evaluación contradicen las pruebas PISA de estándares internacionales que ubican en primer lugar al Distrito Federal en el desempeño de las materias señaladas; por

lo que considera que se requiere aplicar metodologías distintas, más modernas, que permitan valorar el desempeño de las escuelas y las habilidades de los estudiantes⁴.

En cuanto a **EXCALE** (*Exámenes para la Calidad y el Logro Educativos*), son pruebas de aprendizaje de gran escala que miden el logro escolar de los estudiantes de educación básica en distintas asignaturas y grados. Estos exámenes tienen tres características distintivas: son criteriosales, están alineados al currículo y son matriciales. Se evalúan las asignaturas propiamente instrumentales, tales como Matemáticas y Español, además de aquellas que cubren grandes áreas curriculares relacionadas con Ciencias Naturales y Ciencias Sociales, realizando en cada caso la selección de contenidos conforme el currículo nacional y el grado escolar a evaluar.

Los grados evaluados son los terminales de cada nivel escolar: 3º de preescolar, 6º de primaria y 3º de secundaria. Adicionalmente, se añade 3º de primaria con el fin de evaluar segmentos de tres años escolares. En la tabla 5 se muestran los datos de los aspectos evaluados con este instrumento en el nivel de primaria entre el 2005 y el 2009.

Tabla 5. Plan de Evaluación por grados y asignaturas escolares

	AÑOS ESCOLARES.				
GRADOS	2005	2006	2007	2008	2009
3° Preescolar			L, P		
3° Primaria		E, M N, S			
6° Primaria	E, M		E,M		E, M N, S

Nota: L = Excale-Lenguaje y Comunicación; P = Excale-Pensamiento Matemático; Excale-Español; M = Excale-Matemáticas; N = Excale Ciencias Naturales; S = Excale-Ciencias Sociales. El sombreado indica muestras nacionales sin representatividad estatal

Se aplicaron a muestras representativas de estudiantes en escuelas públicas y privadas, del nivel básico de todo el país, y aunque el porcentaje de estudiantes evaluados en cada grado es pequeño, las estimaciones que hace el INEE son consideradas como precisas y confiables.

El plan de evaluación de los Excale se basa en un programa cuatrienal y permite cubrir diversos objetivos:

- Proporcionar un conocimiento general del rendimiento académico de los estudiantes como resultado de su escolarización formal.
- Permitir comparaciones del rendimiento escolar entre diversas regiones geográficas.
- Conocer los puntos fuertes y débiles del aprendizaje de los estudiantes.

⁴ El Universal, martes 12 de diciembre de 2006

- Conocer las tendencias a lo largo del tiempo del aprendizaje de las Matemáticas, el Español, las Ciencias Naturales y las Ciencias Sociales.
- Analizar algunas variables de contexto que influyen de manera importante en el logro escolar.
- Identificar el crecimiento o estancamiento de los aprendizajes en las disciplinas evaluadas.

B) Carrera Magisterial y actualización docente

A partir de 1992, con la firma del Acuerdo para la Modernización de la Educación Básica, se genera un esquema de escalafón horizontal, a través del programa de Carrera Magisterial (CM), con el propósito de incidir en la calidad educativa. Este programa se propone consolidar una cultura de la evaluación, como una actividad permanente y natural del quehacer educativo, asimismo, ha promovido la actualización, capacitación y profesionalización de los docentes en servicio mediante diversos cursos.

Sin embargo, Carrera Magisterial no garantiza una alternativa de mejoramiento profesional, ni “[...] una alternativa de mejoramiento profesional y de calidad en los aprendizajes en el nivel básico”.⁵ Los cursos que se ofertan en cada etapa de Carrera Magisterial refieren a contenidos diversificados, pero el tiempo y la profundidad con que se abordan impiden que los docentes logren un verdadero proceso de actualización que les permita tener una formación continua de calidad que se refleje en la mejora de su práctica y de impacto en la calidad de los aprendizajes. Por tal motivo, resulta factible y viable que una Maestría en Educación Básica coadyuve en la consecución de este proceso.

1.3 Perfil docente y demanda potencial

Se ha identificado que la preparación profesional del docente constituye uno de los factores que inciden en el logro educativo de sus estudiantes. En la tabla 6 se presenta el perfil académico de los docentes en servicio en el Distrito Federal, en el cual se observa que el 27.17% cuenta con estudios de licenciatura. Este dato indica que potencialmente se cuenta

⁵ Mario Alberto Leyva García. *Carrera Magisterial: un estudio descriptivo de la participación de las maestras y maestros de Educación Secundaria del Distrito Federal, desde una perspectiva socio-crítica*. Tesis de grado de Maestría. Escuela Normal Superior de México. Inédito.

con un importante sector que podría acceder a estudios de posgrado, que en números absolutos corresponde a 42,080 docentes⁶.

Con respecto a la edad, los datos obtenidos indican que en el año 2002,⁷ 6 de cada 10 maestros de educación preescolar y primaria en el país tenían más de 40 años, y sólo 3 de cada 10 tenían entre 30 y 39 años de edad. En cuanto a los docentes de secundaria, de acuerdo con el INEE,⁸ sólo 4% eran menores de 26 años. Por lo tanto, la mayoría de los demandantes del posgrado, que la Universidad Pedagógica Nacional oferta en el Distrito Federal, son profesores con experiencia docente.

Tabla 6. Distribución numérica y porcentual de docentes, según el nivel de estudios en Educación Básica

Fuente: Elaborada con base a datos de la Secretaría de Educación Pública (2007b), el Prontuario estadístico. Educación preescolar. Prontuario estadístico. Educación primaria. Prontuario estadístico. Educación secundaria. Dirección General de Planeación, Programación y Evaluación

	TOTAL	CON EDUCACIÓN BÁSICA	MEDIA SUPERIOR	NORMAL PREESCOLAR	NORMAL PRIMARIA	NORMAL SECUNDARIA	LICENCIATURA	POSGRADO	OTROS
EDUCACIÓN PREESCOLAR	31,294	344	3,786	9,388	469	469	14,489	219	2,127
		1.10%	12.10%	30.20%	1.50%	1.50%	46.30%	0.70%	6.80%
EDUCACIÓN PRIMARIA	64,417	0	193	193	40,582	3,865	19,131	451	0
		0.00%	0.30%	0.30%	63.00%	6.40%	29.70%	0.70%	0.00%
EDUCACIÓN SECUNDARIA	59,163	59	2,071	0	118	2,721	8,460	177	45,555
		0.10%	3.50%	0%	0.2	4.6	14.30%	0.30%	77.00%
TOTALES	154,874	403	6,050	9,581	41,169	7,055	42,080	847	47,682

Educativa. México.

El reconocimiento de la demanda potencial resulta relevante en el análisis de factibilidad de cualquier posgrado. En la Tabla 7 se presentan datos sobre el número de alumnos y maestros de Educación Básica, estableciendo el contraste entre las cifras del Distrito Federal y del total nacional. A partir de esta información, se identifica que en la capital del país se atiende el 5.63 % de la población escolar nacional, con el 9.36 % de profesores.⁹

⁶ Informe del INEE, 2006.

⁷<http://www.sepbc.s.gob.mx/comunicación/noticias%20educación/noticias/202008/envejece%20plantill.htm>

⁸ Instituto Nacional para la Evaluación Educativa 2005.

⁹ Unidad de Planeación y Evaluación de Políticas Educativas de la Dirección General de Planeación y Programación Ciclo 2006-2007

Tabla 7. Contraste de población alumnos y maestros

EDUCACIÓN BÁSICA EN MÉXICO ¹⁰		
	NACIONAL	DISTRITO FEDERAL
ALUMNOS	32,312,386	1, 820,139
MAESTROS	1,653 891	154,874

Fuente: Elaborada con base a datos del Prontuario de educación preescolar, prontuario de primaria y prontuario de secundaria 2006-2007

Del total de maestros en el Distrito Federal, en el nivel preescolar laboran 31,294, en primaria 64,417 y en secundaria, 59,163. Cabe señalar que en este total se incluyen los 6,071 docentes que laboran en el ámbito de la educación especial, esto es, en la Unidad de Servicios y Atención Especial en Educación Primaria (USAER) y en el Centro de Atención Múltiple (CAM).

El D.F., no está exento a la heterogeneidad de la planta docente, como se señala en la RIEB, derivada de las transformaciones que la educación requiere para la atención a la diversidad de la población,¹¹ lo que supone la necesidad de contar con estrategias diferenciadas para operar los servicios en cada uno de los niveles educativos y modalidades, de manera que las propuestas y programas de actualización dirigidas a los profesionales de la educación deberán coadyuvar a enfrentar este reto.

1.4 Los problemas de la Educación Básica en el D.F.

La RIEB, señala la necesidad de que exista una coherencia entre el currículum y las prácticas escolares¹² en este sentido, a continuación se delinean los problemas centrales de los docentes en cuanto a las competencias que se hacen necesarias para la operación de la educación básica del D.F., tanto en el ámbito pedagógico como en el de gestión escolar.

PLANEACIÓN

- El Proyecto Escolar o cualquier otra propuesta muestra dificultades con relación a la planeación estratégica y logro del trabajo colegiado. Existen ciertos avances significativos, pero aislados, lo que hace necesario fortalecer la planeación en las escuelas.
- La planeación se realiza como un proceso administrativo¹³, se transforma en un requisito con poco sentido, más relacionado con una intención de control que a con la práctica diaria¹⁴.

ACTUALIZACIÓN

¹⁰ Unidad de Planeación y Evaluación de Políticas Educativas de la Dirección General de Planeación y Programación Ciclo 2006-2007

¹¹ SEP (2008) *Reforma Integral de la Educación Básica*. Pág. 24

¹² SEP (2008) *Reforma Integral de la Educación Básica* Pág. 112

¹³ Esta visión de la planeación surge del análisis de la "red de maestros de Iztapalapa", así como el seguimiento de egresados de la Maestría en Educación con Campo en Planeación Educativa aplicada en las 3 primeras generaciones de la misma, en el que se registro que el 70% de la población docente evaluada señala a la planeación como un ejercicio administrativo y normativo. (CFR. Memorias del IV Congreso Nacional de Investigación Educativa, 2002).

¹⁴ Cfr. Michel Foucault (1998). *Vigilar y castigar*. México. Siglo XXI

- La falta de un compromiso explícito de las instancias de formación, para que todo trayecto formativo se oriente al desarrollo de competencias docentes que le permitan mejorar su práctica cotidiana.
- La falta de un proceso de implementación de una Reforma, en donde se tome en cuenta al docente en las transformaciones que se pretendan.
- La falta y/o deficiente formación continua de los maestros agudiza la falta de preparación en conocimientos tecnológicos y repercute, en parte, en la formación del alumno con respecto a la sociedad de la información.
- Las políticas educativas no consideran el medio en que se van a desarrollar, y la falta de preparación ante las reformas educativas implementadas.
- La mínima participación de los docentes en las reformas educativas y su implementación se da en contextos diferentes, lo que provoca poco involucramiento y compromiso para implementar las nuevas propuestas.

ESPACIOS DE EQUIDAD

- Hay inequidad, en aspectos como infraestructura, asesoramiento, material didáctico, mantenimiento y otros, entre la enseñanza pública y privada, entre las zonas urbanas y rurales marginadas; entre la indígena y la no indígena; específicamente en cuanto a infraestructura, recursos materiales y preparación de los docentes,¹⁵ situación que ensancha la brecha de la desigualdad.

GESTIÓN

- La cultura escolar está constituida por un conjunto de ideas, rituales, inercias y prácticas sedimentadas a lo largo del tiempo que, en los hechos, regulan la acción del personal docente, pero también de las autoridades. Cambiar la práctica en las aulas, lleva consigo cambiar la cultura escolar, de tal manera que en su intervención en los aspectos pedagógicos, sean congruentes, eso implica una nueva visión de la gestión escolar.
- Entre los directivos prevalece la visión de administradores de escuelas o zonas, dejando de lado las funciones y actividades de apoyo técnico pedagógico, así como de coordinación a programas educativos.
- Comunicación deteriorada y falta de acuerdos y seguimiento de los mismos.
- Personal insuficiente, principalmente administrativo en primaria y preescolar y el que existe no siempre está actualizado.
- Excesiva carga administrativa que no favorece la función pedagógica de los cuerpos directivos.
- Las horas frente a grupo son mínimas por diversas actividades como; cooperativa escolar, festivales, reuniones diversas, entre otras.

SITUACIÓN ECONÓMICA

- Debido a Carrera Magisterial (CM) los profesores se enfrentan a una marcada desigualdad económica, pues aquellos que han deseado participar y han sido promovidos por CM, tienen un salario “base”, en ocasiones del doble o triple de aquellos que no han ingresado. Lo que implica que, aun cuando desempeñen el mismo trabajo, no obtienen el mismo salario. Situación que propicia molestia entre quienes laboran en el mismo centro de trabajo.
- Es innegable la necesidad, de la mayoría de los maestros, de acceder a otros empleos en búsqueda de completar el gasto de su hogar.

¹⁵ Cfr. *Educación y conocimiento, bases para una educación productiva con equidad*. OCDE. 1992.

PARTICIPACIÓN FAMILIAR

- Si bien los padres de familia participan por medio de la asociación de padres de familia en las escuelas, con funciones definidas como realizar mejoras físicas en el edificio escolar y en los materiales que se utilizan por medio de la cuotas escolares. También es cierto que un gran sector de padres de familia se interesan poco en la vida escolar y en los procesos de aprendizaje de sus hijos, dejando esta responsabilidad casi por completo a la institución escolar.
- Históricamente, la escuela ha sido espacio cerrado a la participación social, situación que prevalece a pesar de las reformas y formación de Comités de Participación Social.

RECONOCIMIENTO SOCIAL

- La docencia enfrenta un bajo reconocimiento social.

INESTABILIDAD LABORAL Y ARRAIGO DE LOS PROFESORES A SUS CENTROS DE TRABAJO

- Las contrataciones interinas provocan incertidumbre laboral en el docente.
- Falta de generación de plazas y basificación de interinatos.
- Exagerada rotación del personal académico y administrativo.

TRATAMIENTO A LA DIVERSIDAD Y LA DIFERENCIA

- Carencias en las condiciones materiales y de accesibilidad en las escuelas para reconocer y aprovechar la diversidad como un reto pedagógico.
- Falta de preparación de los docentes en estos campos.
- Deficientes estrategias pedagógicas para llevar a cabo los principios de la educación inclusiva.
- La heterogeneidad de las poblaciones escolares se atiende bajo un modelo normativo nacional y homogéneo.
- Poco reconocimiento y aprovechamiento, de parte de los docentes, de los saberes previos de alumnos con necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad.

TRABAJO COLEGIADO

- La falta de trabajo colegiado como consecuencia del número de horas contratadas y de los horarios a que están sujetos.
- La verticalidad en la forma de trabajar en el Consejo Técnico no favorece el trabajo colegiado.

ENFOQUES DE LA ENSEÑANZA

- Poca comprensión, por parte del profesorado y directivos, del concepto de una educación basada en competencias y su implicación en los procesos de planeación, desarrollo del currículo y aplicación de una evaluación congruente y pertinente.
- Los distintos enfoques de enseñanza del profesorado que complejizan el trabajo colegiado.
- La falta de interés y/o dominio sobre diferentes corrientes teóricas y metodológicas.
- Interpretaciones diversas del programa que provocan distintas formas de aplicación. no siempre adecuada.
- Problemas al detectar y reconocer los procesos de aprendizaje según las necesidades y características de cada estudiante, así como falta de atención a los ritmos de aprendizaje de los estudiantes.

EVALUACIÓN

- La evaluación formativa no ha sido asumido aún como una práctica constante.

- La evaluación es considerada como una exigencia administrativa con poco impacto en los resultados vinculados al desarrollo de competencias para la vida y/o al logro educativo de cada alumno.
- La autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación son prácticas casi nulas en el aula.

A continuación se exponen algunos de los problemas específicos que diferenciadamente se observan en cada nivel educativo.

PREESCOLAR.

Entre las situaciones que se destacan en la RIEB, pese a que la reforma está en marcha son:

- Diferentes niveles de comprensión y apropiación del programa.
- Necesidad de involucrar a todo el personal de los centros preescolares.
- Fortalecer la función directiva y de asesoría.
- Articular el nivel preescolar con el de educación primaria y el de inicial.
- Se requiere estudios e investigaciones sobre las ventajas que tienen para los niños el haber cursado algunos grados de preescolar.
- Necesidad de fortalecer el trabajo pedagógico de las educadoras para transformar y mejorar las prácticas pedagógicas orientándolas a favorecer en los niños el desarrollo de las competencias y el logro de los propósitos fundamentales establecidos en el Programa de Educación Preescolar 2004

En este nivel no se han creado las condiciones propicias para la aplicación efectiva del Programa de Educación Preescolar 2004, es necesario incrementar los espacios para el análisis e intercambio de experiencias, la comunicación y el diálogo, asumir actitudes de escucha y apertura que propicien confianza entre personal directivo y docente, para conocer y comprender las necesidades de apoyo.

La falta de conocimiento de la sociedad y del personal docente de los propósitos de la educación preescolar genera expectativas incorrectas, como la exigencia de la adquisición de la lectoescritura en este nivel educativo. Por otro lado, el personal docente no participa en procesos de aprendizaje que permitan comprender los planteamientos del Programa.

PRIMARIA.

La implementación del Programa Integral de Educación Básica se encuentra en etapa piloto, durante el ciclo escolar 2008-2009, sin que se hayan diseñado los programas de los tres ciclos de la educación primaria. Se busca la integración con los programas de preescolar y secundaria. En las escuelas primarias del Distrito Federal hay un insuficiente conocimiento del enfoque de una educación basada en competencias.

El tiempo de trabajo se destina fundamentalmente frente a grupo, con muy escasa o nula posibilidad de horas de descarga para planear y preparar materiales educativos aunado a un alto número de maestros en el Distrito Federal con doble plaza, que por un lado representa un beneficio económico pero por otro, propicia en los docentes una carga fuerte de trabajo, y en ocasiones, aquellos que laboran en un plantel diferente, apenas tienen tiempo de trasladarse a su otro centro de trabajo.

Las escuelas de tiempo completo en los últimos 2 años se han incrementado en el Distrito Federal, los maestros inician sus labores a las 8:00 AM y finalizan a las 16:00 ó 17:00 hrs. Según la Dirección a la que pertenecen. Estas escuelas benefician a los maestros al compactar los dos turnos en uno y el tener el tiempo laboral corrido; aun cuando en la práctica, los docentes se someten a una jornada agotadora y poco ordenada curricularmente.

SECUNDARIA.

Con relación a este nivel, la RIEB plantea los siguientes problemas¹⁶:

- 18 de cada 100 niños reprueba una materia, lo que supone el reto de abatir los índices de reprobación.
- 79 de cada 100 concluye sus estudios en el tiempo establecido por el plan de estudios, ello implica hacer esfuerzos para aumentar la eficiencia terminal.
- La necesidad de transformar las prácticas educativas para generar aprendizajes efectivos.

También hay diversidad respecto del nivel de formación inicial de profesores: maestros con formación normalista egresados de planes de estudio anteriores a 1984, con experiencia en la educación preescolar o primaria, y quienes egresaron posteriormente a este plan y que realizaron estudios de bachillerato en distintas escuelas bajo planes y programas diversificados.

Se identifican docentes egresados de distintas instituciones de educación superior y un mínimo porcentaje de maestros con estudios de posgrado. Particularmente, se destaca la falta de conocimientos y sensibilidad para atender a adolescentes.

Hay una falta de trabajo colegiado, por la dificultad de establecer horarios de coincidencia de los maestros debido al número de horas contratadas y por lo tanto, el número de horas de permanencia en cada plantel. Razón por la que maestros, aun cuando imparten la misma materia no se conocen y difícilmente pueden trabajar de manera colegiada. En ese sentido, la RIEB, señala la necesidad de renovar la gestión de las escuelas para generar condiciones que propicien el trabajo colaborativo entre docentes y directivos.

1.5 Oferta de posgrados en Educación Básica

En este apartado se hace una revisión de diversos programas de Maestría en educación existentes en México y otros países, con la finalidad de ubicar la oferta disponible, las modalidades, los enfoques de diseño y, de manera general, el carácter particular de tales programas; mostrar fortalezas, debilidades y la diversidad de posibilidades que un aspirante a cursar el nivel de Maestría puede encontrar en este ámbito educativo. Finalmente, el análisis de la oferta permite delinear las características específicas y particulares que hacen viable y diferente a este programa de Maestría en Educación Básica.

Es necesario señalar que se revisaron los programas de Maestría en educación - o similares- que ofertan quince Universidades nacionales y seis que se imparten en Universidades del extranjero (Anexo 1).

En general, se puede observar que la oferta de posgrados está dirigida a las muy diversas necesidades de los maestros en los diferentes niveles educativos (básico, medio superior y superior); existen programas que pretenden una formación social crítica, otros tienen una perspectiva psicológica, administrativa o de gestión; algunos más hacen énfasis en la evaluación de procesos educativos, y otros están dirigidos a perfeccionar la enseñanza de una

¹⁶ SEP. (2008). Reforma Integral de la Educación Básica. Pág. 59

ciencia o disciplina, por ejemplo: matemáticas, ciencias naturales, ciencias sociales o lectoescritura.

Al realizar el análisis de los programas de Maestría, se encontró escasa referencia explícita a la Educación Básica, por lo que se optó por analizar aquella oferta de posgrado que tuvieran mayor relación con la formación de docentes que se desempeñan en el nivel básico: preescolar, primaria y secundaria. Los nombres de los programas seleccionados son: Maestría en Educación, Maestría en Desarrollo de la Educación Básica, Maestría en Psicología de la Educación, Maestría en Educación con énfasis en Docencia y Maestría en Educación con énfasis en Educación Básica. En esta revisión se consideraron tanto Universidades públicas como privadas.

a) Algunas características de programas impartidos en otros países

Considerar las tendencias educativas desarrolladas y adoptadas en otros países para la formación de especialistas en educación es una cuestión insoslayable, constituye un punto de referencia obligado para cualquier diseño curricular de posgrado, por lo que en esta fundamentación fueron consideradas para su análisis tres propuestas españolas y una venezolana, dada la disponibilidad de esta información.

La Maestría que ofrece el Instituto Superior de Estudios Psicológicos (ISEP) en Bilbao España, tiene una orientación psicológica, con duración de dos años y presencial. Su enfoque incluye materias relacionadas con lo socio-afectivo para la solución de conflictos en el aula; educación especial; enfermedades comunes en la primera infancia, atención de accidentes y dificultades en el desarrollo infantil, solo por mencionar algunas; además, incorporan materias sobre el aprendizaje bilingüe y atención a la interculturalidad, sin dejar de lado aspectos didácticos, curriculares, de evaluación y planeación, entre otros.

En el caso del Instituto Superior de Estudios Psicológicos en su Sede Barcelona, se ofrece una Maestría en educación, orientada hacia la organización y las políticas escolares, es de tipo presencial y está basada en competencias.

En Madrid, la Universidad Francisco de Vittoria ofrece un Master en donde se indica que es una diplomatura, pero por el número de cursos y cuatrimestres podría considerarse de un nivel superior a un diplomado. Está organizado por tres cursos, cada uno está compuesto por dos cuatrimestres, donde se llevan al menos cinco asignaturas. No está organizado por áreas o ejes temáticos. Contiene áreas tales como: la administración del tiempo libre, el juego, animación físico-recreativa y naturaleza, desarrollo de habilidades artísticas, plásticas, musicales y su didáctica, colaboración escuela-familia, ética, entre otras.

La última Universidad extranjera analizada fue la Pedagógica Experimental Libertador de Venezuela. Su propuesta de posgrado está orientada exclusivamente a la educación preescolar, se cursa en 4 años durante los sábados, además ofrece un curso propedéutico, si así se requiere. Contempla tres líneas de investigación: Educación inicial en Acción, Psicomotricidad y Desarrollo en la Educación Inicial, Formación Docente: retos y perspectivas.

b) Caracterización de los programas impartidos en instituciones nacionales

En las Universidades públicas de los Estados de la República¹⁷, la Universidad Pedagógica Veracruzana oferta la Maestría en Educación Básica con una duración de dos años, semiescolarizada y cubre tres ejes básicos: el metodológico, el teórico y el práctico. Cuenta con sedes distribuidas en todo el Estado por lo que se atiende a una gran cantidad de profesores. El programa está constituido por 124 créditos, su misión y sus objetivos muestran una fuerte preocupación en la formación de sus maestros de Educación Básica. Esta maestría se fundamenta en las reformas de los planes y programas de estudio que se hicieron en 1993. Se centra en los diferentes enfoques que fueron explicitados para cada uno de los programas de estudio en la educación primaria.

La Universidad Autónoma de Ciudad Juárez tiene una Maestría en Educación, su modalidad es presencial, cada asignatura comprende 15 sesiones de 3 hrs. dentro del aula además considera 16 horas extra-clase para lecturas y elaboración de trabajos, el enfoque es social y crítico y recupera la modificación a los Planes y Programas del 92 y la Reforma a la Educación Normal del 97. Para la titulación se solicita la elaboración de una tesis y su defensa.

La Universidad Autónoma de Aguascalientes, en convenio con el Instituto de Educación de Aguascalientes ofrece la Maestría en Educación Básica, su plan de estudios es del año 2003. La modalidad es semiescolarizada con duración de dos años. Tiene un tronco común constituido por 7 materias obligatorias y 20 materias de opción terminal, no está organizada por áreas o ejes temáticos, las materias abarcan una gran cantidad de conceptos teóricos y metodológicos como: la enseñanza en la Educación Básica, el maestro y los padres, metodología para la enseñanza del español, matemáticas, historia, geografía, la evaluación en el aula y de los centros educativos de calidad, políticas educativas, gestión, y varios talleres de intervención y diagnóstico. Igual que las dos anteriores recuperan los procesos de reforma de 92 y 97, se centran más en los procesos de aprendizaje.

Otra de las instituciones de educación superior en el interior de la República que oferta programas de posgrado es la Universidad Pedagógica Nacional, en sus Unidades 271 Tabasco, 141 Jalisco, 17-A Morelos, dichas Unidades ofrecen la Maestría en Educación, y las dos últimas con Campo en Innovación Educativa. Es relevante destacar que, aunque las mencionadas Unidades forman parte del sistema UPN, sus posgrados difieren sustancialmente, sin embargo, los programas enfatizan su interés por apoyar a los profesores de Educación Básica; las Maestrías ofertadas están principalmente dirigidas a mejorar la acción educativa de los docentes del nivel básico. La Maestría que oferta la Unidad de Cuernavaca, Morelos está estructurada por 3 Ejes: Psicopedagógico, Socioeducativo, Instrumental-metodológico. Por último, la Unidad 271 de Tabasco, ofrece una Maestría semiescolarizada con duración de 4 semestres apoyada de un sistema tutorial, está organizada por 4 líneas de investigación y conocimientos: didáctica instrumental, disciplinar, filosófico-social, investigación y conocimiento.

La Universidad Autónoma de Guadalajara en su Campus Tabasco ofrece la Maestría en Educación Básica, consta de ocho trimestres en donde se cursan dos materias por trimestre en una modalidad escolarizada, con tutorías y supervisión docente personalizada apoyada de medios electrónicos. El posgrado está enfocado a los procesos psicológicos del niño, a la evaluación de los procesos de aprendizaje, a la didáctica de las diversas temáticas (ciencias, español, matemáticas), incluye, materias de gestión escolar, orientación y desarrollo curricular además de filosofía de la educación y el análisis del Sistema Educativo Mexicano. La titulación es por tesis que se desarrolla en los seminarios estipulados en el programa.

¹⁷ Los mapas curriculares de estos programas se encuentran en el Anexo no. 2

La Universidad La Salle, en su Campus Cuernavaca, ofrece la Maestría en Educación con énfasis en Docencia. Plantea un curso propedéutico para aquéllos que no tienen la formación requerida; su duración es de 28 meses, divididos en cuatro etapas: propedéutica, básica, intermedia, avanzada. La formación está enfocada al trabajo del docente dentro del aula así como a la responsabilidad social y humana del docente.

En Oaxaca, el Instituto Multidisciplinario de Especialización ofrece la Maestría en Educación Básica en cuatro cuatrimestres, hace énfasis en las habilidades para la investigación, desde el segundo semestre pueden elegir una de dos materias optativas. Cursan cinco materias en cada cuatrimestre, lo que la convierte en una Maestría presencial.

La Universidad Iberoamericana de Puebla oferta la Maestría en Desarrollo de la Educación Básica en cinco periodos, con duración de dos años; forma profesionales en el ámbito educativo que desarrollan tareas de docencia, investigación, funciones de gestión escolar y de orientación de alumno. Con un enfoque humanista, crítica y creatividad.

c) Los programas de posgrado en la Ciudad de México

En el Distrito Federal, la oferta de posgrado es amplia y diversa, sin embargo, no se logra atender la enorme demanda y problemática que enfrentan los docentes de Educación Básica. La Escuela Nacional para Maestras de Jardín de Niños, La Escuela Normal Superior y la Benemérita Escuela Nacional de Maestros, comparten un programa de Maestría en Educación Básica, que está organizado en cuatro semestres con tres áreas de formación (educación, sociedad y política; institución escolar y práctica docente; campos educativos y de intervención) y un eje transversal (identidad profesional y ética – interculturalidad); el currículum está orientado por el diagnóstico psicopedagógico y del contexto social; sus áreas terminales están asociadas a la gestión escolar y a la intervención en los ámbitos de preescolar, primaria, secundaria y educación especial. El desarrollo de la tesis tiene un peso específico dentro del total de créditos.

La Universidad Anáhuac Campus Norte, ofrece una Maestría en Educación de tipo presencial dirigida a maestros (de escuelas públicas y privadas) que deseen mejorar su acción educativa. Según su programa, pueden optar por cursar un año y obtener un diploma de especialidad, o bien, continuar otro año para alcanzar el título de Maestría. Considera diversas formas de titulación además de la tesis, como el examen general de conocimientos y la realización de un proyecto aplicativo. Esta Maestría está dirigida hacia la evaluación, el diagnóstico, la gestión y el uso de las nuevas tecnologías; no se hace énfasis en la intervención.

d) Características generales de los programas ofertados

Los posgrados analizados muestran un interés por la formación de los docentes de nivel básico. Las propuestas están orientadas hacia diversas dimensiones:

- Competencias docentes para ejercer su acción educativa.
- La sociocultural, histórica y política
- La formación metodológica, teórica y práctica (de intervención)
- El desarrollo del niño y sus procesos de aprendizaje.
- La metodología de la enseñanza en las siguientes áreas del conocimiento: matemáticas, ciencias y español.
- La gestión, organización, manejo de recursos y calidad del proceso educativo.

- Uso de nuevas tecnologías para el desarrollo de habilidades y aprendizajes.
- Planeación y currículo.
- Desarrollo de habilidades investigativas.
- Didáctica dentro del aula.

Algunos de los aspectos que no contemplados en los programas de posgrado referidos a la Educación Básica son:

- No existe formación para los maestros en áreas relacionadas con el proceso emocional del niño, es decir, en el desarrollo de competencias socio-afectivas dentro del aula, en relación con el manejo de conflictos, violencia y estrés, así como el desarrollo del autocontrol.
- No existen contenidos relacionados con el desarrollo de competencias para el cuidado del ambiente y la ecología.
- En México la propuesta de posgrado, en general, no relaciona alguno de sus contenidos a la educación para la sexualidad.

Por otra parte, se considera que el profesor como profesional debe contar una sólida formación para desarrollar competencias, conformadas por la relación entrelazada de: habilidades, destrezas, actitudes, valores y conocimientos, que favorezcan:

- ✓ el autodesarrollo profesional,
- ✓ aspectos didácticos y pedagógicos,
- ✓ el control y desarrollo de las interacciones sociales entre el maestro: los alumnos, la familia, los compañeros, las autoridades, etc.,
- ✓ su formación en el uso de las nuevas tecnologías,
- ✓ la actualización y consolidación de conocimientos teóricos,
- ✓ las experiencias directamente en su campo de acción, para adaptarlas a la situación histórico-social que le toca vivir.
- ✓ el reconocimiento y manejo de la diversidad como ventaja pedagógica.
- ✓ El diseño de estrategias didácticas y adecuaciones curriculares que respondan a las necesidades de sus estudiantes.
- ✓ Manejo y aprovechamiento de una evaluación formativa, acorde al enfoque de competencias.
- ✓ Ser un facilitador de ambientes de aprendizaje mediado en un clima de afecto y respeto a la diversidad.

Con estos referentes se desarrollarán las competencias necesarias que favorezcan aprendizajes significativos que los estudiantes puedan emplearlos durante toda su vida con eficacia social en diversas situaciones socioeducativas.

1.6 Recursos en las Unidades UPN del Distrito Federal

Las Unidades de la Universidad Pedagógica Nacional en el Distrito Federal se han caracterizado por “prestar, desarrollar y orientar servicios educativos de tipo superior encaminados a la formación de profesionales de la educación de acuerdo a las necesidades del País”¹⁸. La situación actual del Sistema Educativo Nacional demanda atención a los principales retos y prioridades de Educación Básica en lo relativo a cobertura y eficiencia terminal, calidad con

¹⁸ UPN. (1978). *Decreto de Creación de la Universidad Pedagógica Nacional*. Pág. 1

equidad, evaluación educativa así como los enfoques de enseñanza y aprendizaje sustentados en el desarrollo de competencias¹⁹.

Dar atención a tales necesidades implica articular las acciones entre los niveles y modalidades educativos que la integran (Educación Preescolar, Educación Primaria y Educación Secundaria, así como Educación Inicial y Especial) con la finalidad de brindar una educación de calidad y pertinente que impacte en el perfil de egreso de los alumnos de Educación Básica y en el logro educativo.

La calidad del servicio se vincula a la formación continua y superación profesional de los docentes, que se marca como una prioridad en el Programa Sectorial de Educación 2007-2012 en la Línea Estratégica: "Identificar las necesidades de formación continua y superación profesional de los docentes para generar una oferta sistemática, pertinente, integral y equitativa orientada a la mejora de la calidad de la Educación Básica."²⁰

Ante ello, la Universidad Pedagógica Nacional cuenta con los elementos para atender las necesidades de formación de los docentes de Educación Básica mediante las Unidades UPN del Distrito Federal. Las seis Unidades UPN en el Distrito Federal están distribuidas para ofrecer una mayor cobertura y atención a los profesores y directivo y, de esta manera brindar Educación Superior a los docentes de Educación Básica mediante la creación de espacios académicos de fortalecimiento y superación profesional. Las Unidades UPN en servicio son:

- UNIDAD UPN 094 Centro
- UNIDAD UPN 095 Azcapotzalco
- UNIDAD UPN 096 Norte
- UNIDAD UPN 097 Sur
- UNIDAD UPN 098 Oriente
- UNIDAD UPN 099 Poniente

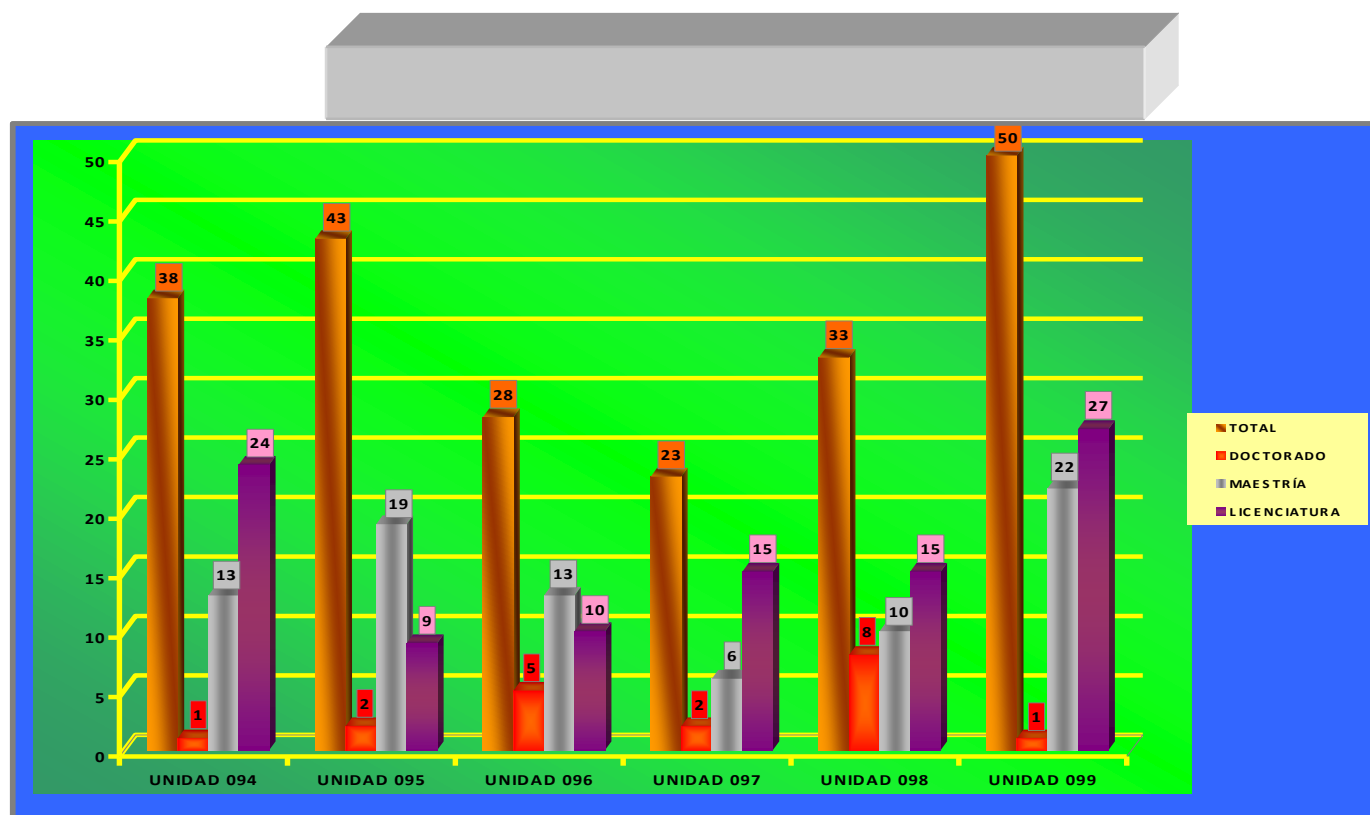
La mejora continua para la atención a la demanda educativa se lleva a cabo mediante diversas acciones como: fortalecer la planta académica de las Unidades, consolidar vínculos académicos entre la comunidad UPN, crear espacios de intercambio y favorecer la investigación educativa. Los programas educativos, que actualmente se ofrecen son:

- Licenciatura en Educación, LE 94.
- Licenciatura en Educación Primaria. Plan 2007.
- Licenciatura en Educación Preescolar. Plan 2007.
- Licenciatura en Educación Preescolar con nuevas tecnologías. Plan 2008.
- Diversos programas de Posgrado: Especialización y Maestría, creados a partir de 1992.
- Licenciaturas escolarizadas (pedagogía, psicología educativa y administración educativa).
- Diplomados.

¹⁹ Vid Infra. Fundamentación pedagógica, para el concepto de competencias.

²⁰ SEP. (2007a). *Programa Sectorial de Educación 2007-2012*. Pág. 23

Las Unidades UPN en el Distrito Federal ofertan la Maestría en Educación Básica a partir de 2009; para responder a las necesidades formativas del docente. La viabilidad se sustenta en las características, perfiles académicos y experiencia del personal académico (Gráfica 1).



FUENTE: Unidades UPN del Distrito Federal

a) Las Unidades UPN del D. F. y su experiencia en posgrado

En las Unidades UPN del Distrito Federal uno de los objetivos fundamentales es el contribuir a la formación de docentes de Educación Básica, a través de su oferta educativa en la que se incluye propuestas curriculares de posgrado, para nuestro caso, especializaciones y Maestrías. Los programas formativos de las Unidades, desde su creación, han considerado las necesidades propias de la práctica docente, de tal modo que su diseño ha perseguido acciones de investigación, intervención, docencia, difusión, desarrollo de espacios de apoyo didáctico, fomento editorial e intercambio académico que contribuyan a la formación sólida del magisterio que mejore su práctica docente.

Las Maestrías han ofrecido elementos teórico-metodológicos a los estudiantes para el desarrollo de la investigación, o bien en la adquisición de competencias para el diseño y elaboración de propuestas innovadoras en la práctica educativa de los diversos niveles educativos. La creación de posgrados en las Unidades del D.F. (particularmente en la 095 Azcapotzalco, 096 Norte y 099 Poniente), ha tenido como propósito central apoyar la actualización y formación continua de los profesionales de la educación en ámbitos específicos del trabajo pedagógico, como lo son la educación ambiental y la planeación educativa.

Estos posgrados han atendido las necesidades de formación, buscando la vinculación entre el conocimiento que se genera en las instituciones de educación superior y la investigación

científica, con las demandas educativas de la sociedad. La importancia de las Maestrías en las Unidades UPN del DF, radica en que sus egresados son reconocidos como profesionales competitivos, con una formación que les permite ejercer funciones de intervención educativa, al aplicar propuestas innovadoras dentro del ámbito educativo en el que se desempeñan.

Se debe considerar las circunstancias de cada programa, porque influyen para que los docentes desarrollen una sólida formación, por ejemplo:

- La modalidad del programa.
- Los intereses, formación y expectativas de los académicos a cargo.
- La formación disciplinaria previa de los alumnos.
- La experiencia de trabajo en el campo tanto de académicos como de alumnos.
- La propia estructuración académica del programa respecto a la distribución de contenidos y horarios.

El objetivo es crear un egresado con identidad propia dentro del campo de la educación, al trascender las aspiraciones particulares o intenciones de los alumnos y de la institución educativa que lo ofrece. Al formar profesionistas capacitados con posgrado, a través de acciones pedagógicas enfocadas para que el egresado esté en condiciones de crear nuevos conocimientos, desarrollar habilidades, actitudes, valores y procesos mentales que le permitan incidir competentemente en su ámbito profesional.

De tal manera que las directrices de una propuesta curricular deberá:

- Desarrollar las competencias profesionales docentes que posibiliten: la aplicación de enfoques didácticos de las diferentes asignaturas con base a una estructura y organización curricular por competencias; así como el conocimiento y uso de materiales de apoyo.
- Poner atención en el desarrollo de las competencias profesionales que permitan el análisis de las coyunturas, contextos, perspectivas y proyectos desde un enfoque integral e intercultural.
- Facilitar al alumno, trazar una trayectoria formativa dentro del área del conocimiento que lo oriente a la innovación del ámbito de la práctica educativa.
- Identificar aquellas prácticas docentes de las buenas escuelas públicas mexicanas y analizar la pertinencia de ellas en su contexto.

La experiencia en la operación de los posgrados en las Unidades ha permitido identificar el contexto laboral y práctico en que se insertará al alumno egresado, a fin de promover el ejercicio profesional para la mejora educativa. En la Unidad 095 D.F. Azcapotzalco la Maestría en educación ambiental ha contribuido que los egresados realicen actividades de educación ambiental en escuelas, cuenten con mayores referencias teórico-prácticas para desarrollar su labor educativa enfocada a lo ambiental.

En la Unidad 096 Norte, con la Maestría en Educación con campo en Planeación Educativa que inicia sus actividades en 1994, se ha desarrollado una producción académica y de investigación en el ámbito de la microplaneación articulada al proyecto escolar constituido como instrumento de planeación de la Educación Básica, y en el ámbito de la macroplaneación con proyectos de planeación prospectiva estratégica en los diferentes niveles del sistema educativo nacional. De ésta Maestría han egresado ocho generaciones, mayoritariamente docentes de Educación Básica. Dentro de ésta Maestría también se atiende la planeación que se orientan al aspecto curricular del proceso educativo, donde el análisis, la reflexión y la

innovación llevan al docente a incursionar en el ámbito del diseño de planes, programas y proyectos que impacten en la mejora del modelo y desarrollo de la educación.

En la Unidad 099 Poniente se ha ofertado la Maestría en Educación con Campo en Planeación Educativa. El ámbito de injerencia de esta propuesta curricular se ha centrado en la gestión educativa, tomando como punto de partida y columna vertebral de dicho proceso a la planeación educativa en todos sus ámbitos; ya que ésta se constituye como un elemento fundamental para orientar y conducir el proceso de gestión de las distintas instituciones de Educación Básica, desde la microplaneación en el aula hasta la macroplaneación que se relaciona directamente con el sistema educativo.

Las experiencias en la creación, operación y consolidación de estos posgrados resultan valiosas para proyectar una Maestría en Educación Básica que pueda atender diferentes líneas educativas. Se requiere un enfoque interdisciplinario para la Maestría, que constituye la estrategia metodológica más apropiada para abordar y comprender los problemas que hoy día enfrenta la Educación Básica en nuestro país. Formar profesionales en el campo de la Educación Básica, desde una perspectiva interdisciplinaria, debe principalmente contribuir a la obtención de competencias para diseñar, desarrollar y analizar propuestas de intervención en la Educación Básica.

Una última consideración se relaciona con la dimensión política que debe orientar el posgrado, y que no podemos ignorar al diseñar programas académicos, “crear ciudadanía, fortalecer sujetos y exigir equidad”.

2. FUNDAMENTACIÓN PEDAGÓGICA

2.1 *Presentación y PROPÓSITO DE LA MAESTRÍA EN EDUCACIÓN BÁSICA*

Como se ha mencionado, la política educativa actual, en el marco de la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB), exige al profesional de este campo, su actualización y superación para profundizar y ampliar su formación inicial, mediante la incorporación de nuevos elementos teóricos, metodológicos, instrumentales y/o disciplinarios.

Las reformas educativas tienen el propósito de atender las demandas que los actuales escenarios exigen, y en el contexto de la RIEB se demanda un tipo de formación que incida de manera directa en el desarrollo de las competencias profesionales, así como de las formas y calidad en las que los profesores ejercen su práctica docente.

Derivado del diagnóstico presentado, se han analizado las principales dificultades que plantea atender la RIEB y, en este sentido, particularmente se reconocen los siguientes aspectos a ser atendidos: planeación, trabajo colegiado, métodos de enseñanza y aprendizaje, diversidad e

interculturalidad, evaluación, así como transformaciones de las prácticas del aula que permeen hacia la cultura escolar.

Considerando el diagnóstico presentado, la Maestría en Educación Básica tiene el siguiente propósito:

Que el profesional de la Educación Básica profundice en la comprensión de los procesos educativos y desarrolle la capacidad reflexiva para transformar su práctica profesional, renovar y construir conocimientos, desarrollar actitudes, valores y habilidades que integren los saberes propios de su práctica, en el marco de una formación por competencias.

2.2 Contexto Institucional

A partir de su creación, la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), mediante su sistema de Unidades, ha implementado diversos programas de licenciatura y maestría con la finalidad de cumplir con sus objetivos en docencia, investigación, extensión y difusión.

Las reformas realizadas a los planes y programas de educación básica, cuya base está en la formulación de las competencias para la vida, plantea la promoción de aquéllas asociadas a cada uno de los campos y ejes formativos formulados en la RIEB. En este contexto, la UPN, asumiendo su compromiso con los docentes de nuestro país, diseña y ofrece la Maestría en Educación Básica, misma que considera a los profesores y demás profesionales que desempeñan una práctica educativa en alguno de los tres niveles que comprende este subsistema: preescolar, primaria y secundaria.

En este sentido, la maestría fomenta el desarrollo de **competencias profesionales** que les permitan a los profesionales de la educación abordar su trabajo con una actitud crítica, de apertura y flexibilidad ante una sociedad cambiante y una dinámica incierta, que demanda la utilización de diferentes códigos comunicacionales, así como el manejo de tecnologías avanzadas para la información y la comunicación.

Los planteamientos que se retoman en esta propuesta curricular responden a las demandas sociales e institucionales predominantes en la actualidad, las cuales requieren la formación en competencias que propicien mayores oportunidades de superación para los docentes y que la

sociedad reciba una educación de calidad, que desarrolle las competencias para la vida en los estudiantes.

El diseño de la Maestría en Educación Básica, consiste en orientar la propuesta educativa hacia la elaboración de especializaciones tendientes al desarrollo de competencias profesionales, fortalecimiento de la intervención educativa, la gestión escolar, así como en los siguientes campos formativos de la Educación Básica:

- Desarrollo personal y social para la convivencia.
- Lenguaje y comunicación.
- Exploración y conocimiento del mundo natural y social.

Así mismo el diseño de la maestría considera los lineamientos generales instrumentados por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), la Comisión Nacional de Evaluación de la Educación Superior (CONAEVA) y en el Reglamento General de Estudios de Posgrado de la propia Universidad.

2.3 Enfoque pedagógico

El programa de la Maestría en Educación Básica es de corte profesionalizante (reflexivo-transformador de la práctica docente), es decir, es un proceso socializador, dinámico y complejo en el cual el sujeto recupera su propio saber en el espacio de trabajo, que le permite tomar decisiones ejerciendo la democracia, la autonomía y la responsabilidad.

En este orden de ideas, no sólo se centra en la actualización, sino que:

- “Es una doble formación, en el sentido que implica aspectos tanto de índole académica como pedagógica.
- Es una formación de tipo profesional, vinculada a determinadas necesidades sociales y ubicadas en el contexto particular de un sistema o institución educativa específica.
- Es una formación de formadores, debido a las implicaciones que a su vez esos profesores ejercerán sobre sus iguales, implicaciones que trascienden lo académico y social en sentido amplio.

- Es una formación caracterizada por el modelo educativo que se difunde a través de la misma”²¹.

La docencia es compleja: los aspectos que la conforman son de distinta naturaleza, aunque su complejidad va más allá de lo que sucede en el aula, y los procesos de formación y la manera de abordarlos se centran en las situaciones de enseñanza en el espacio escolar. De acuerdo con Pasillas ²², en la docencia están implicadas cuestiones de distintas esferas: “la política educativa que orienta la actividad de enseñar; los aspectos referidos al orden institucional en que opera la enseñanza; los problemas relacionados con la profesionalidad de los maestros; los intereses de los grupos que participan de distintas maneras en la enseñanza; las condiciones prácticas de funcionamiento y la formación de los profesores”.

En cuanto a este último aspecto, existe un acuerdo fundamental en que el ejercicio de la docencia requiere una sólida formación tanto en los contenidos propios de la disciplina que se enseña, como en lo relativo a la forma de enseñar, su método, su didáctica, y al conocimiento y tratamiento de los elementos que condicionan su aprendizaje.

En el caso de los profesores de educación básica, la tarea de la formación docente continua ha cobrado renovada importancia, debido a los cambios generados en este ámbito institucional. Los proyectos de reforma de las instituciones educativas traen generalmente aparejados la renovación, actualización y perfeccionamiento de sus cuadros docentes, asunto que es de vital importancia para llevar a la práctica los cambios estructurales propuestos y/o exigidos por el contexto sociohistórico y que deben expresarse en la formulación de los programas de formación de la UPN, como es el caso de esta maestría.

Los procesos de formación implican la necesidad de autoevaluarse y cuestionarse permanentemente sobre las propias acciones, para comprender el sentido de éstas y promover la capacidad de reflexión y análisis.

²¹ Díaz-Barriga, Frida (2000). Formación docente y educación basada en competencias. En María de los Ángeles Valle Flores (Coord.), *Formación en competencias y certificación profesional*. México: UNAM, Centro de Estudios sobre la Universidad. p. 95.

²² Pasillas, Miguel Ángel (2001). Práctica docente ¿espacio cotidiano de formación? *Revista Educar*. No. 31, octubre-diciembre. p. 50.

La formación del profesorado no es una actividad aislada ni puede considerarse como un sujeto autónomo e independiente del conocimiento y la investigación. Debe conducir a una reflexión sobre las diferentes orientaciones conceptuales que existen en la formación del profesorado, que nos sitúen en ese marco epistemológico, social, filosófico e ideológico, pero sobre todo que se expresen en prácticas educativas con resultados de aprendizaje en sus estudiantes.

La profesionalización docente es un proceso de construcción social, cultural y política que nos permite asumir ideologías éticas, crítica-reflexivas en pro no sólo de un beneficio personal sino a favor del desarrollo social.

Por lo tanto, la formación continua de los profesores en servicio parte del supuesto de que el mejoramiento de la calidad de la educación requiere una nueva forma de concebir la docencia, no sólo por parte de quienes diseñan los programas de intervención, sino por parte de quien ejerce la docencia. Piña²³ menciona que la red simbólica de cada uno de éstos orientará la forma en la que se relaciona con los otros (colegas, alumnos, entre otros).

Las representaciones (personales y sociales) que se tienen de la enseñanza y la perspectiva que se tenga sobre la formación docente, influyen en el modo en que los profesores llevan a cabo su trabajo y, en consecuencia, en el reconocimiento que pueden o no obtener de sus alumnos y de la institución escolar. También, sirven como orientación a las propuestas de formación del profesorado y en la conformación de proyectos educativos específicos.

Como Brockbank²⁴ refiere: “La práctica real señala la filosofía subyacente del aprendizaje y supone un modelo implícito de la persona humana como aprendiz, lo que puede o no estar de acuerdo con las teorías profesadas del aprendizaje”. Esto destaca las inconsistencias que suele haber entre la teoría profesada y lo que hace el docente en su práctica cotidiana; aspecto que se recupera en esta maestría.

En el campo de la formación de docentes, se han elaborado distintos modelos teóricos, mismos que han estado presentes en la práctica, y que explican la función del ser, hacer, sentir y pensar de los docentes en determinados momentos históricos. Por supuesto, en términos de

²³ Piña, Juan Manuel (2003). *Representaciones, imaginarios e identidad: Actores de la educación superior*. México: Ediciones Pomares.

²⁴ Brockbank, Anne (2002). *Aprendizaje reflexivo en la educación superior*. Madrid: Morata. p. 45

las prácticas concretas, esos modelos no configuran realidades únicas, sino que se influyen, se traslapan o coexisten debido, como ya se señaló, a que la práctica docente está condicionada por múltiples dimensiones.

Entre los modelos teóricos de formación docente que se han construido se pueden identificar: (1) el práctico-artesanal, en el que la enseñanza es un oficio que se aprende reproduciendo los modelos existentes por medio de la práctica; (2) el denominado academicista, en el que lo esencial es que el docente domine el conocimiento de la disciplina que enseña, (3) el tecnicista eficientista, en el que el profesor busca tecnificar la enseñanza con economía de esfuerzos, bajar el currículum a la práctica en forma simplificada y lograr técnicas eficientes en los procesos y productos, y (4) el hermenéutico-reflexivo, cuyo propósito es formar al docente, no sólo en conocimientos y habilidades diversas, sino, sobre todo, para que problematice su práctica, reflexionando sobre ella.²⁵

Esta maestría contribuye a la formación de los docentes del nivel básico en servicio en el sentido de esta última perspectiva, para que estén en mejores condiciones de realizar su tarea educativa en el actual contexto que empieza a configurarse.

Se parte de que la docencia ha de concebirse como una profesión que requiere de un espacio propio y específico de competencias, que estén constituidas por conocimientos de la disciplina a enseñar, sobre los procesos de intervención educativa, por habilidades para el manejo de recursos didácticos y de comunicación, actitudes éticas, así como un amplio desarrollo de la actividad intelectual. Esto se aborda desde un enfoque de formación docente basado en una concepción de la docencia como práctica reflexiva. Un enfoque de este tipo pretende que la formación se base en el conocimiento, sea analítica, autocrítica y reajuste la propia práctica.

La idea de la docencia reflexiva se ha acuñado a partir de los aportes de John Dewey sobre la experiencia reflexiva y su teoría de la indagación; en palabras de Schön:²⁶

“Para Dewey, la indagación combina el razonamiento y la acción en el mundo. Su teoría rechaza ‘la autonomía del pensamiento’, que se le ha relacionado con los mentalistas, y la

²⁵ De Lella, Cayetano (1999). *I Seminario Taller sobre Perfil del Docente y Estrategias de Formación. Modelos y tendencias de la formación docente*. Organización de Estados Iberoamericanos. Para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Lima, Perú. Extraído de <http://www.oei.es/cayetano.htm>

²⁶ Schön, Donald Alan (1992). The theory of inquiry. Dewey's legacy to education. *Curriculum Inquiry*, No. 22 (2).

imagen de la 'escalera del conocimiento' de los filósofos griegos que anteponen lo abstracto a las habilidades prácticas y la sabiduría a los asuntos cotidianos (...) la indagación al estilo de Dewey, [está] mediada por la reflexión consciente en una situación y, al mismo tiempo, es una forma de pensar y actuar en ella. Un elemento indispensable dentro de este análisis que coadyuva para la reflexión es el diálogo con la situación vivenciada".

Desde esta perspectiva, según Schön, la enseñanza y el aprendizaje podrían verse de manera óptima como un proceso comunicativo de diseño y colaborativo. En la enseñanza reflexiva, el profesor y el estudiante se unen en una conversación reflexiva; a partir de la cual se comprometen las personas hasta el extremo de sus conocimientos, su sentido del yo y del mundo, tal como lo experimentan. Por lo tanto, se cuestionan sus premisas sobre el saber, sobre ellos mismos y el mundo; se encuentran al borde de su comprensión y del sentido del significado que da al mundo y con el mundo. A partir de este diálogo, el aprendizaje se transforma en reflexivamente crítico cuando las ideas emergentes se relacionan con los sentidos que se dan al saber, al yo y al mundo, y surge una nueva comprensión, con la situación, la cual toma forma de investigación de diseño comunicativo.²⁷

Otro de los autores que han hecho contribuciones respecto de la práctica docente, u oficio de enseñar, como él lo denomina, es Philippe Perrenoud,²⁸ quien señala que la autonomía y la responsabilidad de un profesional no se entienden sin una gran capacidad de reflexionar en la acción y sobre la acción. Esta capacidad está en el interior del desarrollo permanente, según la propia experiencia, las competencias y los conocimientos profesionales de cada uno.

Por todo ello, la figura del practicante reflexivo está en el centro del ejercicio de una profesión, por lo menos cuando se le considera desde el punto de vista de la experiencia y de la inteligencia en el trabajo.

En síntesis, la perspectiva de formación docente que se asume para el diseño de esta maestría, implica la participación y compromiso de los docentes en sentido estricto, pues la construcción de su práctica y la reflexión sobre ella, implica el conocimiento en la acción, es decir, que el proceso de formación que con esta propuesta se llevará a cabo, los profesores deberán

²⁷ Brockbank, Anne (2002). *Aprendizaje reflexivo en la educación superior*. Madrid: Morata. p. 73.

²⁸ Perrenoud, Philippe. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: Profesionalización y razón pedagógica*. España, Graó.

continuarlo en sus aulas, en la medida que pongan su práctica bajo análisis reflexivo, en el marco del desarrollo de competencias profesionales.

2.4 El desarrollo de competencias.

El origen del término “competencia” se ubica a finales de los años sesenta en el contexto de los países industrializados, en donde la capacitación laboral tiene importancia en términos de calidad y productividad.²⁹

Al analizar las perspectivas teóricas desde donde se origina la noción de competencia, conviene resaltar el trabajo de algunos investigadores tales como Saussure que, a partir de 1916, incursiona en el campo lingüístico y plantea, desde una posición estructuralista, estudios sobre el desarrollo del lenguaje que dan nacimiento a la lingüística como ciencia y que reconoce la circunstancia específica en donde se da el habla, identificando entonces a la lengua como un fenómeno social.

En 1965, Noam Chomsky³⁰ introdujo la noción de competencia lingüística a partir del reconocimiento de un hablante-oyente ideal en una comunidad lingüística homogénea. El autor define a las competencias como “capacidades y disposición para la actuación e interpretación y por tanto actividades cognoscitivas abiertas al futuro y a lo inesperado”. Finalmente, aclara que las competencias pueden ser cognoscitivas, afectivas, intencionales y comportamentales.

En 1988, un grupo de investigadores de la Universidad de Harvard encabezado por Howard Gardner, se forma con el propósito de generar una Pedagogía para la Comprensión. De este grupo, David Perkins,³¹ plantea que: “comprender es la habilidad de pensar y actuar con flexibilidad a partir de lo que uno sabe”.

Posteriormente, Sonia Lavín,³² refiere que las competencias son “un conjunto de habilidades, destrezas, conocimientos, actitudes y valores que califican a un ser humano para

²⁹ Brockbank, Anne (2002). Aprendizaje reflexivo en la educación superior. Madrid: Morata. p. 78.

³⁰ Chomsky, Noam (1970), *Aspects of the theory of syntax*, Cambridge, MIT Press. Editado en español como: *Aspectos de la teoría de la sintaxis*, Madrid, Aguilar.

³¹ Perkins David (1999). ¿Qué es la comprensión? En Martha Stone Wiske (Comp.), *La enseñanza para la comprensión. Vinculación entre la investigación y la práctica* (pp. 69-92). Buenos Aires: Paidós. p. 72.

³² Lavín, S. (1990). *Competencias Básicas para la Vida: Intento de una delimitación conceptual*. México: CEE, p. 11.

desenvolverse en los distintos dominios que determinan su calidad de vida”, lo cual implica “una capacidad de desempeño real” que se logra en tres ámbitos “saber hacer”, “saber decir” y “saber actuar”.³³

Retomando el análisis sociocultural de Vigotsky, conviene considerar la relación entre una perspectiva de competencias universales y las demandas del entorno cultural que implican una intervención mediada. Por lo tanto, se puede decir que las personas resuelven sus problemas, en función de los recursos que el entorno les proporciona; un ejemplo de esto es que una persona que tiene acceso a experiencias culturales variadas como lectura, cine, teatro, música, pintura y recursos electrónicos, desarrollará competencias que le permitirá enfrentar las exigencias de su contexto, más que otra persona restringida cultural y tecnológicamente.

Silvia Schmelkes³⁴ plantea que una competencia abarca al menos cuatro componentes: información, conocimiento, habilidades y valores. También señala que el concepto de competencia tiene un apellido que es: el de la calidad de vida.

Por su parte Garduño, Guerra, Rodríguez y colaboradores, plantean el concepto de competencias para la vida que “implica el enlace de saberes, conceptos, habilidades, destrezas, actitudes, valores y estrategias, entre otros, a fin de enfrentar de manera adecuada los diversos retos que la cotidianidad nos presenta”.³⁵

En términos generales, “las competencias describen comportamientos integrados por habilidades cognoscitivas, disposiciones socioafectivas, destrezas motoras e informaciones que permiten llevar a cabo adecuadamente una función, actividad o tarea”.³⁶ Por lo tanto, las competencias implican aprendizajes integradores y reflexiones sobre ellos.

Uno de los debates centrales que se han suscitado en el ámbito de las competencias se refiere a la manera como éstas se desarrollan. Gardner, en 2001, plantea que existe un componente neuropsicológico base del desarrollo, en tanto que la Sociedad Colombiana de Pedagogía, en

³³Lavín, S. (1990). *Competencias Básicas para la Vida: Intento de una delimitación conceptual*. México: CEE, p. 17.

³⁴ Schmelkes, Silvia (1996). Competencias base para la construcción de currículo para la Educación de Adultos. *Tarea. Revista de educación y cultura*, No. 38, Septiembre. Lima, Perú.

³⁵ Garduño, Guerra, Rodríguez y cols. (1999). *Educación Intercultural: Una propuesta para población infantil migrante*. México: CONAFE, p. 71.

³⁶ Thierry, David (2004). *Taller de Habilidades Didácticas para la Educación por Competencias*. OPAEP, Puebla. Extraído de <http://medicina.iztacala.unam.mx/medicina/Autoevaluaci%F3n%20de%20las%20Competencias%20Docentes.doc>

2002, subraya el papel de las condiciones socioculturales que determinan la génesis y desarrollo de las competencias. Desde ambas perspectivas, la construcción de competencias es un proceso psicosociogenético de naturaleza cultural y las mediaciones que el entorno ofrece son definitivas para potenciar las capacidades innatas del sujeto, y generar procesos metacognitivos que le permitan enfrentar, de manera cada vez más inteligente, su entorno. Cabe subrayar que estos procesos metacognitivos son a la vez meta-afectivos, ya que los esquemas internos del individuo presentan facetas cognitivas y afectivas solidarias entre sí y mutuamente determinadas.

Para la Secretaría de Educación Pública³⁷: “Desde el punto de vista educativo, una competencia implica poner en juego comportamientos sociales, afectivos y las habilidades cognoscitivas, psicológicas, sensoriales y motoras que permiten llevar a cabo adecuadamente una actividad, una tarea, un papel o un desempeño. La manifestación de una competencia revela la puesta en juego de conocimientos, habilidades, actitudes para el logro de propósitos en un contexto determinado”.

A nivel internacional, se reconoce que el sujeto no solamente cumple funciones técnicas y profesionales, sino también aptitudes y actitudes que lo llevan a resolver conflictos de diferente índole, como asumir riesgos, trabajar en equipo, comunicarse y tener iniciativa para el cambio.

Como se puede apreciar, el concepto de competencia ha adquirido diferentes sentidos a medida que ha sido objeto de análisis, reflexión y resignificación en los contextos (industrial, educativo, lingüístico) en los que se le piensa.

En el fundamento psicopedagógico de esta maestría se recupera la aportación de algunos autores en torno a las competencias:

Para Perrenoud,³⁸ el concepto de competencia representa la capacidad de movilizar varios recursos cognitivos para hacer frente a un tipo de situaciones. Esta definición enfatiza en cuatro aspectos:

³⁷ Secretaría de Educación Pública (2009). *Plan de Estudios 2009. Educación Básica Primaria*. México: SEP. p. 131.

³⁸ Perrenoud, Philippe. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. España: Graó. p. 11.

1. Las competencias no son en sí mismas conocimientos, habilidades o actitudes; aunque movilizan, integran, orquestan tales recursos.
2. Esta movilización sólo resulta pertinente en situación, y cada situación es única, aunque se le pueda tratar por analogía con otras, ya conocidas.
3. El ejercicio de la competencia pasa por operaciones mentales complejas, sostenidas por esquemas de pensamiento, los cuales permiten determinar una acción relativamente adaptada a la situación.
4. Las competencias profesionales se crean, en formación, pero también a merced de la práctica cotidiana.

Por lo tanto, una competencia representa:

1. Los tipos de situaciones a las que da un cierto control.
2. Los recursos que moviliza, conocimientos teóricos, metodológicos, actitudes, habilidades y competencias más específicas, esquemas motores, esquemas de percepción, evaluación, anticipación y decisión.
3. La naturaleza de los esquemas del pensamiento que permitan la movilización y la orquestación de los recursos pertinentes”.

Por otra parte, para Francisco Imbernón,³⁹ el concepto de competencia se aplica al saber reflexionar, organizar, seleccionar e integrar lo que puede ser mejor para realizar la actividad profesional, resolviendo una situación problemática o realizando un proyecto. La competencia no implica homogeneidad, sino aplicación diversa según la situación y el saber escoger u organizarse según las capacidades y conocimientos adquiridos. Por tanto, estas nuevas formas de explicar y entender los hechos serán versátiles en la medida de los avances sociales, culturales, tecnológicos, científicos y educativos.

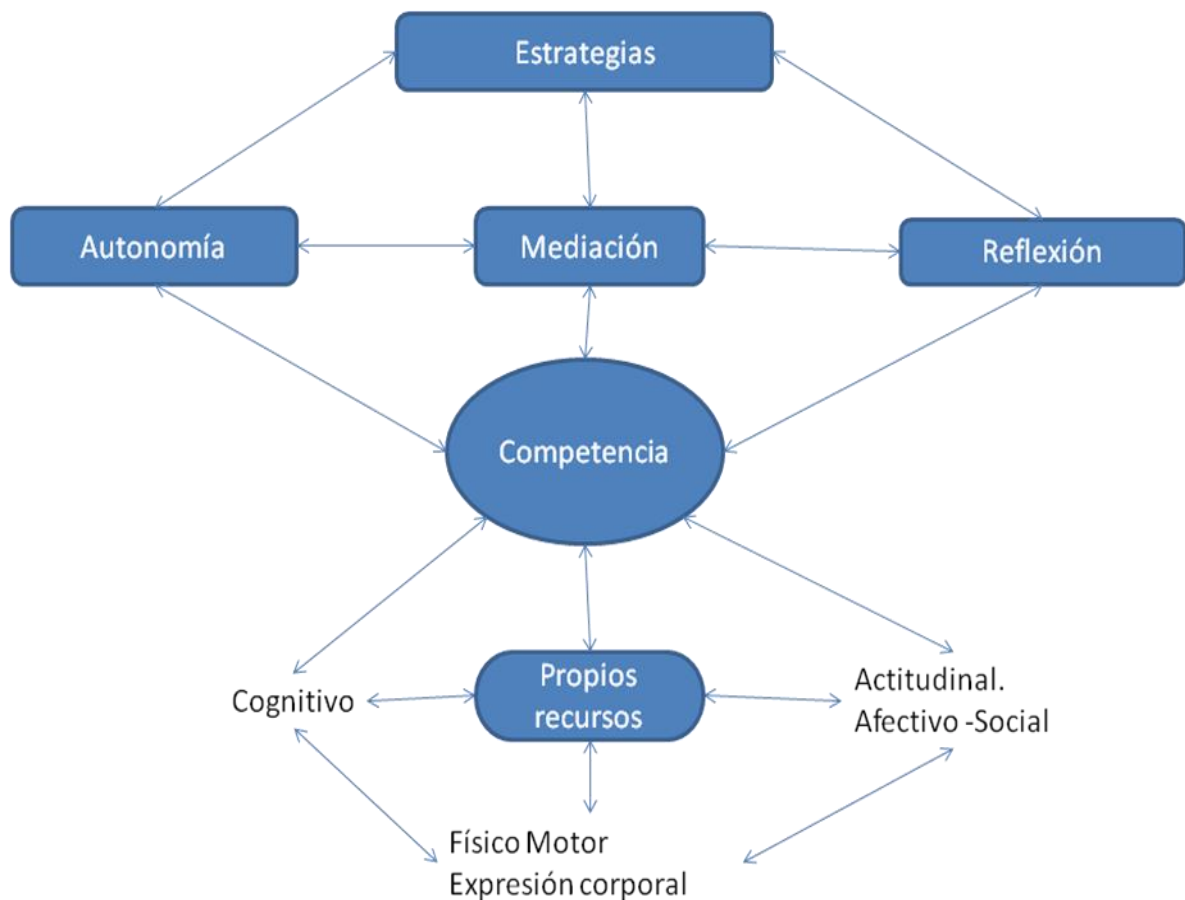
Concluyendo, la competencia, es una capacidad que tiene el individuo de emplear los recursos con los que éste cuenta (habilidades, conocimientos, actitudes, entre otros), y en interacción con otros construye alternativas de solución convenientes a las diversas situaciones y demandas sociales, políticas, culturales e ideológicas, éstas le permiten a la vez ubicarse en distintos puntos de referencia y dar nuevas explicaciones, para sí mismo y para los demás.

La competencia tiene que ver con los propios recursos que el individuo ha logrado o no desarrollar, como profesional y ser humano, para enfrentar cualquier situación. Lo social, está

³⁹ Imbernón, Francisco (2004). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. España: Graó, p. 28.

presente como requerimiento para valorar si un sujeto es competente en relación a los requerimientos instituciones y necesidades sociales.

Así, las competencias profesionales se forman actuando sobre los propios procesos cognitivos y reflexivos de forma autónoma y estratégica a través de la mediación que realiza cada uno de los seres humanos, en situaciones vivenciadas (Figura 1).



El sentido de competencia al que aquí se alude, toma en cuenta el carácter integral del sujeto. Implica un proceso de construcción reflexiva en la intervención. Esto es así porque el desarrollo de una competencia no es sólo la adaptación del individuo a los requerimientos del ambiente, sino además, a la posibilidad de transformación en dos sentidos: de la propia persona y de la realidad.

Los ámbitos en los cuales se concreta la formación basada en las competencias implica distintas movilizaciones y ajustes, dependiendo de los propios requerimientos en la acción, que es la intervención profesional del docente de educación básica: la acción en la vida.

3. PERFIL DE INGRESO Y EGRESO

3.1 Perfil de ingreso

Los interesados en cursar la Maestría en Educación Básica que ofrece la UPN deben cumplir las siguientes características:

- Contar con título de licenciatura relacionada con la Educación Básica.
- Disponibilidad de tiempo para realizar las actividades académicas del programa educativo.
- Interés y compromiso con la formación de los estudiantes del nivel básico.
- Capacidad de análisis y síntesis, de reflexión crítica, de innovación y creatividad.
- Interés para promover el desarrollo personal, comunitario y sociocultural al interior y exterior de la escuela.
- Habilidades de expresión oral y escrita.
- Actitud para el estudio y la investigación en educación.
- Liderazgo educativo.

3.2 Perfil de egreso

Con la Maestría en Educación Básica que ofrece la Universidad Pedagógica Nacional, en sus Unidades D.F., se promueve el desarrollo de competencias profesionales que, mediante una actitud crítica reflexiva, le permita al egresado afrontar de manera pertinente la construcción de posibles soluciones a las diferentes problemáticas educacionales, que se presentan en la escuela.

Si bien se trata de una maestría que promueve competencias que se integran entre sí, para fines de presentación, las competencias del egresado se organizan de la siguiente manera:

Dimensión Cognoscitiva.

1. Analiza y comprende la articulación entre los niveles de la Educación Básica (preescolar, primaria y secundaria), para tomar decisiones en su labor educativa como una responsabilidad compartida.
2. Comprende e interpreta la orientación de las políticas educativas y los enfoques pedagógicos vigentes, para traducirlos en prácticas de enseñanza pertinentes, dando respuesta a las necesidades de su contexto.
3. Construye una visión integral del conocimiento y resignifica su práctica docente, a partir de la reflexión crítica, y hace uso de estrategias metacognitivas a favor de la autonomía del alumno.
4. Integra fundamentos teóricos para la reflexión y transformación del trabajo en el aula y de la organización escolar, a fin de que los integrantes de la comunidad vivan ambientes estimulantes para el estudio y el trabajo.
5. Recupera los saberes cotidianos del alumno confiriéndoles un valor científico y académico, generalizable a otras situaciones de la vida dentro y fuera del contexto escolar.

Dimensión de habilidades para la acción docente.

6. Comprende diferentes textos y los recupera para reflexionar, fundamentar y transformar su labor profesional en la sociedad.
7. Reconoce aspectos psicosociales y afectivos que inciden en el proceso de enseñanza y aprendizaje, para promover el logro académico.
8. Implementa estrategias que favorecen una integración de las disciplinas y/o de las áreas de conocimiento, así como la formación integral del estudiante en las esferas: física, emocional, cognitiva, social y artística.
9. Valora las ventajas de la planeación y la instrumenta, en respuesta a las necesidades específicas de sus alumnos y del contexto escolar.
10. Promueve en el alumno la capacidad de autoevaluación, para hacer visible la relación entre el cumplimiento del programa de estudios y el sentido que los alumnos dan a su trabajo y aprendizaje, propiciando la interacción de los diversos actores que intervienen en el proceso educativo.
11. Utiliza en forma diversificada los recursos tecnológicos en su práctica educativa.

Dimensión de actitudes interpersonales.

12. Revalora su papel como agente fundamental en la transformación de la educación, por lo que genera acciones continuas de formación (individual y colegiada en su centro de trabajo), que resignifican su intervención en la mejora de la calidad educativa.

13. Reconoce las diferencias socioculturales de los alumnos (diversidad social, étnica, económica, género) para promover acciones de educación inclusiva.
14. Impulsa de manera permanente la cultura de trabajo colaborativo, en todos los ámbitos de su labor profesional, a partir de situaciones concretas (individuales, grupales, institucionales, sociopolíticas), mismas que reflexiona y comprende mediante herramientas conceptuales, para transformar su práctica.
15. Ejerce su liderazgo en la generación de trabajo colegiado en su ámbito escolar para propiciar el desarrollo de proyectos, compartiendo espacios de aprendizaje y participación, de gestión escolar y de investigación educativa.
16. Conformar redes de maestros para un trabajo más cercano entre ellos, que les permita intercambiar experiencias y apoyarse mutuamente.

4. MODELO EDUCATIVO

4.1 El Sistema modular

La Maestría en Educación Básica tiene un diseño curricular modular, que se opone al modelo educativo tradicional que se centra en el maestro, en el que el flujo de información se da de manera unidireccional apoyado en el criterio de autoridad, con énfasis en el aprendizaje enciclopédico, una forma de enseñanza basada en el discurso docente, una interrelación restringida lateralmente a pesar de lo presencial y un manejo lineal de contenidos disgregados en materias.

Desde la teoría curricular, un plan modular es una concepción que integra diferentes disciplinas a partir de la solución de problemas (objeto de transformación). El desarrollo de los programas de estudio debe estar en función del pensamiento crítico y no simplemente en función de la estructura lógica de las disciplinas del plan de estudios. El punto de referencia será el propio proceso de actividad del futuro egresado dentro del contexto y no los contenidos, formas o modelos de disciplinas. El módulo es: "una estructura integrativa y multidisciplinaria de actividades de aprendizaje que, en un lapso de tiempo flexible, permite alcanzar objetivos educacionales de capacidades, destrezas y actitudes que permiten al alumno desempeñar funciones profesionales"⁴⁰

⁴⁰ Margarita Panzsa, (1981) "Enseñanza Modular". *Perfiles Educativo* No. 11. Enero, febrero, marzo. CISE-UNAM. México.

En esta perspectiva el pensamiento crítico como menciona Panzsa, es el sustrato desde el cual emerge esta forma de entender a la educación. El "*critical thinking*", surge como una respuesta a la lógica formal (racionalista) que se enseña en los países anglosajones, cuya raíz empírica no comulga con ese pensar contemplativo, de ahí que se le llame "lógica práctica" o "lógica aplicada", que se interesa por cuestiones prácticas (y también teóricas) de los razonamientos cotidianos de la gente. El pensamiento crítico examina la estructura de los razonamientos que surgen sobre las cuestiones de la vida diaria.

El pensamiento crítico forma parte de nuestra naturaleza pues reconoce que el acto de pensar está siempre relacionado con la sustancia, no se produce en el vacío, se relaciona con lo que producimos, hacemos, vivimos o construimos. Según el Informe Delphi⁴¹, pensar críticamente consiste en un proceso intelectual que, en forma decidida, regulada y autorregulada, busca llegar a un juicio razonable. Este se caracteriza por:

- 1) Ser el producto de un esfuerzo de interpretación, análisis, evaluación e inferencia de las evidencias.
- 2) Puede ser explicado o justificado, por consideraciones evidenciables, conceptuales, contextuales y de criterios, en las que se fundamenta.

En otras palabras el pensamiento crítico es un abordaje de la realidad por nuestra cuenta y no un ejercicio de sumisión (intelectual), descartando así la réplica mecánica de ideas y favoreciendo la elaboración de las propias. Para ello, se deja de lado el egocentrismo y se desarrolla una capacidad para interactuar con otras ideas, lo que sólo es posible cuando exista una flexibilidad conceptual, llamada "disposición general a pensar críticamente".

4.2 El sistema modular de la Maestría en Educación Básica

Tomando como base que el marco histórico en el que se mueve la educación en México y la Universidad Pedagógica Nacional en específico, el sistema modular de la Maestría en Educación Básica implica, responder al compromiso social e histórico con el que se hace presente nuestro lema institucional de "Educar para Transformar".

⁴¹ Informe Delphi . <http://www.insightassessment.com/dex.htm>

Lo anterior significa: no tener una visión instrumental del cambio, bajo una lógica causal y mecánica, sino una concepción que conciba a la educación como un proceso complejo en el que se reflejan, traducen y matizan las condiciones que en lo social se presentan como desafíos del porvenir, teniendo “la necesidad de promover un conocimiento capaz de abordar los problemas globales y fundamentales, para inscribir allí los conocimientos parciales y locales”⁴²

Por ello, en la conceptualización del proceso educativo en general, y en la estructuración curricular modular en particular se parte de las siguientes premisas:

1. El reconocimiento de que la educación cumple con una función trascendental ya que es un proceso de formación social en el que el hombre puede conocer su realidad e influir sobre ella.
2. La educación para poder cumplir con sus objetivos debe tener una función clara que impulse la transformación de la sociedad, mediante el compromiso con una actitud crítica, analítica y reflexiva.
3. La educación debe ser creadora y dinámica, lo que pretende que el alumno comprenda el método de investigación y conocimiento para la transformación de su entorno.

El sistema modular adquiere concreción al articular la teoría y la práctica a partir de un problema objeto de transformación, en el que se desarrollan las siguientes orientaciones:

- Búsqueda de la unidad teoría y práctica.
- Reflexión sobre problemas de la realidad.
- Desarrollo de procesos de aprendizaje, a partir del trabajo del estudiante sobre el objeto de estudio.
- Interrelación de los contenidos y experiencias del módulo con las demás Unidades del currículo.

El módulo es la unidad de enseñanza, en el que se plantea el objeto de estudio como una totalidad, a partir de problemas contextuales vigentes y pertinentes, entendidos como objetos de transformación, que se abordan mediante procesos de investigación formativa. Se parte de los siguientes aspectos:

⁴² Edgar Morín. (2001) *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Correo de la UNESCO. Pág. 14.

- a) Integración docencia-investigación-práctica, como triada articulada, que da respuesta a problemas de interés de los alumnos, al abordar los retos concretos de su quehacer profesional.
- b) Módulos como Unidades que analizan la realidad con una visión integral, que se constituyen en un postulado epistemológico del modelo curricular, organizando los objetos de la realidad a partir de la relación entre teoría y práctica.
- c) Análisis histórico-crítico de las prácticas profesionales, a través de la reconstrucción de su entorno local, regional, nacional e internacional en relación con su quehacer profesional.
- d) Objetivos de transformación, que se concretan a partir de problemas que el estudiante afronta mediante su acción práctica.
- e) Carácter interdisciplinario de la enseñanza, en el accionar sobre un problema concreto de la realidad para transformarlo.
- f) El papel de profesores y alumnos bajo una concepción de enseñanza y de aprendizaje que promueve el trabajo grupal y responsabiliza al alumno de su propio proceso de aprendizaje.

Los principios anteriores definen la estructura curricular de la Maestría en Educación Básica (MEB) que tiene un enfoque interdisciplinario e integral. Facilita el desarrollo de competencias en acción, que demanda hoy la integración de la Educación Básica.

4.3 Especialización y módulos: elementos básicos del diseño modular

La Maestría en Educación Básica oferta un plan de estudios conformado por dos especializaciones, cada una con tres módulos trimestrales. Para obtener el total de créditos de la Maestría, es necesario cursar seis módulos.

En todos los casos, la primera especialidad es la Desarrollo de Competencias profesionales con la finalidad de ofrecer una base sólida y pertinente en para que los estudiantes construyan los conocimientos y desarrollen las habilidades, actitudes, valores y procedimientos que les permitan analizar y orientar sus prácticas educativas hacia la mejorara de los aprendizajes de los alumnos.

En el diseño de cada especialización se consideran los siguientes elementos:

Cuadro 2. Estructura de las especializaciones.

ELEMENTO	DESCRIPCIÓN
a) Nombre de la especialización y de cada uno de los tres módulos	Título que expresa el alcance de la Especialización o bien de cada uno de los módulos.
b) Presentación	Explicación sobre la importancia de la especialización: cuáles son sus características contextuales y teóricas que la sustentan en el campo de la Educación Básica.
c) Perfil de egreso	Definición que considera las competencias genéricas a desarrollar en la Especialización
d) Competencia a desarrollar por módulo	Especificación de las competencias a desarrollar en el módulo, considerando el perfil de egreso de la Maestría del documento base y/o de la reforma de Educación Básica.
e) Problema estructurador del módulo.	Idea-eje que plantea una situación concreta cuya atención requiere la articulación de los contenidos temáticos.
f) Ejes problematizadores de cada uno de los módulos	Ideas centrales que se pretenden desarrollar a través de los contenidos temáticos.
g) Propuesta temática por módulo	Temáticas mediante las cuales se abordan los ejes problematizadores y el desarrollo de las competencias.
h) Proceso de aprendizaje por módulo	Estrategias formativas que se utilizarán, mismas que deben ser congruentes con el modelo modular por competencias.
i) Elementos para la evaluación por módulo	Las evidencias de aprendizaje (productos, ejecuciones o prácticas observables sobre los saberes prácticos, teóricos o formativos), criterios de desempeño (características mínimas que debe cubrir la evidencia) y campo de aplicación (lugar o situación académica o profesional en la que se desarrollan los saberes prácticos, teóricos y formativos).
j) Fuentes de información	Referencias bibliográficas, hemerográficas y digitales para el desarrollo de cada uno de los módulos.

4.4. Organización del trabajo académico por módulo

Seminario Teórico. Tiene como propósito que el alumno analice diferentes fuentes y enfoques sobre el problema o módulo abordado.

Seminario Taller Metodológico. Tiene como propósito que el alumno participe en procesos de investigación e intervención sobre el núcleo problemático del módulo. Ello se refiere al desarrollo de competencias para el diseño, aplicación y evaluación del proyecto.

Taller Práctico. Tiene como propósito la recuperación y aplicación y de los conocimientos teóricos y metodológicos en el estudio y la transformación de la práctica educativa.

4.5 Flexibilidad y trayecto formativo

La flexibilidad curricular es una orientación innovadora en los procesos de formación y actualización profesional, que puede entenderse como un proceso de apertura y

redimensionamiento de la interacción entre los diversos objetos y sujetos de aprendizaje que constituyen el currículo. Sus objetivos son articular el conocimiento con la acción, dar mayor autonomía al estudiante y una mayor pertinencia con las diversas necesidades y demandas que enfrenta la Educación Superior.

El currículo flexible permite:

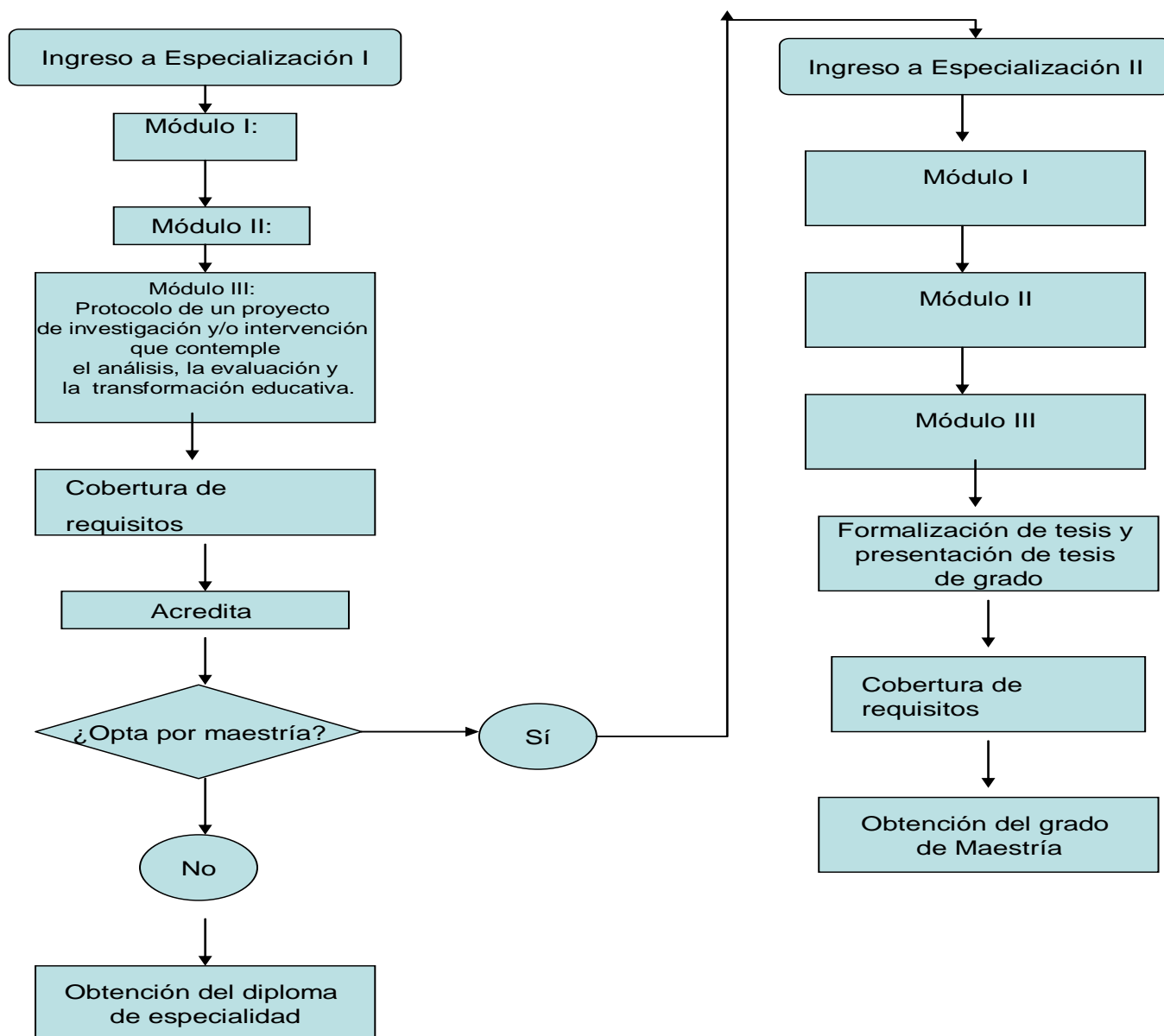
- Favorecer el desarrollo de competencias desarrolladas en una diversidad de contextos, como primera especialización, base de su formación. Que el docente se asuma como mediador y facilitador del aprendizaje.
- Promover nuevas alternativas de enseñanza y de aprendizaje dentro y fuera del aula.
- Que el estudiante sea activo, participativo y que tome decisiones sobre su proceso de aprendizaje.
- Que los estudiantes seleccionen una salida profesional lateral en la segunda especialización.
- Una organización pertinente en la que el estudiante tiene la oportunidad de seleccionar libremente entre las segundas especialidades, para conformar el propio trayecto formativo.

En cuanto al trayecto formativo en la Maestría en Educación Básica el estudiante podrá optar por inscribirse en cualquier Unidad del D, F, para realizar la primera Especialidad sobre el Desarrollo de Competencias Profesionales para la práctica pedagógica en la Educación Básica y podrá elegir, con base en su interés de formación específica, el inscribirse en la Unidad que ofrezca la segunda Especialidad que desea.

Se puede cursar la primera especialización sobre el Desarrollo de Competencias, en cualquier Unidad y la segunda especialización en la otra, según su interés. Ambas especializaciones se podrán cursar en la misma Unidad.

4.6. MAPA CURRICULAR DE LA MAESTRÍA EN EDUCACIÓN BÁSICA.

RUTA FORMATIVA



El siguiente mapa curricular corresponde a la Maestría en Educación Básica, con diseño modular y basado en el desarrollo de competencias. La Maestría se integra por especializaciones vinculadas a los campos formativos en la Educación Básica.

El mapa curricular está organizado en 6 bloques de competencias, cada uno contempla diferentes especializaciones, con salida lateral de 1 año para especialización; o cursar 2 especializaciones para obtener el grado de maestría.

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN BÁSICA		
ESPECIALIZACIÓN 1		
MÓDULO 1 1er. Trimestre de la Especialización 1 y de la Maestría	MÓDULO 2 2do. Trimestre de la Especialización 1y de la Maestría	MÓDULO 3 3er. Trimestre de la Especialización 1 y de la Maestría
24 créditos	24 créditos	24 créditos
TOTAL DE CRÉDITOS DE LA ESPECIALIZACIÓN 1 = 72		

ESPECIALIZACIÓN 2		
OPCIÓN MAESTRÍA		
MÓDULO 4 1er. Trimestre de la Especialización 2 y 4to. de la Maestría	MÓDULO 5 2o. trimestre de la Especialización 2 y 5to. de la Maestría	MÓDULO 6 3er. trimestre de la Especialización 2 y 6to. de la Maestría
24 créditos	24 créditos	24 créditos
TOTAL DE CRÉDITOS DE LA ESPECIALIZACIÓN 2 = 72		
CRÉDITOS DE TESIS DE GRADO = 20		
TOTAL DE CRÉDITOS DE LA MAESTRÍA = 164		

4.7.- CONCENTRADO MÓDULOS POR ESPECIALIZACIÓN

CAMPO DE FORMACIÓN	ESPECIALIDADES	MÓDULO 1	MÓDULO 2	MÓDULO 3
COMPETENCIAS PARA LA DOCENCIA	Competencias profesionales para la práctica pedagógica en la Educación Básica.	La práctica docente y reforma integral de la Educación Básica.	Planeación, mediación pedagógica y estrategias didácticas para la Educación Básica.	Evaluación, diseño de ambientes de aprendizaje y la propuesta de intervención.
	Construcción de habilidades de pensamiento.	Modelos de pensamiento y construcción del conocimiento	Desarrollo de habilidades y estrategias cognitivas	Modelos creativos de aprendizaje en y para la vida
	ESPECIALIDADES			
GESTIÓN EDUCATIVA	Especialización en Gestión y procesos organizacionales en Educación Básica.	Análisis de la gestión y organización en la Educación Básica.	Diseño e intervención en la gestión y organización de la Educación Básica.	Evaluación de la intervención en el proceso de la gestión y organización de la Educación Básica
	ESPECIALIDADES			
LENGUAJE Y COMUNICACIÓN	Especialización en enseñanza de la lengua y recreación literaria	Bases teóricas y didácticas de las perspectivas actuales de la lengua.	El maestro como lector y su relación con la expresión oral.	El maestro escritor.
	Especialización en animación sociocultural de la lengua en Educación Básica.	Hacia la construcción de aulas colaborativas en proyectos de lengua.	Hacia la construcción de proyectos de aula: lectores, escritores y hablantes de la lengua.	Hacia la construcción de proyectos de escuela: lectores, escritores y hablantes de la lengua.
	ESPECIALIDADES			
DESARROLLO PERSONAL Y CONVIVENCIA.	Pedagogía de la diferencia y la interculturalidad	Sociedad y multiculturalidad, políticas educativas para atención a la diversidad.	Interculturalidad y cultura escolar.	Comunidad de aprendizaje e inclusión educativa.
	Inclusión e Integración Educativa	Identidad y Liderazgo educativo	Educación inclusiva e intervención docente	Atención para y en la diversidad en el aula
	Manejo de conflictos en el aula.	Procesos psicosociales que intervienen en situaciones conflictivas en el aula.	Mediación y estrategias para el manejo de conflictos.	Diversidad, inclusión y convivencia en el entorno escolar.
	Educación cívica y formación para la ciudadanía.	Educación cívica y ciudadanía: conceptos fundamentales.	Educar en la paz, derechos humanos y cultura de la legalidad.	La escuela y la construcción de la ciudadanía.
	ESPECIALIDADES			
EXPLORACIÓN DEL MUNDO SOCIAL	Espacio geográfico y diversidad socio-cultural	Cambio social: de lo global a lo local, las relaciones sociales e identidad.	Distribución geográfica y desigualdad socio-económica.	La metodología de la geografía en la Educación Básica.
	Tiempo y espacio histórico.	Sujetos, participación y procesos históricos-sociales.	Sistema- mundo como unidad y convivencia.	La metodología de la historia en Educación Básica.

	Sociedad, Política y cambio educativo	Globalización y cambio educativo.	Reforma y gestión de la educación en México.	La escuela pública de Educación Básica: retos y posibilidades.
	ESPECIALIDADES			
EXPLORACIÓN DEL MUNDO NATURAL.	Especialización en Realidad, Sociedad-Tecnología.	Tecnología y salud.	Tecnología y vida cotidiana.	Tecnología y trabajo.
	Realidad, Ambiente y educación	El ambiente.	Dónde y cómo vivimos.	Dónde y cómo viviremos.
	Sexualidad y Sociedad.	Acciones naturales reacciones apropiadas.	Preguntas naturales, respuestas apropiadas: Influencias biológicas sobre la identidad sexual y sus cuidados	¿Cómo educar en sexualidad?

4.8 Modalidades de la puesta en práctica del plan de estudios

A través de las diversas modalidades se busca la formación de excelencia a través de ambientes y situaciones de aprendizaje que la favorezcan. Los profesionales de la educación formados con base en cualquiera de las modalidades referidas serán capaces de incorporarse a diferentes programas educativos y de realizar propuestas que supongan una aportación significativa al conocimiento educativo, contribuyendo a un mejor conocimiento, valoración y aprecio de la práctica docente.

En todas las modalidades se impulsará el *diálogo*, entendido como intercambio activo entre interlocutores. Desde esta perspectiva, el estudio colaborativo en grupos y equipos de trabajo debe fomentarse, y proporcionar a los alumnos oportunidades de participación en discusiones en torno a referentes teóricos y prácticos. Por ello, las modalidades son consistentes con el perfil del egresado de la Maestría en Educación Básica que oferta la UPN.

A. Modalidad presencial.

La Maestría en Educación Básica asume diferentes modalidades: la escolarizada, la semi-escolarizada y en línea. La modalidad escolarizada exige una interacción cara a cara entre los protagonistas, en un tiempo y espacio definido por un currículo. Ésta hace referencia a: la organización y disposición espacial del aula, las pautas de comportamiento que en ella se desarrollan, el tipo de relaciones que mantienen las personas entre ellas y con los objetos que intervienen en los procesos de enseñanza – aprendizaje. Ésta modalidad también contempla: el tiempo que pasan los actores del proceso en busca del logro de los propósitos escolares, las interacciones (verbales y no verbales) entre el profesor y el estudiante y aquellas que se establecen con el ambiente o entorno que enmarca el desarrollo del proceso educativo.

B. Modalidad semipresencial y B-learning.

La Maestría en Educación Básica también asume la modalidad B-learning (abreviatura de Blended Learning, concepto asociado a la enseñanza virtual que se traduce como “Formación combinada” o “Enseñanza Mixta”). Se trata de una modalidad semipresencial de estudios que incluye la formación no presencial, curso on-line en plataforma Moodle y la presencial.

En esta modalidad se hace uso, de las ventajas que reportan tanto la formación en línea como la presencial, combinándolas en un solo tipo de formación que agiliza la labor tanto del formador como del alumno.

El programa académico, desde un diseño instruccional al adoptar una modalidad b-learning incluye tanto actividades on-line como presenciales, pedagógicamente estructuradas, de modo que se facilite lograr el aprendizaje buscado.

En este sentido, la educación en línea, utiliza la red *Internet* como medio para realizar el proceso de enseñanza-aprendizaje. En ocasiones se confunde la *educación a distancia* con la educación en línea, sin embargo, podemos decir que la educación en línea es un tipo de educación a distancia. Se dice que es a *distancia* porque el estudiante no se encuentra en algún instituto o centro educativo, sino que puede aprender desde su casa u oficina, además de no contar con un maestro en forma presencial y en ese mismo instante (sincrónicamente).

La educación en línea opera por medio de una plataforma que es un espacio o portal creado específicamente para dicho fin, la cual contiene herramientas que apoyan el *aprendizaje* del alumno.

El impacto que tiene este tipo de enseñanza en los alumnos es importante, la motivación, la diversión y la novedad permiten tener a unos aprendices interesados, trabajando en un ambiente colaborativo de retos y competencias.

La modalidad en línea pretende ajustarse a las necesidades de los estudiantes, que serán docentes en activo de cualquiera de los niveles de educación básica - preescolar, primaria y secundaria- , mediante la flexibilidad y personalización del proceso de aprendizaje, ofreciendo así al docente un espacio de profesionalización con calidad.

4.9 Evaluación del aprendizaje

La noción de evaluación que se sustenta en la Maestría en Educación Básica asume a esta categoría como un proceso que implica la necesidad de llevar a cabo un acopio de datos cuantitativos y cualitativos, que sirvan de marco referencial para la comprensión del proceso educativo, tanto a nivel de los procesos de aprendizaje desarrollados por los alumnos, como de los procesos de enseñanza desarrollados por los docentes.

Por tal razón, la evaluación se considera como un proceso en el que se insertan implícitamente las nociones de hombre, aprendizaje individual, aprendizaje grupal y acción social.

A partir de esta conceptualización la evaluación es entendida como un proceso y no como un momento final. Todo el proceso sometido a una necesaria exigencia reflexiva, a una interrogación permanente y a un debate continuo.

En congruencia con lo anterior la evaluación de los aprendizajes se llevará a cabo considerando los siguientes aspectos:

- Análisis, definición y delimitación de objetos de transformación derivados de su práctica profesional.
- Diseño de una propuesta de intervención y/o investigación acorde con los objetos de transformación derivados de su práctica profesional.
- Acciones de intervención y/o investigación con articulación teórico-metodológica en los objetos de transformación definidos.
- Acciones de evaluación sobre los objetos de transformación definidos.
- Participación comprometida del alumno en el logro de sus aprendizajes educativos a nivel individual y grupal.
- En la modalidad presencial se requiere cubrir el 80% de asistencias para poder tener derecho a su evaluación.

La esencia de la evaluación es la realimentación continua y la toma de decisiones para la mejora permanente. Desde ésta perspectiva la evaluación de los aprendizajes implica valorar tanto las competencias del alumno como las del docente. La evaluación se llevará a cabo a partir de estrategias que permitan definir la adquisición de las competencias entendidas como la movilización integrada de conocimientos habilidades y actitudes a partir de ejes problemáticos establecidos al inicio de cada módulo.

La complejidad de los desempeños profesionales esperados y la magnitud de los problemas que se habrán de enfrentar y resolver; hace evidente la necesidad de establecer métodos y

procedimientos de evaluación complejos que garanticen la adquisición de las competencias requeridas.

Desde el enfoque de competencias la evaluación asume las siguientes características: contextual, integral, permanente, participativa, dual (porque se dirige tanto al proceso como a los resultados), cuantitativa y cualitativa, individual y grupal.

4.10 Tutoría

En la Maestría de Educación Básica la tutoría es una actividad sustancial, adicional al trabajo presencial, por parte de los profesores que imparten las especializaciones.

La tutoría tiene como objetivo contribuir mediante estrategias de atención personalizada a elevar la calidad educativa, la eficiencia Terminal y disminuir los índices de deserción, así como, contribuir a la formación integral del alumno.

Cabe mencionar que la tutoría es un recurso para la formación integral de los alumnos, que consiste en su acompañamiento a lo largo de su trayecto formativo. A través de ésta, se intenta ofrecer espacios de diálogo que permitan al alumno una toma de decisiones centrada en sus propósitos, en relación con el plan de estudios; y al profesor, un acercamiento al desarrollo curricular real. Estos espacios serán acordados entre ambos involucrados, en función de sus posibilidades de horario y ritmos de desempeño.

En síntesis la tutoría es un proceso dinámico de acompañamiento en la formación del estudiante, se lleva a cabo de manera periódica y sistemática y permite obtener los siguientes beneficios en el proceso educativo:

- Incrementa el rendimiento académico.
- Desarrolla hábitos, habilidades y valores.
- Contribuye en la solución de problemas escolares y administrativos.
- Reduce la posibilidad de deserción.
- Incrementa la eficiencia terminal.

De acuerdo a la modalidad de los estudios y teniendo en cuenta que en esta Maestría y especializaciones el alumno puede diseñar su trayecto formativo, el trabajo de tutoría adquiere un matiz especial, pues es a través de él que se logrará concretar la formación.

Al ingresar a cada especialización, al alumno se le asignará un tutor que lo acompañará hasta la obtención de este nivel. En el caso de que el alumno opte por el grado de Maestría, le será asignado un tutor que forme parte de la segunda especialización, quien lo acompañará hasta la obtención de este grado. En la segunda especialidad, de manera paralela a la tutoría individual, los avances de tesis se presentarán para su revisión, al final de cada módulo, a los académicos del postgrado que habrán de fungir como lectores y jurados del examen de grado quienes emitirán los dictámenes correspondientes. Es decir se conformarán equipos de asesoría constituidos por tres académicos que acompañen de principio a fin al alumno en el desarrollo y la presentación de su tesis de grado.

4.11 Titulación

Se trata de un plan de estudios con salidas laterales (especializaciones) que tiene las siguientes opciones de titulación.

Especialización 1.

Los requisitos para la obtención del diploma son: la acreditación de los tres módulos con un promedio mínimo de 8 y la presentación de un proyecto de investigación o intervención que recupere, a lo largo de los tres módulos, el análisis, la evaluación y la propuesta de transformación en algún ámbito específico de la educación básica.

Especialización 2.

Los requisitos para la obtención del grado de maestría son los siguientes: la acreditación de los módulos que conforman las dos especializaciones con un promedio mínimo de 8; la formalización y presentación del documento recepcional que integre las experiencias, conocimientos y competencias, adquiridos en las especializaciones cursadas, partir del desarrollo y evaluación del proyecto de investigación y/o intervención diseñado al término de la especialización 1.

Para acceder al título es menester cubrir los requerimientos que señala el Reglamento de Postgrado de la UPN.

El alumno se puede inscribir en la segunda especialización en dónde cursó la primera o en una sede diferente.

El estudiante se titula en el nivel de Maestría en la sede a la cual se inscribió para cursar la segunda especialización.

Para la obtención del Título de Maestro el jurado que estará conformado por un director de tesis y dos lectores podrá integrarse por maestros de ambas especializaciones.

5. PLAN DE EVALUACIÓN DEL PROGRAMA

La evaluación del programa permitirá identificar fortalezas, problemáticas, documentar hechos, asociados al proceso de operación, con la finalidad de diseñar estrategias para su mejoramiento. La evaluación de un programa de estudios de posgrado, es considerada, como un aspecto estratégico para la adecuada implementación, operación y eventual ajuste o rediseño del currículo, es, además, un proceso técnico determinado por un marco teórico-instrumental congruente con el modelo pedagógico definido en el programa a evaluar.

Entre evaluación interna (autoevaluación) y evaluación externa (heteroevaluación), existen diferencias significativas. La primera refiere a las situaciones donde los sujetos involucrados con el programa son los responsables de revisar críticamente las acciones efectuadas y la segunda refiere aquellos casos en que uno o varios expertos independientes recogen las informaciones para emitir juicios sobre el problema analizado. Esta propuesta se considera ambos tipos.

Se propone que las Especializaciones que integran la Maestría en Educación Básica se evalúen en tres momentos: implementación (inicio), desarrollo (transcurso) y resultados (fin):

1. La implementación del programa (ingreso al programa, capacitación de los docentes, gestión, sujetos intervinientes, recursos disponibles, infraestructura y apoyos administrativos).
2. El desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje (Propósitos, metodologías, contenidos, instrumentos, recursos empleados didácticos, actividades extracurriculares).
3. Los resultados del proceso de formación (aplicación en su vida profesional, impacto en su práctica docente, seguimiento de egresados, eficiencia terminal y otros.)

Para la evaluación del programa es necesaria la integración de una Comisión de Evaluación y Seguimiento, quienes deberán tomar en cuenta las tres etapas referidas y desarrollar las siguientes tareas:

- A. Diseño de estrategias e instrumentos para la evaluación periódica del plan de estudios.

- B. Acopio, procesamiento y análisis de la información recabada.
- C. Elaboración de informes parciales y finales.
- D. Establecimiento de vínculos y coordinación con organismos externos de evaluación.
- E. Aporte de insumos para la evaluación externa y, en su caso, la certificación.
- F. Formulación y difusión de los resultados de evaluación.
- G. Formulación de sugerencias oportunas para la mejora de las tareas académicas realizadas.

En congruencia con los requerimientos del CONACYT para los programas de posgrado de calidad se consideran, entre otros, los siguientes aspectos:

- Planeación institucional del posgrado.
- Proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Ingreso de estudiantes.
- Trayectoria escolar.
- Movilidad e intercambio de estudiantes.
- Tutorías.
- Becas.
- Perfil del Núcleo Académico.
- Organización académica.
- Programa de superación.
- Evaluación del personal académico
- Líneas de generación y/o aplicación del conocimiento.
- Infraestructura y Servicios.
- Espacios y equipamiento.
- Información y documentación.
- Tecnologías de información y comunicación.
- Trascendencia, cobertura y evolución del programa.
- Seguimiento de egresados.
- Efectividad del posgrado.
- Contribución al conocimiento.
- Investigación y desarrollo.
- Dirección de tesis.
- Publicación de resultados de investigación.
- Participación en encuentros académicos.
- Articulación de la investigación con la docencia.
- Beneficios. Acciones realizadas para proyectar los beneficios derivados del programa a empresas e instituciones privadas o públicas.
- Intercambio académico.
- Financiamiento.
- Sistema de Garantía del Programa.

BIBLIOGRAFÍA

Brockbank, A. (2002) *Aprendizaje reflexivo de la educación superior*. Madrid:

Morata.

CEE, UPN y otros (2008). Un modelo de mejora de los centros educativos en torno a los estándares nacionales. *Heurística educativa*. Documento de trabajo.

Chomsky, Noam (1970), *Aspects of the theory of syntax*, Cambridge, MIT Press. Editado en español como: *Aspectos de la teoría de la sintaxis*, Madrid, Aguilar.

CONACyT (2009a). [Convocatoria PNPC 2009 del Programa Nacional de Posgrados de Calidad en http://www.conacyt.gob.mx/Convocatorias/Convocatoria_Becas_PosgradosNacionalesCalidad-PNP.html](http://www.conacyt.gob.mx/Convocatorias/Convocatoria_Becas_PosgradosNacionalesCalidad-PNP.html).

CONACyT (2009b). [Marco de Referencia para la Evaluación y Seguimiento de Programas de Posgrado en http://www.conacyt.gob.mx/Convocatorias/Convocatoria_Becas_PosgradosNacionalesCalidad-PNP.html](http://www.conacyt.gob.mx/Convocatorias/Convocatoria_Becas_PosgradosNacionalesCalidad-PNP.html)

CONACyT (2009c). [Instructivo para el registro de solicitudes de ingreso al PNPC en http://www.conacyt.gob.mx/Convocatorias/Convocatoria_Becas_PosgradosNacionalesCalidad-PNP.html](http://www.conacyt.gob.mx/Convocatorias/Convocatoria_Becas_PosgradosNacionalesCalidad-PNP.html)

Díaz-Barriga, F. (2002.) "Formación docente y educación basada en competencias". En *Formación en competencias y certificación profesional*. María de los Ángeles Valler Flores. Coord. Centros de Estudios sobre la Universidad.

De Lella, Cayetano (1999). *I Seminario Taller sobre Perfil del Docente y Estrategias de Formación. Modelos y tendencias de la formación docente*. Organización de Estados Iberoamericanos. Para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Lima, Perú. Extraído de <http://www.oei.es/cayetano.htm>

El Universal, martes 12 de diciembre de 2006

Foucault Michel (1998) . *Vigilar y castigar*. México Siglo XXI.

Garduño, Guerra, Rodríguez y cols. (1999). *Educación Intercultural: Una propuesta para población infantil migrante*. México: CONAFE.

[http:// www.enlace2007.sep.gob.mx/BD_Archivos/Puntajes_Globales.xls](http://www.enlace2007.sep.gob.mx/BD_Archivos/Puntajes_Globales.xls)

<http://www.sepbcs.gob.mx/comunicación/noticias%20educación/noticias/202008/envejece%20plantill.htm>

Imbernon, F. (2004). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado*. España: Graó.

INEE (2003) . *La calidad de la educación básica en México*. Primer informe Anual. 2003.

INEE, INEGI, II Conteo de Población y Vivienda 2005 y UPEPE/DGPP.SEP. Ciclo escolar 2005-2006

Informe del INEE, 2006.

Instituto Nacional para la Evaluación Educativa 2005

Informe Delphi en <http://www.insightassessment.com/dex.htm>

Lavín, S. (1990). *Competencias Básicas para la Vida: Intento de una delimitación conceptual*. México: CEE.

Leyva García, Mario Alberto. *Carrera Magisterial: un estudio descriptivo de la participación de las maestras y maestros de Educación Secundaria del Distrito Federal, desde una perspectiva socio-crítica*. Tesis de grado de Maestría. Escuela Normal Superior de México. Inédito.

Memorias del IV Congreso Nacional de Investigación Educativa, 2002

Morín, Edgar. (2001) *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. México: Correo de la UNESCO.

OCDE (1992) Educación y conocimiento, bases para una educación productiva con equidad.

Pansza Margarita (1981). "Enseñanza Modular". *Revista Perfiles Educativo* No. 11, enero-febrero-marzo 1981, UNAM-CISE, México.

Pasillas, M. A. (2004) "Práctica docente ¿espacio cotidiano de formación?" en *Revista Educar*. No. 31, octubre-diciembre.

Perkins David (1999). ¿Qué es la comprensión? En Martha Stone Wiske (Comp.), *La enseñanza para la comprensión. Vinculación entre la investigación y la práctica* (pp. 69-92). Buenos Aires: Paidós.

Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. España: Graó.

Perrenoud, P. (2007) *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona. Graó-Colofón, (3ª ed).

Piña, J. M. (2003) *Representaciones, imaginarios e identidad*. México: UNAM.

Rojas Moreno Ileana. La EBNC como un modelo de formación en México". En *Formación en competencias y certificación profesional*. María de los Ángeles Valler Flores. Coord. Centros de Estudios sobre la Universidad.

Schmelkes, Silvia (1996). Competencias base para la construcción de currículo para la Educación de Adultos. *Tarea. Revista de educación y cultura*, No. 38, Septiembre. Lima, Perú.

Schön, Donald A. (1992) *The theory of inquiry. Dewey's legacy to education. Curriculum inquiry*. 22:2, pp. 119-139.

SEP. (2004). Programa de educación preescolar 2004

SEP. (2007a). *Programa Sectorial de Educación. 2007-2012*.

SEP. (2005). Reforma de la educación secundaria 2005.

SEP. (2007b). *Prontuario estadístico. Educación preescolar. Prontuario estadístico. Educación primaria. Prontuario estadístico. Educación secundaria. Dirección General de Planeación, Programación y Evaluación Educativa.* México 2007.

SEP. (2008). Reforma integral de educación básica 2008.

Secretaría de Educación Pública (2009). *Plan de Estudios 2009. Educación Básica Primaria.* México.

Thierry, David (2004). *Taller de Habilidades Didácticas para la Educación por Competencias.* OPAEP, Puebla. Extraído de <http://medicina.iztacala.unam.mx/medicina/Autoevaluaci%F3n%20de%20las%20Competencias%20Docentes.doc>

Unidad de Planeación y Evaluación de Políticas Educativas de la Dirección General de Planeación y Programación Ciclo 2006-2007

UPN.(1978). *Decreto de Creación de la Universidad Pedagógica Nacional.* México.

UPN.(1988) Reglamento general de posgrado 1998.