

# La reforma integral de la educación básica y la formación de maestros

BERTHA FORTOUL OLIVIER\*

La reforma integral de la educación básica (RIEB) se define en el Acuerdo 592, publicado en el *Diario Oficial* en el mes de agosto de 2011, como:

...una política pública que impulsa la formación integral de todos los alumnos de preescolar, primaria y secundaria con el objetivo de favorecer el desarrollo de competencias para la vida y el logro del perfil de egreso, a partir de aprendizajes esperados y del establecimiento de Estándares Curriculares, de Desempeño Docente y de Gestión (SEP, 2011a: 9).

Toma como antecedentes las reformas curriculares de la educación preescolar de 2004, de la educación primaria de 1993 y de la educación secundaria de 2006, y tiende hacia un rediseño curricular congruente con los rasgos del perfil de egreso deseable para la educación básica. Su finalidad es que se fortalezca la calidad del sistema educativo nacional y “que los estudiantes mejoren su nivel de logro educativo, cuenten con medios para tener acceso a un mayor bienestar y contribuyan al desarrollo nacional” (SEP, 2007: 11). Pero ¿cuál es la trascendencia de estos párrafos en el quehacer de los docentes y en sus procesos de formación, entendidos estos últimos en un sentido amplio, en cuanto acciones tendientes a impulsar sus aprendizajes y a movilizar sus prácticas educativas hacia objetivos más humanos?

En este escrito presentaremos algunas reflexiones al respecto organizadas en tres apartados: la RIEB y el quehacer docente, acciones impulsadas por el Estado mexicano y algunas reflexiones finales.

## PRONUNCIAMIENTOS EN LA RIEB CON REPERCUSIONES DIRECTAS EN EL QUEHACER DOCENTE

Partimos de tres consideraciones básicas que permiten contextualizar los planteamientos que hacemos en torno a la formación de docentes y la RIEB:

- a) Existe un marco normativo diseñado expresamente para la RIEB en el que, entre otros aspectos, se fijan los perfiles de desempeño docente, los cuales incorporan, textualmente, las siguientes competencias docentes:

\* Doctora en Educación por la Universidad La Salle, México, e investigadora de la misma institución. Socia del Consejo Mexicano de Investigación Educativa y co-coordinadora del Estado del Conocimiento 2002-2011 sobre formación docente.

- Domina los contenidos de enseñanza del currículo y los componentes para el desarrollo de habilidades intelectuales y pensamiento complejo en los estudiantes.
  - Domina los referentes, funciones y estructura de su propia lengua y sus particularidades en cada una de las asignaturas. Conoce los enfoques y fundamentos de las disciplinas incorporadas en el currículo.
  - Identifica sus procesos de aprendizaje y los procedimientos transferibles a otros campos y áreas para apoyar el aprendizaje de sus estudiantes.
  - Promueve la innovación y el uso de diversos recursos didácticos en el aula para estimular ambientes para el aprendizaje, e incentiva la curiosidad y el gusto por el conocimiento de los estudiantes.
  - Contribuye a la formación de una ciudadanía democrática, llevando al aula formas de convivencia y de reflexión acordes con los principios y valores de la democracia.
  - Atiende de manera adecuada la diversidad cultural y lingüística, estilos de aprendizaje y puntos de partida de los estudiantes, así como relaciones tutoras que valoran la individualidad y potencializan el aprendizaje con sentido.
  - Trabaja en forma colaborativa y crea redes académicas en la docencia, para el desarrollo de proyectos de innovación e investigación educativa.
  - Reflexiona permanentemente sobre su práctica docente en individual y en colectivo, y genera espacios de aprendizaje compartido.
  - Incorpora las tecnologías de la información y comunicación en los procesos de formación profesional y en los procesos pedagógicos con los estudiantes.
  - Organiza su propia formación continua, involucrándose en procesos de desarrollo personal y autoformación profesional, así como en colectivos docentes de manera permanente, vinculando a ésta los desafíos que cotidianamente le ofrece su práctica educativa (SEP, 2010: 19).
- b) Curricularmente, la propuesta formativa para los estudiantes de educación básica integra un enfoque de corte socio-cultural y cognitivo sustentado en la epistemología. Está anclada en una docencia de manejo complejo, ya que plantea prácticas áulicas en las que hay presencia de distintos niveles de saberes con cuestionamientos que, se pretende, deberían desestabilizar los conocimientos previos de los estudiantes. Es por ello que las metodologías didácticas sugeridas en los planes y programas de estudio 2011 plantean relaciones entre docente, estudiantes y saberes que se caracterizan por la actividad cognitiva y un vínculo afectivo positivo, dentro de un entorno social de aprendizaje signado por la confianza, la expresión de conocimientos previos, logros y dudas y el cuestionamiento (SEP, 2011b; 2011c; 2011d; 2011e; 2011f; 2011g). Al respecto, Cullen (1997) dirá que la escuela no es el único ámbito social donde se aprende, pero sí el espacio socialmente destinado a ello; ahí la

interacción cognitiva es la finalidad que lo organiza y el saber constituye el “objeto” en sus distintas formas, que reúne a docentes y alumnos. Los distintos campos formativos en la RIEB plantean propuestas de enseñanza de manejo constructivo y abierto, y por ende no centralmente transitivo y cerrado a los contextos externos a la escuela y al conocimiento científico. Es así como curricularmente se sugiere una intervención didáctica centrada, entre otras posibilidades más, en:

- proyectos didácticos con la producción de distintos tipos de texto por los estudiantes;
- situaciones problemáticas que incluyan la indagación y/o la formulación de argumentos que validen los resultados alcanzados;
- estudio de casos;
- procedimientos formativos basados en el diálogo, la reflexión crítica, los proyectos de trabajo, el desarrollo del juicio ético, la participación,
- experiencias motrices; y
- secuencias didácticas de encuentro con las artes, con el lenguaje, con el entorno natural y social (SEP, 2011b).

Además, en todos los estándares presentes en las asignaturas-grados-bloques (para los casos de la educación primaria y secundaria), y por campo formativo o aspecto (para la educación preescolar) se incluyen apartados relativos a conocimientos disciplinares, a habilidades o procedimientos, y a las actitudes asociadas a ellos. Es así como el contenido curricular reconoce los distintos tipos de saberes que conforman los espacios formativos en un sujeto, los campos disciplinares, y la totalidad del mundo natural y social que nos rodea.

- c) Una evaluación de los aprendizajes vista como “el proceso que permite obtener evidencias, elaborar juicios y brindar retroalimentación sobre los logros de aprendizaje de los alumnos a lo largo de su formación... el enfoque formativo deberá prevalecer en todas las acciones de evaluación que se realicen” (SEP, 2011b: 35). Para esta evaluación, los aprendizajes esperados son los referentes, y con base en ellos el docente debe, en un primer momento, obtener evidencias de los logros de los alumnos, y a partir de ahí brindarles retroalimentación que les permita mejorar su desempeño y ampliar sus posibilidades de aprendizaje, a la par que mejorar su propio actuar docente.

Estas tres consideraciones dan cuenta de la complejidad del quehacer del docente en la RIEB. La primera nos ubica en el desempeño docente esperado y las dos siguientes en una caracterización de tres elementos centrales del proceso de aprendizaje: sus ejes y contenidos, las metodologías didácticas y la evaluación. La docencia es visualizada de una manera diferente, al estar el desafío más focalizado en hacer aprender que en enseñar, lo que coloca al profesor en un rol distinto al tradicionalmente esperado por distintos actores sociales. Ello ratifica el planteamiento de Perrenoud (2006), quien sostiene que la formación

de competencias en los estudiantes supone transformaciones considerables en los docentes, en tanto que se requieren modificaciones en su relación con el saber en su conjunto, y con los saberes disciplinarios propios del nivel educativo en el que labora; también supone la modificación de sus maneras de “dar clases” y, a fin de cuentas, de su identidad y de sus propias competencias profesionales. Los maestros de educación básica perciben esta complejidad, la viven y tratan de afrontarla sin contar necesariamente con los conocimientos declarativos, procedimentales y actitudinales para ello.

## ACCIONES IMPULSADAS POR EL ESTADO DESDE LA RIEB PARA LA FORMACIÓN DE DOCENTES

La implantación en las aulas de educación básica de una reforma educativa, de manera que sus planteamientos epistemológicos, filosóficos, psicológicos, sociales y pedagógicos permeen mayoritariamente el quehacer cotidiano en las escuelas, y los propósitos sean logrados en un nivel aceptable por todos los estudiantes que acuden a ellas, requiere de políticas, estrategias y acciones que, en ámbitos muy diversos y operando de manera sinérgica, lo propicien. Una de éstas es la formación de los docentes, tanto la inicial como la continua, que logra ciertas modificaciones en los procesos de enseñanza y aprendizaje, pero por sí sola no es suficiente.

Dado este engarce de la RIEB con los diseños curriculares anteriores, que en los casos de la educación preescolar y de la educación secundaria consideraban ya un modelo basado en competencias, es difícil ubicar una fecha para analizar lo realizado por el Estado en materia de formación docente. Para efectos de este texto tomaremos las primeras versiones, donde aparece explícitamente mencionado como contenido la RIEB. Describiremos cuatro iniciativas diferentes al respecto, tendientes a capacitar al profesor que está en el aula con los estudiantes, o que se está formando para serlo: diplomados para maestros de educación primaria; curso básico de formación continua para maestros en servicio; programas de estudio 2011 y guías para el maestro/la educadora de educación básica; y licenciaturas en educación preescolar, primaria, preescolar y primaria intercultural-bilingüe.

En cuanto a los *diplomados para maestros de educación primaria*, con una duración de 120 horas, tienen como compromiso

...proporcionar a las maestras y maestros elementos académicos, pedagógicos y prácticos para contribuir a que nuestros niños y jóvenes desarrollen sus competencias como seres humanos plenos en todas sus dimensiones, fortaleciendo, además, la autonomía, la práctica reflexiva del profesor y el impulso hacia un aprendizaje permanente, en congruencia con la práctica profesional que requiere la Articulación de la Educación Básica (SEP/UNAM, 2009: 8).

Su diseño e implementación descansa en una alianza interinstitucional entre la Secretaría de Educación Pública y la Universidad Nacional Autónoma de México como coordinadora académica, desde sus facultades e institutos, y

cuenta con la colaboración de profesores de la Universidad Pedagógica Nacional, las escuelas Normales y las áreas de formación continua; así como con el apoyo del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SEP/UNAM, 2009; 2012a; 2012b). Se han implementado desde 2009 y su población meta son los maestros de educación primaria que laboran en escuelas públicas. En los años anteriores se ofrecieron diplomados para los maestros de los otros niveles educativos.

El diseño del diplomado, y por ende su gestión, se han modificado cada año escolar para adecuarse al ritmo de los rediseños y adaptaciones curriculares de los planes y programas de estudio para la educación primaria. Iniciaron con los maestros de 1° y 6° grado y siguieron con los de 2° y 5°, y con los de 3° y 4°; finalmente se integró la articulación curricular y los resultados de las evaluaciones de los participantes y de los coordinadores de sedes. En todos los casos, el primer módulo es sobre el plan de estudios y la RIEB, con diferentes contenidos y con finalidades que van desde su difusión y comprensión hasta su aplicación en el aula. Los otros módulos (pueden ser dos o tres) tienen contenidos y secuencias didácticas diferentes, aun si están dirigidos a maestros del mismo grado escolar, en generaciones diferentes.

Tomando como eje los campos de formación, se presenta una diferencia importante en el eje de exploración y comprensión del mundo natural y social en la forma en que es presentado en los distintos diplomados: mientras que para los docentes de 3° y 4° se integran las distintas asignaturas que lo componen en torno a los procesos formativos a propiciar en los estudiantes, en el caso de los docentes de 2° y 5°, después de un marco general se presentan las asignaturas una por una. Esta última es la estructura presente en todos los casos para el campo formativo de desarrollo personal y para la convivencia.

El diseño metodológico retoma el enfoque por competencias, de manera que el docente las viva y pueda replicarlas en su aula. Para ello, didácticamente las actividades propuestas y los productos de aprendizaje requeridos están basados en recuperar y reflexionar sobre la experiencia de los docentes, sus creencias y conocimientos previos; en ampliar sus horizontes conceptuales mediante la lectura de textos y la ejemplificación, comparación y análisis de concepciones diversas; y en planear distintas actividades áulicas, secuencias didácticas y elementos de las evaluaciones. El material a ser leído por los docentes está presente en la plataforma electrónica.

Personalmente considero que la coherencia metodológica entre los diplomados y la RIEB posibilitó que los maestros de educación primaria vivieran un proceso formativo basado, por un lado, en un modelo por competencias que tiene contenidos de corte declarativo, procedimental y actitudinal articulados; y que los productos de aprendizaje dieran cuenta de conocimientos integrados y situados, y de una interacción abierta entre el profesor y los estudiantes (docentes en este caso) y el saber, con cuestionamientos con multiplicidad de respuestas. El propósito de la comprensión de la RIEB, de su estructura curricular y de sus repercusiones en los distintos momentos de un proceso de enseñanza y aprendizaje no puede considerarse cubierto debido a la variedad presente en el primer módulo, y a que no en todos los casos están presentes los elementos de la RIEB que se encuentran en su definición de 2011. En una misma escuela,

los maestros recibieron al menos tres informaciones diferentes, lo cual dificultó la creación/consolidación de un lenguaje común y del trabajo colaborativo entre ellos. Por otro lado, el manejo diferenciado en los campos formativos que abarcan más de una asignatura dificulta su concepción, su rol en el currículo y en los procesos de enseñanza y aprendizaje, y su concreción en las aulas.

Los *cursos básicos de formación continua para maestros en servicio* fueron diseñados por la Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio (DGFCMS) desde hace varios años, con una duración de entre 20 y 40 horas; estos cursos están claramente anclados a la RIEB y tienden al reconocimiento y/o a la transformación de la práctica docente como condición para fortalecer la calidad de la educación (SEP-DGFCMS, 2009; 2010; 2011; 2012). Su público-meta son los maestros en servicio en la educación básica, independientemente del nivel educativo al cual estén adscritos.

Las temáticas centrales de los últimos años son diferentes: enfoque por competencias en la educación básica (2009), planeación didáctica para el desarrollo de competencias en el aula (2010), relevancia de la profesión docente en la escuela del nuevo milenio (2011) y transformación de la práctica docente (2012). Las temáticas más específicas están relacionadas con:

- El enfoque por competencias y la RIEB: las competencias y el plan y programas de estudio (2009); competencias docentes en la RIEB (2010); el Acuerdo por el que se establece la articulación de la educación básica (2011); el programa Habilidades Digitales para Todos (2011); y La RIEB: un proceso hacia la mejora educativa (2012).
- Pedagogía y didáctica: la planeación didáctica y el desarrollo de competencias (2009 y 2010); la evaluación y la práctica docente (2011 y 2012).
- Sociología y educación: la influenza A (2009); la sociedad del conocimiento y las competencias (2009); temáticas de prioridad educativa nacional (2010); relevancia y retos de la profesión docente y su inserción en la escuela (2011 y 2012); profesión docente y problemáticas sociales contemporáneas (2011).
- Epistemología: la formación del pensamiento crítico y científico (2011).

Metodológicamente combinan horas de trabajo presencial con horas de lectura en casa. Las primeras están basadas en actividades de reflexión y de intercambio de ideas y conceptos, y las segundas en análisis de textos. Algunos de los productos de aprendizaje son insumos para la aplicación de la RIEB en las aulas, mientras que otros tienden a su comprensión. En todos los casos, el material del curso incluye los textos a ser leídos por los docentes.

Personalmente considero que estos cursos, al ser de diseño único para todos los docentes de escuelas públicas de la educación básica, aportan hacia la construcción de un lenguaje común y de una identidad profesional de este gran bloque educativo. Todos se centran en un aspecto de la RIEB y lo describen más de manera extensiva que profunda. Emerge una preocupación por extender la capacitación de los profesores a temáticas no didácticas ni pedagógicas, lo cual es consistente con los enfoques no instrumentalistas de la práctica docente. Sin

embargo, no se vislumbra, en el conjunto de todos ellos, un proyecto claro de formación que permita sostener la profesionalización de los docentes, como tampoco una apropiación de la RIEB que posibilite, al colegiado de los docentes de una escuela, prácticas institucionales y/o áulicas acordes con la misma.

Los *Programas de estudio 2011* y las *Guías para el maestro/la educadora. Educación básica*, para el nivel preescolar, para cada uno de los grados escolares de la educación primaria, y para los bloques de asignatura para la educación secundaria contienen, previo a los contenidos curriculares, un apartado intitolado “Bases para el trabajo en preescolar o enfoque didáctico”, en el cual se presentan conceptos centrales de los campos formativos y de las asignaturas, además de describirse las principales estrategias de enseñanza a impulsar. En algunos casos, dichos apartados incluyen la secuencia formativa a lo largo de toda la educación básica (SEP, 2011b; 2011d).

Por su parte, las guías para el docente, vigentes para los niveles de preescolar, primaria y secundaria, responden a la articulación de la educación básica y a las modificaciones en los planes de estudio de 2011. Si bien sus primeras finalidades no son de corte formativo, sino de apoyo u orientación a la práctica docente, considero que una lectura cuidadosa de las mismas, como textos didácticos y no exclusivamente prescriptivos, aportan al docente saberes declarativos y procedimentales que puede incorporar a sus esquemas cognitivos internos, a sus planeaciones y evaluaciones, y a sus prácticas docentes cuando está con sus estudiantes.

En las guías, el contenido

...está organizado en diferentes apartados que explican la orientación de las asignaturas, la importancia y función de los estándares por periodos, y su vinculación con los aprendizajes esperados, todos ellos elementos sustantivos en la articulación de la educación básica. Presentan explicaciones sobre la organización del aprendizaje, con énfasis en el diseño de ambientes de aprendizaje y la gestión del aula (SEP, 2011d: 51).

En todos los casos incluyen apartados relacionados con la planeación y con la evaluación, así como ejemplos, mediante procedimientos diferentes, de las acciones esperadas por parte de los docentes previo, durante y después del trabajo en el aula (planeación de secuencias didácticas completas o de una sesión, planeaciones en voz alta, preguntas guía, rúbricas con datos, uso de materiales didácticos diversos, y listado de recomendaciones, de situaciones y de fases) (SEP, 2011b; 2011c; 2011d; 2011e).

Tanto en los planes de estudio como en las guías para el maestro/la educadora hay rubros que tienen el mismo material, más allá de su presentación, a saber: la introducción en la que se describen los términos centrales de la RIEB y el desarrollo de habilidades digitales.

El contenido formativo de los programas de estudio 2011 y de las guías para el maestro/la educadora es mayoritariamente de corte pedagógico y didáctico; se incluyen pequeñas pinceladas de contenidos psicológicos (desarrollo del niño en el caso de la guía para la educadora [SEP, 2011b]) y de contenido



epistemológico (principalmente en las explicaciones de los conceptos centrales de los campos formativos [SEP, 2011c; 2011d; 2011e]). Es un texto descriptivo y de argumentación académica, tendiente a la transmisión de información.

A esta iniciativa de formación continua para maestros hay que reconocerle su universalidad, dado que los textos son accesibles para todos los docentes que laboran en escuelas de educación básica del país. Comparten en todos los casos la estructura y algunos contenidos, y ayudan así a la consolidación de un lenguaje común entre los docentes que laboran en la educación básica del país, y a una “comprensión uniforme” de lo que es la RIEB. Los elementos que se privilegian son los de orden didáctico, con lo que se empobrece y simplifica el quehacer docente, ensalzando los momentos de la planeación y la evaluación sobre la interacción directa con los estudiantes.

Las *licenciaturas en educación preescolar, primaria, preescolar y primaria intercultural-bilingüe* que forman a los futuros maestros (SEP, 2012a; 2012b; 2012c), fueron modificadas en 2012, según consta en los acuerdos 649, 650, 651 y 652, con el fin de responder a la RIEB. En las “consideraciones” se establece:

Que la Reforma Integral de la Educación Básica es una política pública que impulsa la formación integral de todos los alumnos... lo que hace necesario llevar a cabo la Reforma Integral de la Educación Normal con el objeto de formar docentes que respondan a las necesidades del modelo pedagógico que establece que el centro y el referente fundamental del aprendizaje es el estudiante (SEP, 2012b: 3).

Las reformas curriculares constituyen uno de los seis ejes tendientes a fortalecer el papel de las escuelas normales en la formación de docentes. Asumen el reto de “formar docentes capaces de responder a las demandas y requerimientos que le plantee la educación básica en los tres niveles que la integran” (SEP, 2012b: 4). A lo largo del siglo XX se dieron, en primer lugar, las modificaciones en los planes de estudio de la educación primaria o preescolar o secundaria, y posteriormente, las de la educación normal. Es común que las reformas se den en ese orden, y la RIEB no fue la excepción, aunque hay que reconocer que el intervalo entre ambas fue corto: un año escolar, después de la articulación.

Los planes de estudio están estructurados a partir de tres orientaciones curriculares: enfoque centrado en el aprendizaje, enfoque basado en competencias y flexibilidad curricular, académica y administrativa. El perfil de egreso, organizado en torno a competencias genéricas (propias de los egresados a nivel de la educación superior) y profesionales (propias de la docencia) constituye el elemento referencial de los diseños curriculares. La malla curricular está organizada por trayectos formativos: psicopedagógico, preparación para la enseñanza y el aprendizaje, lengua adicional y tecnologías de la información y la comunicación, práctica profesional y cursos optativos.



## REFLEXIONES FINALES

La RIEB tiene en su base una concepción ética del quehacer docente: un maestro que, mediante la generación de ambientes de aprendizaje, propicia en sus estudiantes el desarrollo de competencias y habilidades. Ello plantea muchos retos a los docentes y demanda diversas estrategias de formación, que deberán actuar de manera sinérgica para orientarlo en la transformación de sus prácticas, hacia unas más humanizantes.

Si bien ha habido acciones en los últimos años por parte del Estado para capacitar a los maestros, no se percibe, como se analiza arriba, un entramado entre todas ellas que dé cuenta de una trayectoria formativa clara. Si tomamos como referencia la complejidad del quehacer docente planteada en la RIEB, y la gran heterogeneidad de los maestros en servicio (en cuanto a años de docencia, tipos de escuelas en los que han laborado, preparación académica, entre otros), lo que se ha implementado ha privilegiado lo psicopedagógico en demérito de lo social, epistemológico y filosófico; y, dentro de dicho campo, la relación con el saber sobre la relación entre personas.

Se avanza, sin embargo, en las metodologías abiertas, presentes en algunas acciones, ya que facilitan la atención a la diversidad del magisterio. En el ámbito nacional se va avanzando muy lentamente en el camino de romper la visión instrumentalista de la docencia, para dar pasos incipientes hacia una crítica.

Se ha atendido primordialmente a los docentes que laboran en la educación primaria pública, en detrimento de la capacitación docente en general; no hay evidencias de que se cuente con un lenguaje común a lo largo de los años en torno a los conceptos fundantes de la RIEB, lo que propicia confusión en el magisterio, a nivel individual y de los colectivos.

No es un hecho menor el no contar con un punto estable de referencia para la capacitación docente, dada la gran cantidad de modificaciones curriculares de los planes y programas de estudio en todos los grados de la educación básica, especialmente en la educación primaria. Es claro que los tiempos y movimientos implementados entre ambos subsistemas, dado que la formación docente es políticamente dependiente de la educación básica, no se han articulado, y por lo tanto, no se ha logrado el grado de eficiencia requerido.

## REFERENCIAS

- CULLEN, Carlos (1997), *Crítica de las razones de educar*, Buenos Aires, Paidós.
- Gobierno de México-Secretaría de Educación Pública (SEP) (2007), *Programa Sectorial de Educación 2007-2012*, México, SEP.
- Gobierno de México-Secretaría de Educación Pública (SEP) (2011a), *Acuerdo número 592 por el que se establece la articulación de la educación básica. Primer grado*, México, SEP.
- Gobierno de México-Secretaría de Educación Pública (SEP) (2011b), *Plan de estudios 2011. Educación básica*, México, SEP.
- Gobierno de México-Secretaría de Educación Pública (SEP) (2011c), *Programas de estudio 2011. Guías para la educadora. Educación básica. Prescolar*, México, SEP.

- Gobierno de México-Secretaría de Educación Pública (SEP) (2011d), *Programas de estudio 2011. Guías para el maestro. Educación básica. Primaria. Primer grado*, México, SEP.
- Gobierno de México-Secretaría de Educación Pública (SEP) (2011e), *Programas de estudio 2011. Guías para el maestro. Educación básica. Primaria. Sexto grado*, México, SEP.
- Gobierno de México-Secretaría de Educación Pública (SEP) (2011f), *Programas de estudio 2011. Guías para el maestro. Educación básica. Secundaria. Geografía de México y del mundo*, México, SEP.
- Gobierno de México-Secretaría de Educación Pública (SEP) (2011g), *Programas de estudio 2011. Guías para el maestro. Educación básica. Secundaria. Ciencias*, México, SEP.
- Gobierno de México-Secretaría de Educación Pública (SEP) (2012a), *Licenciatura en educación preescolar. Plan de estudios 2012. Acuerdo 650*, México, SEP, en: [http://www.dgespe.sep.gob.mx/reforma\\_curricular/planes/lepree/](http://www.dgespe.sep.gob.mx/reforma_curricular/planes/lepree/) (consulta: 31 de mayo de 2013).
- Gobierno de México-Secretaría de Educación Pública (SEP) (2012b), *Licenciatura en educación primaria. Plan de estudios 2012. Acuerdo 649*, México, SEP, en: [http://www.dgespe.sep.gob.mx/reforma\\_curricular/planes/lepri/](http://www.dgespe.sep.gob.mx/reforma_curricular/planes/lepri/) (consulta: 31 de mayo 2013).
- Gobierno de México-Secretaría de Educación Pública (SEP) (2012c), *Licenciatura en educación primaria intercultural-bilingüe. Plan de estudios 2012. Acuerdo 652*, México, SEP, en: [http://www.dgespe.sep.gob.mx/public/normatividad/acuerdos/acuerdo\\_652.pdf](http://www.dgespe.sep.gob.mx/public/normatividad/acuerdos/acuerdo_652.pdf) (consulta: 31 de mayo de 2013).
- Gobierno de México-Secretaría de Educación Pública (SEP)-Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio (2009), *El enfoque por competencias en la educación básica*, México, SEP en: <http://www.ibaebc.com/planes/curso%20competencias%20educ%20basica.pdf> (consulta: 16 de mayo de 2013).
- Gobierno de México-Secretaría de Educación Pública (SEP)-Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio (2010), *Planeación didáctica para el desarrollo de competencias en el aula*, México, SEP, en: [http://www.cuaed.unam.mx/rieb/docs/basicasm2/b4/curso\\_basico\\_2010.pdf](http://www.cuaed.unam.mx/rieb/docs/basicasm2/b4/curso_basico_2010.pdf) (consulta: 16 de mayo de 2013).
- Gobierno de México-Secretaría de Educación Pública (SEP)-Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio (2011), *Relevancia de la profesión docente en la escuela del nuevo milenio*, México, SEP, en: [http://www.centrodemaestros.mx/programas/curso\\_basico/guia\\_curso\\_basico\\_2011.pdf](http://www.centrodemaestros.mx/programas/curso_basico/guia_curso_basico_2011.pdf) (consulta: 16 de mayo de 2013).
- Gobierno de México-Secretaría de Educación Pública-Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio (2012), *Transformación de la práctica docente*, México, SEP, en: [http://www.centrodemaestros.mx/programas/curso\\_basico/guia\\_curso\\_basico\\_2012.pdf](http://www.centrodemaestros.mx/programas/curso_basico/guia_curso_basico_2012.pdf) (consulta: 16 de mayo de 2013).
- Gobierno de México- Secretaría de Educación Pública-Subsecretaría de Educación Básica/UNAM (2009), *Diplomado para maestros de primaria: 1° y 6° grados*, en: <http://es.scribd.com/doc/33920002/BIEB> (consulta: 30 de mayo de 2013).
- Gobierno de México-Secretaría de Educación Pública-Subsecretaría de Educación Básica/UNAM (2012a), *Diplomado para maestros de primaria: 2° y 5° grados*, en: <http://www.cuaed.unam.mx/rieb/> (consulta: 30 de mayo de 2013).
- Gobierno de México-Secretaría de Educación Pública-Subsecretaría de Educación Básica/UNAM (2012b), *Diplomado para maestros de primaria: 3° y 4° grados*, en: <http://www.cuaed.unam.mx/rieb3y4/> (consulta: 30 de mayo de 2013).
- PERRENOUD, Philippe (2006), *Construir competencias desde la escuela*, Santiago de Chile, Ediciones Noreste.