



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

UNIDAD 22-A

QUERÉTARO

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN BÁSICA

SANTIAGO DE QUERÉTARO, QRO., JULIO DE 2010.

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN BÁSICA

1. DIAGNÓSTICO DE LA EDUCACIÓN BÁSICA	3
1.1. La Educación Básica en Querétaro: panoramas y expectativas	4
1.2. Problemas y retos	6
1.3. Perfil docente y demanda potencial	18
1.4. Los problemas de la Educación Básica en Querétaro	19
1.5. Oferta de posgrados en Educación Básica	30
1.6. Recursos en la Unidades UPN de Querétaro	39
2. FUNDAMENTACIÓN PEDAGÓGICA	44
2.1. Presentación y propósito de la Maestría en Educación Básica	44
2.2. Contexto Institucional	44
2.3. Enfoque pedagógico	46
2.4. El desarrollo de competencias	50
3. PERFIL DE INGRESO Y DE EGRESO	56
3.1. Perfil de ingreso	56
3.2. Perfil de egreso	56
4. MODELO EDUCATIVO	58
4.1. El sistema modular	58
4.2. El sistema modular de la Maestría en Educación Básica	60
4.3. Especialización y módulos: elementos básicos del diseño modular	62
4.4. Organización del trabajo académico por módulo	64
4.5. Flexibilidad y trayecto formativo	64
4.6. Mapa curricular de la Maestría en Educación Básica	67
4.7. Concentrado módulos por especialización	69
4.8. Modalidades de la puesta en práctica del plan de estudios	71
4.9. Evaluación del aprendizaje	73
4.10. Tutoría	74
4.11. Titulación	75

5. PLAN DE EVALUACIÓN DEL PROGRAMA	77
BIBLIOGRAFÍA	79
ANEXOS	

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 la Unidad 221 Querétaro y las Subsedes de San Juan del Río, Cadereyta y Jalpan de Serra, UPN Querétaro ha puesto en operación programas de licenciatura (LEPEP'75, LEPEP'85, LEPEPMI '90, LE'94) y su primera maestría en Intervención Educativa con la finalidad de cumplir con sus objetivos.

En el año 2004 la Unidad 221 convoca 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 superior, sobre la demanda de profesionales no docentes con estudios de licenciatura en intervención educativa se apertura el programa LIE'02 en el que se atiende, mayoritariamente, a egresados de bachillerato que prestan sus servicios como interventores 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

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

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 vigorice 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
- La vida en sociedad².

El siguiente diagnóstico ofrece un análisis de la situación actual de la Educación Básica en Querétaro, donde se ubica la Unidad 22-A de UPN y las Subsedes San Juan del Río, Cadereyta de Montes y Jalpan de Serra, 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 Querétaro: panoramas y expectativas

La Unidad 221 UPN en Querétaro, contribuye 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

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

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

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

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 para la Educación Básica

Los procesos de evaluación suelen reconocerse como elementos valiosos para las autoridades, pero es necesario que sus resultados sean aprovechados también por los docentes, alumnos, padres de familia y población interesada en la educación.

Un proceso que implica recogida de información con una posterior interpretación en función del contraste con determinadas instancias de referencia o patrones de deseabilidad, para hacer posible la emisión de un juicio de valor que permita orientar la acción o la toma de decisiones.

En todos los casos el análisis de los resultados de evaluaciones internacionales y nacionales permite formar sujetos reflexivos que pueden aprovechar la información proporcionada para:

- Alumnos.- Al conocer los resultados obtenidos y compararlos con el avance esperado, tienen elementos para identificar sus áreas de mejora y diseñar, con apoyo de los docentes, en forma informada e intencional, un plan de acción para participar activamente en el desarrollo de sus competencias para la vida. Desde una posición crítica reflexiva, la valiosa actividad desarrollada por los estudiantes tiene en sí niveles y criterios inminentes y la tarea de apreciación consiste en perfeccionar su capacidad para trabajar según dichos criterios, mediante una reacción

crítica respecto a sus logros. En este sentido, la evaluación viene a ser la enseñanza de la autoevaluación.

- Docentes. El análisis reflexivo de los resultados obtenidos les permite: tener información precisa del tipo de estrategias didácticas a planear para propiciar el desarrollo de competencias en sus alumnos, así como del grado de avance de cada estudiante, para apoyarlo pertinentemente en lo que cada uno requiere, dando respuesta a la diversidad sociocultural, ritmos y formas de aprendizaje, entre otros elementos. Dado el papel central del maestro en el proceso educativo, el uso de las evaluaciones por parte de este actor clave coadyuvará a que las escuelas valoren sus logros y limitaciones y desarrollen mejores formas de enseñanza que les permitan alcanzar niveles superiores de calidad.
- Padres de Familia.- Tener información documentada de lo que se espera que los estudiantes hayan desarrollado en los diferentes grados de la educación básica y compararlo con el logro alcanzado, en particular por sus hijos, les permite valorar los logros de los niños, docentes, directivos escolares y sistema educativo en general, así poder diseñar, con información fundamentada y en colaboración con el docente y sus hijos, un plan de acción para apoyar corresponsablemente el desarrollo de competencias para la vida de los infantes.
- Autoridades educativas. Identifican el avance educativo de grupos, escuelas, zonas, entidades federativas o país, que les da elementos de análisis por modalidad, grado y materia, con la finalidad de proponer acciones de política educativa pertinentes y congruentes a los distintos ámbitos de acción desde la escuela, hasta el país, así como diseñar procesos de seguimiento, evaluación y rendición de cuentas, con una visión de corresponsabilidad en el marco de la diversidad, con un enfoque de educación inclusiva, en el que todo ciudadano, sin importar género, nivel socioeconómico, cultura, ritmos y formas de aprendizaje, tiene el derecho constitucional de ingreso, permanencia y éxito en el sistema educativo nacional..
- Población interesada en la educación.- La divulgación de los resultados obtenidos y los logros esperados ofrecen elementos de análisis, reconocimiento de avances y dificultades fundamentados que permiten

proponer acciones pertinentes de mejora, tomando en cuenta la diversidad socioeconómica y cultural del país, así como participar en procesos de seguimiento y rendición de cuentas.

Estamos convencidos que el análisis de los resultados de la evaluación debe permitir a las autoridades y principalmente a los docentes a que la calidad de la enseñanza y del aprendizaje mejoren y encuentren los docentes estrategias pertinentes para el desarrollo de competencias para la vida de los estudiantes.

Es importante también lograr que el enfoque de la evaluación formativa se convierta en una práctica cotidiana que sea la base para la planeación de una enseñanza pertinente que de respuesta a las necesidades y características de cada grupo y no solamente los resultados de las evaluaciones externas, ya que puede cambiar el propósito principal de la enseñanza que es el desarrollo de las competencias para la vida de los estudiantes y no sólo el de obtener buenos logros en las evaluaciones externas.

Otro elemento importante es impulsar la práctica de autoevaluación y coevaluación que dan espacios de reflexión para que las y los estudiantes participen informada, intencionada y activamente en el desarrollo de sus competencias para la vida.

Los resultados de las evaluaciones externas, nos demuestran que existen áreas de oportunidad para avanzar hacia la pertinencia y calidad en la Educación Básica. Lo anterior lo evidencian los datos obtenidos en PISA, ENLACE Y EXCALE, en donde se observa que no han sido satisfechos los niveles básicos en lecto-escritura y habilidades matemáticas.

PISA

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 un ejemplo de la preocupación de muchos países por fortalecer sus sistemas educativos, buscando alcanzar aprendizajes de mayor calidad, particularmente los que favorecen el desarrollo de competencias y habilidades claves para enfrentar los retos de la vida adulta, en sociedades con economías avanzadas y democracias maduras.

En consecuencia, las preguntas de PISA dan importancia a las habilidades más complejas. Para responderlas, los alumnos deben razonar, analizar, comparar, hacer inferencias y extraer conclusiones, y no sólo recordar ciertos datos e informaciones.

Las preguntas de PISA se organizan en bloques que siguen a un elemento común, como un texto a leer o el planteamiento de un problema matemático o científico. Luego se presentan varias preguntas que parten de la misma información; unas son sencillas, pero en cada bloque hay siempre preguntas más difíciles, las cuales implican el uso de habilidades complejas.

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 Querétaro, 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 *
Querétaro	35,291	41.9	19.3	0.9	62.1	37.9

*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 se explican, en parte, porque muchos estudiantes, en nuestro país, están en condiciones menos favorables para el aprendizaje en comparación con los de otros países de la OCDE, tanto en el hogar como en la escuela; sin embargo, también los mexicanos de hogares acomodados y escuelas bien dotadas obtienen, en promedio, resultados inferiores a los de la mayoría de los jóvenes de países avanzados.

Esto lleva a identificar otro elemento que contribuye a explicar los resultados de nuestros estudiantes: el enfoque memorístico que prevalece, en muchos casos, en los procesos de enseñanza y aprendizaje de las escuelas mexicanas, públicas y privadas.

El análisis de los resultados elaborado por el INEE le permitió constatar que:

“Los alumnos mexicanos pueden responder correctamente las preguntas sencillas, no así las más complejas que, en muchos casos, no consisten en seleccionar la opción de respuesta correcta entre varias posibles, sino se requiere que cada estudiante desarrolle su respuesta.

Como conclusión de sus análisis, el INEE señala que las evaluaciones educativas deben servir para tener juicios objetivos y confiables sobre la

situación del sistema educativo nacional, los cuales reconozcan los problemas y eviten interpretaciones simplistas, tanto en sentido triunfalista como derrotista”⁴

ENLACE

Otro instrumento considerado como indicador es la Evaluación Nacional de Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE), ésta 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 la rendición de cuentas.

En Educación Básica se aplica a niños y niñas de tercero 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 que permita identificar el grado de desarrollo de habilidades y la adquisición de conocimientos de los estudiantes como indicadores que ofrezcan información válida, principalmente a maestros frente a grupo para reorientar sus estrategias didácticas que propicien espacios de aprendizaje mediado que favorezcan una enseñanza basada en el aprendizaje.

En cuanto a los resultados de ENLACE, en Querétaro, las escuelas públicas de primaria, en la asignatura de español, obtienen un promedio por debajo del promedio global del total de las escuelas de las diferentes modalidades (Tabla 3) con una diferencia de alrededor de diez puntos. También se observa un ascenso sostenido de la primera prueba en 2006, a la de 2007 y a la de 2008. Con 491.9 puntos en el 2006; 502.2 puntos en el 2007, 505.6 en 2008 y en este año 513.5 puntos.

⁴ INEE: PISA para docentes. Septiembre 2005.

En la Tabla 3 se aprecia que los logros en los resultados están con relación directa al grado de la vulnerabilidad de la población que atiende cada modalidad, así en todos los casos, las escuelas de sostenimiento particular ocupan el primer lugar, seguidas de las escuelas oficiales (pública e indígena), siendo los cursos comunitarios del CONAFE los que presentan los resultados más bajos. Sin embargo es necesario hacer un análisis más fino con relación al valor que agrega cada modalidad al perfil de ingreso de sus demandantes, así como del ambiente propicio para un desarrollo más o menos acelerado y

Tabla 3. ENLACE 2006-2009

GRADO	ENTIDAD	AÑO	ESPAÑOL				GLOBAL	ALUMNOS
			MODALIDAD					
			CONAFE	GENERAL	INDÍGENA	PARTICULAR		
3º	QUERÉTARO	2006	459.8	492.9	434.0	582.4	502.4	34,108
		2007	420.4	493.8	433.3	606.0	506.3	35,834
		2008	429.7	509.8	444.9	614.8	521.4	36,257
		2009	444.6	521.3	444.4	623.5	532.1	38,751
4º	QUERÉTARO	2006	447.2	493.1	442.0	586.3	503.7	34,598
		2007	425.3	497.0	436.2	606.5	509.0	35,352
		2008	420.8	492.5	431.0	604.6	505.0	36,203
		2009	419.2	500.0	441.5	608.0	512.0	36,884
5º	QUERÉTARO	2006	464.6	493.7	451.1	584.0	504.0	35,025
		2007	414.4	503.8	451.5	605.4	514.3	36,159
		2008	443.4	515.5	469.1	615.9	526.8	35,788
		2009	446.7	512.9	448.9	612.8	523.8	36,384
6º	QUERÉTARO	2006	326.7	487.8	451.4	565.4	496.3	34,112
		2007	430.6	513.8	466.4	609.3	523.9	35,773
		2008	421.1	504.7	454.7	613.4	516.5	35,862
		2009	422.3	519.8	452.9	612.3	529.2	35,758
GLOBAL	QUERÉTARO	2006	436.1	491.9	444.5	579.7	501.6	137,843
		2007	421.7	502.2	446.5	606.8	513.4	143,118
		2008	428.8	505.6	450.1	612.2	517.4	144,110
		2009	433.1	513.5	447.0	614.3	524.3	147,777

Fuente: www.usebeq.mx. Compara 22_2006_2009_Archivos/Puntajes_Globales.xls

diversificado, lo que nos arrojaría datos valiosos para el diseño de estrategias didácticas en el aula y propuestas de política educativa pertinente y con equidad.

Por otro lado, existe una especie de subvaloración de los procesos de evaluación que siguen los docentes; ese factor no es considerado de ninguna forma en las evaluaciones nacionales. Es decir, uno de los actores fundamentales del proceso de enseñanza, está fuera. El docente, no tiene, desde esta perspectiva de evaluación nacional, nada que aportar. Se somete a una medición por el sistema y acepta sus juicios. Sin subrayar la importancia de promover competencias que NO están en el curriculum tales como la cooperación, el respeto al otro, la honestidad, el trabajo en equipo, la escucha de otros.

En el nivel secundaria se evaluaron hasta el 2009 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 140 y 210 puntos de diferencia. También es de destacarse las enormes diferencias económicas y culturales que hay entre los beneficiados por estos dos tipos de modelos educativos.

Tabla 4. Resultados de ENLACE 2006-2008 de Querétaro. Español

GRADO	ENTIDAD	AÑO	ESPAÑOL				GLOBAL	ALUMNOS
			MODALIDAD					
			GENERAL	PARTICULAR	TÉCNICA	TELESECUNDARIA		
1º	QUERÉTARO	2009	525.9	587.3	503.7	491.8	519.7	32,678
2º	QUERÉTARO	2009	520.9	585.4	502.1	490.9	516.9	31,522
3º	QUERÉTARO	2006	503.7	566.3	481.2	462.4	494.6	23,138
		2007	548.9	621.4	517.6	477.6	533.5	25,370
		2008	535.6	604.5	511.6	490.0	527.4	27,639
		2009	529.8	601.0	506.9	489.5	523.4	29,528
GLOBAL	QUERÉTARO	2006	503.7	566.3	481.2	462.4	494.6	23,138
		2007	548.9	621.4	517.6	477.6	533.5	25,370
		2008	535.6	604.5	511.6	490.0	527.4	27,639
		2009	525.4	591.1	504.1	490.7	519.9	93,728

Fuente: www.usebeg.mx. Compara _22_ 2006_2009

En otra gráfica que corresponde a Escuelas Enlace Nacional semuestra que los resultados obtenidos en Querétaro desde 2006 a 2009 se ubican entre muy bajos y bajos, y menos de 5 por ciento de los planteles evaluados obtienen resultados medios y altos.

EXCALE

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
3º Preescolar			L, P		
3º Primaria		E, M N, S			
6º 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 Excale se basa en un programa cuatrianual 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.
 - 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.

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.

Otro efecto de carrera Magisterial (CM) consiste en que los profesores se enfrentan a una 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.

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

	TOTAL	CON EDUCACIÓN BÁSICA	MEDIA SUPERIOR	NORMAL PRIMARIA	NORMAL SECUNDARIA	LICENCIATURA	POSGRADO
PRIMARIA INDÍGENA	267	0	13	20	41	167	26
		0.00%	4.86%	7.49%	15.35%	62.54%	9.73%
EDUCACIÓN PRIMARIA	7,493	2	7	2,500	849	3,802	307
		0.01%	9.00%	33.36%	11.33%	50.74%	4.09%
EDUCACIÓN SECUNDARIA	4,651	17	387	17	1,051	3,674	536
		0.01%	8.32%	0.36%	22.59%	78.99%	11.52%
TOTALES	12,411	19	407	2537	1941	7643	847

Fuente: Elaborada con base a datos de la Sección 42 del SNTE (2009).

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 Querétaro, en el cual se observa que el 61.58% cuenta con estudios de licenciatura. Este dato indica que potencialmente se cuenta con un importante sector que podría acceder a estudios de posgrado, que en números absolutos corresponde a 7,643 docentes⁶.

⁶ Tabla 6. Distribución numérica y porcentual de docentes, según el nivel de estudios en Educación Básica Fuente: Elaborada con base a datos de la Sección 42 del SNTE (2009).

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.

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

Tabla 7. Contraste de población alumnos y maestros
EDUCACIÓN BÁSICA EN MÉXICO ¹⁰

	NACIONAL	QUERÉTARO
ALUMNOS	32,312,386	555,359
MAESTROS	1,653 891	27,516

Fuente: Elaborada con base a datos del Directorio de escuelas del Estado con datos estadísticos, inicio de ciclo escolar 2009-2010. Educación Inicial, Especial y Básica.

Del total de maestros en Querétaro, en el nivel preescolar laboran 6880, en primaria 12180, y en secundaria, 6905. Cabe señalar que en este total se incluyen los 514 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).

Querétaro no está exento a la heterogeneidad de la planta docente, como se señala en la RIEB, derivada de las transformaciones que la educación requiere

⁷<http://www.sepbcsgob.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

¹⁰ Directorio de escuelas del Estado con datos estadísticos, inicio de ciclo escolar 2009-2010. Educación Inicial, Especial y Básica.

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 Querétaro.

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

PLANEACIÓN

El Proyecto Escolar mostró al inicio de su incorporación al trabajo cotidiano de las escuelas, dificultades con relación a la apropiación de trabajo que requiere la planeación estratégica, por ser una nueva forma de organización y en consecuencia para el trabajo colegiado, que invita a que todos los actores del centro educativo dialoguen informadamente sobre el proceso educativo. Gracias a la respuesta comprometida de la mayoría de los directivos, docentes frente a grupo y personal administrativo y de servicio, la forma de planear el trabajo educativo se ha visto modificado hacia, cada día más, un trabajo elaborado por todos con base en un diagnóstico situacional y educativo que toma en cuenta tanto los resultados del aprendizaje, como la realidad sociocultural de la población.

La planeación cotidiana del quehacer docente ha sufrido también transformación con relación a su propósito, si bien existe todavía la percepción de ser un proceso administrativo¹², que se transforma en un requisito con poco

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

¹² 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).

sentido y más relacionado con una intención de control que a con la práctica diaria,¹³ cada vez más directivos y principalmente docentes frente a grupo, la valoran como el elemento indispensable para organizar una intervención pedagógica que de respuesta a las necesidades específicas de su grupo.

ACTUALIZACIÓN

Con relación a la actualización docente es conveniente mencionar que, en los últimos años se han realizado diferentes esfuerzos por proporcionar a docentes y directivos, trayectos formativos que den respuesta a sus necesidades particulares, sin embargo los diferentes eventos de actualización no han sido suficientes, principalmente en tiempo y forma, ya que se visualizan Talleres Generales de Actualización que se imparten, como parte de las reuniones de Consejo Técnico y éstos espacios, generalmente son utilizados para todos los asuntos escolares, resultando insuficientes.

Por otro lado, no siempre los temas propuestos son los esperados por directivos y docentes, lo que dificulta para captar su atención y sobre todo aplicación en el trabajo del aula.

Otro factor para analizar es el proceso de organización para su impartición, que ha sido a través de la cadena educativa, lo que ha dado paso a una actualización en cascada que no siempre es la estrategia que asegura una calidad en la actualización.

Hoy en día y como parte del Programa Sectorial de Educación, se ha propuesto enriquecer este factor fundamental para elevar la calidad de los aprendizajes y en consecuencia el desarrollo de competencias docentes, con la participación directa de instituciones de educación superior para, por un lado aprovechar los resultados de la investigación educativa aplicada y por el otro aumentar el número de formadores que trabajen directamente con los docentes frente a grupo.

La Maestría en Educación Básica que estamos presentando da respuesta a los propósitos antes mencionados, además que incrementa el número de docentes

¹³ Cfr. Michel Foucault (1998). *Vigilar y castigar*. México. Siglo XXI

frete a grupo y directivos que se suman al equipo posible de formadores de educadores.

EQUIDAD.

La calidad educativa con la perspectiva de equidad.

Sabemos que por los componentes de relatividad y subjetividad que caracterizan al concepto de calidad, no ha sido posible lograr un cierto consenso y convenir una definición unánime. A pesar de esta variabilidad, podemos encontrar tendencias que perfilan diferentes concepciones de calidad. Entre las diferentes posiciones, tomamos para esta propuesta de la Maestría, la siguiente:

Para que el compromiso de estado y social se cristalice en ofertar a todos una educación de calidad es indispensable dar más a quien menos tiene; para hacer realidad el derecho universal y constitucional es indispensable garantizar la misma oportunidad de acceso, permanencia y éxito en los resultados de aprendizaje.

En consecuencia se deben de cuidar los aspectos de

- asesoría y acompañamiento: este componente está relacionado directamente con la respuesta individual de cada directivo, el estado no ha instrumentado una rendición de cuentas sobre el particular, ni tampoco los forma para ello, lo que da por resultado una disparidad de apoyo técnico pedagógico que reciben los docentes frente a grupo.
- flexibilidad en las normas de control escolar: a pesar que en el Manual oficial para la inscripción y certificación que existe, en donde se especifica claramente que todo niño y niña tienen derecho a la educación y que no será la falta de acta de nacimiento una razón para no inscribirlos; la tradición hace que los aspirantes que caen en estos casos, no sean admitidos.
- infraestructura y mantenimiento: son aspectos que han sido preocupación estatal en los últimos años, sin embargo el deterioro en que se encontraban los edificios escolares y en particular los sanitarios y servicio electro adecuados, dan como resultado que las escuelas más necesitadas sean las menos atendidas, por el monto que ello

representa. Estos indicadores se ven con mayor desventaja en el medio rural, indígena y de los cursos comunitarios y entre las escuelas públicas y privadas, lo que ensancha la brecha de la inequidad.

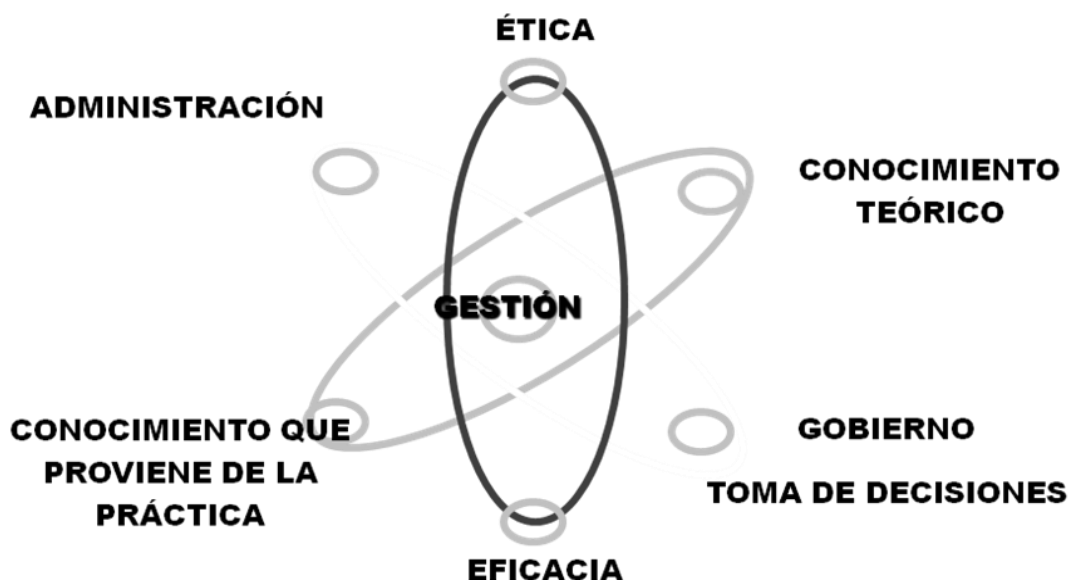
- equipo y material didáctico: en todas las escuelas son insuficientes, razón por la cual las posibilidades de apoyo que los padres de familia o sociedad en general puedan proporcionar a cada escuela da como resultado un aumento a la desigualdad en las escuelas que están ubicadas en ambientes de menor posibilidad económica. Es justo mencionar que en el caso de los cursos comunitarios son dotados ampliamente de estos insumos, no así las escuelas indígenas y rurales.

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.

Compartimos el concepto de Gestión¹⁴ con Pilar Pozner, como un “saber de síntesis que relaciona conocimiento y práctica, vincula ética y eficacia, y política con administración, en procesos que apuntan al mejoramiento permanente de las prácticas educativas, que recupera el conocimiento acumulado que sigue siendo útil (aprendizaje adaptativo) y experimenta nuevas posibilidades de acción y procesos sistemáticos (aprendizaje generativo) que se despliega en tres formas de trabajo de los equipos directivos específicas”, como se observa en el diagrama siguiente:

¹⁴ Pozner, Pilar. Conferencia a supervisores en el D. F. (2006)



Podemos agrupar funciones de la Gestión Escolar para los directivos en cuatro rubros: a) técnico pedagógico, b) administrativo, c) cultural y comunitario y d) organizacional de trabajo en equipo.

La visión de Gestión Escolar, explicada anteriormente, generalmente no es fomentada por las autoridades educativas, ya que le exigen al supervisor un mayor número de acciones administrativas y pocos espacios para su trabajo de asesoría pedagógica, le solicitan un trabajo en equipo cuando recibe instrucciones verticales que le dan poco espacio para la toma de decisiones. Por otro lado, en pocas ocasiones es tomada en cuenta su experiencia y conocimientos para establecer cambios en la política educativa, además que es casi inexistente un programa de capacitación y actualización para esta figura de la estructura educativa.

La realidad ya descrita provoca, en un segmento de los supervisores, una respuesta donde prevalece la visión administrativa. Sin embargo existe un grupo de supervisores que por su experiencia y preparación realizan su función basada en los cuatro rubros de la Gestión Escolar.

Aunado a los problemas anteriores que se enfrentan los directivos, la mayoría de ellos no cuenta con personal suficiente, principalmente administrativo en primaria y preescolar y el que existe, no siempre está actualizado.

PARTICIPACIÓN FAMILIAR

En cuanto a los padres de familia, existe un sector que participa 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 las cuotas escolares. También es cierto que otro gran sector de padres de familia se interesa 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

Al caminar del tiempo el reconocimiento a la figura del maestro ha ido perdiendo relevancia. Hoy en día la vida acelerada, que invita a que tanto mujeres como hombres trabajen, la explosión demográfica, las distancias en la ciudad, entre otros factores, han contribuido a que la comunicación entre el profesor y la sociedad (las familias) sea cada vez más lejana, además de que los bajos resultados en el aprendizaje son atribuidos, por la sociedad, casi exclusivamente al docente; en muy pocas ocasiones, es visto como una figura de consulta familiar a diversos problemas que se afronta y los docentes, a su vez, ya no tienen el tiempo para visitar a las familias de sus alumnos o quedarse a conversar con madres y padres de familia. Ahora más del 70% del magisterio, en el D.F. tiene doble plaza, que si bien mejora su economía, le impide espacio y tiempo para la comunicación.

RELACIÓN LABORAL Y ARRAIGO DE LOS PROFESORES A SUS CENTROS DE TRABAJO.

En Querétaro, durante los últimos años ha existido un programa encaminado a lograr la basificación del magisterio con la finalidad de reconocer su labor y otorgarle estabilidad laboral, que repercute en el ánimo para realizar su labor educativa. Hoy en día es necesario seguir fortaleciendo esta política para crear

el número de plazas suficientes para la totalidad de docentes en Educación Básica.

Otra realidad que viven las escuelas es la alta rotación de sus maestros, situación que se complica cuando los cambios se realizan una vez ya iniciado el ciclo escolar, los alumnos tienen que conocer a su nuevo mentor y a su forma y estilo de enseñanza, además de dejar atrás el afecto al docente anterior.

TRATAMIENTO A LA DIVERSIDAD Y LA DIFERENCIA: EDUCACIÓN INCLUSIVA.

Desde hace varios años en México y en particular en Querétaro se ha incursionado en la política hacia una educación inclusiva, a partir del proyecto de la política de la integración educativa para la atención de la población con requerimientos de servicios de educación especial tanto transitorios como permanentes, y la puesta en marcha del programa de educación intercultural bilingüe para la atención de la población indígena.

La condición más importante para el desarrollo de una educación inclusiva es que la sociedad en general y la comunidad educativa en particular tengan una actitud de aceptación, respeto y valoración de las diferencias.

El enfoque de la educación inclusiva implica la modificación de la estructura, el funcionamiento y la propuesta pedagógica de las escuelas para dar respuesta a las necesidades de todos, de modo tal que todos tengan éxito en sus aprendizajes; en una escuela inclusiva todos se benefician de una enseñanza adaptada a sus necesidades, y no sólo aquellos a los se les tiene identificados con alguna necesidad educativa especial.

La idea de la educación inclusiva también toma en cuenta que las dificultades para el aprendizaje no solamente están en los individuos sino que también tiene que ver con el contexto, con las prácticas, los medios y los métodos que se emplean y que no son los más adecuados a las necesidades de los alumnos. Es decir que en este enfoque de escuela inclusiva es la escuela, el aula y los demás espacios, los que se adaptan a las necesidades de los

educandos y no pretende que los individuos se adapten al estándar hipotético de la escuela.¹⁵

Uno de los mayores desafíos es romper con la cultura homogenizadora de las escuelas que considera que todos los alumnos son iguales y aprenden de la misma forma.

Las escuelas deben asumir el principio de la diversidad y planear organizar y desarrollar las situaciones de enseñanza y de aprendizaje y consolidar:

- la existencia de un proyecto escolar que contemple la atención a la diversidad.
- la valoración de la diversidad como una ventaja pedagógica.
- desarrollo e implantación de propuestas curriculares lo suficientemente flexible para ser adaptado a las diferentes capacidades, niveles estilos y ritmos de aprendizaje.
- el uso de criterios y procedimientos flexibles de evaluación, acreditación y promoción.

Este nuevo enfoque pone el acento en el esfuerzo que la escuela realiza para abrir nuevos accesos al aprendizaje, ya que considera que las dificultades de éste tienen un carácter interactivo en donde lo que se pone en juego no son solamente las características personales particulares, sino que hay un componente muy importante que es el contexto educativo y el clima afectivo en el que tiene lugar el hecho educativo.

Los principales logros para incorporar la visión de una escuela inclusiva son en Querétaro:

- Conformación de Unidades de Servicio de Atención a la Escuela Regular – USAER_ por parte de Educación Especial. Estas Unidades están conformados por un grupo de especialistas multidisciplinarios que tanto orientan al docente de todos los niveles de Educación Básica como atienden y dan seguimiento a alumnos con necesidades transitorias de servicios de educación especial que son canalizados por maestros de grupo o bien detectados por el especialista.

¹⁵ Véase caricatura de Francesco Tonucci

- Reuniones y seminarios interniveles para que todo docente de la Educación Básica conozca la forma de trabajo de las USAER y apoye en la detección y canalización de alumnos.

Las principales dificultades son:

- Incipientes condiciones materiales y de accesibilidad en las escuelas para reconocer y aprovechar la diversidad como un reto pedagógico.
- Deficientes estrategias de formación docente para diseñar una intervención educativa, flexible y pertinente que responda a los principios de la educación inclusiva.
- Poco reconocimiento y aprovechamiento, de parte de los docentes, de los saberes previos de alumnos con necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad.

ENFOQUE DE LA ENSEÑANZA

La Reforma Integral de la Educación Básica plantea un enfoque curricular por competencias, que se ha implementado, a partir del 2004 en Preescolar, en 2006 en Secundaria y es en Primaria donde se piloteó a partir del ciclo 2008 – 2009 y se generaliza, en forma escalonada por grados, en el ciclo escolar 2009 – 2010.

Si bien este enfoque es una propuesta vanguardista que obliga a la integración de las diferentes áreas del conocimiento, también requiere un cambio en el papel del docente, como mediador y del estudiante como personaje activo en la construcción de conocimientos y desarrollo de habilidades, actitudes y valores, que pone en juego durante la resolución de problemas o situaciones de vida.

Es importante tener en cuenta que la formación inicial que recibieron los docentes frente a grupo, directivos y apoyos técnicos de los niveles de Educación Básica fue con un enfoque diferente al que ahora propone la Reforma Integral. Esta realidad nos invita a plantear un trayecto formativo que capacite y actualice al magisterio en su conjunto en el nuevo enfoque. En consecuencia la Maestría en Educación Básica da respuesta a esta necesidad,

principalmente con la primera Especialización sobre Competencias Profesionales para Educación Básica.

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

PREESCOLAR.

Es importante mencionar que a nivel nacional y en particular en Querétaro, desde la implementación del PEP 2004 se ha diseñado un Trayecto Formativo y ofrecido talleres de capacitación y actualización para toda la estructura educativa del nivel, dando por resultado que la Reforma ha sido vista como necesaria y aceptada porque reconocen que es el enfoque que permite fomentar el desarrollo de competencias y no solamente de conocimientos aislados.

Estas acciones han permitido un avance significativo en la comprensión y puesta en marcha del enfoque educativo del PEP 2004, sin embargo es necesario seguir apoyando para que principalmente la estructura educativa del nivel logre:

- Fortalecer la función directiva y de asesoría.
- Seguir apoyando 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.
- Apoyar que las educadoras puedan identificar con claridad, las competencias específicas que les corresponden desarrollar, según el grado que atienden, y así contribuir al logro del perfil de egreso de la Educación Básica, en su conjunto. Para lo anterior es conveniente que todo educador de cualquier nivel, conozca todos los Programas de los diferentes grados con la finalidad de tener un claro panorama de la secuencia y alcance de cada competencia y sus indicadores.

Por otro lado, también 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 de los propósitos de la educación preescolar genera expectativas incorrectas, como la exigencia de la adquisición de la lectoescritura en este nivel educativo, por lo que es necesario impulsar la participación informada de padres de familia y personal interesado en la educación, en actividades escolares organizadas para este propósito.

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 de Querétaro se cuenta con la experiencia del trabajo por competencias y con proyectos de aula, principalmente en escuelas de Tiempo Completo.

Además, a todas las escuelas se les proporcionaron los fundamentos teóricos metodológicos de una educación basada en competencias, así como el cuaderno de competencias, enriquecido por los docentes, trabajo que culminó con una propuesta de seguimiento y evaluación por indicadores, que ellos mismos diseñaron.

Si bien se ha iniciado en Querétaro la formación sobre una educación basada en competencias, sabemos que el cambio es un proceso que requiere de tiempo y diferentes estrategias de apropiación por lo que es conveniente impulsar este tipo de actualización, ahora con los nuevos materiales que presenta la Reforma Integral de la Educación Básica para el nivel de Primaria.

Otro elemento que es necesario tener en cuenta es el tiempo de trabajo que 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 Querétaro 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 se han incrementado en los últimos años, en Querétaro, los maestros inician sus labores a las 8:00 am y finalizan a las 16:00 ó 17:00 hrs. 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 en ocasiones, poco ordenada curricularmente.

El enfoque por competencias se introduce en Querétaro desde el PEP 2004 en preescolar, seguido casi una década después por la RIES, en 2007 en Media Superior y finalmente tras el piloto iniciado en algunas primarias en el ciclo 2008-2009, en el inicio del ciclo 2009-2010 con el curso básico previo al inicio del ciclo escolar, y previo al inicio del diplomado con que la RIEB arranca previo al 5 de julio del 2009. Sin embargo, las condiciones con que la RIEB se hecha a andar carece de los logros con que se cuenta en el nivel de secundaria y mucho menos con el apoyo logístico de la SEMS, que edita desde fines de 2007 el Diplomado en Competencias en línea y presencial para los docentes de educación media superior.

Hasta la fecha se desconoce cuántos docentes de primarias decidieron hacer el diplomado, dado que en el Estado se inauguró sin el carácter obligatorio que se había sugerido y menos aún las condiciones académicas que permitan rebasar el hecho de que solo se contaba con el primer módulo diseñado, y dado que los instructores no pertenecen a ninguna institución formadora de formadores sino a la Instancia Estatal de Educación Continua.

SECUNDARIA.

En secundaria existe una diversidad del nivel de formación inicial de profesores: maestros con formación normalista, con experiencia en la educación preescolar o primaria, y quienes ingresaron posteriormente a realizar estudios en la Normal Superior.

También se identifican docentes egresados de distintas instituciones de educación superior y un mínimo porcentaje de maestros con estudios de posgrado. En este grupo de docentes, particularmente, se destaca la falta de formación específica para atender a adolescentes y el manejo de la didáctica.

La diversidad de asignaturas impartidas en este nivel y la variedad de carga horaria que tiene los docentes en un centro educativo, dificulta el trabajo colegiado con todos los maestros del plantel. Para dar respuesta a esta realidad, en Querétaro se impulsó un proyecto de reorganización de adscripción docente con la finalidad de que los maestros tuvieran, en la misma escuela, todas o la mayoría de sus horas contratadas y con esta acción se dio respuesta a lo que en ese sentido, la REB, señala como 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, seis que se imparten en Universidades del extranjero (Anexo 1) y otras 15 opciones en la zona de influencia de El Bajío y el resto del país (Anexo 1b).

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 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 con sistema 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 República¹⁶, 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 y defensa de una tesis.

¹⁶ Los mapas curriculares de estos programas se encuentran en el Anexo no. 2

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.

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.

El IPN a través de su Departamento de Investigaciones Educativas DIE ofrece La Maestría en Ciencias con Especialización en Educación, la que desde su inicio, ha tenido gran reconocimiento académico y científico, sus egresados han incursionado en la política pública y en el diagnóstico y diseño de propuestas curriculares de vanguardia y pertinentes a la población objetivo, como es el caso de los Manuales del Instructor Comunitario del CONAFE. También diferentes grupos han participado en la elaboración de los Libros de Texto de la Reforma de 1993 como en propuestas de capacitación para su incorporación al magisterio. de mayo reconocimiento en México

d) Los programas de posgrado en la región de El Bajío

Las ofertas de posgrados dirigidos al desarrollo de estudios en torno a la educación básica que se imparten en la zona de El Bajío también exhiben ese alto grado de dispersión en cuanto a objetivos, perspectivas teóricas y metodológicas, son: la maestría en educación UCEM, de la Universidad del Centro de Mexico, en San Luis Potosí; la Maestría en Educación de la Universidad Marista, también en San Luis Potosí; la maestría en Pedagogía de la Escuela Normal Superior Oficial de Guanajuato; así como la Maestría en Tecnologías para el Aprendizaje, del Centro Universitario de Ciencias

Sociales y Económico – Administrativas de Guadalajara. Otras ofertas que se desarrollan en entidades un poco más distantes son: Doctorado en Ciencias de la Educación, del Instituto de Estudios Superiores en el Estado, de Tehuacán, Puebla; la Maestría en Educación, de la Universidad Abierta de Tlaxcala; la Maestría en Docencia y aprendizaje de la Universidad Centro de Estudios Intensivos de Puebla; y la maestría en Educación Superior de la Universidad La Salle Benavente, en Puebla. Otras ofertas más distantes aún de la zona son: Maestría en Educación, de la Unimex, en Veracruz; la Maestría en Educación de la Universidad del Valle de El Fuerte, en Los Mochis; la Maestría en Desarrollo Educativo de la Facultad Internacional de Ciencias de la Educación, de Tijuana BCN; la Maestría en Desarrollo Educativo de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Durango; la Maestría en Desarrollo Educativo de la UPN Ajusco; la Maestría en Docencia de la Universidad de Stratford, en Cuautla, Morelos; y la Maestría en Psicopedagogía con Enfoque Gestalt, del Centro de Investigación y Entrenamiento en Psicoterapia Gestalt Fritz Perls, de Monterrey, N.L..

e) Los programas de posgrado en Santiago de Querétaro

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 y metodológicos específicos para diversas áreas del conocimiento.
- ✓ 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.
- ✓ ser un facilitador en la resolución de problemas, sin violencia.

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 la Unidad UPN 22-A Querétaro

Las Unidades de la Universidad Pedagógica Nacional se han caracterizado por “contribuir, con la máxima calidad posible a promover, desarrollar, y fortalecer la educación en México, especialmente en la escuela pública de nivel básico fundamentándose en el estudio, innovación y superación de las prácticas docentes del magisterio y en las necesidades educativas locales, regionales y nacionales. Para ampliar la cobertura de sus servicios se abrieron – inicialmente- 64 Unidades Académicas, ubicándolas en ciudades que por su localización resultaban estrategias para atender a los profesores en servicio solicitantes de oportunidades para su nivelación académica y superación profesional. En este contexto se creó la Unidad 221 Querétaro con sede en la Ciudad de Querétaro, en principio tuvo buena aceptación captando 128 alumnos. Después abrieron -en diferentes fechas- subsedes en las cabeceras municipales de Jalpan de Serra, San Juan del Río y Cadereyta de Montes”¹⁷. 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 equidad, evaluación educativa así como los

¹⁷ J, Antonio Aguilar Carbajal (2008). “Universidad Pedagógica Nacional. A 30 años de su creación”, en Horizontes pedagógicos-Año 1, Nr 1, segunda de forros.

enfoques de enseñanza y aprendizaje sustentados en el desarrollo de competencias¹⁸.

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."¹⁹

Ante ello, la Universidad Pedagógica Nacional cuenta con los elementos para atender las necesidades de formación de los docentes de Educación Básica mediante la Unidad UPN en Querétaro. Las tres subsedes UPN en el Estado 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. La Unidad sede y las Subsedes UPN en servicio en Querétaro son:

- Unidad UPN 22 -A Querétaro
- Subsede San Juan del Río
- Subsede Cadereyta de Montes
- Subsede Jalpan de Serra

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

¹⁸ Vid Infra. Fundamentación pedagógica, para el concepto de competencias.

¹⁹ SEP. (2007a). *Programa Sectorial de Educación 2007-2012*. Pág. 23

- Licenciatura en Educación, LE 94.
- Licenciatura en Educación Primaria para el Medio Indígena. Plan 1994.
- Licenciatura en Intervención Educativa. Plan 2002.
- Posgrado: Maestría en Intervención pedagógica, creada a partir de 2006.
- Diplomados.

La Unidad UPN 22-A en Querétaro oferta la Maestría en Educación Básica a partir de 2010; para responder a las necesidades formativas del docente. La viabilidad se sustenta en las características, perfiles académicos y experiencia del personal académico (Cuadro 1).

Cuadro 1. Personal docente de la modalidad escolar. UPN 22ª Querétaro..N= 39

Tiempo de dedicación	Técnico superior	Licenciatura Tit/ No T.	Especialidad Term. / En pr.	Maestría Gr./ No Gr.	Doctorado Gr./No Gr
Tiempo completo				8 / 3	
³ / ₄ Tiempo					
Medio tiempo			3 /	3 / 1	
Por horas			6 /	10 / 3	3 /
Total			9 /	20 / 7	3 /

Cuadro 2. Personal docente de la modalidad no escolarizada. UPN 22-A Querétaro licenciatura y posgrado. N= 33.

Tiempo de dedicación	Técnico superior	Licenciatura Tit/ No T.	Especialidad Term. / En pr.	Maestría Gr./ No Gr.	Doctorado Gr./No Gr
Tiempo completo				/ 4	
³ / ₄ Tiempo					
Medio tiempo					
Por horas		11 /		6/ 12	
Total		11	6	6 / 16	

a) La Unidad UPN de Querétaro y su experiencia en posgrado

En la Unidad UPN de Querétaro, 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 licenciatura, diplomados y posgrado, para nuestro caso, las Maestrías en Intervención Pedagógica y Educación Básica. Los programas formativos de la Unidad, desde su creación, han considerado las necesidades propias de la práctica docente, de tal modo que en su diseño ha perseguido acciones de investigación, intervención, docencia, difusión, desarrollo de espacios de apoyo didáctico y fomento editorial que contribuyan a la formación sólida del magisterio que mejore su práctica docente.

La maestría en intervención pedagógica ha 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 del posgrado en la Unidad 22-A Querétaro (particularmente en sede Querétaro y las subsedes de Jalpan y San Juan del Río), ha tenido como propósito central apoyar la actualización y formación continua de los profesionales de la educación en ámbitos específicos del trabajo pedagógico, como son la planeación, la evaluación y la intervención institucional.

El posgrado ha 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 la Maestría en en la Unidad 22-A Querétaro, 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. 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 del posgrado en la Unidad 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: “Una población de 100 maestrantes, atendidos en la Unidad 22-A y en la subse de Jalpan y agrupados así: dos grupos de primer semestre y dos grupos de tercer semestre, los cuales constituyen la segunda y tercera generación, más veintidos egresados de la primera generación de los cuales el cincuenta por ciento está recibiendo la asesoría conducente para la obtención del grado”²⁰.

Las experiencias en la creación, operación y consolidación de este posgrado 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”.

²⁰ Tomás Vázquez Arellano (2009), en *Horizontes pedagógicos*. Año 2, No. 3 Otoño de 2009, pp. 32.

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 se orienta hacia la profesionalización (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

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.

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.

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 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

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

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 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

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).

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 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

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.

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

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 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 cine,

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.

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

teatro, música, pintura y recursos electrónicos, desarrollará competencias que le permitirá enfrentar las exigencias de su contexto, más que otra persona restringida cultural y tecnológicamente³⁴.

Silvia Schmelkes³⁵ 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”.³⁶

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”.³⁷ 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 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

³⁴ Garduño y Guerra (2008) Una Educación Basada en Competencias. México Ediciones SM

³⁵ 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.

³⁶ Garduño, Guerra, Rodríguez y cols. (1999). *Educación Intercultural: Una propuesta para población infantil migrante*. México: CONAFE, p. 71.

³⁷ 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>

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 determinadas³⁸.

Para la Secretaría de Educación Pública³⁹: “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,⁴⁰ 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:

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.

³⁸ Garduño y Guerra (2008). *Una Educación Basada en Competencias*. México. Ediciones SM

³⁹ Secretaría de Educación Pública (2009). *Plan de Estudios 2009. Educación Básica Primaria*. México: SEP. p. 131.

⁴⁰ Perrenoud, Philippe. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. España: Graó. p. 11.

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,⁴¹ 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.

⁴¹ Imbernón, Francisco (2004). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. España: Graó, p. 28.

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 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).

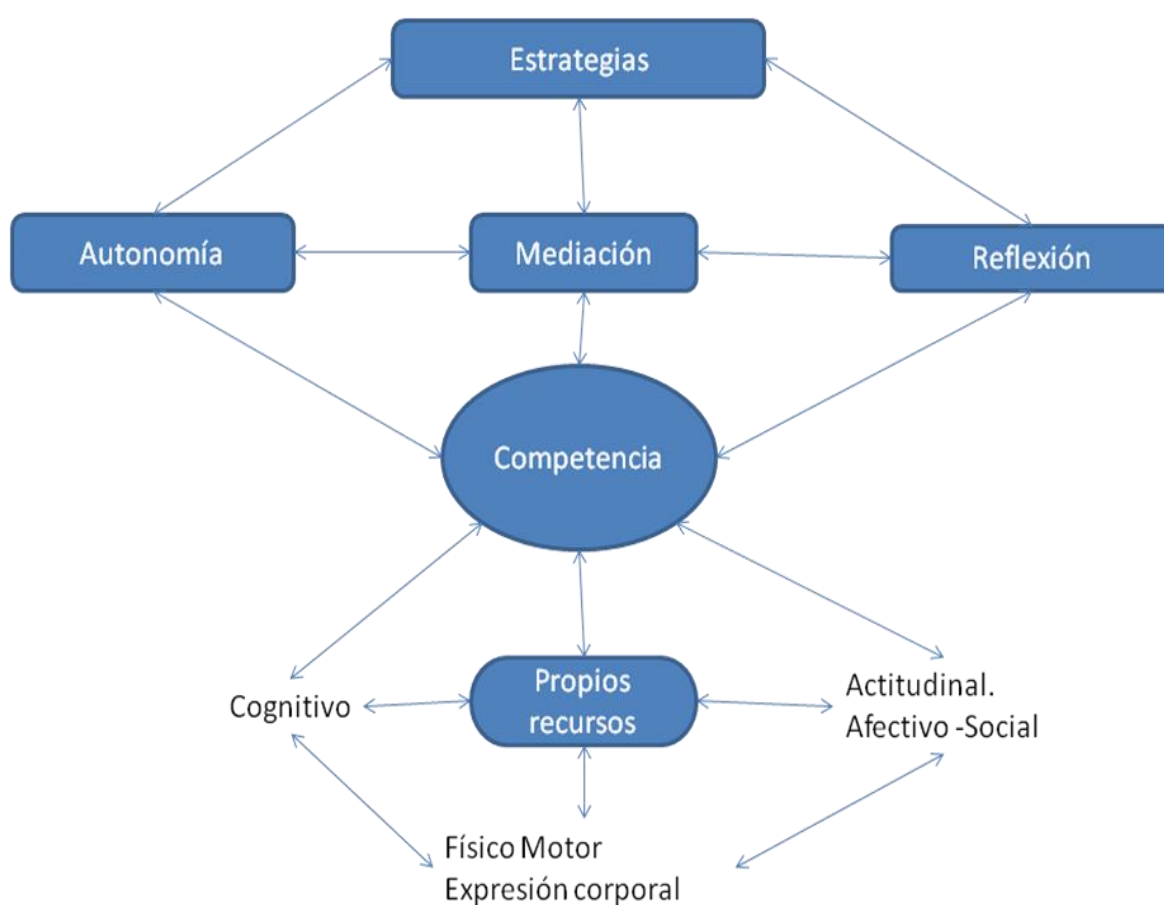


Figura 1. Esquema del concepto de Competencia.

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”⁴²

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 Delphi⁴³, pensar críticamente consiste en un proceso intelectual que, en forma decidida, regulada y autorregulada, busca llegar a un juicio razonable. Este se caracteriza por:

⁴² Margarita Panzsa, (1981) “Enseñanza Modular”. *Perfiles Educativo* No. 11. Enero, febrero, marzo. CISE-UNAM. México.

⁴³ Informe Delphi . <http://www.insightassessment.com/dex.htm>

- 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”.

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”⁴⁴

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

⁴⁴ Edgar Morín. (2001) *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Correo de la UNESCO. Pág. 14.

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:

- 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 y 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 3. 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.

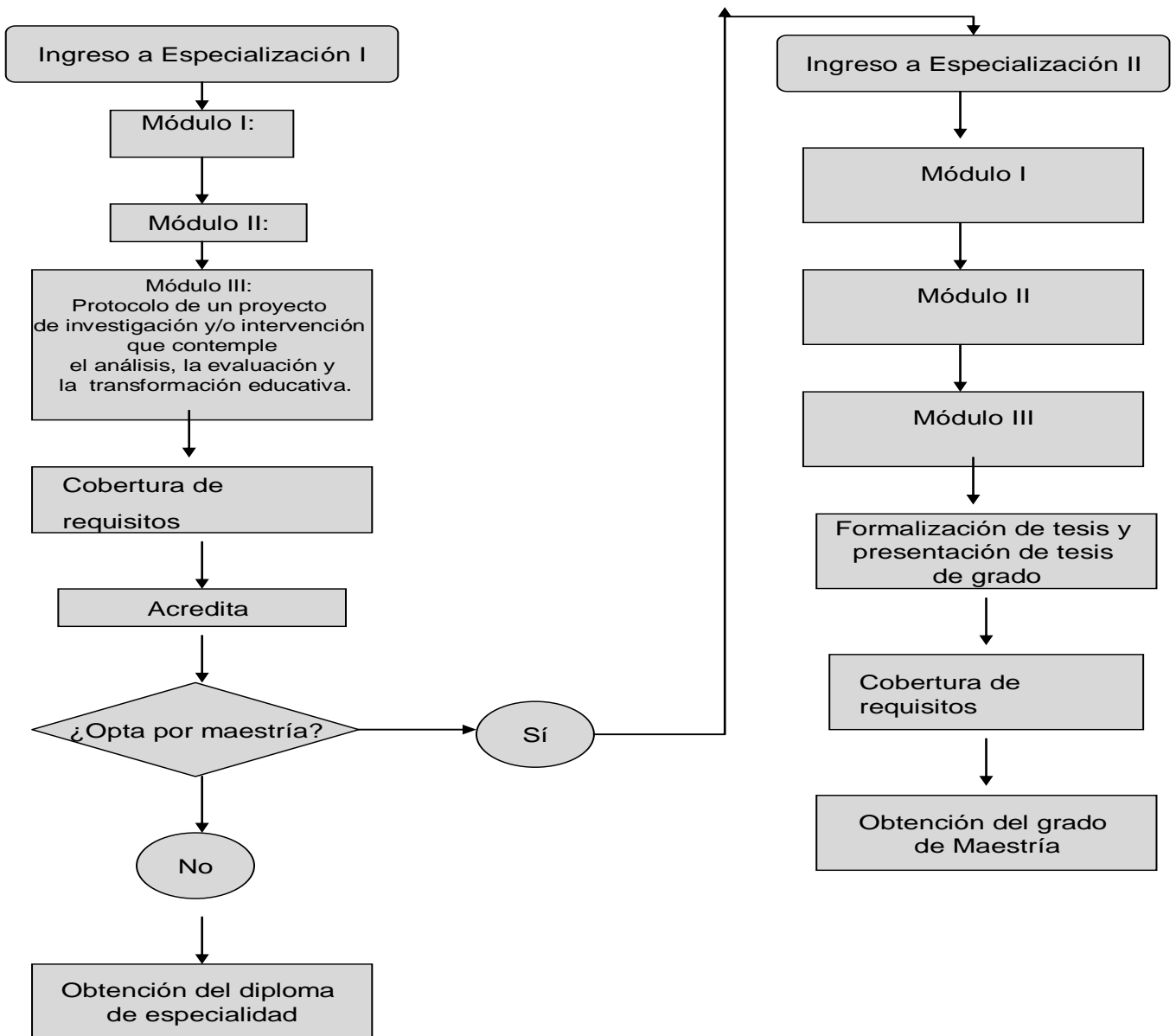
El currículo flexible permite:

- 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.

RUTA FORMATIVA



4.6. MAPA CURRICULAR DE LA MAESTRÍA EN EDUCACIÓN BÁSICA.

La Maestría se integra por dos especializaciones, la primera sobre “Competencias Profesionales para la Práctica en Educación Básica” que es el tronco común para la Maestría y que promueve el desarrollo de las siguientes:

Competencias Transversales:

- ❖ Gestiona el aprendizaje de los alumnos, la organización y el funcionamiento escolar.
- ❖ Establece comunicación con alumnos, padres de familia y en general con la comunidad escolar, en diferentes ambientes y con respeto a la diversidad.
- ❖ Utiliza las TIC en los procesos de aprendizaje y enseñanza de los alumnos.

Competencias Generales:

- ❖ Argumenta la política educativa de la RIEB, en el contexto sociocultural desde su práctica profesional.
- ❖ Maneja las orientaciones curriculares que rigen los Planes y Programas de Educación Básica (RIEB) en su práctica profesional.
- ❖ Interpreta las políticas educativas como resultado del análisis de la calidad del aprendizaje, para contextualizar la transformación de su práctica profesional.
- ❖ Utiliza el enfoque pedagógico del modelo de la RIEB, para lograr procesos de mediación en su práctica profesional.
- ❖ Establece vínculos entre las teorías que sustentan los procesos de enseñanza y aprendizaje con el desarrollo de competencias y la mediación pedagógica.
- ❖ Desarrolla la planeación de proyectos educativos para la mediación del aprendizaje por competencias.
- ❖ Desarrolla una docencia reflexiva de su práctica profesional, considerando su intervención para generar ambientes de aprendizaje mediados.

- ❖ Elabora diagnósticos de su práctica profesional e identifica las situaciones susceptibles de transformación que le permitan diseñar una propuesta de intervención para el aprendizaje por competencias.
- ❖ Diseña ambientes de aprendizaje a través de proyectos de intervención educativa congruentes con la RIEB.

Después de terminada la primera especialización, los estudiantes tienen la opción de elegir una segunda especialidad para completar los créditos y obtener el grado de la Maestría.

Las especializaciones que se ofertan están vinculadas con diversos campos formativos en la Educación Básica:

- ❖ Competencias para la Docencia.
- ❖ Gestión Educativa.
- ❖ Lenguaje y Comunicación.
- ❖ Desarrollo Personal y Convivencia.
- ❖ Exploración del Mundo Social.
- ❖ Exploración del Mundo Natural.

El mapa curricular está organizado en 6 Módulos.

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN BÁSICA		
ESPECIALIZACIÓN 1		
MÓDULO 1 1er. Trimestre de la Especialización y de la Maestría	MÓDULO 2 2do. Trimestre de la Especialización y de la Maestría	MÓDULO 3 3er. Trimestre de la Especialización 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.	Educación 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

En un primer momento la Maestría se oferta a través de la Modalidad presencial y a mediano plazo se ofrecerá también a través de la Modalidad semi presencial y por medio de la Modalidad en línea. 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 los procesos de enseñanza y 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 modulo, 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. El inicio 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 (2009^a). Convocatoria PNPC 2009 del Programa Nacional de Posgrados de Calidad en http://www.conacyt.gob.mx/Convocatorias/Convocatoria_Becas_Posgrados_NacionalesCalidad-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_Posgrados_NacionalesCalidad-PNP.html
- CONACyT (2009c). Instructivo para el registro de solicitudes de ingreso al PNPC en http://www.conacyt.gob.mx/Convocatorias/Convocatoria_Becas_Posgrados_NacionalesCalidad-PNP.html
- Díaz-Barriga, F. (2002.) “Formación docente y educación basada en competencias”. En *Formación en competencias y certificacional 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/2008/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 Censo 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](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). *Déiz 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 certificacional 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.

ANEXO 1
Estudios de Posgrado en Educación Básica

Tipo de estudios	Nivel	Contenidos / propósitos / Objetivos	Modalidad	Sede	Duración
1. Doctorado en Ciencias de la Educación en Tehuacán	Doctorado	Para un desarrollo de trabajo académico y de investigación. Conocimiento y educación	Semipresencial	Tehuacán	Feb 2009 feb 2011 6 cuatrimestres
2. Maestría en Educación UCEM Universidad del Centro de México	Maestría	Desarrollo de habilidades para el trabajo académico, Gestión de la información y comunicación en el campo educativo. Filosofía de la Educación. Modelos	Presencial	San Luis Potosí	2 años
3. Educación Veracruz. Unimex Plantel Veracruz	Maestría	Objetivo : formar especialistas con alto nivel teórico y práctico en el campo de la educación, con los conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para desempeñarse con eficiencia ... (Maestría en educación primaria en Veracruz)	No se indica	Veracruz	Plan cuatrimestral 1 año 8 meses
4. Maestría en Educación en San Luis Potosí Universidad Marsita de San Luis Potosí	Maestría	De la práctica educativa, generando una cultura de colaboración en su ámbito escolar. El egresado de la maestría en Educación de la Universidad Marista es un profesionista que será ccán apaz de: Favorecer su desarrollo personal y constante (Maestría en educación primaria en San Luis Potosí.	No se indica	SLP	No se indca
5. Educación. Universidad del Valle del Fuerte	Maestría	Materias: Planeación docente, desarrollo humano orentado a la educación; Seminario de investigación, evaluación del aprendizaje, Informática aplicada a la educación, taller de crecimiento personal;	No se indica	Los Mochis	6 cuatrimestres

		Creatividad e innovación... (Maestría en educación primaria en Sinaloa)			
6. Maestría en educación Universidad Abierta de Tlaxcala	Maestría	Incorporada a la SEP de Tlaxcala	A distancia	Tlaxcala	4 semestres
7. Desarrollo Educativo Facultad Internacional de Ciencias de la Educación	Maestría	La profesionalización de los Educadores en su quehacer frente a los alumnos en diferentes niveles curriculares como son: Educación inicial, Preescolar, Primaria, Secundaria, Bachillerato, Licenciatura y Posgrado. Asimismo, se busca que también apliquen al desarrollo...	Presencial	Tijuana B. C. N.	¿
8. Pedagogía Escuela Normal Superior Oficial de Guanajuato	Maestría	Acreditar por lo menos un año frente a grupo o en el campo educativo, para las licenciaturas en Educación Primaria	Semiescolarizada	Guanajuato	5 semestres
9. Maestría en Planeación y Desarrollo Educativo. Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Durango	Maestría	estimulando particularmente las habilidades de creación e innovación. Formar personal altamente calificado que esté en condiciones de ofrecer asesoría competitiva para el planteamiento, análisis y solución de problemas relacionados con la educación . Contribuir...	¿	Durango	960 Horas
10. Maestría en Desarrollo Educativo UPN	Maestría	en el campo de la educación matemática para que el alumno determine el problema a estudiar durante la maestría.p> Seminario Especializado I En este curso se profundizará en las propuestas curriculares para las	Escolarizada Y a distancia	Ajusco	¿

		matemáticas de primaria y secundaria. Además...			
11. Docencia y Aprendizaje en Puebla	Maestría	De licenciatura en educación ó en alguna área de ciencias sociales y humanidades. Perfil de Egreso El egresado obtendrán conocimientos y habilidades que les permitirán ser expertos en estrategias de enseñanza y aprendizaje escolar, las cuales serán herramientas que les... <i>(Maestría de educación primaria en Puebla)</i>	Escolarizada	Puebla	
12. Tecnologías para el aprendizaje. Centro Universitario de Ciencias Sociales Económico-Administrativas	Maestría	a las más altas exigencias del mercado laboral en la aplicación de tecnologías para la educación . En la MTA el conocimiento es significativo para que tenga sentido en tu vida cotidiana. Nuestro equipo de tutores y facilitadores está siempre cerca de ti... <i>(Maestría de educación primaria en Jalisco)</i>		Guadalajara	4 semestres
13. Maestría en Psicopedagogía con enfoque Gestalt	Maestría	metodología de la investigación. Segundo semestre * desarrollo evolutivo en educación inicial y primaria . * detección y evaluación de los problemas de aprendizaje. * intervención psicopedagógica en los problemas de aprendizaje. * conexión con otros. Tercer... <i>(Maestría de educación primaria en Nuevo León)</i>	¿	Monterrey	2 años
14. Maestría en docencia. Universidad de Stratford	Maestría	1 Situación Educativa en México y Política Educativa Metodología de la	Escolarizada	Cuautla	4 semestres

		InvestigaciónCalidad EducativaAspectos Filosóficos y Sociológicos de la EducaciónÉtica, Moral, Actitudes y Valores Docentes y Discentes Totales 2 Teorías Educativas y del AprendizajeSeminario de InvestigaciónLa Docencia y la Enseñ... (Maestría de educación primaria en Morelos)			
15. Maestría en Educación Superior. Universidad Lasalle Benavente	Maestría	Primer Semestre Operaciones y Procesos Cognitivos. 10 Créditos Comprensión, Redacción y Registro de Documentos. 8 Créditos Matemáticas Básicas. 10 Créditos Investigación en las Ciencias Sociales. 12 Créditos Filosofía de la Educación . 12 Créditos... (Maestría de educación primaria en Puebla)	¿	Puebla	¿