

# El desarrollo de las competencias didácticas: un reto en la formación inicial de los futuros docentes de primaria

Silvia Lizette Ramos de Robles\*

Educar para la vida: el desarrollo de competencias y la necesidad de “nuevos docentes”

**L**as tendencias actuales hacia la globalización económica y social están movilizandando las estructuras sociales y ocasionando vertiginosos cambios científicos, políticos, económicos, culturales y tecnológicos; dichos cambios plantean a la escuela nuevos retos, al demandarle el desarrollo de los talentos y las capacidades que le permitan al individuo responsabilizarse de sí mismo y alcanzar una vida personal y familiar plena.

La educación pasa de un modelo de acumulación de conocimientos donde el “hombre educado” se concebía como un recipiente de saberes, a una enseñanza centrada en el desarrollo de las competencias, la cual pretende ofrecer al individuo las herramientas necesarias para enfrentar críticamente las situaciones diversas e imprevisibles de una realidad cada vez más compleja. Por eso hoy en día, la principal finalidad de la escuela es *educar para la vida*.

Desde un plano internacional y con la intención de contribuir al logro de una formación integral de los individuos, la educación se ha estructurado en torno a cuatro aprendizajes fundamentales considerados como los pilares del conocimiento (Delors, 1996: 91-103):

- Aprender a conocer: adquirir instrumentos para la comprensión.
- Aprender a hacer: influir sobre el propio entorno.
- Aprender a vivir juntos: participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas.
- Aprender a ser: proceso fundamental que recoge los elementos de las tres anteriores y pretende el desarrollo global de la persona.

La relación entre los dos primeros (aprender a conocer y aprender a hacer) resulta indisociable y evoca a una problemática educativa frecuentemente abordada: la movilización

*La educación atada al pasado y al servicio de la reproducción debe dar un paso a una educación que se proyecta hacia el futuro, anticipándose a él, preparando personas para las transformaciones que les esperan, para que puedan no sólo adaptarse a ellas, sino orientarlas y dominarlas.*

UNESCO, 1990; Vilar, 1998.

\*Catedrática e investigadora del Instituto Superior de Investigación y Docencia para el Magisterio (ISIDM) y de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Jalisco (BYCENJ).

y transferencia de conocimientos, es decir, *la construcción de competencias*.

Dentro de este marco, la necesidad de un “nuevo docente” ha sido uno de los temas en boga en los últimos años. Se necesitan docentes que contribuyan al desarrollo de competencias en sus estudiantes, entendiéndose por competencia “la capacidad de actuar de manera eficaz en un tipo definido de situación, capacidad que se apoya en conocimientos pero no se reduce a ellos” (Perrenoud, 2003: 7). Una competencia es un “saber hacer”, con “saber” y con “conciencia” (Aguerrondo, 2000).

La definición del perfil y el rol de este nuevo docente ha llegado a configurar un largo y nutrido compendio de “competencias deseadas” que lo caracterizan como un “sujeto polivalente, profesional competente, agente de cambio, practicante reflexivo, profesor investigador, intelectual crítico e intelectual transformador” (Torres, 1998: 40).

La UNESCO (1990) establece que el docente del nuevo milenio deberá ser un profesional actualizado en las disciplinas básicas y en nuevas, con una pedagogía basada en la interdisciplinariedad, un docente informado que apoya a sus estudiantes en la selección y utilización crítica de la información. Un profesional capaz de iniciarse en los problemas del trabajo y de la vida económica y en la pedagogía de adultos a fin de tomar parte en la educación permanente, en la comprensión de los grandes problemas del mundo contemporáneo, y colaborar con los padres y la comunidad.

Para el caso México y como respuesta a las necesidades antes mencionadas, a partir de 1997 se pone en marcha la reforma curricular de formación inicial en las escuelas normales que ofrecen la licenciatura en educación primaria. Una

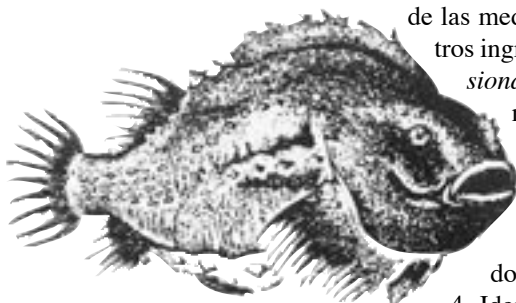
de las medidas que pretende garantizar que los maestros ingresen al servicio con las *competencias profesionales* necesarias para atender con calidad a los

niños que asisten a la educación primaria es el establecimiento de los rasgos del perfil de egreso deseado, los cuales se agrupan en cinco campos: 1. Habilidades intelectuales específicas. 2. Dominio de los contenidos de enseñanza. 3. Competencias didácticas.

4. Identidad profesional y ética. 5. Capacidad de

percepción y respuesta a las condiciones de sus alumnos y del entorno de la escuela (SEP, 2000: 31-35).

Para atender el desarrollo de las *competencias profesionales*, este plan de estudios destaca la importancia que tiene la



observación y la práctica educativa de los futuros docentes en las condiciones reales de trabajo (escuelas primarias); es decir, establece una relación estrecha entre el *aprender a conocer* y el *aprender a hacer*. Por tanto, durante los cuatros años de la licenciatura, la formación no sólo se lleva a cabo en la escuela normal sino también en el ámbito de las escuelas primarias.

El acercamiento a las condiciones reales del trabajo docente se da de manera gradual, siendo los dos últimos semestres los que se destinan, entre otras cosas,<sup>1</sup> a que los estudiantes normalistas se hagan cargo de un grupo de alumnos de educación primaria durante un ciclo escolar; el principal propósito de este periodo es que los normalistas pongan en juego la formación adquirida durante los tres años anteriores y desarrollen sus competencias didácticas. Por tanto, durante este lapso se enfatiza en la reflexión y el análisis de aspectos relacionados con: a) la planificación de la enseñanza, el diseño de estrategias y de actividades didácticas; b) las competencias y las dificultades que se manifiestan al ponerlas en práctica; c) las reacciones de los alumnos en el desarrollo de las actividades; y, d) la valoración de los resultados obtenidos.

Las competencias deseables para el “nuevo docente” y sus manifestaciones en la realidad

A partir de estas ideas generales en torno al perfil de egreso deseado y a la importancia de las prácticas docentes para el desarrollo de las competencias profesionales, este apartado describe algunas situaciones en las que estudiantes normalistas de séptimo semestre ponen en juego dichas competencias al hacerse responsables de un grupo de alumnos de primaria.<sup>2</sup> El análisis se delimitó principalmente a aspectos que se relacionan de manera directa con el tercer campo de los rasgos que integran el perfil de egreso, es decir, las *competencias didácticas*. Se analizan elementos como la planificación de la enseñanza, la atención de los imprevistos en el aula, el manejo de la diversidad y la toma de decisiones sobre las estrategias didácticas. La intención es identificar los retos que enfrentan los normalistas al poner en práctica los conocimientos y habilidades alcanzados hasta el momento, así como reflexionar en torno a algunas medidas pertinentes para atender los rasgos de la competencia didáctica que requieren ser perfeccionados.

Atender los imprevistos cuando las situaciones áulicas no “obedecen” lo planeado

Las “planeaciones” o “planes de clase” son los formatos que los estudiantes normalistas realizan para diseñar y organizar

las sesiones de clase que desarrollarán en sus jornadas de práctica. Según comentan los estudiantes, estos planes representan una de las principales herramientas que contribuyen a disminuir las sensaciones de “inseguridad”, “impotencia” y “desesperación” propias de este nuevo reto. Tener por escrito un plan que contemple las actividades que se van a realizar en el grupo y que además esté firmado y autorizado por su maestro brinda, por un momento, confianza y tranquilidad.

Los formatos de planeación han sufrido cambios en su diseño pero en esencia comparten los mismos apartados: contenido, lección, propósito, actividades y recursos didácticos, evaluación y firmas de los docentes. Para el normalista el éxito de las prácticas en las escuelas primarias está en gran parte determinado por el logro cabal de las actividades que integran las planeaciones: cumplir con la planeación es su principal y casi única meta. Es tal la fuerza que ejercen los planes de clase sobre los futuros docentes que en ocasiones la atención a los intereses manifestados por los niños representan momentos de conflicto que no siempre se pueden resolver.

Sí me daría pendiente no seguir la planeación, porque bueno, uno la hace con un propósito específico y debemos cumplirla. Cuando los niños quieren ver otra cosa, son momentos de conflicto: ¿qué hago, respeto mi planeación o la corto? ¿Continuamos con lo que a ellos les interesa y luego retomamos la misma planeación? Son dudas que tienes que resolver en ese momento y realmente no sabes si fue correcto seguir o no seguir (estudiante normalista de séptimo semestre).

Sí, en algunas ocasiones; de repente sí me desvío mucho de lo planeado porque los niños platican y quieren contar de sus ejemplos, de su vida y todo... entonces me desvío pero trato de regresar al objetivo y llegar a donde se supone que debemos de terminar, es decir, no los dejo que se alejen demasiado. Siempre trato de terminar donde debía de concluir la sesión (practicante en cuarto semestre).

Asimismo, los futuros docentes reconocen que llegar a un aula donde las diferencias individuales de los niños y niñas se hacen evidentes por medio de una gran variedad de ideas, intereses, curiosidades, necesidades y gustos, representa uno de los mayores retos que pone a prueba sus competencias didácticas.

Realmente es un reto, porque cuando estás en la escuela normal y te están pintando una situación y llegas aquí y es totalmente diferente, a pesar de que te digan que todos los grupos son heterogéneos y que tienes que cubrir las necesidades de ellos, tu idea es muy limitada, y te das cuenta de que es más... mucho más (estudiante normalista de séptimo semestre).

Por otra parte, los imprevistos en el aula o las situaciones que no estaban contempladas se conciben como producto de una “mala” planeación, no como situaciones propias de un aprendizaje activo. A los estudiantes normalistas les preocupa que por algún motivo la planeación resulte alterada, dado que gran parte de su calificación depende de la realización al “pie de la letra” de las actividades diseñadas: la planeación se convierte entonces en un instrumento para la *rendición de cuentas*.

Yo sí he improvisado en las prácticas, a pesar de que muchos de mis maestros dicen que no es recomendable hacerlo ya que eso implica una “mala” planeación, hay casos propios de los niños que hacen que uno tome esa medida. Por ejemplo, en un caso quise ver una lectura y al iniciar con preguntas un niño ya sabía todo porque en su casa se lo habían leído. No te queda de otra en ese tipo de situaciones más que improvisar (estudiante normalista de séptimo semestre).

Este tipo de situaciones en ocasiones me causa una especie de frustración porque los maestros me evalúan el cumplimiento de la planeación y si por ejemplo en algunas ocasiones los niños no están en la disposición para el trabajo y no se cumple con lo planeado mermaría mi calificación (estudiante normalista de séptimo semestre).

En las condiciones reales de trabajo, el futuro docente reconoce que la realidad supera los planteamientos que se estudiaron dentro de las actividades escolarizadas en la escuela normal; que la lectura, el comentario y la imaginación de posibles escenarios de un aula de primaria habían formado en él ideas muy limitadas sobre las manifestaciones de un grupo heterogéneo. La confianza que una vez se sintió al terminar un plan de clase, elaborado cuidadosamente con base en los documentos oficiales que orientan los procesos educativos,<sup>3</sup> y que se concretó al obtener la firma del asesor, ahora se ve alterada por la realidad. Es entonces cuando la atención a la diversidad se manifiesta como un problema y un nuevo reto.

Por otra parte, es evidente que detrás de estas opiniones prevalece la idea de que la planeación es un elemento rígido en donde aplicar cabalmente lo diseñado en el papel es más relevante que la valoración de los aprendizajes logrados en el mundo real como elementos para su rediseño. Vista de esta manera la planeación y la realización de la misma no contribuye al desarrollo de las competencias profesionales sino a la mecanización del desempeño docente con miras a otorgar una calificación.

## Hacer frente a la diversidad y tomar decisiones sobre estrategias didácticas

Reconocer las diferencias individuales de los niños y niñas que influyen en los procesos de aprendizaje y aplicar las estrategias didácticas adecuadas para el logro de los aprendizajes es una de las competencias didácticas más importantes. El desarrollo de dicha competencia en las condiciones reales de trabajo se ve determinada en gran medida por las características propias de los planes de clase y la concepción que se tiene sobre la realización de los mismos.

Por medio de las observaciones se pudo identificar que el manejo de la diversidad en el aula se reduce a la atención de las ideas, intereses, curiosidades y necesidades que se relacionen de manera directa con lo previamente planeado y que contribuyan a su buen logro. El resto es ruido y resulta difícil manejarlo. A pesar de que las planeaciones contemplaban (por lo regular) una actividad destinada a rescatar las ideas previas de los niños y niñas, la forma en que se realiza no permite atenderlas.

¡Ay! (suspira) La verdad, muchas de las veces los ignoro, aunque me duela decirlo, los ignoro; más bien le doy relevancia a las ideas que son correctas, a las que van relacionadas con el tema, las otras las hago así, como que, ah, sí, también pertenecen, pero de éstas no estamos hablando. Les doy más prioridad a las ideas que están más relacionadas con el tema que a las que no (estudiante normalista de séptimo semestre).

En cuanto a la curiosidad, al tiempo de aplicar la planeación, te das cuenta que son muy curiosos y tratas de enfocarla pero sin perder el propósito o después lo tomas para encausar esa curiosidad hacia el contenido, pero me cuesta mucho trabajo. (estudiante normalista de séptimo semestre).

Aunado a la centralidad del plan de clase y la rigidez del mismo prevalece un respeto incondicional al orden en que aparecen las lecciones en el libro de texto y una marcada separación entre las asignaturas.

Bueno, yo ahorita estoy basándome mucho en el libro de texto, estoy guiándome en la secuencia de las lecciones, me estoy yendo por el libro lección por lección (estudiante normalista de séptimo semestre).

Yo sigo el orden del libro de texto pero trato de atender los intereses que surgen en el aula (estudiante normalista de séptimo semestre).

Se pudieron identificar situaciones como la siguiente, que ejemplifica esta separación entre las asignaturas, así como la preocupación por cubrir los temas en tiempo y forma, independientemente de las necesidades de algunos alumnos:

En el grupo de cuarto de primaria la practicante termina con sus alumnos una actividad de español, donde los alumnos practican la rima consonante entre palabras.

*Maestra (Ma.)* Ya le vamos a parar ahí. Guarden sus cosas de español.

*Alex (A.)* ¡No! Mejor terminamos maestra.

*Ma.* Las personitas que no terminaron la actividad les va a quedar de tarea. Guarden sus cosas de español y saquen ciencias naturales.

Alex sigue con su libreta de español tratando de encontrar palabras que rimen para terminar la actividad. Mueve las manos y los pies; parece desesperado.

La clase de ciencias inicia y Alex decide guardar su libreta. Durante el desarrollo del tema surgen los siguientes comentarios:

*Julio (J.)* Maestra, para tener sano el aparato locomotor debemos tener buena postura y costura.

*Ma.* ¿Cómo que buena postura y costura?

*J.* Bueno es que se me ocurrió que postura y costura riman, como lo que vimos hace rato.

*Ma.* Sí riman pero ahorita ya no estamos en eso.

(Registro de observación núm. 1, septiembre 23 de 2004).

Esta forma de trabajo donde se asigna determinado tiempo para el estudio de cada asignatura y donde el tema visto no se vuelve a retomar ni se relaciona con el resto de los contenidos representa un elemento más que limita la atención de la diversidad en el aula.

Por otra parte, se pudo identificar que el conocimiento de estrategias de enseñanza no siempre conduce a una acción didáctica eficaz; es decir, el hecho de tener en mente las recomendaciones didácticas estudiadas en la normal no implica su aplicación adecuada en el aula de primaria. Además, los futuros docentes carecen de ideas claras y fundamentadas sobre su desempeño, las explicaciones sobre sus acciones quedan en un plano anecdótico.

Por ejemplo, después de haber observado en varias sesiones a una practicante, se le preguntó si existía alguna razón que la llevara a determinar la forma de abordar los contenidos: “¿Cómo decides si empiezas la clase dando la definición de un concepto o partes primero de los conocimientos previos de los niños y con base en ellos se construye la definición?” A lo que respondió:

¿Que cómo le hago para saber qué hacer primero? Pues no sé, eso es en el momento, es así como... bueno, a veces sí planeo y digo primero les voy a preguntar, pero a veces sí invierto las cosas, no sé; es decir, depende cómo los vea, son diferentes día con día... entonces a veces sí digo: voy a partir de lo que ellos conocen, aunque casi siempre lo hago.

Se le inquirió a la practicante si existía alguna razón que la llevara a determinar la estrategia de enseñanza, a lo que respondió que:

No, por ningún motivo, es simplemente por seguir una forma nada más, pero procuro preguntar lo que ellos saben y después buscar en el diccionario para comprobar si era verdad o qué parte de lo que ellos mencionaron era cierta, para si no, corregirlos (estudiante normalista de séptimo semestre).

Bajo estas condiciones es difícil pensar en el desarrollo de competencias; ya que la reflexión sobre las acciones se reduce a un recuento anecdótico y desordenado, a una visión simplista de la actividad docente de la cual resulta complicado valorar la eficacia de las actividades y tomar decisiones fundamentadas.

### Replantear los procesos de formación para el desarrollo de las competencias

El desarrollo de las competencias dentro de cualquier nivel educativo implica una transformación de la relación entre los profesores, el saber y los alumnos; conduce a un cambio en la manera de diseñar y desarrollar las clases. Según Meirieu (1990), el desarrollo de las competencias apunta hacia una nueva profesión, en la que el desafío es hacer aprender más que enseñar, e invita firmemente a los profesores a:

- Considerar los saberes como recursos para movilizar.
- Trabajar regularmente a través de problemas.
- Crear o utilizar otros medios de enseñanza.
- Negociar y conducir proyectos con los alumnos.
- Adoptar una planificación flexible e indicativa, improvisar.
- Establecer y explicitar un nuevo contrato didáctico.
- Practicar una evaluación formadora en situaciones de trabajo.
- Dirigirse hacia una mayor separación disciplinaria.

De los anteriores componentes interesa rescatar los planteamientos que nos ayudan al análisis y la reflexión de las situaciones antes descritas.

Para el caso de las competencias didácticas para la planificación y el diseño de estrategias y actividades didácticas, éstas se desarrollarán en la medida en que se conciba la *planeación como un instrumento flexible* cuyas finalidades no siempre se logran; como un *instrumento que permite reflexionar* sobre las situaciones que favorecieron o dificultaron su aplicación y que contribuye a valorar los resultados para hacer las modificaciones pertinentes. Esto supone a su vez cierto desapego al programa y al orden de los contenidos, así como a la separación entre las asignaturas y el tiempo que oficialmente se ha destinado para cada una.

Según Perrenoud (2003) el desarrollo de competencias desde el aula conduce a los docentes, entre otras cosas, a: aceptar el desorden, lo incompleto y la aproximación de los saberes movilizados, como características inherentes a la lógica de la acción. Los imprevistos en el aula se conciben como situaciones normales, las cuales se enfrentan con tranquilidad y no causan angustias ni frustraciones. Asimismo, “la seguridad profesional o la confianza proviene en gran parte de una dimensión cualitativa donde *la actitud reflexiva sobre la acción* se erige como elemento clave del desarrollo profesional” (Cases, 2000: 92) y no se limita al cumplimiento y acumulación de una serie de actividades previamente establecidas.

Por lo tanto, mientras el futuro docente tenga como principal preocupación el desarrollo lineal de cada una de las actividades que integran sus planes de clase, en miras de rendir cuentas y obtener una buena calificación (que poco habla de su profesionalismo), el desarrollo de sus competencias didácticas se verá sumamente limitado.

Por otra parte, el ser competente para el manejo de la diversidad en el aula no consiste en hacer que los alumnos se expresen para desperdiciar las ideas que no se consideran pertinentes. Lo importante es escucharlos, tratar de comprender el origen de sus ideas y explicaciones para desestabilizar sus estructuras cognitivas y reestablecer el equilibrio que posteriormente les permita utilizar los nuevos conocimientos en situaciones diversas.

El trabajo a través de problemas es una de las estrategias más recomendadas para hacer frente a la diversidad en el aula. Esto consiste en que los docentes sean capaces de crear situaciones-problemas que comprometan a los alumnos a alcanzar objetivos, resolver problemas y tomar decisiones. “Una situación-problema no es una situación didáctica cualquiera, puesto que ésta debe colocar al alumno frente a una

serie de decisiones que deberá tomar para alcanzar un objetivo que él mismo ha elegido o que se le ha propuesto, e incluso asignado” (Perrenoud, 2003: 75). Su realización permite que el docente identifique los distintos ritmos de aprendizaje de los educandos y los elementos sobre los cuales es necesario trabajar para el logro de los propósitos educativos. Además, al igual como se mencionó anteriormente al discutir sobre la flexibilidad de las planeaciones, el manejo con situaciones-problema corresponde a un enfoque interdisciplinario que apunta hacia una menor separación entre las asignaturas del programa, ya que sería poco común que la discusión y el análisis de una situación abierta sea abordado desde una sola disciplina.

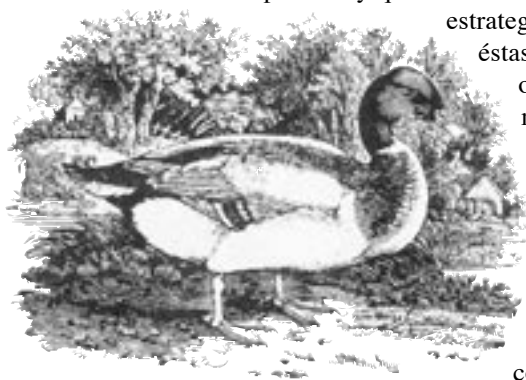
El desarrollo de situaciones-problema demanda una competencia doble del profesor, por un lado la creación y el diseño de la misma, que si bien está estrechamente vinculada a los contenidos escolares no se reduce a la transmisión de los mismos; y, por otro, la organización y desarrollo de las acciones de mediación durante la clase, con todos los imprevistos que ello supone.

En este sentido, y como actividad permanente durante las prácticas profesionales, el análisis y la reflexión sobre el desempeño docente representa el elemento clave para avanzar en el mejoramiento de las competencias didácticas. Es necesaria una reflexión crítica, sistemática y organizada que propicie en el futuro docente el cuestionamiento sobre su desempeño y sus modos de enseñar y relacionarse con los alumnos. Una de las finalidades de dicha reflexión es que poco a poco vayan identificando las características de su práctica y que formulen explicaciones razonables sobre las estrategias que aplican en el aula para que éstas no sean producto “del momento”

o se apliquen sin motivo “simplemente por seguir una forma”.

La reflexión sistemática sobre su propia práctica contribuirá además a que los estudiantes comprendan que la formación del profesor es un proceso continuo que no concluye al egresar de la normal, y que se alimenta de las experiencias concretas obtenidas durante su desempeño, fortaleciendo así sus capacidades para la toma de

*decisiones fundamentadas* respecto a las adecuaciones que requiere su trabajo en función de las características de los



niños, los resultados obtenidos o las condiciones particulares del contexto en que se desarrolla su labor.

Imbernón (1998), al referirse a la formación inicial de los docentes menciona que lo más necesario, ante todo, son unos planes de estudio que permitan una *formación flexible*, el desarrollo de una actitud crítica de manera cooperadora y colegiada y una constante receptividad hacia todo lo que sucede; dado que no se trata de aprender un oficio configurado por estereotipos y técnicas predeterminadas sino de aprender los fundamentos de una cultura profesional; lo que quiere decir, *saber por qué se hace lo que se hace, y cuándo y por qué* será necesario hacerlo de un modo distinto.

De acuerdo con Vaillant (2002) lo importante hoy es ser competente; es decir, saber hacer las cosas bien, resolver situaciones. Pero como las situaciones son cada vez más complejas, ser competente requiere por un lado de muchos saberes, teóricos y prácticos, y por otro de mucha imaginación y creatividad.

En síntesis, “la formación de competencias exige una pequeña “revolución cultural” para pasar de una lógica de la enseñanza a una lógica de la capacitación basada en un postulado bastante simple: las competencias se crean frente a situaciones que son complejas desde el principio” (Perrenoud, 2003: 71). Por tanto, surge la necesidad de evolucionar de una visión lineal y limitada de las aulas a una perspectiva global y dinámica en donde los imprevistos representen momentos de aprendizaje; las “fallas” se conciben como situaciones que permiten valorar la pertinencia de las actividades; las planeaciones, como formatos flexibles y herramientas para mejorar las estrategias de enseñanza; la diversidad de ideas expresadas, como múltiples posibilidades de acceso al conocimiento; las asignaturas, como un cuerpo interdisciplinario que ofrece una formación integral; la reflexión sobre la práctica docente, como una actividad de mejora en el desempeño profesional; la formación inicial, como el primer paso de un aprendizaje permanente; la escuela, como un espacio que prepara la vida. Todo esto visto como un universo en constante movimiento, complejo y difícil pero no imposible de conocer, dominar y vivir en armonía.

## Notas

<sup>1</sup> Durante la última fase de su formación inicial los futuros profesores realizan tres tipos de actividades estrechamente relacionadas: 1. El trabajo docente con grupos de alumnos de educación primaria; 2. el análisis y

la reflexión sistemática sobre su desempeño con el grupo que atienden, así como sobre las experiencias obtenidas en la escuela primaria; y 3. la elaboración del documento recepcional (SEP, 2001: 9).

<sup>2</sup> La información que se presenta se obtuvo de la observación de jornadas de práctica y la realización de entrevistas a tres estudiantes que cursaban el séptimo semestre de la Licenciatura en Educación Primaria en la Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Jalisco durante el ciclo escolar 2004-2005. Dichas observaciones y entrevistas se desarrollaron de septiembre a noviembre de 2004.

<sup>3</sup> Planes y programas de estudio, avances programáticos, ficheros de actividades, libros para el maestro y libros para el alumno.

## Bibliografía

AGUERRONDO, Inés, *El nuevo paradigma de la educación para el siglo*, OEI, documentos, 2000.

CASES, Imma, “La telaraña emocional del profesorado”, en *La formación del profesorado. Proyectos de formación en centros educativos*, Graó, Barcelona, 2001.

DELORS, Jacques, *La educación encierra un tesoro*, UNESCO, México, 1996.

IMBERNÓN, Francisco, *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*, Barcelona, 1998.

PERRENOUD, Philippe, *Construir competencias desde la escuela*, J. C. Sánchez Editor, Santiago de Chile, 2003.

SEP, *Plan de Estudios 1997. Licenciatura en Educación Primaria*, SEP, México, 2000.

SEP, *Seminario de Análisis del Trabajo Docente I y II. Licenciatura en Educación Primaria*, SEP, México, 2001.

TORRES, Rosa María, *Qué y cómo aprender*, SEP, Biblioteca del Normalista, México, 1998.

— “Nuevo rol docente ¿qué modelo de formación, para qué modelo educativo?”, en *Aprender para el futuro: nuevo marco de la tarea docente*, Santillana, Madrid, 1999. (Documento preparado para la XIII Semana Monográfica organizada por la fundación Santillana, Madrid, 23-27 noviembre de 1998).

UNESCO, *Sobre el futuro de la educación hacia el año 2000*, Narcea, Madrid, 1990.

VAILLANT, Denise. *Formación de formadores*, Conferencia Regional “El desempeño de los maestros en América Latina y el Caribe: nuevas prioridades, Brasilia, 10-12 julio 2002.