



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
DIVISIÓN DE ESTUDIOS DE POSGRADO
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA

**LA EDUCACIÓN NORMAL EN MÉXICO:
UNA APROXIMACIÓN A PARTIR DEL
ANÁLISIS DE LOS PLANES DE ESTUDIO
Y DE LA REALIDAD DE LOS ACTORES**

TESIS

PARA OBTENER EL TÍTULO DE
MAESTRO EN PEDAGOGÍA

PRESENTA
RAMSÉS BARROSO BRAVO

DIRECTORA DE TESIS
DRA. FRIDA DÍAZ BARRIGA ARCEO



MÉXICO. D.F. 2011



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

**A Emiliano Barroso ^(h) y Lucina Bravo,
maestros normalistas, de quienes recibí las
mejores lecciones sobre el valor de educar.**

**Para Alfredo, por su apoyo invaluable
que sólo los grandes amigos ofrecen.**

AGRADECIMIENTOS

A la Dra. Frida Díaz Barriga Arceo, amiga y directora de esta tesis, quien me animó y colaboró permanentemente conmigo para culminar el presente trabajo. A mi amiga la Dra. Rina Martínez Romero, de quien he recibido un apoyo incondicional a lo largo de tanto tiempo y por supuesto en todo el proceso que implicó la construcción de esta tesis.

Al Dr. Eduardo Peñalosa por su invaluable colaboración, en particular en el tratamiento de la información y análisis estadístico. A la Dra. Concepción Barrón Tirado, la Mtra. Elisa Saad Dayán y el Mtro. José Manuel Ibarra, por sus valiosos comentarios.

Asimismo, quiero expresar que el presente trabajo se realizó en el marco de mi estancia como asesor en la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE), que realicé durante los años 2009-2010; en este sentido, quiero agradecer infinitamente a la Mtra. Marcela Santillán Nieto, Directora General de esta institución, por todo el apoyo recibido.

A las autoridades de las Escuelas Normales en dónde se realizó el trabajo de campo, por las facilidades prestadas y por supuesto a los docentes y estudiantes de las mismas por su invaluable colaboración.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	6
CAPÍTULO I EL SISTEMA DE EDUCACIÓN NORMAL EN MÉXICO	9
1.1. Origen y Evolución de las EN	9
1.2. La Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación	15
1.3. Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales (PTFAEN)	16
1.4. La Educación Normal en cifras	19
1.4.1. Cobertura nacional	19
1.4.2. Matrícula escolar global	20
1.4.3. Matrícula histórica nacional	21
1.4.4. Deserción y reprobación.....	22
1.4.5. Perfil del docente de las EN	23
1.5. Consideraciones finales	27
CAPÍTULO II TENDENCIAS EN LA FORMACIÓN INICIAL DE MAESTROS DE EDUCACIÓN BÁSICA: UN PANORAMA INTERNACIONAL	29
2.1. Formación Profesional de Maestros en Finlandia	29
2.2. Formación Profesional de Maestros en Japón	34
2.3. La formación profesional de maestros en Canadá	37
2.4. Formación Profesional de Maestros en Australia	40
2.5. Formación Profesional de Maestros en China	42
2.6. Formación Profesional de Maestros en España	44
2.7. Formación Profesional de Maestros en Argentina	47
2.8. Formación Profesional de Maestros en Chile	49
2.9. Formación Profesional de Maestros en Uruguay	53
2.10. Consideraciones finales	56
CAPÍTULO III CURRÍCULUM Y FORMACIÓN PROFESIONAL DEL MAESTRO: ELEMENTOS TEÓRICOS	60
3.1. El currículum	60
3.2. Paradigmas curriculares	61
3.3. Currículum y Plan de estudios	63
3.4. La formación profesional del maestro: nociones y perspectivas	64
3.5. Profesión docente	65
3.6. La Formación Docente	70

CAPÍTULO IV LA FORMACIÓN DE LOS MAESTROS DE EDUCACIÓN BÁSICA EN MÉXICO: ANÁLISIS DE LOS PLANES DE ESTUDIOS	79
4.1. Plan de Estudios en Educación Normal: Primaria (1975, 1975 reestructurado) y Preescolar (1978)	81
4.2. Plan 1975 reestructurado.....	85
4.3. Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Primaria (1984).....	89
4.4. Planes de estudio vigentes. Licenciatura en Educación Preescolar, Primaria y Secundaria (1997-1999)	95
CAPÍTULO V EL CURRÍCULUM VIGENTE EN LAS ESCUELAS NORMALES; UN ANÁLISIS DESDE LA VOZ DE LOS ACTORES	114
5.1. Metodología.....	114
5.1.1. Objetivos:.....	114
5.1.1.1. Objetivo General	114
5.1.1.2. Objetivos específicos.....	114
5.1.2. Ámbitos de exploración.....	115
5.1.3. Estrategias e instrumentos	115
5.1.4. Participantes.....	118
5.1.4.1. Escuelas Normales	118
5.1.4.2. Participantes en los Grupos Focales.....	119
5.1.4.3. Participantes que respondieron al cuestionario	119
5.2. RESULTADOS	120
5.2.1. Resultados Cualitativos y Cuantitativos.....	122
5.2.2.1. Estudiantes.....	142
5.2.2.2. Docentes	144
5.2.3. Comparación de opiniones de estudiantes y docentes	146
5.2.4. Comparación de opiniones de estudiantes contra un valor promedio	149
5.2.5. Comparación de opiniones de docentes contra un valor promedio	150
CAPÍTULO VI CONCLUSIONES	154
REFERENCIAS	161
ANEXO 1 GUÍA PARA LA INSTRUMENTACIÓN DE LOS GRUPOS FOCALES DE DISCUSIÓN	170
ANEXO 2 CUESTIONARIOS.....	176

INTRODUCCIÓN

Las Escuelas Normales (EN) representan un referente fundamental para comprender los procesos de formación de maestros de educación básica en nuestro país. A lo largo de su historia son un elemento central de la política del Estado mexicano para responder, al menos formalmente, a las demandas socioeducativas que se requieren para la educación de millones de niños y adolescentes que asisten al preescolar, primaria y secundaria. El resultado de esta política se ha traducido en una serie de iniciativas que durante las últimas cuatro décadas, se orientan a la profesionalización de los maestros; para alcanzar dicho objetivo, han centrado su atención en las reformas curriculares.

La Educación Normal, ha sido el subsistema educativo que más reformas curriculares ha experimentado en las últimas décadas; cada una de éstas adquiere significados muy particulares en función de la orientación teórica de la formación docente que toma como base, del enfoque teórico metodológico que orienta su diseño y de las tensiones y resistencias generadas en el momento de su implementación y desarrollo.

Si bien, el problema de la formación docente representa una noción central en las ciencias de la educación, los estudios sobre dicho proceso no han sido un campo fértil en la investigación educativa de nuestro país, tendencia que se acentúa si ubicamos el tema en el ámbito de la Educación Normal (Ducoing y Serrano, 1996; Ibarrola, 1998; Inclán y Mercado, 2003). No obstante, esto ha cambiado favorablemente a partir de la década de los 90, en que la producción de trabajos en esta línea de investigación ha aumentado significativamente, en particular aquellos referidos a la problemática curricular (Inclán y Mercado, 2003).

El objeto de estudio del presente trabajo, se sitúa justamente en el punto en que se articula la formación docente y el análisis curricular, específicamente el que se refiere a la naturaleza e impacto de los planes de estudio vigentes que rigen la vida académica en la Escuelas Normales.

Para ello, se propone abordar el problema a través de una doble perspectiva: primeramente se efectúa un análisis descriptivo de la estructura formal de los planes de estudio de las Escuelas Normales en las últimas cuatro décadas, profundizando en los planes vigentes de las Licenciaturas en Educación Preescolar, Primaria y Secundaria. En segundo término, se realiza una investigación con un enfoque mixto –cualitativa y cuantitativa- (Blanco, 2005; Vera y Villalón, 2005), cuya intención es recuperar el significado que tiene para los actores, el plan de estudios de estas tres licenciaturas en las prácticas escolares cotidianas. Utilizamos la expresión “la realidad de los actores” para referirnos al significado que otorgan a los planes de estudio, quienes participan activamente en su concreción, en el marco de la realidad social de la escuela: maestros y estudiantes.

Con base en lo anteriormente expuesto, podemos afirmar que nuestra aproximación a las Escuelas Normales, se efectúa tomando como elemento primordial el currículum, el cual se aborda desde una concepción mixta; como plan de estudios, como proceso y como práctica social y educativa (Glazman, 2000, Torres, 2003).

El estudio que aquí se presenta es producto de un trabajo en nueve EN del país y centra su atención en un conjunto de variables relacionados con los planes de estudio y con la realidad curricular que resulta de su implementación.

Se realizaron grupos focales con estudiantes y maestros, que permitió aproximarnos cualitativamente a la comprensión del objeto de estudio. La información recuperada se complementó o trianguló con los resultados cuantitativos derivados de la aplicación de cuestionarios a una muestra más amplia tanto de estudiantes como de profesores (Vera y Villalón, op. cit.).

La delimitación teórica del objeto de estudio así como la aproximación metodológica para su abordaje dieron lugar a la estructuración del presente trabajo en seis capítulos. El capítulo uno describe el sistema de Educación Normal en México. Refiere a un análisis de su devenir histórico, poniendo especial énfasis en la situación actual a partir de los proyectos institucionales que dinamizan sus procesos y con base en la revisión de una serie de

indicadores cuantitativos que nos permiten el reconocimiento de un sistema con singulares características.

Con la finalidad de enriquecer nuestro análisis desde una perspectiva internacional, en el capítulo dos se hace una revisión de los sistemas de formación inicial de docentes de educación básica referida a nueve países, que se agrupan en dos categorías; la primera integra a aquellas naciones que han sobresalido en las evaluaciones internacionales como PISA y la segunda está representada por países de la región latinoamericana y España.

En el tercer capítulo, se desarrolla un marco conceptual en torno al problema que nos ocupa: La formación docente y la problemática curricular en esta área del conocimiento. El capítulo cuatro integra el análisis estructural formal de los planes de estudio 1975, 1975 reestructurado, 1984 y 1997 de la Educación Normal Primaria, asimismo se recupera tangencialmente los planes de estudio 1998 de la Licenciatura en Educación Preescolar y 1999 de la Licenciatura en Educación Secundaria.

En el capítulo 5 se exponen los resultados de la investigación de campo a nivel cualitativo como cuantitativo. Se le ha llamado “la voz de los actores” porque se enfatizan las respuestas de los participantes en torno a cada una de las variables analizadas.

El sexto capítulo y último, expone las principales conclusiones derivadas de la investigación así como también justifica y sugiere la posibilidad a nuevas investigaciones en torno al problema estudiado.

CAPÍTULO I EL SISTEMA DE EDUCACIÓN NORMAL EN MÉXICO

En el presente capítulo se expone una caracterización general del sistema de formación inicial de docentes de educación básica en nuestro país, refiriéndonos primeramente a la contextualización histórica y evolución de las Escuelas Normales. Subsiguientemente se realiza un análisis de la situación actual de dicho sistema educativo en el marco de los proyectos institucionales que dinamizan sus procesos en los últimos años y con base en la revisión de una serie de indicadores cuantitativos. Dicho análisis está basado fundamentalmente en información estadística proporcionada por la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE), exponiéndose elementos referidos a la cobertura, matrícula, índices de deserción y reprobación, perfil del docente, etc..

En la actualidad la educación normalista en México comprende once licenciaturas: Educación inicial, Educación Preescolar, Educación Primaria, Educación Secundaria, Educación Física, Educación Especial, Educación Bilingüe Intercultural, Educación Artística, Docencia Tecnológica, Artística Escolar y Tecnología Educativa.

1.1. Origen y Evolución de las EN

De acuerdo con María de Ibarrola (1998) la profesión del maestro de educación básica es producto de los siguientes procesos históricos: 1) el reconocimiento de la educación básica obligatoria como necesidad social; 2) el reconocimiento del ejercicio profesional de los docentes para solucionar dichas necesidades; 3) la construcción de las instituciones y programas de formación de los profesores, y 4) la construcción de un ámbito específico del conocimiento que sustentará la solución profesional que se dé al problema social identificado.

En este contexto, las Escuelas Normales a lo largo de su historia se entretajan significativamente con los procesos anteriormente expuestos. Así pues, en tanto instituciones, sintetizan las políticas del Estado mexicano para dar respuesta a la necesidad de la educación básica obligatoria a través de la

formación profesional del maestro con base en principios que les dan sustento y que se materializan en el currículum.

Hablar de la historia de las escuelas normales en México es remontarnos al siglo XIX, tiempo en que nacemos como país independiente, origen acompañado de grandes problemas económicos y sociales; época en que los sectores clericales seguían controlando en gran medida la vida educativa y la enseñanza sólo llegaba a los miembros más aventajados de la sociedad. Por ello, al ir emergiendo nuevas formas de organización social, se evidencia la falta de profesores preparados y actualizados, razón por la cual, la educación fue atendida por el sector privado, surgiendo en 1822 la Compañía Lancasteriana misma que en su tiempo de vida resolvió el problema del profesorado capacitando de entre sus mismos alumnos a los llamados *monitores* y también adiestrando directamente en las tareas de la docencia. Este sistema tuvo vigencia hasta 1890, año en que fue cerrada la Compañía ante los nuevos horizontes de la educación nacional (leyes orgánicas de educación de 1867 y 1869).

En el mismo periodo (1824), por Decreto del Congreso Constituyente de Oaxaca, se estableció la Escuela Normal de Enseñanza Mutua. Años más tarde los congresos de Zacatecas, Guadalajara y Chiapas optarían por iniciativas similares. Poco a poco, las escuelas municipales y federales iban subiendo su nivel. Asimismo se comenzó a generar un movimiento pedagógico nacional, con métodos acordes a las necesidades de cada sector, métodos e ideologías que serían los cimientos de futuras *políticas educativas*.

Hacia 1885, la Escuela Modelo de Orizaba fungía como el parte aguas de la educación normal encabezada por Enrique Laubscher y Enrique C. Rébsamen, quien funda la Academia Normal y es en esta escuela que por primera vez se diseña un plan sistemático en los programas de pedagogía (pedagogía filosófica, pedagogía histórica y pedagogía aplicada), teniendo tal éxito que repercutió en todo el país (Solana, 1981).

Así, en 1887, se funda en la Ciudad de México la Escuela Normal para Profesores cuyo plan de estudios constaba de 49 cursos en 4 años de

escolaridad. En 1888 la antigua Secundaria para Señoritas es transformada con la autorización del Congreso en Escuela Normal para Profesoras, no obstante que es hasta 1890 cuando se organiza en forma semejante a la de profesores. Es importante mencionar que en esta época la formación de maestros estaba dirigida a los docentes de educación primaria y de manera preponderante a hombres, mientras que el surgimiento de la Normal para Profesoras se ideó para que las maestras (mujeres) se ocuparan de la naciente educación preescolar (párvulos).

El entusiasmo y buenos resultados que generaron estos esfuerzos, en principio aislados y a la postre articulados, hizo que para el año de 1900 se tuvieran en funcionamiento 45 escuelas normales en el país en las que participaban personalidades de gran importancia, tales como Justo Sierra, Miguel E. Schultz, Ezequiel A. Chávez, Ignacio M. Altamirano, Joaquín Baranda, Enrique C. Rébsamen, Enrique Laubscher, Alfonso Herrera, Gregorio Torres, Alberto Correa, entre varios más (Arnaut, 1998).

En los primeros años del siglo XX se dan modificaciones al plan de estudios de la Escuela Normal para Profesores (1902 y 1908). De igual manera es decretada la Ley Constitutiva de las Escuelas Normales Primarias, cuya principal característica es que establecía cursos opcionales de estudios superiores una vez concluida la carrera normal. Es en esta misma época que surge en México la necesidad de controlar, dirigir y administrar las actividades de las escuelas normales con la finalidad de dar unidad y coherencia a la educación nacional (Solana, 1981); viendo en las normales la piedra angular que haría posible la preparación de maestros con base en planes y programas orientados por el Estado. No se puede soslayar que estos importantes avances sólo tuvieron impacto en los centros urbanos de aquellos años, pero se ignoraban las necesidades del grueso de la población, de los campesinos e indígenas.

También en estos primeros años surge la primera disputa en torno al método idóneo de enseñanza. Por un lado estaban los seguidores de Rébsamen con un método analítico y por el otro lado se encontraban los seguidores de Gregorio Torres Quintero con su método sintético. Esta disputa trasciende en el

momento en que ambos bandos toman conciencia de que la manera de posicionar su método es colocando a sus seguidores en las escuelas normales, haciéndose así “dueños” de la decisión acerca de la selección y aplicación del método de lectura y escritura en la escuela primaria. Esta pugna llegó a su fin con el arribo de las corrientes pedagógicas extranjeras y el consecuente decaimiento de la pedagogía mexicana.

En los años que duró la Revolución, la educación normalista se vio trastocada, hubo constantes cambios administrativos que impidieron su consolidación, las cuestiones ideológicas dividían a los docentes. Incluso llegó el momento en que fue impuesto el régimen militar en las escuelas (1913), suceso que propició que los maestros se lanzaran a la batalla. En 1919 detona la primera huelga de maestros en la Ciudad de México y a inicios de 1924 la Escuela Normal de Profesores de la Ciudad de México se transformó en Escuela Nacional de Maestros, sin embargo, pese a los esfuerzos que se llevaron a cabo en lo administrativo y en lo académico, no se logró el repunte planeado.

En 1921 José Vasconcelos, como ministro de la Secretaría de Educación Pública, ordena que todo lo concerniente a las escuelas rurales y foráneas fuera tratado y resuelto por el Departamento de Educación y Cultura para la Raza Indígena; hecho que sentó la base para una verdadera cruzada nacional de educación. Con los llamados *misioneros* se logró extender los beneficios de la educación a muchos poblados, superando además el obstáculo del desarraigo del profesor a la comunidad, ya que el profesor era escogido e instruido dentro de la comunidad.

En esta misma administración se perfila que las necesidades de los profesores rurales no son las mismas que las de los maestros urbanos, por lo que las políticas de pago eran mejores para los maestros rurales, pretendiendo así que permanecieran en las comunidades. El auge de las escuelas rurales demandó la dotación de profesores capacitados que las escuelas normales de las ciudades no pudieron satisfacer; por lo cual se fundaron las primeras escuelas normales rurales (en Michoacán, Hidalgo, Guanajuato y Puebla).

Para 1936, las escuelas normales rurales se transforman en escuelas regionales campesinas. En 1941 se dividieron en las de prácticas de agricultura y las normales rurales; a partir de 1942 los planes de estudio de las escuelas normales urbanas y rurales se unificaron, distinguiéndose las últimas únicamente por ofrecer materias de carácter específico a su entorno.

El periodo comprendido entre los años 1927 a 1934, marca una nueva etapa de conflictos y logros para la educación. Por un lado se exigió que las escuelas particulares respetaran sin excepción alguna el carácter laico de la educación y cumplieran con las normas de higiene y organización pedagógicas; la reacción no se hizo esperar llegando al extremo, por parte de la Iglesia Católica de amenazar con la excomunión a quien defendiera estas medidas. Mientras tanto, el Estado marcaba al socialismo como la doctrina a seguir en todos los ámbitos, incluido el educativo, quedando esto de manifiesto en la reforma de 1934 del Artículo 3º Constitucional:

La educación que imparta el Estado será socialista y, además de excluir toda doctrina religiosa, combatirá el fanatismo y los prejuicios, para lo cual la escuela organizará sus enseñanzas y actividades en forma que permita crear en la juventud un concepto racional y exacto del Universo y de la vida social. Sólo el Estado -Federación, Estados, Municipios- impartirá educación primaria, secundaria y normal [...]. (Diario Oficial de la Federación, 15 de diciembre de 1934).

El impacto de esta reforma penetró en los planes de estudio de las escuelas normales, los cuales incorporaron materias inherentes al socialismo marxista.

Al llegar la década de los años 40 el escenario mundial se presentaba muy poco favorable. Cuando México le declara la guerra al Eje (Italia, Japón y Alemania) adquiere a la vez compromisos que sólo podía cumplir a través de la industrialización del país; sin embargo, las disputas entre los diversos sectores políticos detenían el avance. Ante esta problemática, el entonces presidente, Manuel Ávila Camacho, lanza el concepto de *Unidad Nacional*, idea que únicamente se alcanzaría con el apoyo de todas las clases sociales. Por ello en

1943 se efectuó la federalización del sistema educativo, pues se creía que así se cumpliría el principio de unidad nacional.

Hacia 1944, la Comisión Revisora y Coordinadora de Planes Educativos, Programas y Textos Escolares encabezada por Jaime Torres Bodet, lleva a cabo las reformas de los programas educativos que regirían en todas las escuelas primarias de la República, lo mismo en las urbanas que en las rurales. Por vez primera en México se aplicaba un Programa Nacional con la misma orientación, propósitos y contenidos, pero la tendencia favorecía nuevamente a las escuelas urbanas sobre las rurales.

Ante los cambios en las escuelas primarias fue necesario modificar los programas de las escuelas normales y, dando continuidad a la idea de *Unidad Nacional*, se unificaron los planes de estudio de las escuelas normales, urbanas y rurales, se introdujeron nuevas materias y se dio mayor importancia a las de contenido pedagógico.

A finales de 1944, se funda la Escuela Normal Superior de México y el Instituto de Capacitación del Magisterio, el cual para el periodo de 1958-1964 logra la capacitación y titulación de 17,472 maestros (Solana, 1981). Paulatinamente el avance y complejidad de las escuelas normales hizo necesaria la creación de una estructura que dirigiera, administrara y resolviera la problemática de las escuelas normales, por lo que en 1947 se creó la Dirección General de Enseñanza Normal, después de la cual surgieron los Centros Normales Regionales (1960) y las Escuelas Normales Experimentales.

A partir de 1969 se llevaron a cabo diversas modificaciones en los planes de estudios de las escuelas normales (reforma del 69, reforma del 72, reforma del 75), cambios que por lo corto de su duración, sólo ocasionaron confusión, improvisación y dispersión entre los maestros encargados de la formación de los docentes.

En 1984, por acuerdo Presidencial, se establece el nivel de Licenciatura para los estudios realizados en las escuelas normales y se implanta el bachillerato como requisito indispensable para acceder a estas instituciones, con dicha disposición la profesión magisterial pierde uno de sus atractivos: deja de ser

una carrera corta; consecuentemente, la matrícula disminuye en forma significativa de 192 062 alumnos inscritos durante el ciclo escolar 1982-1983 se pasa a 57 421 en el ciclo escolar 1987-1988. Este hecho acarrea un déficit de maestros, toda vez que las autoridades educativas, de nueva cuenta se ven en la necesidad de contratar a maestros no normalistas, con estudios solamente de bachillerato y a veces de secundaria, sobre todo para las zonas rurales (Arnaut, 1996).

Durante el periodo 1995-2000, dentro del Programa de Desarrollo Educativo, surge la propuesta del Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales (PTFAEN), el cual está dirigido a mejorar el funcionamiento de las escuelas normales, mismo que se describirá con mayor detalle en un apartado ulterior.

1.2. La Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación

En 1992 se firma el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB), del cual parte la reforma a los planes y programas de educación primaria y secundaria en 1993. Este hecho generó la necesidad de replantear el paradigma de la formación de los profesores de educación básica.

Es así que en el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000, se estableció como prioridad el desarrollo y mejora de las escuelas normales, partiendo de la valoración de que la calidad educativa depende en gran medida del desempeño día a día de los profesores de educación básica.

Con la reestructuración de la SEP, las atribuciones en materia de educación normal se transfirieron a la Subsecretaría de Educación Superior (SES), creándose en 2005 la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE), la cual tiene como propósito contribuir al mejoramiento del subsistema de educación normal; articulando a la vez la formación de los maestros con los programas del sistema de educación superior.

Esta redefinición organizativa permitió fortalecer el Programa de Mejoramiento Institucional de las Escuelas Normales Públicas, iniciativa que desde el año 2002 impulsan de manera coordinada la SEP y las Secretarías de Educación de las entidades federativas (o sus equivalentes), mediante el desarrollo de acciones estratégicas que tengan incidencia en las prácticas académicas y en la gestión de las escuelas normales públicas, con la finalidad de elevar la calidad de la formación inicial de los docentes.

Entre sus objetivos destaca el proponer e impulsar políticas, así como regular un sistema nacional para el desarrollo de las instituciones de educación superior destinado a la formación de los profesionales de la educación. La misión de la DGESPE es elevar la calidad de las instituciones de educación superior destinadas a la formación de profesionales de la educación, proponiendo planes y programas de estudio congruentes con los correspondientes a la educación básica y las estrategias y políticas necesarias para el desarrollo, evaluación, coordinación e integración sistémica de las instituciones.

1.3. Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales (PTFAEN)

El Programa Nacional de Educación 1995-2000, propone como uno de sus objetivos prioritarios consolidar las escuelas normales y mejorar su funcionamiento, creándose para ello en 1996 el Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales (SEP, 1997). Dicho programa parte de una perspectiva integral que considera todos los componentes fundamentales que determinan el funcionamiento de las instituciones normalistas.

El PTFAEN establece originalmente cuatro líneas de acción prioritarias; no obstante, después de un balance realizado en 2002, se consideró que eran insuficientes, por lo cual se convino una modificación del mismo para subsanar los problemas del programa original, quedando así seis líneas de acción que marcan la pauta general de la transformación actual del sistema normalista (DGN, 2003a):

1. Transformación curricular.
2. Actualización y perfeccionamiento profesional del personal docente de las escuelas normales.
3. Elaboración de normas y orientaciones para la gestión institucional y la regulación del trabajo académico.
4. Mejoramiento de la planta física y del equipamiento de las escuelas normales
5. Evaluación de las escuelas normales
6. Regulación de los servicios de educación normal.

La **transformación curricular** comprende inicialmente el diseño de nuevos planes y programas de estudio para las diversas modalidades de las licenciaturas del sistema de formación inicial de maestros de educación básica. En este tenor, en 1997 se implanta un nuevo plan para la Licenciatura en Educación Primaria (SEP 2006a) y en 1999 se reformaron los planes de estudio para las Licenciaturas en Educación Preescolar (SEP, 2006b) y en Educación Secundaria (SEP, 2004a).

A partir del año 2002 se inicia la aplicación del nuevo programa de la Licenciatura en Educación Física (SEP, 2002) y las Licenciaturas en Educación Primaria con enfoque Intercultural-bilingüe y en Educación Especial (SEP, 2004b) iniciaron su trabajo con los nuevos planes de estudio en el ciclo escolar 2004-2005.

La **actualización y perfeccionamiento profesional del personal docente de las escuelas normales** se realiza con la finalidad de que los docentes apliquen convenientemente la reforma y continúen con su desarrollo profesional. Esta línea de acción se tradujo en el diseño e instrumentación de una serie de talleres nacionales, regionales y estatales de actualización en torno a los nuevos enfoques y contenidos; dichas actividades se complementaron con la edición y distribución de materiales impresos actualizados, la producción y trasmisión de programas para televisión relacionados con los contenidos curriculares y la operación de una página web accesible a todo el mundo, particularmente al personal académico de estas instituciones.

La **elaboración de normas y orientaciones para la gestión institucional y la regulación del trabajo académico** se concretó en la actualización de la normatividad que regula la actividad académica y el desempeño laboral de las escuelas, a través de acciones tendentes principalmente a fortalecer el impulso al trabajo docente como actividad central en las escuelas normales y el establecimiento de lineamientos para la organización y realización del trabajo colegiado. De igual manera, esta línea de acción considera la regulación en materia de ingreso a las instituciones como resultado de cuidadosos concursos de oposición y el perfil de la función.

Con la finalidad de optimizar recursos disponibles se establece la normatividad para la distribución de cargas laborales en base al tipo de contratación y a las necesidades de atención de los estudiantes y se dispone la evaluación de la docencia articulada a un sistema de estímulos que considere primordialmente el resultado del aprendizaje de los estudiantes.

En el marco del **Mejoramiento de la planta física y del equipamiento de las escuelas normales**, inicialmente se buscó la canalización de recursos económicos para la rehabilitación de la infraestructura, con acciones tales como reparación, mantenimiento y ampliación de los planteles, así como la dotación de acervos bibliográficos actualizados y especializados sobre temas educativos; instalación de una red de comunicación vía satélite, instalación de salas de idiomas y de cómputo e instalación de aulas con televisión y video.

Por otra parte, en este mismo, ámbito el PTFAEN contempla la mejora de los procesos de organización y funcionamiento de las escuelas normales revisando actividades propias de estas instituciones como el trabajo colegiado, la planeación y la evaluación institucional, el liderazgo de los directivos escolares, la vinculación con la educación básica, el uso del tiempo escolar y el aprovechamiento de los recursos educativos.

En este marco, a partir del 2002, se crea el Programa de Mejoramiento Institucional de las Escuelas Normales Públicas (PROMIN), el cual es un proyecto nacional que tiene como objetivo principal fortalecer los procesos de gestión institucional de las escuelas normales públicas a partir del

mejoramiento de la planeación y evaluación en los planteles y de la participación activa de todos los sectores en la atención a las deficiencias que revela el auto diagnóstico institucional; lo anterior, con la finalidad de mejorar los resultados de aprendizaje de los futuros maestros.

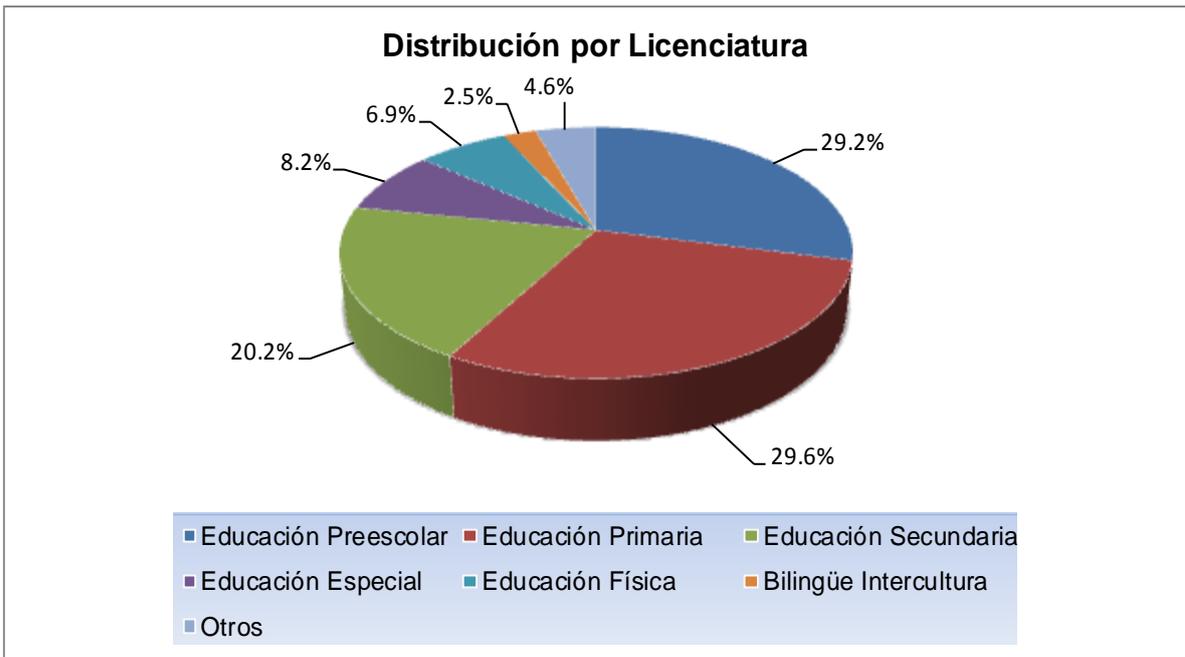
La **evaluación de las EN** se propuso efectuarse a través de procedimientos de carácter interno y externo. La evaluación interna se realiza en dos vertientes: la aplicación de los nuevos planes y programas de estudio y el proyecto de seguimiento de la práctica docente. Por su parte la evaluación externa tiene como finalidad contar con una visión alterna y objetiva de los procesos relacionados con el programa. Entre estas evaluaciones se encuentran: la evaluación del PROMIN, la evaluación curricular de la licenciatura en educación secundaria y los exámenes generales de conocimientos para la Licenciatura en Educación Preescolar y para la Licenciatura en Educación Primaria.

1.4. La Educación Normal en cifras.

1.4.1. Cobertura nacional

Hasta el ciclo escolar 2009-2010, el Sistema de Educación Normal en México estaba conformado por 453 instituciones, 267 públicas y 186 particulares, una gran parte de las cuales ofrecían más de una licenciatura.

Como se aprecia en la gráfica 1, la proporción de escuelas normales según las licenciaturas que ofrecen son: Educación Preescolar 29.2%, Educación Primaria 29.6% y Educación Secundaria 20.2%, que en conjunto representan casi el 80% del total de escuelas; le siguen en importancia Educación Especial y Educación Física con 8.2% y 6.9% respectivamente; la Licenciatura en Educación Bilingüe Intercultural sólo se ofrece en 20 escuelas, que representa un 2.5% del total y en la categoría otros, se agrupan las escuelas que ofrecen las licenciaturas en docencia tecnológica, educación artística, educación inicial, tecnología educativa y educación artística escolar, que entre todas representan el 4.6% del total de escuelas.



Gráfica 1. Distribución de EN por Licenciatura (Fuente: SIBEN, 2010 Consultado el 27 de Octubre de 2010)

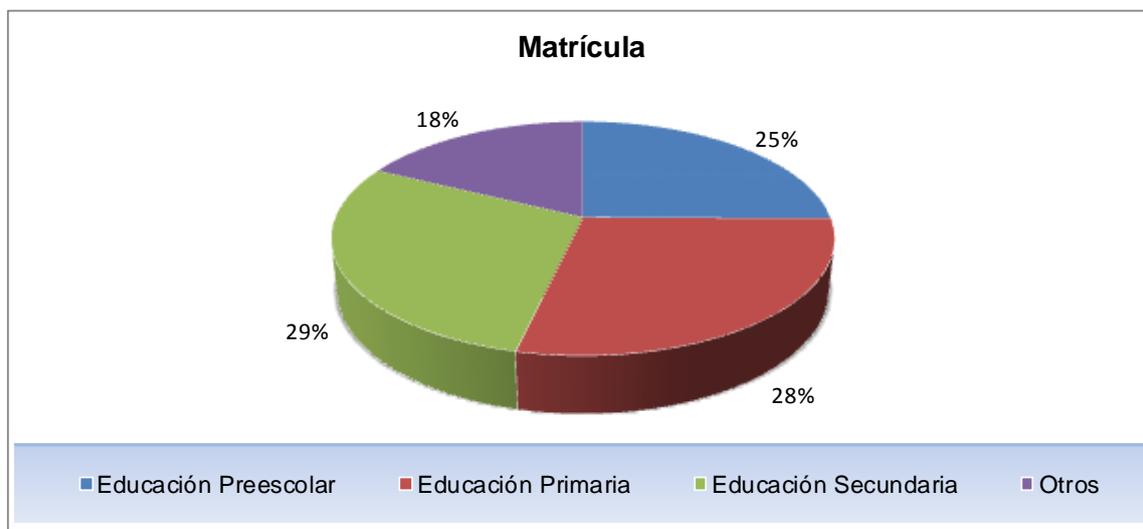
En lo que se refiere a la distribución de instituciones de educación normal por entidad federativa, el Estado de México concentra el mayor número de éstas con 44, seguido de Guanajuato con 37, Puebla con 31 y Tamaulipas con 28. Los estados con el menor número de instituciones educativas de este tipo son Colima, con sólo una, Quintana Roo y Baja California Sur con cuatro escuelas normales cada uno.

1.4.2. Matrícula escolar global

En el ciclo escolar 2009-2010 las EN contaban con una matrícula nacional de 129,966 estudiantes (28.1% hombres y 71.9% mujeres. En todas las licenciaturas prevalecía una proporción mayor de mujeres, excepto en la licenciatura en Educación Física, donde el porcentaje de hombres era mayor (SIBEN, 2010).

Del total de la matrícula, la Licenciatura en Educación Secundaria ocupa el primer lugar con 37,369 registros, seguido de Educación Primaria con 36,995 y Educación Preescolar con 32,664 estudiantes, concentrando estas tres licenciaturas poco más de tres cuartas partes del total de alumnos inscritos. Las licenciaturas restantes se mantienen con mucha menor proporción, como se puede apreciar en la siguiente gráfica.

Gráfica 2. Distribución de la matrícula nacional en escuelas normales por licenciatura.

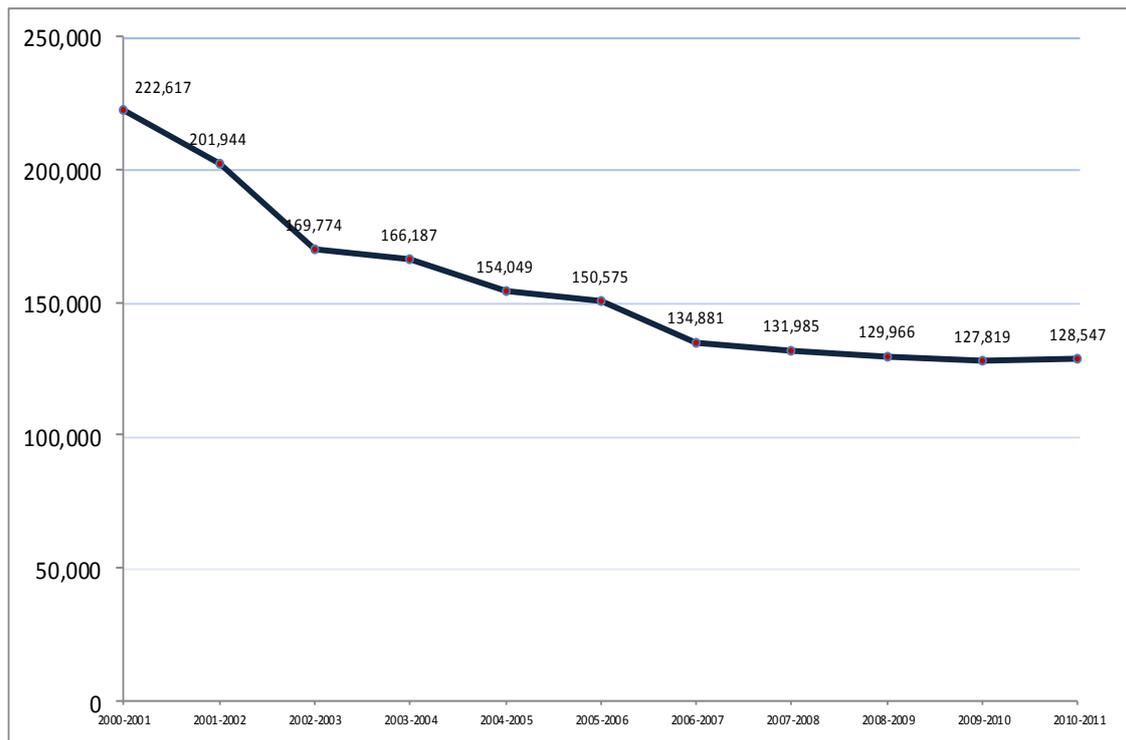


1.4.3. Matrícula histórica nacional

Como es ampliamente conocido, en los últimos años la educación básica ha expandido su cobertura en nuestro país; contrario a lo anterior, las EN han disminuido significativamente su matrícula escolar, la cual en el ciclo escolar 2000-2001 alcanzaba una cifra nacional de 222,617 estudiantes, reduciéndose a 131,985 alumnos en 2007-2008, pérdida que significa poco más del 40% de la inscripción en el 2000.

La gráfica 3 ilustra la pérdida gradual de la matrícula en las EN, misma que se da como resultado de la política regulatoria de los servicios para la formación inicial de profesores implementada por la SEP, en coordinación con las autoridades educativas de las entidades, con la finalidad de “[...] no seguir preparando maestros sin posibilidades de empleo en el sector, por efecto de estabilización o el descenso progresivo de la población en edad de estudiar la educación básica” DGN (2003b p.32).

Grafica 3. Matricula histórica nacional por ciclo escolar



Fuente: SIBEN, 2010.

1.4.4. Deserción y reprobación

Para esta sección se analizaron los resultados nacionales de la estadística 911.8N de todas las modalidades existentes de EN, correspondientes a tres ciclos escolares (2005 a 2007), encontrándose que la proporción de alumnos que abandonan las escuelas normales, antes de terminar el año escolar es consistente en los ciclos analizados y se encuentra alrededor del 3%. En el primer grado es donde se observa la mayor deserción y disminuye progresivamente en los grados posteriores (Cuadro 1).

Cuadro 1. Porcentaje de deserción en el sistema de educación normal en México.

DESERCIÓN					
	PRIMERO	SEGUNDO	TERCERO	CUARTO	PROMEDIO
2005	5.08%	2.51%	1.94%	2.79%	3.08%
2006	4.05%	2.6%	1.78%	1.58%	2.5%
2007	4.8%	3.2%	2.1%	1.6%	2.92%

Fuente: DGESPE, 2009.

En cuanto a la reprobación escolar o el índice de alumnos que no consiguen obtener la calificación mínima aprobatoria en todas las asignaturas del grado correspondiente; se encuentran datos muy similares al que reporta el fenómeno de la deserción en este nivel educativo, como se puede observar en el cuadro 2.

Cuadro 2. Porcentaje de reprobación en el sistema de educación normal en México.

REPROBACIÓN					
	PRIMERO	SEGUNDO	TERCERO	CUARTO	PROMEDIO
2005	4.01%	2.51%	1.94%	1.47%	2.48%
2006	3.05%	3.47%	2.27%	0.6%	2.34%
2007	4.0%	3.5%	2.7%	0.4%	2.5%

Fuente: DGESPE, 2009.

En comparación con otras modalidades de educación superior, los fenómenos de la deserción y reprobación en las escuelas normales son mínimos y a medida que se avanza en los grados escolares disminuyen aún más.

1.4.5. Perfil del docente de las EN

Para acercarnos a un perfil caracterizador del docente que imparte clases en las EN del país, se tomaron en consideración las siguientes variables: edad, sexo, nivel académico, tipo de contratación, dedicación (medio tiempo, por

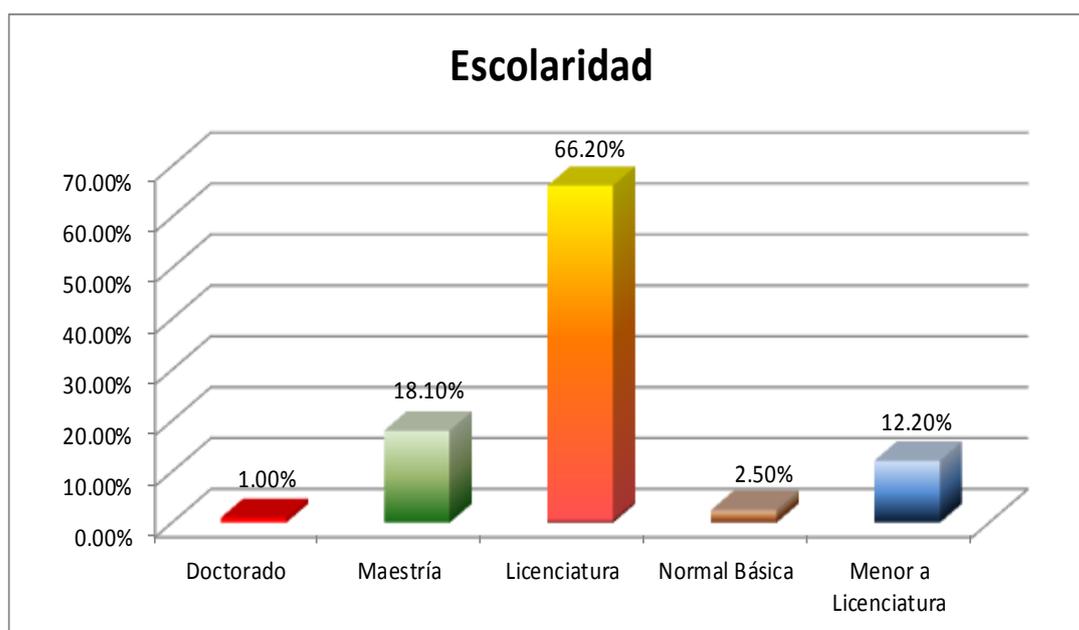
horas, etcétera.) y grupos/asignaturas que atienden. Los siguientes son algunos descriptores estadísticos de los profesores normalistas:

Se tienen registrados al ciclo 2009-2010 un total de **14,765 maestros** a nivel nacional. Respecto a la distribución de docentes por rango de edad, el 23.57% corresponde a docentes menores de 35 años y el 63.66% corresponde a docentes con el rango de edad comprendido entre los 35 y 55 años. El 12.77% corresponde a docentes cuya edad es mayor a los 56 años.

La entidad federativa que concentra el mayor porcentaje de docentes es el Estado de México con 1,566 (10.61% del total), seguida del Distrito Federal con 1,219 (8.26%) y en tercer lugar Puebla con 952 (6.45%).

Respecto a la distribución de docentes por la variable género: La diferencia entre docentes mujeres y hombres, es apenas del 0.34%, inclinándose a favor de las primeras con el 50.17% contra el 49.87% de hombres.

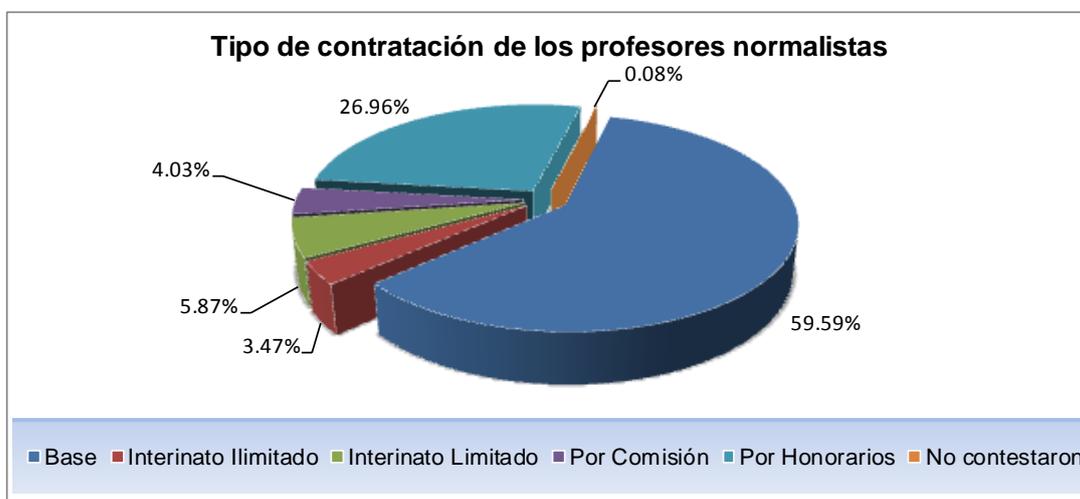
Ahora bien, en lo concerniente al nivel de estudios que tienen los docentes de las Escuelas Normales, los datos arrojan lo siguiente: A nivel nacional, la mayor parte de los docentes cuenta con el nivel licenciatura, lo cual equivale al 66.2%; apenas el 1.0% del total nacional de docentes tiene doctorado y el 18.1% cuenta con el grado de maestría. El 2.5% tienen estudios de normal básica. el 12.2% tienen un nivel académico por debajo de la licenciatura (Gráfica 4).



Gráfica 4. Distribución de docentes por nivel de estudios.

Acerca del tipo de contratación con que cuentan los docentes, los números nos indican que:

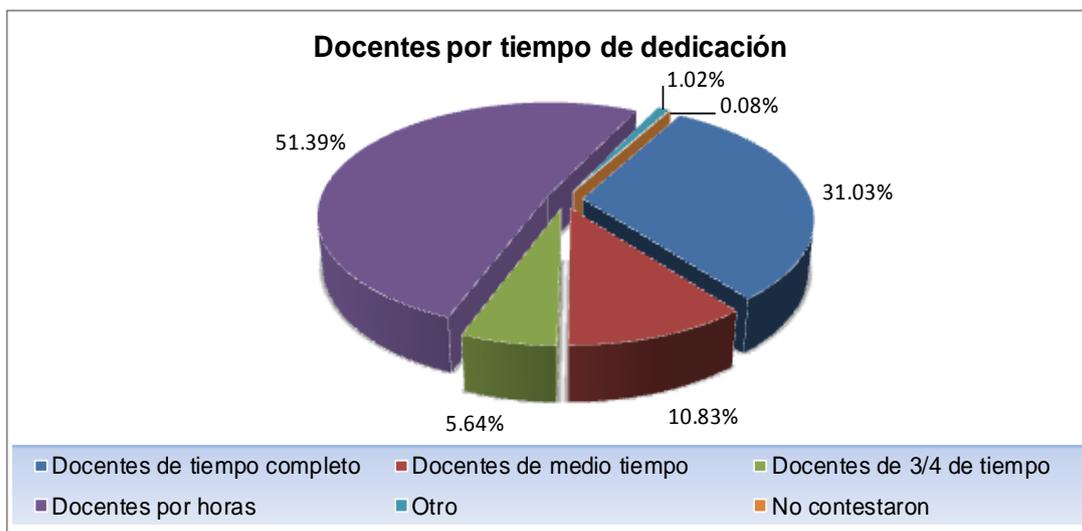
- a) El 60% del total nacional está contratado de base; mientras que el 27% está contratado por honorarios. En menores proporciones se encuentran las contrataciones de interinatos limitados (6%), por comisión (4%) e interinatos ilimitados (3%).(Ver Gráfica 4).
- b) La entidad federativa que cuenta con mayor planta docente con contrato de base es el Estado de México con 1,112 (7.53% del total nacional).
- c) Guanajuato ocupa el primer lugar en contratación por honorarios con el 535 (3.62% del total nacional).



Gráfica 5. Distribución de docentes por tipo de contratación.

- 2) Acerca del tiempo de dedicación docente, estas son las cifras: (Ver Gráfica 6)
 - a) 7,588 docentes (el 51% del total nacional, que son 14,765) son docentes cuya actividad es únicamente impartir su clase-hora.
 - b) La entidad que mayoritariamente cuenta con este tipo de profesor es el Estado de México con el 4.98%, seguido de Guanajuato y Puebla (4.92% y 3.93% respectivamente).
 - c) 4,582 docentes (el 31% del total nacional) son profesores dedicados de tiempo completo a la docencia.
 - d) La entidad que cuenta con más docentes de tiempo completo es el Estado de México con el 4.66%, seguido del Distrito Federal y Guerrero (3.71% y 2.09% respectivamente).

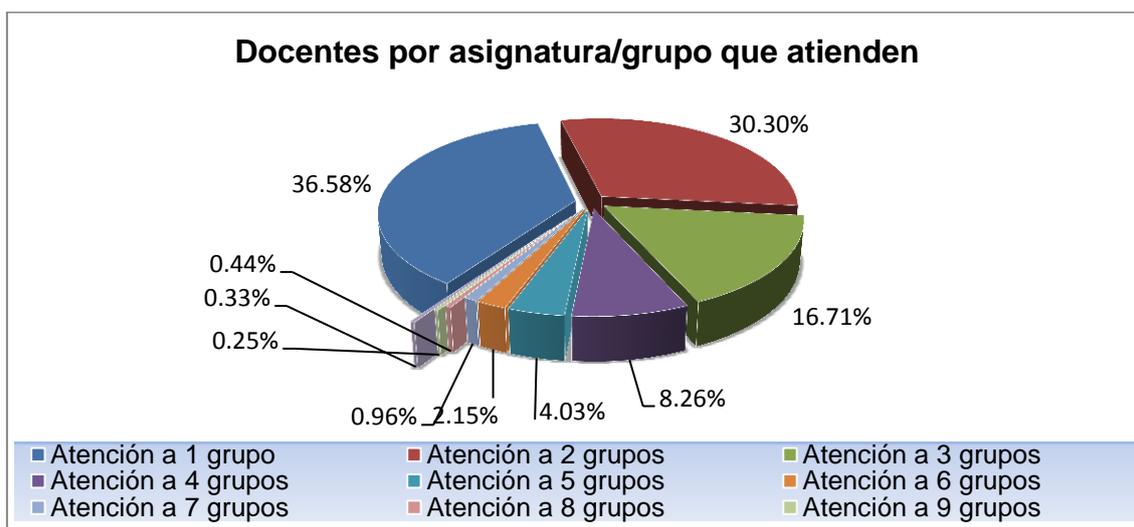
e) Docentes con dedicación de medio tiempo (11%) y de tres cuartos de tiempo (6%), cierran la muestra con una representatividad mayor en el estado de Jalisco y Oaxaca respectivamente.



Gráfica 6. Distribución de docentes por tiempo de dedicación.

3) El último indicador que nos interesa es el concerniente a la distribución de docentes de acuerdo al número de grupos que atienden, teniendo así que: (Ver Gráfica 7)

a) El 84% del total de docentes atienden entre uno y tres grupos.



Gráfica 7. Distribución de docentes por número de grupos que atienden.

b) En el Estado de México, el 50% de su plantilla docente atiende sólo un grupo.

- c) Si bien no llegan a porcentajes significativos, existen entidades en donde aún se tienen docentes atendiendo 10 grupos o más (Guanajuato, Puebla y Tamaulipas).

Sucintamente, perfil del docente de las Escuelas Normales del país se puede caracterizar de la siguiente manera:

- 4) El 63.66% corresponde a docentes con el rango de edad comprendido entre los 35 y 55 años.
- 5) La diferencia entre docentes del sexo femenino y docentes del sexo masculino, es apenas del 0.34%, inclinándose a favor de las mujeres con el 50.17% contra el 49.87% de hombres.
- 6) A nivel nacional, la mayor parte de los docentes cuenta con el nivel licenciatura, lo que equivale al 66.2%
- 7) Pese a lo anterior, aún hay docentes cuyo nivel académico está por debajo de la licenciatura
- 8) El 59.59% del total Nacional está contratado de base; mientras que el 26.96% está contratado por honorarios. En menores proporciones se encuentran las contrataciones de interinatos ilimitados, interinatos limitados y comisión.
- 9) El 51.39% del total Nacional son docentes cuya actividad es únicamente impartir su clase-hora.
- 10) El 83.58% del total de docentes que respondieron a la cuestión del número de grupos que atienden, se encuentra entre uno y tres grupos.

1.5. Consideraciones finales

Abordar las EN como objeto de estudio, implica reconocerlas en su conjunto, como un sistema sumamente complejo, sobredeterminado fundamentalmente por los grandes hitos de su historia, por su condición de profesión de Estado y consecuentemente por las políticas educativas que a lo largo de su existencia han buscado transformarlo; esto se traduce en lo que se ha llamado la cultura normalista que se representa como un movimiento continuo, donde los actores desde distintas posiciones, van apropiándose, produciendo y transformando distintos significados sociales.

A lo largo de este capítulo hemos expuesto algunas características de las EN; destacamos sucintamente algunos hechos históricos y enfatizamos la situación actual de las mismas. Sin lugar a dudas la formación del estudiante en las EN hoy, es cualitativamente diferente a aquella que recibió la generación de los inicios del Estado-nación; no obstante, parte de ese pasado permanece o se resignifica en las prácticas cotidianas implicadas en la formación de los futuros maestros que actualmente asisten a las casi quinientas EN del país.

Hemos podido constatar que la evolución de las EN tiene la impronta de la historia del país como Estado nación, que le designa un carácter social y consecuentemente le confiere legitimidad. Enfatizamos nuestro análisis en la situación institucional actual de las EN; así, es posible apreciar que durante la última década, la política de este sistema educativo, está orientada a desarrollarlas como instituciones de educación superior, finalidad que ha encontrado serias limitaciones, entre otras, su propio pasado que les confiere una identidad anclada a la educación básica; amén de otras de orden institucional, como la disminución significativa de la matrícula en los últimos años, la escolaridad de los docentes formadores que en su mayoría solo tienen la licenciatura y su escasa movilidad hacia el posgrado; así también, otras de carácter laboral tales como la gran proporción de maestros que no cuentan con tiempo completo.

Por otra parte, destacamos algunas características que constituyen fortalezas por ejemplo, la mejora en la calidad de la infraestructura, los elevados índices de eficiencia terminal y titulación, así como los bajos niveles de deserción y reprobación.

En su totalidad el presente capítulo, constituye un marco referencial que sirve como base para comprender el objeto de estudio del presente trabajo.

CAPÍTULO II TENDENCIAS EN LA FORMACIÓN INICIAL DE MAESTROS DE EDUCACIÓN BÁSICA: UN PANORAMA INTERNACIONAL

Con la finalidad de comprender el estado actual que guarda la cuestión de la formación docente en el ámbito internacional, en el presente capítulo se expone una revisión en torno a las principales tendencias y características de los modelos curriculares que en este campo existen en diversos países. La selección de éstos no obedece a un criterio específico; sin embargo, podemos agruparlos en dos grandes categorías que en su totalidad nos permiten una visión amplia y profunda del campo. Un primer grupo representado por aquellos países catalogados como de más alto desempeño por sus resultados en pruebas internacionales como PISA; es el caso de Finlandia, China, Canadá, Japón, República de Corea y Australia. Un segundo grupo de países que representan a la Región Latinoamericana y España, destacamos los casos de Argentina, Chile y Uruguay.

Ahora bien, los rasgos que se intentan describir giran en torno a las siguientes cuestiones: ¿Cuáles son las características generales del sistema educativo? ¿Dónde se forman los profesores? ¿Qué requisitos se imponen para la selección de los candidatos? ¿Cuántos años dura la formación? ¿Cuáles son los componentes o contenidos del currículum? y algunas otras características relacionadas con la inserción y el ejercicio profesional.

2.1. Formación Profesional de Maestros en Finlandia

El sistema educativo finlandés

El sistema escolar finlandés está compuesto por la educación preescolar, la educación básica (primaria y secundaria), la secundaria superior (incluyendo la formación técnica) y la terciaria (universidades y politécnicas). Los niños ingresan a la escuela primaria a los siete años y la educación básica obligatoria dura nueve años en total. La educación básica adicional (10º. Año) se ofrece a aquellos alumnos que necesitan una oportunidad para mejorar sus calificaciones y clarificar sus planes vocacionales. El preescolar no es obligatorio, no obstante, los municipios están obligados legalmente a ofrecer el

servicio de guardería a todos los niños menores de siete años. La primaria abarca los seis primeros años de la escolarización obligatoria y la secundaria, los tres últimos (UNESCO, 2007, 2008).

El currículo de la educación básica es nacional y lo establece la Junta Nacional Finlandesa de Educación. Incluye los objetivos y contenidos básicos de las distintas asignaturas, así como los principios de aprendizaje y evaluación de los alumnos, además de prescripciones referidas a necesidades educativas especiales, el bienestar de los alumnos y la orientación educativa. El currículo nacional para la educación básica se confirmó en enero del 2004 y se introdujo formalmente a las escuelas en agosto de 2006.

En Finlandia el sistema educativo es altamente descentralizado, hecho que se traduce en una significativa autonomía de los municipios y de las propias instituciones escolares para la toma de decisiones. En este sentido dichas entidades tienen la capacidad para desarrollar sus propias normas curriculares en función de los contextos locales. Los profesores deciden sobre los métodos de enseñanza y determinan los recursos y materiales para desarrollarla (UNESCO, 2008).

La educación en Finlandia es un derecho fundamental de todos los ciudadanos. Por tradición el objetivo principal de la política educativa finlandesa ha sido elevar el nivel de la educación ofreciendo igualdad de oportunidades educativas para todos. Este objetivo se alcanza cercano a su totalidad, toda vez que casi el 100% de los estudiantes en edad escolar completan la etapa de educación obligatoria, y más del 90% continúa sus estudios en la escuela secundaria superior o una institución profesional (UNESCO, 2008).

Características generales de la formación inicial de docentes de Educación Básica

Los procesos de formación de maestros de Educación Básica en Finlandia no han sufrido cambios formales importantes desde la última reforma en la década de 1990 (UNESCO, 2008). Así, la formación de maestros de Educación Básica, se lleva a cabo en once universidades del país a través de sus Facultades de Educación, sus correspondientes Departamentos de Formación del

Profesorado y las Facultades de cada disciplina. Cada universidad tiene la autonomía para decidir sobre el contenido de sus programas de formación; no obstante, en 2001 el Ministerio de Educación puso en marcha el Programa de Desarrollo para la Formación del Profesorado, el cual tiene como intención proporcionar directrices para la formación inicial y continua de los maestros en cuatro áreas específicas: la selección de alumnos, los estudios pedagógicos, el estatus de la formación del profesorado y la capacitación profesional continua.

Los tipos de profesores que se forman son los siguientes (Linna, 2005, UNESCO, 2007):

- Profesores de aula (*class teachers*) encargados de todas las materias de la educación básica en los cursos de primero a sexto. Su titulación les permite también enseñar en la educación pre-primaria.
- Profesores de preescolar que pueden trabajar tanto en la educación pre-primaria como en guarderías.
- Profesores de área (*subject teachers*) encargados de una o más materias de la educación básica en los cursos de séptimo a noveno, y que también pueden trabajar en escuelas de enseñanza secundaria superior, en centros de formación profesional o en la formación de adultos.
- Profesores de educación especial, bien sean especialistas, profesores de aula o profesores de preescolar, que se encargan de los alumnos con necesidades educativas especiales.
- Orientadores que proporcionan orientación escolar y profesional en la educación básica y en las escuelas de enseñanza secundaria superior.

Duración de los Estudios

Tras la reciente reforma de la estructura de los estudios universitarios, que entró en vigor el 1 de agosto de 2005, la duración de la formación del profesor de aula es de 300 créditos europeos (ECTS), equivalente a cinco años.

Por su parte, los *profesores de área* cursan la titulación académica superior, el Master, que equivale a 300-330 créditos ECTS (Sistema Europeo de Transferencia de Créditos) y dura entre cinco y seis años.

Selección de Alumnos

El acceso a la formación de profesor de aula (*class teacher*) contempla como requisitos el examen nacional de matriculación (*matriculation examination*) y un título de formación profesional de tres años o un certificado internacional o extranjero equivalente. El procedimiento de selección consta de dos fases: la primera se basa en las calificaciones obtenidas en el examen nacional de matriculación y en el certificado de finalización de la educación secundaria superior, así como en la valoración de otros estudios anteriores y en su caso de la experiencia profesional acumulada. La segunda fase se desarrolla en cada universidad y puede incluir la realización de pruebas basadas en determinados manuales y otros materiales, exposiciones escritas, entrevistas individuales y grupales, prácticas de enseñanza y otras situaciones evaluables, y otros tipos de pruebas. Por ejemplo, en la Facultad de Educación de la Universidad de Joensuu, se acepta anualmente a 300 postulantes, seleccionados entre 1200 que presentan sus expedientes y su currículum vitae. Los postulantes son sometidos durante dos días, a una serie de pruebas y entrevistas. Una de estas pruebas es un *test de grupo*, en que los candidatos formando grupos de 6 deben discutir frente a observadores sobre un asunto referido a educación que les es propuesto.

Ahora bien, los requisitos de acceso a la formación de profesores de área son los mismos que los del profesorado de aula, y se selecciona a los alumnos según la disciplina principal. Éstos cursan los estudios pedagógicos que les permiten ejercer como profesores bien en algún momento de su carrera universitaria o bien tras su graduación. Los criterios de selección se refieren tanto a las aptitudes como al conocimiento de la materia que se va a enseñar.

Existe otro procedimiento de acceso, que consiste en que los alumnos ingresan directamente en los programas universitarios con una atención especial a la formación del profesorado de área. Esto se está haciendo cada vez más habitual en determinadas disciplinas como matemáticas, ciencias y lengua.

Hasta la fecha, la formación del profesorado en Finlandia no ha tenido problemas a la hora de atraer aspirantes, con la excepción de matemáticas y algunas ciencias de la naturaleza. El número de aspirantes es mucho mayor

que el de plazas disponibles en la formación de profesores de aula, profesores de educación especial, orientadores y profesores de educación plástica. Este número también es grande en el caso de profesores de lengua y en el de la mayoría de las materias generales. La escasez de aspirantes interesados en enseñar matemáticas y ciencias naturales ha supuesto un problema, aunque determinadas universidades han conseguido revertir esta tendencia en los últimos años.

Planes de estudios

Como ya se ha señalado anteriormente, son las universidades quienes delimitan el contenido de sus planes de estudio, no obstante existen criterios, normas o pautas generales que orientan el diseño y desarrollo de los mismos (UNESCO, 2008).

Profesor de aula (*class teacher*)

Los programas de *profesores de aula* tienen como intención primordial desarrollar expertos de la educación y la enseñanza que reconocen su responsabilidad educativa y sus competencias profesionales. Poseen capacidad para la cooperación con todos los miembros de la comunidad escolar, alumnos y padres, así como organismos sociales diversos. Los maestros de aula desarrollan la sensibilidad para observar su trabajo, sus actividades y sus valores como parte de la sociedad.

La formación de estos profesores abarca el estudio del lenguaje y la comunicación, el estudio de las principales disciplinas académicas, la pedagogía escolar y el estudio de las diversas materias curriculares de la educación básica, junto con alguna otra disciplina menor y otros estudios optativos. Para los alumnos, el objetivo es que se familiaricen con una visión integral del desarrollo humano y con la interacción profesor/estudiante, así como con las teorías científicas sobre educación, aprendizaje y desarrollo, y su aplicación a la docencia y al trabajo del profesor.

El Plan de Estudios del Profesor de Aula -*class teacher*- de la Universidad de Helsinki (2008) contiene las siguientes líneas formativas: Estudios del Lenguaje y Comunicación (25 créditos, incluye bases de la planeación curricular,

habilidades del lenguaje y comunicación, tecnologías de la información y comunicación en educación, educación para los medios). Principal Objeto de Estudio de la Educación (140 créditos, incluye Bases culturales, pedagógicas, psicológicas de la educación, investigación en educación y práctica docente), estudios multidisciplinarios y temas transversales (60, créditos, incluye didácticas específicas. Cursos opcionales (75 créditos).

Profesor de Área (*subject teachers*)

Estos profesores se forman en la materia o materias que van a enseñar durante su docencia y completan los necesarios conocimientos pedagógicos bien como parte de sus estudios universitarios o bien mediante un módulo independiente que se cursa tras obtener la graduación. El estudio de las disciplinas fundamentales proporciona un dominio de las materias curriculares que se enseñan en el aula. La titulación superior de Master permite la posibilidad de proseguir estudios de postgrado en la disciplina principal.

Los profesores de área se pueden especializar en las materias que se enseñan en la educación básica y en la secundaria superior, en las materias académicas que se imparten en la formación profesional y en las que se incluyen en los programas de educación de adultos. Estas materias abarcan lengua materna y literatura, lenguas extranjeras, religión, historia, ciencias sociales, biología, geografía, psicología, filosofía, matemáticas, física, química, informática, economía doméstica, trabajo textil, tecnología, educación física, música y artes plásticas.

2.2. Formación Profesional de Maestros en Japón

El sistema educativo japonés

La autoridad nacional de educación en el Japón es el Ministerio de Educación, Cultura, Deportes, Ciencia y Tecnología, quien entre otras funciones se encarga de administrar de manera centralizada todo el sistema y define tanto el currículum como los estándares educativos. Ahora bien, existen 47 prefecturas (equivalente a los Estados), cada una de ellas tiene un Consejo Prefectural de Educación, que representa la autoridad central para dicho estamento, el cual está compuesto por cinco miembros designados por el gobernador con el

consentimiento de la asamblea de la prefectura; uno de ellos tiene funciones de superintendente o director general (Ingersoll, 2005; UNESCO, 2006).

En Japón el sistema educativo se compone por los siguientes niveles: La Educación Preescolar que se ocupa de los niños de 3 a 6 años de edad, no es obligatoria y es atendida principalmente por instituciones privadas. La educación primaria, que representa la primera etapa de obligatoriedad y atiende a los niños entre 6 y 12 años; el 98 % de ellos asisten a escuelas públicas. La educación secundaria se divide en secundaria inferior que constituye la etapa final de la escolaridad obligatoria y se ocupa de estudiantes entre 12 a 15 años de edad; la secundaria superior no obligatoria que dura en promedio tres años, no obstante, se puede extender hasta cinco en función del programa. Finalmente la Educación Superior que incluye a las Universidades que otorgan el grado de licenciatura con duración de 4 a 6 años; los *Junior Colleges* que ofrecen cursos de dos a tres años, principalmente en el área de humanidades, ciencias sociales y educación y los *Colleges of Technology* que son el equivalente a los anteriores pero el área de tecnología (UNESCO, 2006).

En Japón el nivel de preescolar y primaria es atendido principalmente por mujeres en un 93.9 % y 62.7%, respectivamente. Esta proporción disminuye significativamente en secundaria inferior y superior en donde la cifra se reduce a un 40.9% y 27.1% respectivamente.

Características generales de la formación inicial de docentes de Educación Básica

En Japón, la enseñanza es una opción atractiva para los estudiantes universitarios, es relativamente bien pagado, goza de un respeto, autonomía en el trabajo y una comunidad de colaboración con colegas que ofrece oportunidades para crecer y desarrollarse como educadores. En este contexto, la movilidad y las tasas de abandono han sido tradicionalmente bajas (Ingersoll, 2005).

Los maestros en todos los niveles de la educación pública en el Japón han mantenido un fuerte sentido de profesionalismo; no obstante lo anterior, estudios recientes (Fujita 2000, cit. En Fujita, 2005) revelan que los maestros

japoneses han sido objeto de fuertes críticas sociales, descendiendo “su estatus social” en los últimos años.

Duración de los estudios

Los maestros de Primaria y Secundaria son preparados en los programas de formación de profesores que ofertan las Universidades y los Junior Colleges, certificados por el Ministerio de Educación y que en este país ascienden a 850 (Ingersoll, 2005). En su mayoría los maestros de primaria y secundaria inferior son universitarios graduados, 84.5% y 92.4% respectivamente y se forman en un trayecto de cuatro años.

Selección de alumnos

Para aspirar a desempeñarse como maestro de educación primaria o secundaria se está obligado a obtener un certificado de enseñanza que expide la Junta de Educación de la Prefectura, bajo condiciones muy estrictas, que pueden incluir pruebas escritas, entrevistas, pruebas de aptitud y examen práctico. El examen escrito incluye una serie de secciones que abarcan la teoría y métodos pedagógicos, psicología de la educación, conocimientos de tutoría y asesoramiento, conocimiento de la materia, normas de educación, administración educativa, gestión escolar y cultura general de la escuela. La entrevista personal incluye como requisito una lección de demostración. Los nombres de los candidatos seleccionados se introducen en el registro de los profesores elegibles para cada prefectura o distrito. Posteriormente, las juntas de educación asignan estos maestros a las escuelas sobre la base de las necesidades de personal de cada una de éstas.

En este contexto, es importante señalar que el 85% de los maestros de primaria y el 97% de secundaria están certificados con base en estándares nacionales.

Debido a una disminución de la población en edad escolar en Japón en los últimos años, las oportunidades de trabajo para los futuros profesores son limitadas y sólo un 30 a un 40% de los egresados de escuelas tienen garantizado su empleo en escuelas públicas. No obstante, En los próximos 10

años, las oportunidades de empleo crecerán de manera importante debido a la jubilación obligatoria de un gran número de profesores.

2.3. La formación profesional de maestros en Canadá

El Sistema Educativo Canadiense

Canadá es una confederación que integra diez Provincias y tres Territorios, en este marco, la responsabilidad de la educación es compartida entre el gobierno federal y los gobiernos estatales y territoriales. No obstante, jurídicamente cada Provincia y Territorio tiene la facultad para establecer sus leyes en relación a la política educativa. Consecuentemente, en cada una de estas entidades existe un Ministerio de Educación que es el encargado de la administración y operación de las escuelas de Educación Básica (CMEC, 2003).

La educación en Canadá es gratuita hasta los 18 años de edad y la escolarización obligatoria varía de una jurisdicción a otra. Sin embargo, en general, los niños canadienses asisten a kindergarten por 1 ó 2 años a la edad de cuatro o cinco años en forma voluntaria. Todos los niños comienzan el Primer Grado de Primaria alrededor de la edad de seis años. Las escuelas secundarias llegan hasta los grados 11, 12 ó 13, según la provincia. Al completar la secundaria, los estudiantes pueden asistir a la universidad, colegio superior o estudios de Cégep (Colegio Superior de Educación General y Vocacional, por sus siglas en francés) que es un programa de dos años de educación general o tres años de educación técnica entre el colegio secundario y la universidad).

Características generales de la formación inicial de docentes de Educación Básica

En Canadá durante los últimos años, el debate en torno a los asuntos referidos al campo de la educación inicial de maestros se ha incrementado notablemente, influido por los importantes cambios sociales, culturales y demográficos que en la actualidad tienen lugar en esta nación de América del Norte (Gambhir, Broad, Evans y Gaskell, 2008).

De entrada, intentar caracterizar globalmente el sistema de formación inicial de docentes en este país, resulta sumamente complejo, debido al sistema de gobierno ya señalado anteriormente y en consecuencia a la diversidad de políticas que en esta materia se desarrollan en cada Provincia o Territorio. Cabe señalar que por esta condición, frecuentemente Canadá no se muestra con estadísticas generales en las comparaciones de orden internacional. No obstante lo anterior, los objetivos generales de la educación en Canadá durante las últimas décadas giran en torno a aprender a aprender, la preparación para el trabajo, la formación en valores y la responsabilidad ciudadana (op. cit.)

En Canadá el profesorado de educación básica cuenta con una fuerte aprobación de sus habitantes, quienes se muestran significativamente satisfechos por la acción que los maestros de primaria y secundaria realizan en las aulas. Sin embargo, esta apreciación no se generaliza a todo el sistema educativo, que es observado con cierta reserva. En este contexto, dos condiciones son fundamentales para comprender el gremio magisterial en este país: primero, está conformado principalmente por mujeres, tendencia que se ha acentuado en los últimos años y dos, la demanda de profesores en educación básica es amplia y está fuertemente determinada por la diversidad lingüística, cultural y racial del país.

En la actualidad, la formación inicial de los maestros de educación básica en Canadá se encuentra a cargo de las Universidades y se lleva a cabo en sus Facultades de Educación. Más de 55 universidades gradúan aproximadamente 18,000 nuevos maestros cada año. Ahora bien, la definición del currículum, así como los mecanismos de acceso y acreditación y evaluación están determinados juntamente por los consejos provinciales, organismos de acreditación y las propias universidades, la mayoría de estas últimas se encuentran certificadas y con base en esta condición sus egresados son contratados por los gobiernos provinciales para ejercer la profesión.

Modelos de Formación Docente en Canadá

Una de las características más importantes de los programas de formación de maestros en Canadá es su diversidad; no obstante aún cuando no existe una

política nacional que dé línea sobre el diseño y desarrollo del currículo en este campo, existe un consenso básico que orienta los diversos programas hacia una visión de compromiso con la inclusión, el respeto a la diversidad, la comprensión y la responsabilidad social.

La mayoría de los programas de formación para maestros de educación básica los prepara para una o dos divisiones en los niveles primaria, media o secundaria. Los maestros en la división primaria son generalistas, con conocimiento y habilidades sobre distintas materias (matemáticas, idioma, ciencia, arte, salud y estudios sociales). En la división media, los maestros tienen una formación generalista, pero son especialistas al menos en alguna área. En el nivel de secundaria, ya no hay maestros generalistas; los maestros son especialistas en dos áreas temáticas (por ejemplo, física y geografía). También existen especialidades para orientadores, o maestros de educación especial.

Aun cuando existen distinciones entre programas, la estructura básica de los planes de educación de maestros en Canadá es similar. Esencialmente, existen cuatro rutas: los modelos consecutivo, concurrente, graduado y un solo grado. En el modelo consecutivo, se obtiene un grado de licenciado en educación como un segundo grado, después de realizar un pregrado antes de entrar al programa (por ejemplo, Bachelor of arts), y pueden estar desde ocho meses hasta dos años para obtener un grado de licenciatura en educación. En el modelo concurrente, el estudiante cursa entre cuatro y seis años y obtiene un grado de licenciatura en educación, así como un pregrado (Bachelor of arts). En el modelo graduado, el candidato concluye un grado de maestría, por ejemplo, en educación, en estudios infantiles, además obtienen el título de licenciado en educación. En el modelo de un solo grado, los candidatos obtienen solamente una licenciatura en educación después de tres o cuatro años, y no requieren de un pregrado. Esta modalidad es específica de temas de educación.

Selección de estudiantes

Los requisitos para la selección de los estudiantes que aspiran al ejercicio de la docencia en la educación básica son muy variados y dependen de los ministerios provinciales como del programa al que se pretenda acceder.

2.4. Formación Profesional de Maestros en Australia

El sistema Educativo Australiano

Australia es una federación de seis estados y dos territorios. Cuenta con un sistema educativo muy desarrollado en donde la responsabilidad de la política, administración y financiamiento de la educación, recae en el gobierno federal y principalmente en el gobierno de los Estados y Territorios. Cabe señalar que éstas últimas tienen la facultad para definir las leyes y políticas que rigen aquellas cuestiones tales como la organización de la enseñanza, el currículo, acreditación y evaluación de alumnos como programas de evaluación y estímulos de profesores. El gobierno central de Australia, mantiene un liderazgo nacional en materia de política educativa y trabaja coordinadamente con los Estados, Territorios, industria y la comunidad para mejorar permanentemente la calidad y eficacia de la educación (UNESCO, 2008).

La educación escolar en Australia es obligatoria entre las edades de seis y 15 años (o 16 en algunos Estados). Cada Estado y Territorio mantienen la siguiente estructura educativa: preescolar, primaria, secundaria y educación superior o terciaria. La enseñanza pre-escolar normalmente abarca un curso y no es obligatoria. La enseñanza primaria, con una duración de seis cursos, que da comienzo a la etapa de enseñanza obligatoria (desde los 6 hasta los 11 años). La enseñanza secundaria obligatoria, con una duración de cuatro cursos (desde los 12 hasta los 15 años). Y la enseñanza secundaria post-obligatoria, con una duración de dos cursos (hasta los 17 años) (UNESCO, 2001, 2008).

Las principales características del sistema de la profesión docente de Australia, pueden resumirse en los siguientes enunciados: Casi dos terceras partes del personal docente de educación básica son mujeres; particularmente en la escuela primaria tres de cada cuatro maestros son mujeres. La edad promedio de los profesores es de más de 42 años. Casi el 50% de la totalidad de los

profesores tienen cuatro o más años de formación, otro tercio tiene un mínimo de tres años de formación (Skilbeck y Conell, 2003; UNESCO, 2006,).

Características generales de la formación inicial de docentes de Educación Básica

A partir de 1980, las universidades a través de sus Facultades de Educación, son los estamentos encargados de formar a los maestros de educación básica. Ofrecen las siguientes titulaciones: Licenciado en Educación Infantil que le brinda la cualificación como profesor de los niños de nacimiento hasta los cinco años, en el cuidado de los niños de pre-primaria y en educación de la niñez temprana; Licenciado en Educación Primaria cuya cualificación profesional permite enseñar en una escuela primaria y otros contextos con niños pequeños (5-12 años); y, Licenciado en Educación Secundaria, que otorga una cualificación profesional para enseñar en la escuela secundaria obligatoria y pos obligatoria, la duración de la formación es de cuatro o cinco años en función del área disciplinar.

La formación inicial de profesores en Australia ha experimentado continuos cambios en las últimas décadas y se revisa y adecua permanentemente. Dentro de una amplia variedad de modalidades de preparación, destacan dos tipos de cursos para la formación inicial de los profesores de primera infancia, primaria y secundaria; los cursos concurrentes y los secuenciales (UNESCO, 2006):

- *Curso concurrente.* Con duración de tres años o cuatro, dependiendo si se quiere obtener un diploma de la enseñanza o una licenciatura en educación. En este curso se combinan estudios de tipo académico y profesionales implicados en la práctica docente.
- *Curso secuencial.* Se obtiene un título de licenciatura con las respectivas especializaciones académicas. Su duración es de tres años, mas uno de cursos profesionales que incluyen la práctica docente y con el cual se obtiene un diploma de postgrado.

Planes de estudio

En Australia la estructura y los contenidos de los Planes de estudio, están determinados en función de los programas (Licenciatura en Educación Infantil, Primaria o Secundaria) y son establecidos por cada universidad. Esta cuestión se encuentra en permanente debate y gira principalmente en torno al valor y modalidad del *practicum* y el equilibrio entre el conocimiento pedagógico general, el conocimiento disciplinar y la didáctica del contenido (Skilbeck y Conell, op. cit).

Para el caso de la Licenciatura en Educación Primaria, la Universidad de Sydney, organiza la formación en cuatro años (ocho semestres). Cada año se estructura con base en una unidad de estudio, que articula el contenido de las diferentes asignaturas (39 en total). En cada semestre existen asignaturas referidas al conocimiento pedagógico general, conocimiento del contexto y conocimiento didáctico del contenido, privilegiándose éste último a lo largo del trayecto formativo. El *practicum* se inicia a partir del cuarto semestre hasta el octavo y su duración varía, de sólo dos horas por semana en el primer semestre hasta una estancia de 30 días en escenarios reales en el octavo semestre. Cabe señalar que el *practicum* se rige por un enfoque reflexivo orientado por tutores. Existen asignaturas optativas desde el primer semestre.

2.5. Formación Profesional de Maestros en China

La formación profesional en China se lleva a cabo a partir de tres orientaciones formativas:

- *La Educación Superior General para Docentes*. Tiene como principal objetivo formar a los docentes de escuelas secundarias. Para ingresar a este nivel es necesario haber egresado de una escuela secundaria superior. Los programas de 4 años son ofrecidos para la formación de los docentes de las escuelas secundarias superiores, los programas de 2 a 3 años forman a los docentes de escuelas secundarias básicas.
- *La Educación Secundaria Regular para Docentes*. Su objetivo es la formación de docentes para las escuelas primarias, para jardines de infantes y para la educación especial. En 1998, había 875 *colleges* de

secundaria regular para la formación docente en China con 920.000 alumnos/as matriculados. De estos 875 *colleges*, había 811 escuelas secundarias regulares de formación docente, 61 para la educación pre-escolar y 3 para educación especial. Para acceder a este nivel es necesario haber egresado de una escuela secundaria básica. Los programas duran entre 3 y 4 años.

- *La Formación Docente para las Minorías Étnicas*. Tiene por objetivo promover el desarrollo de la educación en regiones donde residen grupos minoritarios. Un grupo de instituciones de formación docente superior, *collages* y escuelas secundarias de formación de docentes son responsables este tipo de formación.

En términos de las políticas de formación profesional, hasta la pasada década del ochenta, el gobierno chino permitió que las personas bien educadas sirvieran como maestros de alfabetización, así se identificaba a los maestros de tiempo completo como los que enseñaban en las escuelas primarias y secundarias, mientras que los de medio tiempo eran los voluntarios que ayudaban en la alfabetización de la población. A partir de 1990 el Ministerio de Educación estableció los requisitos para la asignación y capacitación del personal docente para la alfabetización.

En 2007 el Ministerio de Educación y otros 11 ministerios y comisiones publicaron el dictamen de Orientación para el Fortalecimiento de la Alfabetización, permitiendo así contar con profesores y autoridades administrativas más calificados para lograr las tareas de alfabetización, estimulando a los estudiantes para estudiar en las escuelas normales en los distintos niveles mediante el otorgamiento de becas profesionales.

Las *Escuelas de Estudios Avanzados de Maestros* asumen la tarea de formar a los profesores para las escuelas primarias y secundarias. Los gobiernos populares, elaborando programas de formación de maestros, en lo que cabe destacar la importancia atribuida a la evaluación como componente salarial de los profesores y la obtención de su nombramiento (Ministry of Education of the People's Republic of China, 2009).

2.6. Formación Profesional de Maestros en España

El sistema educativo español

La administración de la enseñanza en el sistema educativo español es descentralizada, en este sentido las competencias educativas se distribuyen entre la Administración del Estado y las Comunidades Autónomas. El Ministerio de Educación es el organismo estatal encargado de las competencias reservadas al Estado en materia de educación.

El sistema educativo español está compuesto por la Educación infantil, la Educación Primaria, la Educación Secundaria y la Educación Superior. La Educación Secundaria incluye la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), el Bachillerato, y los ciclos formativos de formación profesional de grado medio.

En España la escolaridad obligatoria es de diez años, incluye la Educación Primaria y la Educación Secundaria Obligatoria. La Educación Primaria se cursa regularmente de los 6 a los 12 años de edad, y se organiza en tres ciclos de dos cursos de duración cada uno, la Educación Secundaria Obligatoria abarca de los 12 a los 16 años y comprende cuatro cursos. (EURYDICE, 2009/2010)

La formación inicial de docentes de Educación Básica

La formación inicial del profesorado de Educación Infantil y Educación Primaria se realiza en escuelas universitarias de formación del profesorado, facultades de educación y centros de formación adscritos ellas.

El título que se obtiene al finalizar los estudios es de Maestro, en distintas especialidades: Educación Infantil, Educación Primaria, Lengua Extranjera, Educación Física, Educación Musical, Educación Especial y Audición y Lenguaje. Sin embargo, debido a la necesidad de adaptar las titulaciones universitarias al Espacio Europeo de educación Superior, se han aprobado nuevos planes de estudio en algunas universidades para otorgar el título de Grado en Educación Infantil y título de Grado en Educación Primaria. (EURYDICE, 2009/2010)

Duración de los Estudios

La duración de los estudios en la formación inicial del profesorado para la Educación Infantil y la Educación Primaria es de tres años. No obstante en algunas universidades la duración de los estudios se ha prolongado a cuatro

años, debido al proceso de adaptación de España al Espacio Europeo de Educación Superior.

La carga lectiva global de la titulación puede variar de los 180 a los 270 créditos, de los cuales 32 se corresponden con un conjunto integrado de prácticas de iniciación docente en el aula. (EURYDICE, 2009/2010)

Selección de Alumnos

Para poder ingresar a estudios universitarios, los aspirantes deben poseer el título de *Bachiller* y superar la Prueba de Acceso a la Universidad (PAU), dicha prueba se organiza y planifica por las universidades y se regula a nivel estatal. Su finalidad es valorar objetivamente la madurez académica y los conocimientos adquiridos por el estudiante durante el Bachillerato. (EURYDICE, 2009/2010)

Planes de estudio

Las universidades disponen de autonomía y libertad académica para organizar sus planes de estudio, los contenidos de estos planes pueden agruparse en:

- *Materias troncales.* Comprenden los contenidos homogéneos mínimos de los planes de estudios conducentes a la misma titulación, con carácter prescriptivo para todo el territorio estatal.
- *Materias definidas por cada universidad.* Una parte de estas materias son de carácter obligatorio y otras de carácter optativo.
- *Materias de libre elección por el estudiante* de entre las ofrecidas por la universidad para cualquier titulación, o incluso de entre las ofrecidas por otras universidades si existiese el correspondiente convenio. (EURYDICE, 2006)

En el caso específico del plan de estudios para la formación del profesorado de Educación Infantil, la organización se realiza por:

- *Áreas de Formación de la Función Docente,* que incluyen Didáctica General, Psicología de la educación y del desarrollo en edad escolar, Sociología de la Educación, Bases psicopedagógicas de la educación especial, Organización del centro escolar, y Teorías e Instituciones contemporáneas de la educación

- *Contenidos Formativos Básicos*, que comprenden Desarrollo de las habilidades lingüísticas y su didáctica, Desarrollo del pensamiento matemático y su didáctica, Desarrollo de la expresión plástica y su didáctica, Desarrollo de la expresión musical y su didáctica, Desarrollo psicomotor, Nuevas tecnologías aplicadas a la educación, Conocimiento del medio natural, social y cultural, y Literatura infantil.
- *Prácticas*, que abarcan un total de 320 horas.
- Otras áreas, que incluyen Materias optativas y Créditos de libre configuración. (Ancheta, 2007)

Generalidades de la Profesión Docente

La Ley Orgánica de Educación de España decretada en mayo de 2006, establece que para ejercer la docencia en cada uno de los niveles del sistema educativo español es necesario poseer el título académico correspondiente, así como tener la formación pedagógica y didáctica establecida por el gobierno para cada uno de los niveles de enseñanza. Así mismo establece que las Administraciones educativas son las responsables de proveer los recursos necesarios para garantizar que el número máximo de alumnos por aula sea de 25 para la Educación Primaria y de 30 para la Educación Secundaria Obligatoria.

El sistema general de acceso a un puesto de trabajo para el profesorado del sector público es; la superación del concurso-oposición establecido para el cuerpo de funcionarios docentes en el que se desea ingresar. (EURYDICE, 2006)

La jornada laboral de los funcionarios públicos docentes consta en general de 35 horas semanales, aunque varía en función de la Administración Educativa de la que dependan. En los centros privados concertados, la jornada máxima lectiva para el profesorado es de 25 horas semanales, mientras que en los centros privados no concertados, la jornada de trabajo de los profesores depende del Convenio Colectivo al que se adhieran. (Ministerio de Educación, Política Social y Deporte, 2008)

2.7. Formación Profesional de Maestros en Argentina

El sistema educativo de Argentina

El sistema escolar argentino está compuesto por la Educación Inicial, la Educación General Básica, la Educación Polimodal y la Educación Superior, Profesional, Académica y de Grado. La educación obligatoria tiene una duración de diez años. (Último año de educación inicial y los nueve años de duración de la Educación General Básica). La administración del Sistema Educativo se encuentra a cargo del Poder Ejecutivo Nacional, de los Poderes Ejecutivos de las Provincias y de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires. La responsabilidad de establecer los Contenidos Básicos comunes, los diseños curriculares, las modalidades y las formas de evaluación de los ciclos recae en El Consejo Federal de Cultura y Educación, el cual debe realizar esta tarea siguiendo los lineamientos de política educativa nacional. (Estado de la comunicación y la educación en Latinoamérica, el caso de Argentina)

La formación inicial de docentes de Educación Básica

Los institutos superiores concentran la mayor parte de la oferta en formación docente, incluso tienen la exclusividad en algunas disciplinas y ramas como por ejemplo las ciencias básicas. Las universidades argentinas, de gestión pública o privada también ofrecen diversos títulos de formación para los distintos niveles del sistema educativo y en los distintos tipos de educación. (Cámpoli, 2004)

Duración de los Estudios

El documento aprobado por la resolución N° 24/07 "*Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial*", establece la duración de los estudios para la carrera docente con un mínimo de 2.600 horas reloj a lo largo de cuatro años de estudios de educación superior.

Selección de Alumnos

Los requisitos para el ingreso son escasos o nulos, incluso se ofrecen apoyos para el ingreso (becas), lo que se debe en parte a la oferta curricular, la cual permite al estudiante realizar una actividad laboral a la par de sus estudios,

además de ello la dispersión demográfica de la oferta no hace necesario que los estudiantes se trasladen a otro lugar para cursar estudios superiores. Sin embargo, a pesar del fácil acceso, la tasa de deserción en los institutos superiores es alta, puesto que no se realiza un seguimiento académico de los estudiantes que permita ayudarlos a rendir académicamente para garantizar su egreso. (Cámpoli, 2004)

Planes de estudio

El Consejo Federal de Educación a través del documento “*Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial*”, establece la organización de los planes de estudio en torno a tres campos básicos de conocimiento, aplicables a cualquier especialidad o modalidad en que forman:

- a) Formación general. Dirigida a desarrollar una sólida formación humanística y al dominio de los marcos conceptuales, interpretativos y valorativos para el análisis y comprensión de la cultura, el tiempo y contexto histórico, la educación, la enseñanza, el aprendizaje, y a la formación del juicio profesional para la actuación en contextos socio-culturales diferentes.
- b) Formación específica. Dirigida al estudio de la/s disciplina/s específicas para la enseñanza en la especialidad en que se forma, la didáctica y las tecnologías educativas particulares, así como de las características y necesidades de los alumnos a nivel individual y colectivo, en el nivel del sistema educativo, especialidad o modalidad educativa para la que se forma.
- c) Formación en la práctica profesional. Orientada al aprendizaje de las capacidades para la actuación docente en las instituciones educativas y en las aulas, a través de la participación e incorporación progresiva en distintos contextos socio-educativos. (Pp. 10-11)

Además de los tres campos de conocimiento el plan de estudios se compone por dos ciclos, el primero se encuentra integrado por las unidades curriculares comunes a todas las carreras docentes, mientras que el segundo se constituye de aquellas que definen la titulación diferenciada. Los campos de conocimiento y los ciclos de formación se integran y articulan progresivamente, en este

sentido, la Formación en la Práctica Profesional articula las aportaciones de los campos Formación General y Formación Específica, desde el inicio de la formación docente aumentando progresivamente hasta culminar en las Residencias Pedagógicas. En cuanto al peso relativo de los tres campos de conocimiento, el de Formación Específica es el que concentra el porcentaje más alto, entre un 50 y 60% del total de la carga horaria, la Formación General concentra entre el 25 y el 35% y la Formación en la Práctica Profesional ocupa entre un 15 y un 25%.

La carrera de formación docente puede tener una orientación específica de acuerdo al nivel educativo. En el caso del profesor/a de educación preescolar no existe orientación específica, en cambio, para el profesor/a de educación primaria y educación secundaria la orientación puede ser en: Educación Rural, Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, Educación Hospitalaria y Domiciliaria o Educación Intercultural Bilingüe.

Generalidades de la Profesión Docente

Las características de los estudiantes que ingresan a los Institutos Superiores de Formación Docente son:

- El perfil socioeconómico de los estudiantes corresponde al de una población de escasos recursos
- Los estudiantes ingresan a los institutos con un déficit académico del nivel medio
- Los estudiantes de menores recursos eligen carreras de nivel terciario no universitario por, dificultades de trasladarse y para obtener un trabajo seguro y rápido
- El peso de la "vocación" en la elección de los estudios de formación docente sigue siendo importante. (Kisilevsky y Veleda 2002; citados en Cárpoli, 2004: 57-58)

2.8. Formación Profesional de Maestros en Chile

El sistema educativo chileno

El sistema educativo chileno está compuesto por la Educación Parvularia, la Educación General Básica, la Educación Media y la Educación Superior. La

educación obligatoria inicia a los seis años de edad con el ingreso a la Educación General Básica, que dura ocho años, y finaliza con la Educación Media que tiene una duración de cuatro años. (MINIEDUC, 2004)

A partir de mayo de 2003 se establecieron los doce años de escolaridad obligatoria, meta que está cerca de lograrse, puesto que para el año 2006 la escolaridad promedio de la población en Chile es de 11, 0 años. (MINIEDUC, 2006)

La orientación en el control y regulación del currículum es descentralizadora, la Ley Orgánica Constitucional de Educación (LOCE) de 1990 estableció que los planes y programas de estudio pueden definirse por los establecimientos, siempre y cuando lo hagan dentro del marco nacional de objetivos fundamentales y contenidos mínimos elaborados por el Ministerio de Educación y aprobado por el Consejo Superior de Educación, institución de naturaleza estatal más que gubernamental (MINEDUC, 2004)

La formación inicial de docentes de Educación Básica

Las universidades y los institutos profesionales son los encargados de la formación inicial docente. Los institutos profesionales ofrecen las carreras de:

- Profesor/a en Educación Parvularia
- Profesor/a en Educación General Básica
- Profesor/a de Educación Media con Especialización
- Profesor/a en Educación Diferencial

En el caso de las universidades se ofrecen las carreras de:

- Profesor/ y Licenciado en Educación Parvularia
- Profesor/a y Licenciado en Educación General Básica
- Profesor/a y Licenciado en Educación General Básica con mención
- Profesor/a y Licenciado en Educación Media con especialización
- Profesor/a y Licenciado en Educación Diferencial. (Avalos, 2004)

Para asegurar la calidad de los programas de formación docente Chile dispone de un sistema de evaluación basado en estándares de desempeño. Aplicable a todos los niveles de enseñanza y que puede modificarse de acuerdo a las necesidades específicas del currículum de cada nivel. Los futuros docentes son

evaluados a través de este sistema que se sustenta en la psicología cognitiva y la pedagogía activa en las dimensiones: a) la planificación del trabajo de enseñanza; b) la organización del clima o ambiente conducente a una buena relación en el aula; c) la conducción del trabajo de enseñanza en el aula mediante los procesos de interacción con los alumnos y finalmente d) el desempeño profesional fuera del aula, en el establecimiento escolar, con sus colegas, con los padres de familia y la comunidad más amplia. (Avalos, 2004)

Duración de los Estudios

La duración de los estudios varía 8 o 9 semestres dependiendo de la carrera y de la institución que la oferta.

Selección de Alumnos

A partir de 1997 el número de postulantes para la docencia aumentó en cantidad y calidad¹ con respecto a lo reportado en años anteriores, lo que se debe en parte a la puesta en marcha del Programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente (PFFID) que incrementa sus oportunidades de desarrollo profesional, y a las políticas de apoyo para los docentes que han mejorado sustancialmente el salario de los profesores. (Avalos, 2004; MINEDUC, 2004).

La profesión docente ha pasado de ser una carrera que no llenaba sus vacantes a ser una de las más demandadas, lo que ha hecho necesario que las universidades realicen procesos de selección de sus estudiantes. Los aspirantes a estudiar las carreras de pedagogía deben ser egresados de la educación media y haber aprobado la Prueba de Selección Universitaria (antes Prueba de Aptitud Académica). En la práctica las propias universidades determinan los puntajes mínimos requeridos para cada carrera, dependiendo de la demanda que exista para ella.

Las universidades que reciben el apoyo de fondos públicos, llamadas tradicionales, concentran el mayor número de estudiantes y de

¹ La calidad se expresa en el promedio de puntajes de la Educación Media y la Prueba de Actitud Académica. Los puntajes considerados como aceptables para la Educación Media oscilan entre los 450 y los 700 puntos y entre 450 y 800 para la Prueba de Actitud Académica. Esta última ha superado en años recientes los 530 puntos obtenidos en 1997 y se ha aproximado a los 600 puntos.

especializaciones para la formación docente, en promedio los puntajes obtenidos por sus estudiantes en la Prueba de Selección Universitaria son más altos que los puntajes obtenidos por estudiantes de universidades privadas que cuentan con un menor número de alumnos. (Avalos, 2004)

Plan de estudios

Con el PFFID se reorganizó el currículum y se mejoró la integración de los cursos y contenidos. Algunas universidades han ensayado nuevas formas de organización curricular como el Aprendizaje Basado en Problemas o en núcleos, aunque en general, la mayoría de las instituciones de formación docente organizan el currículum en 4 áreas de formación:

- a) formación general: contenidos referidos a las bases sociales y filosóficas de la educación y de la profesión docente, el sistema educativo, bases históricas, ética profesional entre otros.
- b) especialidad: contenidos específicos del nivel y carrera incluyendo menciones para la Educación General Básica y de conocimiento disciplinar para la Educación Media.
- c) profesional: conocimiento de los educandos (desarrollo psicológico y de aprendizaje, diversidad), del proceso de enseñanza (organización curricular, estrategias de enseñanza y evaluación, orientación de niños y jóvenes), conocimientos instrumentales para la enseñanza como las tecnologías de la información y comunicación y de los procedimientos de investigación.
- d) práctica: actividades conducentes al aprendizaje docente propiamente tal, desde los primeros contactos con escuelas y aulas hasta la inmersión continua y responsable en la enseñanza. (Avalos, 2004: 13)

El peso que se le otorga a cada una de las áreas de formación varía de acuerdo al nivel educativo. Por ejemplo, en la Educación Parvularia y la Educación Básica se le da mayor peso a la formación profesional, mientras que en la Educación Media el área específica es la que tiene una proporción más alta. Así mismo el área de menor peso es formación general en la Educación

Básica y la Educación Media. A pesar de no ocupar una alta proporción en la formación inicial docente, la práctica se ha posicionado como un elemento articulador de todo el proceso formativo, considerándose desde el inicio de la carrera docente. (Avalos, 2004)

Generalidades de la Profesión Docente

En Chile se ha remplazado la atención organizada en dos turnos de 6 horas pedagógicas por una jornada completa de ocho horas, lo que ha permitido mejorar los tiempos de trabajo de los estudiantes en las asignaturas del currículum, en este sentido se ha otorgado una mayor inversión en la infraestructura de los establecimientos escolares. (MINEDUC, 2004). Así mismo en el 2006, se registró un promedio nacional de 27 alumnos por profesor equivalente, en el sistema regular de enseñanza, el que coincide con la tasa alumno profesor de Enseñanza Básica y que supera a las registradas en Educación Parvularia y Enseñanza Media Humanística-Científica, con 24 y 26 alumnos por profesor, respectivamente. (MINEDUC, 2006: 55)

En el sector municipal y particular subvencionado las jornadas de trabajo de los profesores no pueden exceder las 44 horas cronológicas semanales. Para el sector privado no subvencionado las jornadas de trabajo no pueden exceder las 48 horas. (UNESCO,)

Los estudiantes que optan por las carreras de pedagogía se han caracterizado por ser mayoritariamente del género femenino, sobre todo en las que corresponden a la Educación Parvularia y Educación Básica. (Avalos, 2004)

2.9. Formación Profesional de Maestros en Uruguay

El sistema educativo de Uruguay

El sistema educativo uruguayo está organizado en los niveles: Educación Preescolar, Educación primaria, Educación Media Básica, Educación Media Superior y Educación Terciaria o Superior.

La educación es un derecho fundamental de todos los ciudadanos, en este sentido la Ley de Educación de Uruguay establece como obligatoria la

educación inicial para los niños y niñas de cuatro y cinco años de edad, la educación primaria y la educación media básica y superior.

La administración pública del sistema educativo se caracteriza por ser centralizada, ejercida mediante el Ministerio de Educación y Cultura (MEC), la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) y la Comisión Coordinadora de Educación; organismos cuyas competencias y decisiones tienen alcance nacional. Al MEC le corresponde la conducción superior de la política nacional de la cultura, la educación y la ciencia. La ANEP aprueba los planes de estudio proyectados por los Consejos desconcentrados, y la Comisión Coordinadora de la Educación proyecta las directivas generales de la política educacional del país. (UNESCO, 2006)

La formación inicial de docentes de Educación Básica

Las instituciones de formación docente se organizan en dos subestructuras administrativas: los tradicionales institutos docentes y los centros regionales de profesores (CERP), ambos dependientes del Consejo Directivo Central (CODICEN) de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP).

Las instituciones que se dedican a la formación de profesores son:

- Los Institutos de Formación Docente (IFD)
- El Instituto de Profesores Artigas (IPA). Se encuentra en Montevideo y se encarga de la formación de profesores para el desempeño en el nivel medio.
- Instituto Nacional de Enseñanza Técnica (INET). Encargado de la formación inicial de docentes de enseñanza técnica.
- Los Centros Regionales de Formación de Profesores (CERP).
- El Instituto Superior de Formación Física, que depende del Ministerio de Deportes.
- Las universidades. (OEI, Ministerio de Educación y Cultura de Uruguay)

De las instituciones enunciadas merecen especial mención los Centros Regionales de Formación de Profesores, encargados de la formación inicial de los docentes de Educación Media, puesto que han contribuido a mejorar el sistema de formación inicial y han facilitado el acceso a la carrera docente a la

población del interior del país. La propuesta de los CERP ha registrado un bajo nivel de deserción, lo que se debe a las becas que se otorgan a los estudiantes, la buena remuneración que reciben los profesores y el tiempo completo que los estudiantes dedican a sus estudios. (Vaillant, 2002)

Duración de los Estudios

La duración de los estudios varía de dos a cuatro años dependiendo de los planes de formación de cada carrera, para los maestros de educación inicial la duración es de tres años, para maestros de educación común hay planes de tres y cuatro años, para profesores de enseñanza media la duración de la carrera es de cuatro años, para ayudante adscrito es de dos años, para ayudante preparador (biología, física y química) dos años y medio, para maestros técnicos los planes de estudio son de cuatro años al igual que para los profesores de educación física. (OEI, Ministerio de Educación y Cultura de Uruguay)

Selección de Alumnos

Para el ingreso a los niveles inicial y primario no se rinde prueba de admisión, sin embargo los aspirantes tienen que reunir requisitos como: haber aprobado el segundo ciclo de educación secundaria en cualquier orientación, o el tercero de educación técnico-profesional y no haber cumplido 30 años de edad. El ingreso a los estudios en el nivel medio requiere una prueba de admisión para algunas especialidades, además de haber aprobado el segundo ciclo de educación secundaria y no haber cumplido 40 años. (OEI, Ministerio de Educación y Cultura de Uruguay).

Plan de estudios

Los planes de formación docente de las tres modalidades: maestro de primaria, profesor de enseñanza media y maestro técnico de enseñanza técnico-profesional, constan de:

- Un tronco común idéntico, constituido por las asignaturas del área pedagógica.
- Las asignaturas específicas de cada formación.

- Las prácticas docentes en el nivel para el cual se forman. (OEI, Ministerio de Educación y Cultura de Uruguay)

Generalidades de la Profesión Docente

El ingreso efectivo a la docencia pública de los egresados de los institutos de formación docente en la educación inicial, primaria y Media Básica se efectúa por concurso de oposición, así mismo para ejercer la docencia en estos niveles es necesario poseer el título habilitante correspondiente.

La función que desempeñan los docentes se regula por “unidad docente”, que equivale a 20 horas semanales de clase asignadas a una misma persona, el ejercicio de la docencia puede acumularse a otras funciones públicas hasta el límite de 48 horas semanales. (OEI, Ministerio de Educación y Cultura de Uruguay).

2.10. Consideraciones finales

Realizar un análisis comparado en torno a diferentes realidades implicó una ardua tarea de sistematización y contraste de diversas fuentes. La consecuencia de esta labor, es el presente capítulo, que nos permite hacer una valoración de la realidad de cada uno de los países revisados en el campo de la formación de maestros de educación básica.

El panorama internacional, es muy valioso para el presente trabajo, toda vez que incorpora elementos que enriquecen nuestra visión en torno al objeto de estudio. Asimismo, nos ayuda a valorar la realidad nacional, en función del estado que guarda en otras latitudes nuestro campo de interés; con las reservas que impone la consideración de la diversidad de condiciones sociales, culturales, económicas y políticas de cada uno de ellos.

Es posible observar que existen semejanzas en el proceso formativo inicial de los maestros de educación básica en los países analizados, lo que habla de tendencias globalizadoras en el campo. Así pues, la duración de los estudios para obtener el grado de maestro de preescolar y primaria en la mayoría de los sistemas revisados, al igual que en nuestro país, es de cuatro años en promedio y se realiza después del bachillerato; no obstante, esta situación

cambia con respecto a nuestro país, en el caso del maestro de educación secundaria, toda vez que la generalidad de los países ofrecen este título como resultado de estudios especializados de posgrado, después de una licenciatura similar o afín al campo disciplinar de la asignatura en que el docente desarrollará su labor.

Con respecto a las instituciones que ofrecen la formación, se observa que casi en su totalidad, los estudios se ofertan en las facultades de educación de las universidades, siendo nuestro país la excepción, en donde prevalece el sistema de educación normal. Otra condición aunada a la anterior, se refiere al diseño de los planes y programas, que a diferencia de lo que sucede en México, son prescritos en las universidades, salvo China que mantiene un carácter centralista en el desarrollo de esta tarea. Países como España y Argentina proponen lineamientos generales y facultan a las universidades el diseño de sus propios programas con base en éstos.

Ahora bien con respecto a la selección de sus estudiantes, se observa que en la mayoría de los países analizados, con excepción de los latinoamericanos incluyendo México, se han adoptado medidas estrictas para garantizar la elección de los mejores estudiantes que se desempeñarán como futuros maestros de educación básica. Se enfatiza el caso de Finlandia, Australia y Japón, en donde las universidades efectúan auténticos procesos de selección, que incluyen diversos tipos de pruebas con base en estándares que definen los perfiles de ingreso.

Como resultado del análisis precedente, el siguiente cuadro intenta recuperar de manera sintética, algunas de las principales tendencias internacionales en los sistemas de formación inicial de profesores de educación básica.

Principales Orientaciones del Cambio Curricular: Un Panorama Internacional	
Organización de los Sistemas de Formación Docente	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Establecimiento de modelos de reflexión y acción factibles sobre aquello que los maestros tienen que aprender y ser capaces de hacer.</i> Los programas y objetivos de formación profesional se establecen en función de políticas educativas en las que la participación de los maestros es necesaria para el desarrollo y

	<p>aplicación en el ámbito nacional, estatal y local.</p>
<p>Perfiles Profesionales de los Maestros</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Perfiles basados en una visión enriquecedora y comprometida con la función docente.</i> Un maestro es competente no sólo en el dominio de los contenidos temáticos, sino también en integrar, de manera interdisciplinaria, sus significados en diferentes contextos educativos. Asimismo, debe desarrollar competencias pedagógicas para la práctica docente y la comprensión del papel social de la escuela y de su profesión.
<p>Desarrollo de la Formación Profesional</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>La formación docente se concibe como un proceso de formación permanente que incluye etapas de formación, integración al servicio y de formación continua, mismas que conforman un sistema de aprendizaje integrado y dirigido al fortalecimiento de la práctica profesional.</i>
<p>Diseño y Organización Curricular</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Existe una estructura curricular común en los modelos de formación docente que tiene su correlato en la organización del plan de estudios en tres “campos formativos”: Formación General, Formación Profesional y Formación Especializada o de Orientación.
<p>Orientación de la Formación Profesional de Maestros</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Orientación hacia el logro de competencias.</i> La formación basada en competencias constituye el eje fundamental de los planes de estudio para la organización de las actividades académicas, los ámbitos de intervención docente, las propuestas de una enseñanza reflexiva y la generación de ambientes innovadores de enseñanza y aprendizaje.
<p>Sistema de Prácticas</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>El componente de prácticas docentes presenta una tendencia al incremento de horas – clase.</i> En los distintos países analizados este componente representa un 30-35 por ciento, en el total de créditos necesarios para la titulación en la carrera.
<p>Identidad Profesional</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Preocupación por la concepción que la sociedad tiene sobre el estatus y la imagen de la docencia.</i> Salvo claras excepciones (Finlandia y Rep. de Corea), se considera que la profesión docente es insuficientemente valorada social, económica, política y culturalmente.
<p>Sistemas de Evaluación</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Sistemas basados en estándares de desempeño para consolidar un modelo de aprendizaje centrado en el logro de competencias.</i> Los procesos evaluativos se proponen valorar y retroalimentar



las prácticas de enseñanza de los maestros, sus actitudes, creencias, el liderazgo y sus opciones de desarrollo profesional.

CAPÍTULO III CURRÍCULUM Y FORMACIÓN PROFESIONAL DEL MAESTRO: ELEMENTOS TEÓRICOS

Tal como lo apunta Barrón (2003) un plan de estudios constituye una entidad fuertemente determinada por la tradición disciplinaria, las tendencias en la formación profesional en un momento histórico particular y por el propio proyecto educativo en el que se inserta. Desde esta perspectiva currículo y formación profesional se encuentran íntimamente ligados; en este sentido es posible afirmar junto con Bassa (1996) que la formación profesional inicial de los maestros dependerá en gran medida del posicionamiento teórico y práctico desde el cual se realice la planificación y la intervención en el desarrollo curricular.

Con respecto a los Planes de Estudios de las Licenciaturas en Educación Básica en nuestro país, asunto que nos ocupa, conviene preguntarse ¿Bajo qué concepciones o supuestos teóricos se construyeron? ¿Cuáles fueron las tendencias curriculares o paradigmas de formación que constituyeron la base para su diseño? ¿Cuál es el modelo de docencia que está en el origen de la formación profesional? Consecuentemente ¿Qué tipo de maestro se quiere formar? Intentar adentrarse en este ámbito, requiere necesariamente elementos de orden teórico que nos permitan una cabal comprensión del campo.

En el presente capítulo se desarrolla un marco conceptual encauzado a brindar pautas de orden teórico sobre los conceptos de currículum, profesión y formación docente, las corrientes y perspectivas epistemológicas y pedagógicas que han orientado el campo.

3.1. El currículum

Como lo exponen una diversidad de autores, el currículum es un término polisémico y sumamente complejo de comprender, que encuentra su origen vinculado a las necesidades socioeducativas propias de la sociedad industrial de principios del siglo pasado y ha ido evolucionando a la par del desarrollo de ésta (Moya, 1995; A. Díaz Barriga, 2003; A. Díaz Barriga, 2003a; F. Díaz Barriga, 1993; Barrón, 2003). Según A. Díaz Barriga (*op. cit.*) el campo del

currículum en la actualidad, se caracteriza por fuertes tensiones entre los elementos teóricos que le dieron origen y su evolución histórica como categoría conceptual. Imbernón (1995) señala que a lo largo de este proceso evolutivo el término y el concepto se han ido haciendo más ambiguos e imprecisos (Imbernón, 1995)

Ligado a esto, A. Díaz Barriga (*op. cit.*), expone que para una comprensión precisa del término currículum, al igual que otros conceptos propios del lenguaje educativo construido durante el siglo XX (vgr. planeación y evaluación), se ha apelado a su adjetivación (vgr. currículum formal, currículum explícito, currículum latente, currículum oculto, etc.).

3.2. Paradigmas curriculares

Rescatando lo expuesto en el punto anterior, es importante señalar que el currículum puede comprenderse con base en múltiples variables, entre ellas podemos señalar: el paradigma epistemológico del que surge, la racionalidad de la que parte, la realidad en la que se inserta, los códigos y estilos de elaboración que tienen lugar en el momento de su significación práctica (Moya, *op. cit.*).

En atención a la idea de paradigma de Kuhn, Pérez Gómez y Gimeno Sacristán (1983) identifican cinco diferentes paradigmas en la definición del currículo, cada uno de los cuales explicita un significado distinto del término:

Currículum como estructura organizada de conocimientos. Desde esta perspectiva el currículum se concibe como un cuerpo organizado de conocimientos que se transmiten sistemáticamente en la escuela. Distingue tres posiciones teóricas: a) el esencialismo y perennialismo, según el cual el currículum es un programa estático y permanente de conocimientos verdaderos, válidos y esenciales; b) La reforma del currículum y la estructura de las disciplinas; el currículum estructura el conocimiento científico de una manera lógica, en cuerpos organizados de conceptos y principios, para ser transmitido académicamente en forma de disciplinas, mediante la metodología adecuada y c) El desarrollo de modos de pensamiento: Se entiende el currículum como un proyecto integrador y equilibrado de contenidos y

procesos, de conceptos y métodos, capaz de desarrollar modos peculiares y genuinos de pensamiento.

El currículum como sistema tecnológico de producción. Para esta concepción, el currículum se reduce a un documento donde se especifican los resultados pretendidos en dicho sistema. Es por ello una declaración estructurada de objetivos específicos y operativos de aprendizaje. Autores representativos de este enfoque son Popham y Baker, quienes conciben al currículum y su diseño como una declaración estructurada de objetivos de aprendizaje; Mager, quien propone que dichos resultados se traduzcan en comportamientos específicos definidos operacionalmente; y Gagné, que aboga por la conformación de un conjunto de unidades de contenido susceptibles de ser adquiridas bajo un conjunto singular de condiciones de aprendizaje.

El currículum como plan de instrucción. Este enfoque considera el currículum como un documento que planifica el aprendizaje, lo que implica que el currículum ha de incluir un amplio conjunto de contenidos, objetivos, actividades y estrategias de evaluación. Es una planificación racional de la intervención didáctica.

El currículum como conjunto de experiencias de aprendizaje. Entiende el currículum como el conjunto de experiencias que los alumnos llevan a cabo en la escuela, incluyendo las experiencias de aprendizaje no planificadas explícitamente por la escuela (currículum oculto).

El currículum como solución de problemas. Enfatiza el carácter artístico de la enseñanza y el carácter singular de la práctica escolar. Por ello orienta el currículum hacia la solución de problemas. Pretende que éste proporcione bases y criterios generales para planificar, evaluar y justificar el proyecto educativo. Se convierte así en un proyecto flexible que indica principios y orientaciones sobre contenidos y procesos, el qué, el cómo y el cuándo de la práctica escolar.

3.3. Currículum y Plan de estudios

Vulgarmente ambos términos, currículum y plan de estudios suelen identificarse como sinónimos; empero, en la actualidad tenemos claro que se trata de cosas diferentes, aunque relacionadas entre sí. De acuerdo con Furlán (s/f) hasta fines del siglo XIX las dos nociones significaban prácticamente lo mismo, con la particularidad que el plan de estudios tenía un sentido literal - “organización racional de los estudios”- y el currículum se usaba en un sentido metafórico.

La diferenciación de ambos términos y el surgimiento del campo del currículum propiamente dicho, tiene su origen en la polémica entre dos posturas o tendencias básicas en torno a las nuevas formas organizar la estructura de la enseñanza, ante las exigencias de la sociedad de principios del siglo XX (Díaz Barriga, op. cit., Furlán, op. cit.).

Por una parte se encontraba el movimiento progresista de la educación representado por John Dewey, que enfatizaba la necesidad de que la escuela fuese promotora de experiencias de cultura democrática. Por otra parte, una perspectiva más institucional representado por Franklin Bobbit, quien defendía la necesidad de que la escuela debiese ser favorecedora de la producción de aprendizajes útiles en función de las características de los medios en los cuales los egresados se insertan (op. cit.).

Cabe señalar que la tendencia dominante por varias décadas fue aquella representada por Bobbit, que pugnaba como ya se señaló por la organización formal de los contenidos de enseñanza. Enfoque que a la postre influyó las ideas de Tyler, que en 1949 publica *Principios básicos del currículo*, que generaliza una visión de lo curricular equiparándolo con los planes y programas de estudio, perspectiva que fue dominante durante las dos décadas siguientes. (Díaz Barriga, op. cit.).

Hacia la década de los sesenta del pasado siglo, esta perspectiva se fue enriqueciendo con nuevas orientaciones que en su momento cuestionaron esta visión formalista y prescriptiva del currículum. Resurge así la otra visión original del debate de principios de siglo que identificaba el currículum como

experiencia, de la cual se derivan otras perspectivas como la perspectiva del currículum como experiencias de aprendizaje o currículum en la acción. Surgen asimismo, enfoques teóricos que buscan comprender críticamente el concepto, más allá de su acepción tradicional en el marco de una triangulación entre la cultura, la educación y el currículum triangular. Aparecen conceptos, que revolucionarían la perspectiva del campo como *currículo oculto* (Jackson, 1968, cit. en Díaz Barriga, 2003.).

En este contexto, Furlán (op. cit. p.7) es categórico al señalar la diferencia entre *plan de estudios* y *currículum*, señalando: “[...] el currículum no es sólo *plan*, también es práctica realizada, experiencias realizadas; y no es sólo de *estudios*, sino que más bien es un proyecto de promoción de experiencias, es un proyecto de promoción de aprendizajes”.

Es importante concebir el currículum con una problemática que trasciende el plan de estudios, siendo éste sólo un momento de su desarrollo. Así pues, la utilización del término currículum debe hacerse desde una mirada abierta, suponiendo formas organizativas del trabajo de los estudiantes que no se restrinjan a la tarea del estudio, a la enseñanza o instrucción en términos clásicos. Significa pensar por ejemplo pensar en mercados de trabajo o el desarrollo de una profesión y la asunción de determinados valores ético políticos (Furlán, op. cit.)

3.4. La formación profesional del maestro: nociones y perspectivas

De entrada es importante delimitar el concepto de ***formación profesional docente*** el cual implica concebirla de inicio, como un campo de conocimiento hartamente complejo; la sola noción nos remite a un concepto polisémico, frecuentemente ambiguo, que cobra significado en función de la perspectiva teórica de origen (vgr. epistemológica, filosófica, psicológica o pedagógica) y por supuesto del marco institucional y contexto en que se concreta (Ducoing, 2003).

Inicialmente hagamos un abordaje argumentativo en torno al concepto de profesión docente. La palabra profesión proviene del latín *professio*, *-onis*, que significa acción y efecto de profesar. El uso común del concepto tiene

diferentes acepciones, entre ellas, empleo, facultad u oficio que cada uno tiene y ejerce públicamente.

Cabe señalar, de acuerdo con Ramírez (2008), que este concepto es relativamente reciente y tal como hoy se le conoce tiene su origen en el surgimiento de la sociedad industrial y la división del trabajo y ha evolucionado en correspondencia con el desarrollo del estado capitalista.

En este sentido, es posible afirmar que se trata de un concepto no acabado y ciertamente difícil de definir, toda vez que existe una frontera poco clara entre lo que es una ocupación y una profesión (Fernández, 2001). Asimismo, debemos reconocer que no se trata de una expresión neutra ni mucho menos, antes bien, tácitamente representa diversas opciones y visiones del mundo (Nemiña, García y Montero, 2009).

No obstante el planteamiento anterior y sin pretender una visión reduccionista de un asunto tan complejo, tratado ampliamente por la sociología de las profesiones; podríamos señalar algunas características que definen a una profesión: la formación educativa de alto nivel, la estructura organizativa, la vinculación con las estructuras de poder, el estatus, la actualización continua y la búsqueda de autonomía en la práctica (Fernández, op.cit. p. 1).

3.5. Profesión docente

La profesión docente está íntimamente relacionada con la evolución de la humanidad, particularmente con el mundo occidental. No es de extrañar que los principales representantes de la historia de las ideas se hayan preocupado por dedicar su estudio y reflexiones en torno a este asunto.

“No importa cuáles sean las denominaciones con las que se ha definido esta práctica: maestro, profesor, enseñante o docente, existe una amplia evidencia del interés por analizar esta práctica aún antes de que se conformara el sistema educativo del estado nacional (Díaz Barriga e Inclán, 2001 p. 18)

Desde una visión tradicional proveniente de los estudios sociológicos de las profesiones, existe una fuerte polémica y discusión en torno a la condición de la

docencia como profesión. Los sociólogos han tratado de identificar los valores específicos relacionados a las profesiones y al mismo tiempo determinan los criterios que diferencian a las profesiones independientes de otros tipos de ocupaciones. Desde esta perspectiva la enseñanza no alcanza el estatus de profesión, segregándose a semi-profesión o “cuasi profesión”, entre otras razones por su origen social, los años de formación, los tipos de conocimiento y perfeccionamiento, la ausencia de autonomía, etc.; por las que la enseñanza queda fuera del rango de las profesiones liberales.

Más allá de este debate y controversia, Goodson y Hargreaves (1996) definen cinco tipos de profesionalidad docente: clásica, flexible, práctica, extensa y compleja. A continuación reseñamos algunas características de cada una de ellas:

Profesionalidad clásica

Corresponde a la visión sociológica funcionalista de las profesiones, la cual se fundamenta en la comparación de la enseñanza con las profesiones de alto estatus social (medicina, derecho, etc.). Éstas se caracterizan por tener un conocimiento profesional común o cultura técnica compartida, una ética hacia el servicio a los clientes y la autorregulación por sus propias organizaciones. Respecto a la característica de las profesiones de poseer una cultura técnica compartida, señala que los docentes de secundaria, en cierta forma cumplen este criterio, pues son expertos en la materia que enseñan. No es el caso de los profesores de primaria, al no poseer el conocimiento fuerte de una asignatura y apenas compartir concepciones técnicas y lenguajes sobre el desarrollo de los alumnos o el aprendizaje.

Profesionalidad flexible

La base de la profesión se sitúa en la cultura de colaboración que surge en las comunidades de práctica, la cual sustituye al ideal de certeza científica propio del paradigma anterior. Así, dado que el conocimiento científico base sobre la educación –entendido en el sentido que tiene en las ciencias naturales– presenta problemas epistemológicos, se promocionan comunidades de profesionales que trabajan colaborativamente. Estas comunidades profesionales trabajan en sus contextos particulares, sobre sus áreas

específicas, compartiendo sus problemas e inquietudes de forma dialogada y con vistas a la mejora de su labor docente. Esta mejora de su función docente se produce mediante la construcción compartida de los significados de su práctica profesional.

Profesionalidad práctica

El profesionalismo práctico intenta dar dignidad y estatus al conocimiento práctico que los docentes tienen de la tarea que realizan. Cobra especial importancia el proceso de reflexión crítica que desarrollan en y sobre la acción, enfatizando las consecuencias que su labor tiene como maestro sobre las condiciones sociales del contexto. La validez y pertinencia de la experiencia docente, en otros momentos vista como una debilidad de la profesión, es considerada como fundamental y una fuente válida de conocimiento, más allá de la oposición teoría-práctica. Esta visión práctica y reflexiva de la docencia, desafía la idea de un profesionalismo basado en la posesión del conocimiento académico -ubicado en las estructuras universitarias- como garantía de profesionalización de los docentes. En su forma crítica, conecta la reflexión práctica de los docentes con temas más amplios de igualdad y justicia social.

A pesar del interés suscitado y del atractivo de sus argumentaciones, presentan problemas a dos niveles; en primer lugar, no todo el conocimiento práctico personal es valioso desde el punto de vista educativo y social (por ejemplo, las imágenes de las experiencias del profesor en su etapa como alumno). En segundo lugar, el excesivo énfasis en la práctica diaria del profesor, puede conducir a un abandono de los compromisos morales amplios con los proyectos sociales, para centrarse en aspectos como las competencias técnicas y las habilidades pedagógicas. Este excesivo enfoque hacia temas curriculares y el alejamiento del conocimiento universitario -con las posibilidades de acercamiento a la investigación independiente, a la crítica intelectual y a la comprensión de otros profesores en otros contextos-, puede convertir el conocimiento práctico, en conocimiento “parroquial”.

Profesionalidad extensa

Una cuarta idea sobre la profesionalización docente se nos presenta en términos de contraposición entre expansión y regresión. De forma un tanto

maniquea se presenta la imagen de un profesional en regresión como limitado al aquí y ahora, con habilidades derivadas de la experiencia, con los acontecimientos de clase percibidos aisladamente, concibiendo la metodología como introspección, valorando la autonomía individual, con escasa participación en actividades distintas de las profesionales, poca lectura de temas profesionales o limitada exclusivamente a actividades prácticas. En definitiva, la profesión de la enseñanza es vista como una tarea de naturaleza intuitiva.

En contraposición, el profesional expandido deriva sus conocimientos de la relación entre teoría y práctica, la perspectiva del profesor va más allá de la clase, para abrazar el contexto social más amplio de la educación; los sucesos de clase se perciben en relación a otros aspectos de la escuela, compara su metodología con la de otros, da gran valor a las actividades profesionales, lee literatura profesional, asiste a actividades de formación teóricas y prácticas. En definitiva, la profesión de enseñanza es vista como una actividad racional, no intuitiva.

Si bien las reformas educativas, en sus enunciados abogan de forma explícita por un profesionalismo expansivo, no está claro que las actuaciones posteriores que las desarrollan, obtengan los resultados pretendidos.

Profesionalidad compleja

El argumento que fundamenta esta quinta orientación de la concepción del profesionalismo docente se basa en que las profesiones deberían juzgarse por la complejidad del trabajo que realizan, situando la enseñanza en esta categoría. Esta complejidad se apoya en que se necesitan habilidades de resolución de problemas, la implementación de estrategias de aprendizaje cooperativo y habilidades de pensamiento complejo.

Los autores predicen que en el siglo XXI emergería una profesionalidad compleja y postmoderna, basada en un conjunto de características, la más notable de las cuales sería “la creación y el reconocimiento de la *complejidad*, con un estatus y compensación acordes con dicha complejidad” (p. 21). Sostienen que esto conduciría a la emergencia de una noción más

personalizada de profesionalidad basada en: “una búsqueda auto-dirigida de, y una lucha por, el *aprendizaje continuado* basado en la propia experiencia y niveles de práctica, más que en el cumplimiento de la obligación de *cambio continuo* exigida por otros” (Goodson y Hargreaves, op. cit. p.21).

Por su parte Shulman, (2005) establece que una profesión obedece a los siguientes criterios:

- a. Obligación de servicio a los otros con una cierta “vocación” (desarrollo de una comprensión moral que guíe su práctica y medie entre habilidades y conocimientos)
- b. Comprensión de un cuerpo de teorías o conocimientos establecidos
- c. Dominio -cualificado- de actuaciones prácticas (habilidades y estrategias)
- d. Ejercicio de juicio en condiciones de inevitable incertidumbre (discrecionalidad)
- e. Necesidad de aprender de la experiencia como interacción de la teoría y la práctica
- f. Existencia de una comunidad profesional que, además de desarrollarse cualitativamente, está comprometida públicamente respecto a las prácticas individuales.

Así también, López (2003), después de realizar un análisis amplio de diversos autores en torno la profesionalidad docente, concluye que ésta podría sintetizarse en siete rasgos a saber:

- a. Competencia en tipos específicos de conocimientos que tienen una base común para todos sus miembros.
- b. Responsabilidad de transmitir los conocimientos, incluyendo técnicas y recursos intelectuales necesarios para su desarrollo.
- c. Control en el ingreso, tipo, tiempo de formación especializada y permanente reconstrucción de los conocimientos.
- d. Autonomía para ejercer la práctica.
- e. Autorregulación y Organización profesional de autogobierno.
- f. Servicio social y vocación de servicio a la humanidad.
- g. Auto percepción satisfactoria del profesional por la tarea que realiza.

Podemos finalizar este apartado, afirmando que las diversas nociones o conceptos de profesión docente se encuentran indefectiblemente ligadas con procesos formativos, a través de los cuales el colectivo se apropia de un conjunto de saberes especializados, mismos que se producen en un marco educativo, formalmente regulados por prescripciones institucionales que avalan una cualificación a través de la certificación o el otorgamiento de títulos profesionales (Barrón, op. cit.)

3.6. La Formación Docente

Teóricamente el concepto formación docente, puede ser comprendido desde el marco de diversas tradiciones filosóficas, éticas, políticas y epistemológicas, entre otras, las cuales constituyen las bases para entender las lógicas bajo las cuales se construyen las diversas propuestas institucionales de política educativa en esta materia (Ducoing, op. cit.). No es nuestra intención hacer una revisión exhaustiva de este asunto, permítasenos exponer algunos elementos relativos al mismo que orienten pertinentemente nuestro análisis.

El concepto formación lleva la impronta de lo religioso y tiene el significado de la reconstrucción en la persona de la imagen de Dios. Por su parte Gadamer, (cit en Barrón, op. cit.,) alude a la formación como adquisición de la cultura; la formación implica un proceso histórico de apropiación de cultura por el que el sujeto adquiere aquello en lo cual y a través de lo cual se forma (Barrón, Rojas y Sandoval, 1996).

Desde la perspectiva gadameriana el concepto de formación se vincula con las ideas de enseñanza, aprendizaje y preparación personal, a partir de la premisa de que todo ser humano no es por naturaleza lo que debe ser; consecuentemente necesita de la formación como un proceso básico en tanto que posibilita al sujeto la generación del conocimiento (Barrón, Rojas y Sandoval, 1996, Barrón, 2003).

Por otra parte Ducoing (2000, cit. en Ducoing, 2003) con base en las aportaciones de Honoré y Heidegger analiza la formación a partir de la categoría de formatividad, a la cual subyace la posibilidad de horizontes diferentes a los que usualmente logramos. La formatividad refiere a procesos

tanto de formación como de transformación del hombre, por cuanto representa el estadio humano de la reflexión, a través de la cual el sujeto al concientizar sus procesos de cambio, abre sus horizontes y con ello orienta sus decisiones y acciones. La formatividad es un atributo específico de la existencia del individuo, que le abre la posibilidad de esperanza, apertura, desesperanza y dolor. “La apertura a la existencia representa la posibilidad de descubrir las propias posibilidades de darle un sentido a la vida” (Ducoing, op. cit. p. 92)

Ya ubicado en el ámbito esencialmente pedagógico, Marcelo (1994, p. 183) define la formación docente (*del Profesorado*) como “El campo de conocimientos, investigación y de propuestas teóricas y prácticas, que dentro de la Didáctica y la Organización Escolar, estudia los procesos mediante los cuales los profesores —en formación o en ejercicio— se implican, individualmente o en equipo, en experiencias de aprendizaje a través de las cuales adquieren o mejoran sus conocimientos, destrezas y disposiciones, y que les permite intervenir profesionalmente en el desarrollo de su enseñanza, del currículum y de la escuela, con el objetivo de mejorar la calidad de la educación que reciben los alumnos”.

Asimismo, Marcelo (op. cit.), afirma que a éste concepto enunciado, subyacen siete principios de la formación del profesorado:

1. *La formación del profesorado es un continuo.* La separación de fases o etapas en esa formación no impide una concepción global y acumulativa. Ese sentido de continuidad viene dado por el mantenimiento de principios éticos, didácticos y pedagógicos comunes en todas las fases y acciones de formación. Por lo demás, dar continuidad al proceso formativo implica no dar por cerrada la formación en ninguna de sus fases.

2. *Es necesario vincular la formación a los procesos de innovación y desarrollo curricular.* La formación del profesorado debe estar orientada a la mejora de los procesos educativos en los que participa, evitando una disociación improductiva.

3. *Los procesos de formación han de estar conectados al desarrollo organizativo de los centros educativos.* La confluencia de los aspectos

curriculares y organizativos, de hecho inseparables, vincula la formación también al escenario institucional en el que se desarrolla la educación.

En la actualidad se proponen como preferibles los procesos de formación asociados a la práctica y a las necesidades y los problemas nacidos de ésta, en modalidades formativas contextualizadas o situadas. Por otro lado, los cambios que se desprenden de los procesos de formación docente inciden tanto en los aspectos curriculares como en los organizativos.

4. *La formación debe integrar tanto los contenidos académicos y disciplinares y los de carácter pedagógico.* El conocimiento de la materia a impartir, por profundo que sea, no es suficiente para garantizar una enseñanza de calidad. Los estudios sobre el conocimiento del profesorado han mostrado una diversidad de tipos que deben ser considerados en los procesos de formación.

5. *En la formación del profesorado, debe existir una integración entre la teoría y la práctica.* Esta aspiración de establecer un nexo íntimo entre teoría y práctica es ya tradicional en el discurso sobre formación docente. Muchas de las aportaciones más recientes sobre construcción del conocimiento profesional apuntan a la base práctica de una buena parte del mismo. La experiencia personal y la vivencia de la práctica educativa aportan elementos para la reflexión y la racionalización.

6. *Es necesario que exista isomorfismo entre la formación recibida por el docente y el tipo de educación que se le pedirá que desarrolle posteriormente.* En numerosas ocasiones se ha reiterado la incidencia del método empleado en la formación del profesorado en la práctica posterior de éste, de forma que esa metodología se convierte en el contenido formativo más importante. La disonancia entre lo que los formadores predicán y lo que practican puede reforzar modelos didácticos implícitos de corte transmisivo, además de restar credibilidad al mensaje del formador.

7. *El proceso de formación debe someterse a criterios de individualización.* Este principio supone que *aprender a enseñar no debe ser un proceso homogéneo para todos los sujetos, sino que será necesario conocer las*

características personales, cognitivas, contextuales, relacionales, etc. (op. cit. p. 187)

Siguiendo los planteamientos anteriores, podemos afirmar que la formación del docente constituye un proceso complejo y dinámico orientado hacia el aprendizaje y la mejora constante de la enseñanza. Como proceso es evolutivo y de transformaciones basado en criterios de observación, descripción, análisis, reflexión y toma de decisiones con el propósito de favorecer la formación integral de todos los implicados en la enseñanza y aprendizaje. De allí su carácter personal, colectivo y contextual, dirigido a comunidades específicas y a ayudar en sus procesos de cambio y transformación.

Ahora bien, en torno a las principales orientaciones en la formación del profesorado; Imbernón (1998), sostiene que hacer un análisis de éstas contribuye a la comprensión y reflexión sobre las propuestas formativas que se han venido instaurando en los últimos tiempos. Asimismo destaca que cada una de estas perspectiva "...responde a una concepción epistemológica, ontológica, metodológica y ética" (p.36), la cual se traduce o concreta en procesos de intervención específicos de formación del profesorado en concordancia con los postulados y procedimientos que propone.

En este marco, resulta pertinente exponer un marco conceptual que permita explicar las concepciones que fundamentan la formación de maestros. Así, Liston y Zeichner (1993) distinguen cuatro tipos de tradiciones de reforma de los Programas de Formación del Profesorado en los Estados Unidos: a) la tradición Académica), b) la tradición de la eficacia social, c) la Tradición desarrollista y d) La Tradición reconstruccionista social.

Por su parte Pérez Gómez (1997), siguiendo a estos autores, pero en el marco español, establece la siguiente clasificación de los programas de formación: a) Perspectiva académica, b) Perspectiva Técnica, c) Perspectiva práctica y, d) Perspectiva de reconstrucción social. Para efectos de este trabajo, sólo se hará mención a los rasgos esenciales de cada una, aclarando que entre ellas conviven una serie de visiones y enfoques que matizan y singularizan sus aportes a la formación y a la práctica educativa.

a. Perspectiva académica

Se evidencia la concepción del docente como un profesional que domina las disciplinas que debe transmitir, obviando el conocimiento pedagógico, se apoya en la investigación científica. Se distinguen: *el enfoque enciclopédico* caracterizado por el énfasis en el conocimiento de la disciplina respetando la secuencia lógica y su epistemología. El docente es un trasmisor del saber a un grupo de estudiantes con características similares, por tanto, expone unos conocimientos que éstos deben adquirir y en consecuencia serán evaluados. Se desconoce el contexto y sus implicaciones; y desde *un enfoque comprensivo*, es prioritario el conocimiento disciplinar, el docente debe ser un intelectual que comprende la estructura epistemológica de la materia que enseña. Además de poseer el dominio de técnicas didácticas para transmitir los conocimientos.

b. Perspectiva técnica

Los aspectos predominantes de esta perspectiva se evidencian en la calidad y la eficacia de los productos obtenidos. Por tanto, el profesor es un técnico que domina una serie de procedimientos que le permitirán ejecutar acciones para ser eficaz, es el modelo de *racionalidad técnica, de la acción instrumental*. Se trata de aplicar teorías e instrumentar técnicas científicas para resolver los problemas que se le presentan en su actividad diaria. El componente práctico depende de las ciencias aplicadas, que a la vez, se apoyan en las teorías de ciencias básicas.

Siguiendo a Pérez Gómez (1997 p. 403) el profesor "...es un técnico que debe aprender conocimientos y desarrollar competencias y actitudes adecuadas a su intervención práctica, apoyándose en el conocimiento que elaboran los científicos básicos y aplicados". De este modo, no requiere acceder al conocimiento científico, sino dominar las técnicas que se derivan de éste.

De acuerdo con Imbernón (1998) esta perspectiva prevalece en la actualidad de manera afianzada en el pensar y hacer educativo, respaldado por sectores de mentalidad pragmática, que propugnan por la eficacia, el rendimiento y por la dotación instrumental de libros y pruebas estandarizadas para medir el

proceso formativo. En esta mirada de la formación se espera desarrollar competencias para lograr técnicos que apliquen sus conocimientos a problemas generalizables, pero en modo alguno, se prevé situaciones problemáticas, imprevistas donde predomina la incertidumbre.

Asimismo, Pérez Gómez (1997 p. 407) destaca que a pesar de las intenciones, "...la tecnología educativa no puede afrontar las cada día más evidentes características de los fenómenos prácticos: complejidad, incertidumbre, inestabilidad, singularidad y conflicto de valores".

Como puede observarse, tanto Imbernón como Pérez Gómez, cuestionan el enfoque técnico, por cuanto no puede reducirse la acción del profesor a la aplicación, sin tomar en consideración la multiplicidad de factores que convergen en las situaciones de enseñanza y aprendizaje y que ejercen gran influencia. Se requiere desarrollar capacidades para actuar ante la complejidad de las situaciones educativas.

c. Perspectiva Práctica

La enseñanza es una actividad compleja que se desarrolla en ámbitos particulares, donde predomina la diversidad, las interrelaciones y se suceden conflictos de valores. De allí que la formación del profesor sea en palabras de Pérez Gómez (1997 p. 410), "de la práctica, para la práctica y a partir de la práctica", por cuanto es la experiencia, la que proporciona la posibilidad de actuar y resolver los problemas que se presentan. Se diferencian dos corrientes: El enfoque tradicional y el reflexivo sobre la práctica.

En relación con la visión *tradicional*, se hace presente una concepción artesanal de la enseñanza, se aprende por ensayo y error. Es un saber intuitivo, con escasa reflexión sobre lo que se hace; ello implica que los aprendices de maestros reciben un conocimiento, producto de la práctica empírica con escaso desarrollo de la investigación y, en consecuencia, de las bases conceptuales y teóricas. Los profesores más experimentados influyen de manera determinante a los novatos.

Sobre la base de los cuestionamientos que ha sido objeto la racionalidad técnica, aparecen diversas opciones para aproximarse a la búsqueda de

respuestas a las situaciones de conflicto y complejidad que caracterizan los contextos donde se ejerce la práctica docente. De este modo, surge el enfoque reflexivo sobre la práctica dirigida a potenciar la reflexión y la crítica en búsqueda de respuestas a las múltiples situaciones que emergen del contexto. Y así, evitar la reproducción acrítica de procedimientos, métodos y técnicas, que de ninguna manera, ayudarían a transformar los contextos en espacios para la discusión, el respeto, la igualdad y la convivencia social.

En la actualidad, se evidencian distintas discusiones y puntos de vista, que intentan explicar la pertinencia y operatividad de la reflexión como estrategia que coadyuve en los cambios educativos. Pérez Gómez (1997) menciona algunos teóricos (Dewey: 1933,1965; Stenhouse: 1998; entre otros) que han profundizado en relación con la reflexión como alternativa para transformar la práctica haciéndola más consciente y crítica.

Perspectiva de reflexión en la práctica para la reconstrucción social

Desde la iniciativa y preocupación por mejorar la formación del profesorado, se plantean otras perspectivas que avancen hacia propuestas que enfatizan en la acción más que en la teoría. Estas miradas, según Pérez Gómez (1997) conciben la enseñanza como crítica, colmada de valores y principios éticos que determinan su actividad. De manera que profesor es un profesional autónomo que reflexiona sobre su saber y saber hacer para comprender los procesos de enseñanza y aprendizaje que ocurren en contextos sociales específicos.

Menciona como representantes de esta perspectiva a aquellos que asumen la posibilidad de desarrollar en la escuela y en el aula, procesos de transformación social: Giroux, Zeichner, Kemmis, entre otros. También incorpora a los autores que abogan por una enseñanza y práctica caracterizada por la investigación-acción: Stenhouse, Elliot, y otros. A continuación, se presentan los enfoques que caracterizan esta perspectiva:

El enfoque denominado *crítica y reconstrucción social*, considera la enseñanza y la formación del profesorado, como una vía para enseñar pensar críticamente sobre el orden social existente, a fin de concienciar sobre la necesidad de

transformar las comunidades. El profesor es considerado un intelectual transformador.

Se pretende incorporar a los programas de formación de profesorado, tres aspectos fundamentales:

- a) Adquisición de conocimientos culturales, científicos orientados hacia una determinada posición política y social;
- b) Impulsar el desarrollo de capacidades para la reflexión crítica sobre la práctica para profundizar en el análisis de las intenciones implícitas que predominan en las prácticas y en las instituciones escolares y
- c) Promover actitudes orientadas hacia el compromiso ético y político del educador para convertirse, en palabras de Pérez Gómez (1997:423), "*un intelectual transformador en el aula, en la escuela y en el contexto social*".

De este modo, Liston y Zeichner (1997, p. 82) sostienen que

"[...] es fundamental estimular al futuro profesor para que reflexione sobre sus razones, prestando la debida y adecuada atención a sus creencias y supuestos básicos sociales implícitos y al conveniente reconocimiento de nuestra comprensión actual del contexto social y político de la escolarización.

De acuerdo con este planteamiento, es conveniente que los futuros profesores examinen las diferentes perspectivas teóricas y en un ambiente de diálogo y reflexión, expliciten sus propias concepciones y creencias sobre la enseñanza y los problemas del contexto social. Por consiguiente, sus ámbitos de acción se encaminan no sólo a los espacios universitarios sino también a las experiencias de campo para contrastar y elaborar su pensamiento práctico.

Igualmente, es importante señalar la proyección que el enfoque de investigación-acción ha tenido en los últimos tiempos, que tiene entre sus máximos exponentes a Stenhouse (1998), quien afirma que la enseñanza requiere de constante revisión y transformación. En otras palabras, el profesor es un investigador de su propia práctica para transformarla y concibe la enseñanza como base de la investigación-acción, postura que defiende pues considera prioritaria, la investigación para lograr la mejora de los procesos educativos.

Del mismo modo, Elliot (1993), desarrolla su propuesta a partir del estudio de una situación inicial que requiera cambios y enfatiza en el establecimiento de un plan de acción, sujeto a constante revisión para su mejora. Ello implica establecer un ciclo de reflexión y acción que viabilice las transformaciones de las prácticas escolares. En este sentido, plantea la discusión y revisión en colectivo como una vía para promover el desarrollo profesional de los educadores.

Con base en la perspectiva crítica, Pérez Gómez (1997) concluye que la práctica es *“intelectual y autónoma”*, en cuanto implica el planteamiento de hipótesis, acciones, reflexiones y transformaciones que se discuten en un diálogo de saberes, donde se enseña y se aprende en las interacciones que ocurren entre las personas y los contextos sociales.

Consideraciones finales

En síntesis, las perspectivas sobre los enfoques de formación presentados constituyen un referente para intentar aproximarnos al análisis de los planes de estudio, aunado por supuesto a las intencionalidades de la enseñanza y la necesaria vinculación con el contexto histórico, político y social en el que surgen, que le imprime características particulares.

CAPÍTULO IV LA FORMACIÓN DE LOS MAESTROS DE EDUCACIÓN BÁSICA EN MÉXICO: ANÁLISIS DE LOS PLANES DE ESTUDIOS

El presente capítulo da cuenta de un proceso de revisión de los planes de estudio que en las últimas cuatro décadas, han regido la formación de los maestros de educación básica en nuestro país en el marco de las EN.

Los siguientes documentos fueron objeto del análisis antes señalado:

- Plan de Estudios en Educación Normal, 1975.
- Plan de Estudios en Educación Normal, 1975, reestructurado.
- Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Primaria, 1984.
- Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Primaria, vigente a partir de 1997.
- Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Preescolar, vigente a partir de 1999.
- Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Secundaria, vigente a partir de 1999.

El análisis se basó en los modelos propuestos por F. Díaz Barriga, (1993) y A. Díaz Barriga, (2005); quienes plantean una serie de principios orientados por una parte a la valoración de los elementos estructurales formales que componen los planes de estudio (evaluación a priori) y por otra, al impacto de éstos como resultado de su implementación (evaluación a posteriori).

Es importante resaltar que para el caso de los planes de estudio diseñados e instrumentados entre el año de 1975 y 1984, se privilegió el primer nivel de análisis, es decir, aquel referido a los elementos estructurales formales de los documentos.

Por otra parte, los planes de 1997 (Licenciatura en Educación Primaria), 1999 (Licenciatura en Educación Preescolar y Licenciatura en Educación Secundaria), se abordaron mediante la construcción de una metodología enfocada a lo que Díaz Barriga, A (2005), denomina *evaluación curricular como tarea de investigación*, toda vez que, además del análisis referido a los elementos constitutivos de los Planes de Estudios, se realizó un trabajo de investigación con un enfoque mixto, cuantitativo y cualitativo, en nueve

escuelas normales de diferentes entidades del país, con la intención de contar con un balance *in situ* tanto de docentes como estudiantes, en torno su funcionamiento e impacto en el marco de la realidad curricular, vivida por los actores principales que intervienen en el proceso formativo de los futuros profesores de educación básica y cuyos resultados se exponen en el capítulo siguiente.

Así también, se agregan al análisis elementos de otro orden, como los resultados de las evaluaciones realizadas por el CENEVAL a los alumnos que cursan los últimos semestres de las tres licenciaturas en cuestión, así como reportes de investigaciones afines a la revisión del modelo en turno.

La selección de estos criterios de valoración, nos ha conducido a presentar un análisis más amplio y profundo que, consecuentemente, nos ofrece elementos para una mayor comprensión de la dinámica pedagógica (A. Díaz Barriga, op. cit.). La siguiente figura (4.1.) muestra los elementos considerados en la evaluación curricular aquí expresada:

Fundamentos del Currículum: 1975,1978, 1984, 1997, 1998, 1999	
De los fundamentos al plan de estudios	Análisis de la estructura y organización del plan
	Perfil de egreso
	Enfoque
	Sustento Teórico
	Aportaciones e impacto en la formación de maestros
Funcionamiento del Plan de Estudios: 1997, 1998, 1999	
Estructura y contenidos generales	Perfil de egreso
	Enfoque
	Sustento Teórico
	Aportaciones e impacto en la formación de maestros
Análisis de las	Percepción de los docentes y/o estudiantes sobre

<p>percepciones estudiantiles y/o docentes</p>	<p>la dinámica del plan de estudios</p> <p>Percepción de los docentes y/o estudiantes sobre su formación y su futuro desempeño en el mercado ocupacional</p>
<p>Rendimiento académico y factores asociados</p>	<p>Desempeño académico en diferentes dominios disciplinarios y de la práctica docente</p>

Figura 4.1. Elementos de Evaluación Curricular: Plan de Estudios de las EN

4.1. Plan de Estudios en Educación Normal: Primaria (1975, 1975 reestructurado) y Preescolar (1978)

Durante la década de los setenta, siendo presidente de la República Luis Echeverría Álvarez, se pone en marcha la Reforma Educativa, programa que formalmente tiene como finalidad una transformación del Sistema Educativo Nacional, misma que toma como base un discurso recuperado de los años treinta que pone el acento en la educación como medio para alcanzar los ideales revolucionarios y se traduce en una política de apertura democrática y pluralismo ideológico, que buscaba atenuar el descontento social originado en la década anterior. La expansión del sistema educativo representaba una plataforma que permitiría alcanzar la igualdad de oportunidades, la democracia y la justicia social; la cual sería impulsada por el “Estado Benefactor” y un gran gasto público (Pescador, 1983, cit. en Ramírez, op. cit.).

Durante este período nacen importantes Instituciones de Educación Superior, tales como la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) y la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). De igual manera, en la Universidad Nacional Autónoma de México, se crea el Sistema de Universidad Abierta (SUA), el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), ambos orientados por la corriente crítica y sociopolítica que buscaba dar respuesta a determinadas demandas sociales; además de la creación de la Escuela Nacional de Estudios Profesionales (ENEP), ésta última inspirada en el enfoque sistémico del diseño

curricular (F. Díaz Barriga, 1993). Por otra parte, ante la creciente demanda educativa en el nivel medio superior, se crea el Colegio de Bachilleres.

En el contexto referido, destaca la reforma de la Educación Primaria, que tiene como eje cambiar la educación memorística por el desarrollo de una conciencia crítica en los alumnos bajo el lema de “aprender a aprender”. Consecuentemente, la figura del maestro cobra asimismo una transformación, de un agente informador a un facilitador del aprendizaje autónomo y por descubrimiento. Los medios para tal fin recaen en la Tecnología Educativa y los métodos activos.

Ante este panorama, surgen serios cuestionamientos en torno los procesos de formación inicial de maestros, que no obedecían a los nuevos tiempos educativos; luego entonces se hacía necesaria la revisión y consecuente adecuación de los planes de estudio que los sustentaban.

“La educación elemental es el pilar sobre el cual descansa la estructura del sistema educativo; adecuar y perfeccionar la preparación de los profesores que atienden este nivel, debe considerarse de relevante interés nacional, pues el maestro es el promotor del cambio educativo y por lo tanto, factor importante en el cambio social” (DOF, 1975, en Cárdenas, et. al. p. 189)

Sin embargo, ante la necesidad de profesionalizar a los maestros, la reforma a los planes de estudios no constituye la única propuesta. Además de ésta, se recomienda que el bachillerato constituya el antecedente obligatorio de la carrera, con el objeto de ubicarla legalmente el nivel superior de educación; propuesta que finalmente no se concreta, entre otras razones debido a que el bachillerato que existía era demasiado heterogéneo y no orientaba a los estudiantes a la carrera docente, surgía la necesidad entonces de una formación pedagógica propedéutica en este sentido, lo cual implicaba impartir el bachillerato más la licenciatura, incrementando con esto los costos por alumno casi al doble. El nivel de licenciatura no se consiguió, lo que si se alcanza es que se reconocieran los estudios de Educación Normal en el nivel superior.

Durante la década de los setenta se efectuaron tres reformas al Plan de Estudios de las Escuelas Normales: Plan 1972, Plan 1975 y Plan 1975 reestructurado. Nos ocuparemos de analizar sólo estos dos últimos.

En 1975, entre los meses de junio y julio, tienen lugar una serie de reuniones regionales convocadas por el Consejo Nacional Técnico de la Educación (CNTE), que asumen como finalidad llegar a acuerdos en torno a la reforma del Plan de Estudios de Educación Normal, misma que es expuesta en el Diario Oficial de la Federación el 26 de agosto e implementada a partir de septiembre del mismo año.

Estructura Curricular

En términos generales, expone las siguientes características:

- Disminuye la sobrecarga de materias con respecto al Plan de Estudios 1972. De 101 se reduce a 72 asignaturas; 9 asignaturas por semestre que se desarrollan en 30 horas a la semana.
- Soporta *una Estructura por Objetivos*, reglamentada por la entonces vigente Ley Federal de Educación, los cuales deben ser de tipo *Generales* o bien *Particulares*, aplicado a cada una de las asignaturas y sus respectivas unidades de aprendizaje.
- Se articula con la Educación Primaria como su campo de acción, estableciendo relación con los programas de estudio, las técnicas de enseñanza, los libros de texto y los auxiliares didácticos que se aplican en este nivel de educación básica. Recupera asimismo de éste, la estructura por áreas de conocimiento (Español, matemáticas, ciencias naturales y ciencias sociales).
- Incluyen actividades cocurriculares y extracurriculares como una posibilidad de hacer flexible y adaptable el currículum. En este tenor, se aprecia una noción de flexibilidad curricular, pues se promueve una apertura al docente de educación normal para realizar las adaptaciones y adecuaciones necesarias al plan y los programas, con objeto de ampliar y profundizar en los aprendizajes a desarrollar, todo esto, según lo requiera el avance del alumno y la dinámica de trabajo en el aula.

- Enfatiza su carácter único y nacional, “para garantizar la unidad doctrinaria” (p. 191) en la formación docente.
- Está orientado a consolidar la formación científica y cultural de los estudiantes incluyendo el bachillerato general.
- Aclara que dicho Plan de Estudios es el resultado de un amplio proceso de diálogo y *participación entre los sectores* interesados en la educación normal.

Perfil de egreso

No se especifica un Perfil de Egreso como tal, en su lugar se presenta un listado de 33 objetivos, los cuales expresan de manera muy general el bagaje de conocimientos, valores actitudes que deberá observar el estudiante al término de la carrera. Cabe señalar, la poca importancia que en esta relación de saberes, se le otorga a los contenidos filosóficos, teóricos y metodológicos propios de la pedagogía e incluso a asuntos de orden más instrumental como el desarrollo de habilidades para la docencia (*vgr.* planeación y evaluación). Por otra parte, es muy claro el señalamiento reiterado que se hace de la adquisición de valores relacionados con los ideales nacionalistas de país democrático, soberano e independiente asentados en nuestra Carta Magna y en la Ley General de Educación.

Organización Curricular

El Plan de Estudios se organiza en tres áreas de formación:

- a) Área científico humanística que comprende los lenguajes de español y matemáticas, así como las ciencias (Naturales y Sociales) y su metodología.
- b) Área de formación física, artística y tecnológica, y
- c) Área de formación específica para el ejercicio de la profesión.

Con respecto a las dos primeras áreas, se aclara que éstas deberán incluir conocimientos que cuantitativamente equivalgan a los que se imparten en el bachillerato.

Así también, expone que por primera vez en un plan de estudios, se ha logrado la integración entre el conocimiento científico y del conocimiento didáctico que antes se presentaba de forma separada. Así, todas las materias tienen la cualidad de aparecer acompañas por “y su didáctica” (Español y su didáctica, matemáticas y su didáctica, ciencias naturales y su didáctica, etc.)

Sistema de Prácticas

En breves enunciados se explica el valor de la práctica en la formación del maestro, sin profundizar en mecanismos o dispositivos de formación que orienten el proceso.

“[...] es necesario considerar la observación y la práctica docente como una constante de lo que se enseña en la cátedra. La observación y la práctica de lo aprendido deben realizarse tan pronto como sea posible. Además de las prácticas regulares, deben considerarse al finalizar cada semestre prácticas docentes intensivas, de dos semanas, a lo largo de los seis primeros semestres, y en los dos últimos, prácticas continuas, con los seis grados.” (p. 201)

Titulación

Sucintamente expresa que los estudiantes elaboran una memoria de prácticas docentes realizadas en los semestres 7º. y 8º. la cual, habrá de presentarse bajo ciertos requisitos y servirá para obtener el título profesional.

4.2. Plan 1975 reestructurado

Como consecuencia de las críticas que recibió el Plan de estudios 1975, por haber considerado a cada área con su didáctica, en 1978 se reestructuró en un plan con mayor número de asignaturas, 76 en total.

En el primer semestre de se aumentaron dos materias: pedagogía general e inglés. En el segundo semestre, Filosofía de la educación fue sustituida por Filosofía II y se aumentaron Didáctica general I e Inglés II. En el tercer semestre, se eliminó Historia de la educación I y se incluyeron Filosofía III y Didáctica especial y Práctica docente I. En el cuarto semestre, se eliminó

Historia de la educación II y se incluyó Filosofía IV y Didáctica especial y Práctica docente II. En el quinto semestre, aparece Historia de la educación I y se aumentó Didáctica especial y Práctica docente III. En el sexto semestre desaparece Historia de la educación II y se aumentó Didáctica especial y práctica docente IV. En el séptimo semestre, se eliminaron siete asignaturas de práctica docente y se aumentaron Didáctica especial y práctica docente V, Seminario de análisis de programas, Libros del maestro y del alumno, 1º y 2º grados de educación primaria I, Seminario de elaboración del informe recepcional I, Seminario de desarrollo de la comunidad I y Administración y Legislación Educativa I. En el octavo semestre se eliminan las siete asignaturas que continuaban la seriación del semestre precedente sustituyéndose por las asignaturas de Didáctica especial y práctica docente VI, Seminario de análisis de programas, libros del maestro y del alumno 1º. y 2º. grados de educación primaria II, Seminario de elaboración del informe recepcional II, Seminario de organización extraescolar I y Seminario de problemas sociales y económicos de México.

Comentarios generales

Pese a la búsqueda de nuevos modelos y perspectivas de abordaje conceptual y metodológico en el campo curricular², el auge de la tecnología educativa y la corriente científica de la educación, influyeron significativamente en la en el diseño y construcción de los Planes de Estudios de la Educación Normal. Así pues, es ésta la orientación teórica que finalmente sustenta la estructura de los planes de 1975 y 1978. Dicha tendencia, representada principalmente por autores como Mager, Popham y Baker, señala que el contenido es *el factor*

² Cobra particular significado una corriente en la teoría curricular a la cual F. Díaz Barriga denomina “metodologías curriculares desde un abordaje crítico y socio político”; las cuales tienen como común denominador el rechazo a los enfoques tecnológicos, a la visión psicologicista del currículum y se centran en el vínculo instituciones educativas-sociedad, resaltando la problemática social, política e ideológica de lo curricular. (op. Cit. 1993, p. 17)

Un caso particular que ilustra esta perspectiva es el implementado en la UAM-Xochimilco. Esta institución se crea bajo el enfoque conocido como “Modular por Objetos de Transformación”, concebido como una propuesta *alternativa*, en oposición al modelo tecnológico de la pedagogía norteamericana. A. Díaz Barriga, (1988; citado por F. Díaz Barriga, 1993 p. 18), señala que es resultado de una experiencia de elaboración de planes de estudios y construcción de nuevos enfoques curriculares, en un intento por afrontar de manera diferente el diseño curricular desde categorías propias, tales como: Práctica profesional, enseñanza modular y objetos de transformación.

central del diseño curricular, y puede tanto seleccionarse así como organizarse, únicamente por expertos en las diferentes áreas del conocimiento. (Jiménez, Ramírez y Santamaría, 2006).

Jiménez (op., cit.), señala que durante esta etapa de auge de la tecnología educativa, las características del diseño curricular se centran en cinco aspectos:

- La planeación por objetivos sustentada en una psicología conductista
- Énfasis en la coherencia entre objetivos, enseñanza y evaluación
- El énfasis en las actividades de aprendizaje se encuentra en las indicaciones para el docente contenidas en los objetivos y no en el conocimiento de las características del alumnado
- Manejo mecanicista y simplista de los programas escolares a través de las cartas descriptivas
- Relación mecánica entre los elementos didácticos que desconoce la dinámica de los procesos de aprendizaje

Con base en este panorama, es posible comprender la estructura los planes referidos. Asimismo, la dimensión semántica de la presentación del plan al igual que los principios técnicos que respaldan la elaboración de los programas de la educación normal, se circunscriben a la expansión del modelo de la Tecnología Educativa a lo largo de toda América Latina, área donde influyó fuertemente en la formación de especialistas en educación.

En México esta tendencia marcó la línea en la elaboración de planes de estudio en un gran número de instituciones, lo cual podemos observarlo en la obra de Raquel Glazman y María de Ibarrola titulada *Diseño de planes de estudio*, quienes proponen una metodología por medio de objetivos (Jiménez, op. Cit.), el cual se sustenta bajo la siguiente lógica:

La primera etapa del diseño se constituye por la *determinación de objetivos generales*, los cuales son una guía que dará contexto, orientación y justificación al contenido del plan, estos corresponden a los objetivos institucionales y disciplinarios. Los objetivos generales se traducen en operaciones fáciles de realizar, mediante

la definición de objetivos de dos niveles más concretos: *objetivos intermedios y objetivos específicos*, estos últimos se obtienen desglosando los objetivos generales para determinar los comportamientos que deberán aprender los estudiantes; a su vez, los objetivos específicos pueden remodelar a los generales en el caso de que éstos no prevean todos los objetivos específicos que se consideren necesarias dentro del plan de estudio. (Jiménez, op. Cit. p. 6).

El modelo curricular por objetivos que Jiménez nos cita en su trabajo, nos permite dar cuenta del enfoque teórico metodológico que sustentan los planes de 1975 y 1975 reestructurado de maestros de educación primaria, así como la lógica de su organización. Las recomendaciones para la implementación del plan de estudios referido, señalaban explícitamente que se trataba de una herramienta flexible y perfectible. No obstante, el apego al cumplimiento de objetivos deja poco espacio para una valoración del desempeño.

Como ya se ha señalado, la visión metodológica de los planes en cuestión está apegada al cumplimiento de objetivos por medio del abordaje de los contenidos que un abordaje de esta naturaleza, tanto para cada asignatura como para el plan en general, lo que conduce a que el docente se apegue a los criterios expresados de forma puntual, impidiendo con ello la posibilidad de una auténtica adecuación de los contenidos y consecuentemente flexibilizar el currículum.

Ahora bien, la perspectiva en torno a la relación teoría-práctica asumida en estos planes, es evidentemente dicotómica y fragmentaria; es decir, el conocimiento científico se aprende en las aulas en un primer lugar, que luego serán aplicados en los escenarios reales como una serie de prescripciones metodológicas. Al respecto Calvo (1989), expone lo siguiente:

[...] La formación de los maestros también se caracteriza por lo siguiente: en la carrera normal no se lleva a cabo el aprendizaje de hábitos de reflexión crítica, de sistematización de la experiencia, así como la transmisión de los conocimientos reales acumulados por la

sociedad; no se prepara al maestro para que transforme una realidad, para que resuelva problemas, para que participe activamente en el proceso de elaboración de los conocimientos, sino que la preparación se limita a la repetición de los resultados, a través del ofrecimiento de programas de estudio fijos y uniformes que no permiten el contacto con otras esferas de la vida social”.

4.3. Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Primaria (1984)

Con la intención de resolver las carencias presentadas por un plan de estudios centrado en la perspectiva didáctica y en 1984 se procedió a hacer una reforma que tenía dos grandes retos: 1) orientar la formación de docentes bajo un esquema teórico-práctico; y, 2) construir la figura del maestro-investigador. Este último punto debido a la reforma que elevó los estudios realizados en la escuela normal al grado de los estudios universitarios.

De esta forma el estatus del maestro egresado de las escuelas normales se incrementa y adquiere un reconocimiento social, empero, la construcción de un plan que conjunte las tareas de docencia, investigación y difusión de la cultura, genera exigencias a cumplir sumamente complejas para una institución que no cuenta con la infraestructura ni mucho menos con la planta académica formada en el campo de la investigación y además que cuente con un nivel académico similar al de las Instituciones de Educación Superior (IES).

Para la construcción del nuevo plan de estudios los contenidos exigían tomar en cuenta la formación de un investigador, por tal motivo se estructuraron principalmente en la revisión de la teoría educativa sobre una base filosófica centrada en la axiología y la teleología de la normatividad del Sistema Educativo Nacional (SEN).

Con ello, la educación normal se dividió en tres grandes rubros: científica, cultural y formadora de destrezas y habilidades pedagógicas. El objetivo principal se ciñe a la superación de un modelo pedagógico basado en la “disertación tradicional”, a una formación basada en la investigación, la reflexión y una educación centrada en un grupo de adultos “pensantes”.

Aunque se mantiene la visión del pensamiento reflexivo como en la década de los 70, se hace énfasis en el seguimiento explícito de un programa que parte de un *proyecto nacional*, por lo cual debe guardarse la congruencia con el ideario político, enfocado a una superación de la calidad de vida, sobre todo en el medio rural. Asimismo, la formación científica está orientada también a satisfacer las necesidades individuales del futuro docente. No hay que olvidar, que la década de los 80 marca un parte aguas en diversos ámbitos de la política en México y en el mundo. La época de la modernización y la transformación de la sociedad hacia un modelo neoliberal inició en esta década y con ello las diversas reformas en todos los ámbitos, incluido el plano educativo.

Perfil de Egreso

En contraste con las propuestas anteriores, que no presentaban explícitamente un perfil de egreso, la reforma de 1984 expone uno conformado por tres grandes ámbitos (figura 2.2.).

Ámbitos del Perfil de Egreso	
Incremento del acervo cultural y Mejora continua	<ul style="list-style-type: none"> • Claridad consciente de su función social • Análisis crítico de la realidad educativa así como de las bases estructurales del sistema educativo • Ejercicio de la tarea docente con profesionalismo, honradez y responsabilidad
Conservación de la salud física y mental para el desarrollo profesional	<ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento de las características de la salud física y mental
Práctica docente basada en la investigación y aportaciones de la ciencia y la tecnología	<ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento de las características evolutivas y desarrollo de los alumnos • Dominio de los contenidos básicos de la cultura • Interacción con el alumno y la comunidad donde realiza su labor • Dominio del aprendizaje de forma

	sistemática <ul style="list-style-type: none"> • Solución de problemas • Actividades curriculares y co-curriculares • Desarrollo comunitario • Análisis y selección de información • Aplicación de las aportaciones de la educación mexicana a la pedagogía • Evaluación permanente de forma grupal e individual
--	--

Figura 2.2. Definición del Perfil de Egreso: Plan Educación Primaria (1984)

En esta estructura se percibe a primera instancia que el egresado de la educación normal que se busca formar, tiene las características de un maestro-investigador, fundamentalmente enfocado a la investigación experimental. En este sentido, el proceso de formación se conforma de una serie de contenidos orientados al aprendizaje de bases científicas y explícitamente sustentado en los principios psicológicos de la experimentación: la observación y la comprobación de aprendizajes.

Estructura Curricular

La estructura del plan se centra en dos áreas de formación: la primera de ellas denominada General, conforma un *tronco común*, donde se brindan las herramientas básicas y los conocimientos que compartirá con otros profesionales de educación básica. En esta área se busca también brindar al maestro una formación de carácter social, pedagógica y psicológica. La justificación de estos tres aspectos se sintetiza de la siguiente manera:

Social: análisis del devenir histórico, el estudio de las ciencias sociales, conocimiento de la realidad desde una perspectiva sociocultural de los problemas relevantes.

Pedagógica: abordaje de la teoría educativa desde un enfoque epistemológico, científico y filosófico, los cuales deben abordarse según la magnitud de su importancia.

Psicológica: revisión de contenidos de una forma sistemática, teórica y apegada a los criterios de la metodología científica de la investigación.

Como podemos observar, la estructuración de la formación en esta lógica, requiere que el abordaje de los contenidos se realice mediante una revisión amplia, estricta y apegada a los criterios marcados en el programa, con lo cual, según nuestra percepción, se deja de lado la valoración de la práctica docente y su inserción en situaciones de aprendizaje en contextos reales.

Por su parte, la segunda área de formación denominada Específica, contiene los conocimientos, herramientas y elementos necesarios para insertar al egresado en el nivel educativo de su elección.

Pese a que los estudios realizados en las escuelas normales adquirieron una equivalencia con los de las Universidades e Instituciones de Educación Superior, adecuarse a los criterios de la ANUIES, asignaba a la educación normal una tarea de alta exigencia, pues las funciones sustantivas de las IES (docencia, investigación y difusión cultural) requieren tanto de una infraestructura, así como una planta académica con la cual las escuelas normales no contaban, por ello, la construcción de un plan de estudios enfocado a éstas actividades, exigía en mayor medida centrar la enseñanza en la investigación y sus diferentes concepciones, así como adecuar los enfoques teóricos, metodológicos y epistemológicos en función de las metas de la educación normal, aplicables a la práctica y el desempeño profesional del maestro.

Comentarios Generales

En síntesis, como una valoración general de los planes anteriores, se observa un claro contraste entre los de 1975-75 reestructurado y el de 1984, los cuales se sitúan en polos opuestos: el de 1978 está orientado explícitamente a la formación en aspectos didácticos que dejaban de lado la preparación del maestro para una práctica reflexiva y propositiva. Entre tanto, la organización del plan de 1984, se centra en el desarrollo de habilidades de investigación experimental, enfocando la práctica docente hacia una visión meramente psicológica y científica; de éste modo se configuran dos extremos, que

destacan según sus fundamentos, los aspectos relevantes y necesarios para el ejercicio profesional del maestro.

Ahora bien, al elevar los estudios normalistas al grado de licenciatura, las Escuelas Normales asumen por decreto el modelo universitario, recibiendo con ello funciones diferentes –Docencia, Difusión e Investigación- para las cuales no estaban preparadas, lo cual derivó en dinámicas organizativas de simulación. Aunado a lo anterior, se expone un plan de estudios que representa una “transposición mecánica” de propuestas curriculares elaboradas en el ámbito universitario; así, se observa la presencia de asignaturas ajenas por completo a la práctica que se realiza en las escuelas de educación primaria (Rosales, 2009).

A juicio de algunos críticos (Ramírez, op. cit.) la profesionalización inicial de los maestros en la Escuela Normal está signada con la etiqueta de la credencialización de la profesión. “A mayor número de títulos te conviertes en profesional, el título es el pasaporte para obtener un mejor estatus social y profesional (op. cit. p. 143)”.

La propia Secretaría de Educación Pública (1994, cit. en Medrano, op. cit.) expone que el Plan 1984 adolecía, de las siguientes debilidades:

- ❖ Un número excesivo de asignaturas por semestre, que fragmentó la atención del estudiante y tuvo dificultades para la articulación de los contenidos de las materias en una cultura profesional coherente.
- ❖ Un énfasis desmesurado en el estudio de disciplinas teóricas, cuyos programas se organizaron como revisión general de conceptos, teoría e historia de las disciplinas, sin énfasis en los aspectos más relevantes para la comprensión de los aspectos escolares.
- ❖ Una atención limitada del currículum de educación primaria y de los contenidos científicos y pedagógicos necesarios, para su enseñanza y, en especial, las asignaturas básicas.

- ❖ Una escasa familiarización con el trabajo real del maestro y con las condiciones de funcionamiento de las escuelas en los medios sociales y culturales.
- ❖ Una pobre vinculación entre los contenidos de las asignaturas pedagógicas y didácticas y su aplicación en el desempeño del maestro.

En suma, este plan es acremente criticado y cuestionado por el efecto inadecuado en la formación de los futuros maestros; en este sentido Savín (2003), señala que la reforma de 1984 al plan de estudios de la licenciatura en educación primaria, de ningún modo era conveniente ni oportuna, ya que no se contaba con las condiciones materiales, humanas y académicas para otorgar a las Escuelas Normales las obligaciones de las Instituciones de Educación Superior, esto debido a que las reformas se olvidan de los problemas sustanciales de la sociedad, inclusive, critica la falta de conexión de quienes planean una nueva forma de pensar la educación, con la práctica real del ejercicio de la docencia y manifiesta que en todo proceso de reforma se debe abarcar una planeación que esté visualizada más allá del espacio sexenal.

Considera necesario que la revisión de marcos normativos, la incentivación, la manutención de expectativas y voluntades de transformación del magisterio, son el imperativo a considerar en todo proceso de reforma. Así mismo, deben ser escuchadas las voces que se pronuncian desde el interior de las escuelas normales, tomar en cuenta las demandas insatisfechas que surgen de la práctica misma, de hacer un análisis a profundidad del acontecer cotidiano de éstas instituciones. De este modo se puede lograr establecer líneas de investigación propias acordes con los problemas así como de la normatividad que les regula.

Con respecto a este plan afirma: “Tal vez la más dramática, radical e ineficiente de las reformas a que han sido sometidas las escuelas normales sea la de 1984, que significó no sólo el cambio curricular, sino la elevación de sus estudios al grado de licenciatura (Savín, op. cit. P. 29).

4.4. Planes de estudio vigentes. Licenciatura en Educación Preescolar, Primaria y Secundaria (1997-1999)

La experiencia de los planes de 1975, 1978 y 1984 arrojaron una imperiosa necesidad de replantear la formación de profesores y hacer adecuaciones para responder no sólo a la etapa histórica que requería profesionales de la enseñanza, sino hacer de éstos una figura capaz de valorar, reconocer y situar sus conocimientos en contextos reales, esto debido a la situación generada gracias al centrar la enseñanza normal en una perspectiva del maestro-investigador, en ocasiones alejado del contexto real y con una visión confusa de los procesos educativos en el contexto laboral, donde la teoría se percibía distante de la práctica.

Con base en estos antecedentes, los planes de estudio actuales, cuentan con una definición de un perfil de egreso de forma explícita, no obstante, aunque se busca construir una figura docente por cada nivel educativo que conforma la educación básica en México (preescolar, primaria y secundaria), cabe destacar que para los tres niveles, la redacción y el abordaje del programa es idéntico.

Estructura curricular

El plan de estudios vigente está estructurado para los tres niveles con actividades comunes distribuidas de forma gradual, acentuando la *práctica en contextos reales*, con la finalidad de hacer un acercamiento del alumno a la aplicación de lo aprendido en el aula. Las *actividades de formación* se encuentran divididas en tres ámbitos: Actividades principalmente escolarizadas, Actividades de acercamiento a la práctica escolar y Práctica intensiva en condiciones reales de trabajo, conformadas de la siguiente manera:

- *Actividades Principalmente Escolarizadas*

Los planes están conformados por 32, 35 y 37 asignaturas para preescolar, primaria y secundaria respectivamente. Las actividades de éste ámbito señalan la revisión de contenidos en torno al panorama general de la historia y estructura del SEN, destacando los aspectos y problemas centrales de la educación básica así como su función como formadora y transmisora de una identidad nacional, a través del análisis de sus postulados filosóficos y

preceptos legales. Conocer la función y la importancia de la educación básica, es de suma relevancia ya que busca hacer conciencia de los retos que impone al maestro el trabajo con niños y adolescentes. Los *contenidos* temáticos del plan de estudios actual versan sobre las siguientes temáticas:

- * Desarrollo del pensamiento matemático del niño y adolescente.
- * Uso correcto del lenguaje y procesos de comunicación.
- * Cuidado de la salud, medio ambiente y desarrollo evolutivo, social y psicomotor.
- * Comprensión lectora, así como expresión oral y escrita.
- * Procesos históricos de la educación en México.
- * Expresión y apreciación artística.
- * Conocimiento y uso de situaciones afectivas en el niño así como el adolescente.
- * Entorno familiar y social.
- * Historia de la educación y la pedagogía.
- * Didáctica y planeación.
- * Estudios regionales de la entidad donde se insertará el futuro maestro.
- * Familia e interacción con los miembros que la conforman.
- * Atención a la diversidad y situaciones de riesgo.
- * Gestión escolar, participación comunitaria y trabajo colegiado.
- *Actividades de Acercamiento a la Práctica Escolar*

En este ámbito se realizan visitas con la intención de conocer y valorar la práctica educativa en contextos reales. De esta manera, el alumno aprende a

conformar y organizar actividades de aprendizaje, y planear jornadas de trabajo en conjunto con el asesor.

- *Práctica Intensiva en Condiciones Reales de Trabajo*

La práctica intensiva, es realizada bajo la supervisión de un docente experimentado, con la finalidad de insertarle en las condiciones y exigencias reales del trabajo profesional. En esta etapa de formación, el tutor asignado tiene la función de guiar, orientar y sugerir las adecuaciones pertinentes según el desempeño que muestre el maestro en formación.

Mapa curricular

La *estructura u organización general* de las asignaturas que conforman la formación del maestro se conforma de dos ámbitos:

- *Formación Común*

Comprende los conocimientos que comparte con otros profesionales de la educación básica, para ello se plantea la revisión de la estructura y normatividad del sistema educativo nacional, en sus bases filosóficas, legales y organizativas, así mismo se revisan problemas contemporáneos de la educación básica y, de igual manera, la revisión de temas específicos sobre historia de la educación y la pedagogía haciendo referencia a la educación preescolar, primaria y secundaria, según sea el caso.

- *Formación Específica*

Centrada en apropiarse de un conocimiento científico de los procesos de desarrollo integral de las niñas y los niños, así como la adquisición de las actitudes personales y de las competencias profesionales que permiten trabajar eficientemente con los pequeños y los adolescentes. (Esto tiene como finalidad tener un conocimiento de los niños para que el docente use este saber como referente cotidiano de su práctica, o bien sobre los procesos cognitivos y de desarrollo evolutivo de los adolescentes). Cabe señalar que esta parte de la formación está altamente influenciada de aspectos psicológicos sobre la adquisición del aprendizaje dejando de lado el aspecto didáctico-formativo que enriquece la práctica docente.

Perfil de Egreso

El concepto de “*perfil de egreso*” no se encuentra señalado como tal, puesto que se hace referencia a él como los “*Rasgos deseables para el egresado de la educación normal*”, agrupando cinco características específicas:

- Habilidades intelectuales específicas
- Dominio de los propósitos y contenidos básicos de la educación preescolar, primaria o secundaria, según el caso.
- Competencias didácticas
- Identidad profesional y ética
- Capacidad de percepción y respuesta a las condiciones de sus alumnos y del entorno de la escuela

Cada uno de estos rasgos, se encuentran explicitados y desarrollados en los planes con las características que el maestro debe poseer al finalizar su proceso de formación.

Algunas valoraciones en torno al impacto del plan de estudios (Licenciatura en Educación Primaria, 1997, Licenciatura en Educación Preescolar, 1998; Licenciatura en Educación Secundaria, 1999)

El siguiente cuadro recoge algunas de las principales áreas de oportunidad, señaladas por los autores de la literatura revisada:

Evaluación del Plan de estudios Vigente: Áreas de Oportunidad	
Estructura	<ul style="list-style-type: none">• El Modelo Curricular y su enfoque teórico metodológico, que fundamentan los planes de estudio, no están expuestos explícitamente, en su lugar se proponen un conjunto de criterios y orientaciones académicas para la elaboración de los mismos. Dicha ausencia dificulta el análisis de la estructura, sus elementos y las relaciones que componen la propuesta en su totalidad, que genera una comprensión parcial de ésta, obstaculizando el proceso de concreción curricular. (Plazola, 2007).• El plan de estudios presenta una fuerte carga académica relacionada con la práctica, con lo cual se soslaya la necesidad de la formación profesional del maestro a partir de la reflexión y la construcción de marcos explicativos teóricos con base en el saber científico pedagógico. (Larrauri, 2001, Plazola, 2007, Díaz Barriga 2009, 2010).• La propuesta del Plan de Estudios mantiene una estructura lineal y rígida, con escaso margen de participación de los estudiantes en la toma de decisiones sobre su proceso formativo.
Perfil de	<ul style="list-style-type: none">• Está prescrito con base en competencias, lo cual significó una innovación

<p>Egreso y Mapa Curricular</p>	<p>con respecto al Plan 1984, no obstante, presenta dificultades de orden teórico conceptual, ya que no quedan claros los referentes teóricos o la escuela de pensamiento de la cual parten. Esto se traduce en un manejo impreciso e indistinto de nociones y conceptos (habilidad, competencia, capacidad) utilizados como sinónimos (Yurén, 2009); lo que generó confusión en los docentes de las escuelas normales para comprensión y concreción del mismo. (Contreras, 2009).</p> <ul style="list-style-type: none"> • En los programas de estudio más que las competencias que habrá de adquirir el futuro profesor se destacan los contenidos temáticos que habrán de enseñarse (Yurén, 2009), lo cual es contradictorio con una propuesta orientada al desarrollo de competencias. • No se prescribe explícitamente una ruta metodológica clara sobre <i>cómo se aprenden, enseñan y se evalúan las competencias</i> contenidas en el perfil de egreso; en este sentido no se explicitan los perfiles, criterios o estándares de desempeño. • Formalmente el perfil de egreso se articula de manera coherente con las asignaturas del mapa curricular, no obstante estas últimas no sostienen una relación significativa con las exigencias actuales de la práctica docente.
<p>La Práctica de los Docentes en las Escuelas Normales</p>	<ul style="list-style-type: none"> • El desarrollo de la práctica docente en las escuelas normales obedece principalmente a factores relacionados con esfuerzos de orden individual y en menor medida son resultado de iniciativas institucionales. • Prevalen prácticas y roles tradicionales de enseñanza y evaluación orientadas a la consecución de aprendizajes memorísticos de escasa relación con la complejidad del acto educativo. • La actualización de los docentes no se refleja en la generación de propuestas innovadoras para el desarrollo de su práctica.
<p>Modelo de Observación y Prácticas</p>	<p>Si bien las prácticas se sustentan en una lógica curricular caracterizada como sistemática, reflexiva y analítica, y aún cuando son reconocidas por docentes y estudiantes por su valor formativo, se presentan una serie de observaciones para su desarrollo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aún cuando la práctica está orientada por el análisis y la reflexión, carece de una estrategia metodológica clara que encause y evalúe sistemáticamente el proceso reflexivo tendiente al logro de competencias docentes (Plazola, 2007). • En ausencia de proyectos organizadores que desde el marco institucional de la escuela orienten el proceso formativo, las prácticas se burocratizan y se constriñen al cumplimiento de exigencias normativas y rutinarias de la escuela primaria, por encima de cualquier intento de problematización e iniciativa de innovación por parte de los estudiantes normalistas (Pineda, 2007). • Si bien la propuesta vigente se sustenta formalmente en la triangulación dialogada -tutor, asesor y estudiante-, se reproducen esquemas y roles formativos tradicionales observados en los planes anteriores (Martínez, 2005; Vázquez, 2009; Mercado, 2007, 2009). • La práctica docente de los estudiantes, pone de manifiesto una serie de debilidades que quedan demostradas en la mala calidad del diseño de la planeación, las estrategias de enseñanza y manejo y evaluación de contenidos (Vásquez, 2009).

Asesorías y Tutorías	<ul style="list-style-type: none"> • Existe una ambigüedad en la concepción y roles de la función de la asesoría y tutoría. • Prevalen diferencias de carácter formativo, conceptual-pedagógico y generacional entre asesores y tutores, que dificulta la comunicación en el proceso formativo de los estudiantes (Cortés y Leo, 2003). • La acción de los tutores obedece a factores de orden individual, en ausencia de un programa de formación de los mismos, lo cual deriva en un proceso de tutoría con un escaso valor formativo y de reconocimiento institucional (Martínez, 2005).
Investigación	<ul style="list-style-type: none"> • Explícitamente la propuesta está orientada a la adquisición de habilidades de investigación científica principalmente de orden cualitativo, sin embargo se reducen a un entrenamiento -con una mínima formación teórico-epistemológica- en torno a la elaboración de registros de observación y diarios de clase, con resultados poco satisfactorios relativos a la reflexión y la generación de conocimiento (Plazola, 2007).

El Rendimiento Escolar de los estudiantes normalistas en los Planes de Estudio Vigentes

Como parte del Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales, a partir de 2004 se instrumentó el Examen General de Conocimientos dirigido a los estudiantes de todo el país que han concluido el sexto semestre, el cual inicialmente solo se aplicó a la Licenciatura en Educación Preescolar (Plan 1999) al siguiente ciclo escolar (2004-2005) se evaluó únicamente a la Licenciatura en Educación Primaria (Plan 1997). A partir de 2005-2006 se hace la evaluación de ambas licenciaturas y para el 2008-2009 se evaluó por primera vez a las licenciaturas en Educación Física (plan 2002) y Educación Secundaria (Plan 1999), ésta última en las especialidades de español, matemáticas, lengua extranjera (inglés) y telesecundaria, en las modalidades escolarizada y mixta. Asimismo, durante el ciclo 2008-2009 se evalúa también al octavo semestre de todas las licenciaturas anteriormente señaladas.

Este examen es de opción múltiple, son objetivos y tienen criterios de calificación unívocos, precisos y estandarizados, en tanto que cuentan con reglas fijas de diseño, elaboración, aplicación y calificación.

Tiene como finalidad primordial valorar el nivel de logro de los estudiantes respecto a las competencias cognoscitivas esenciales expuestas en el perfil de egreso de las licenciaturas, aunque también permite evaluar la pertinencia de

los contenidos de los programas de estudio, la congruencia y coherencia del mapa curricular, el uso de los recursos de apoyo académico, la oportunidad y calidad de las acciones de actualización, la eficacia del trabajo directivo, la función del trabajo colegiado y el impacto del PROMIN en la mejora académica de las instituciones que cuentan con este beneficio.

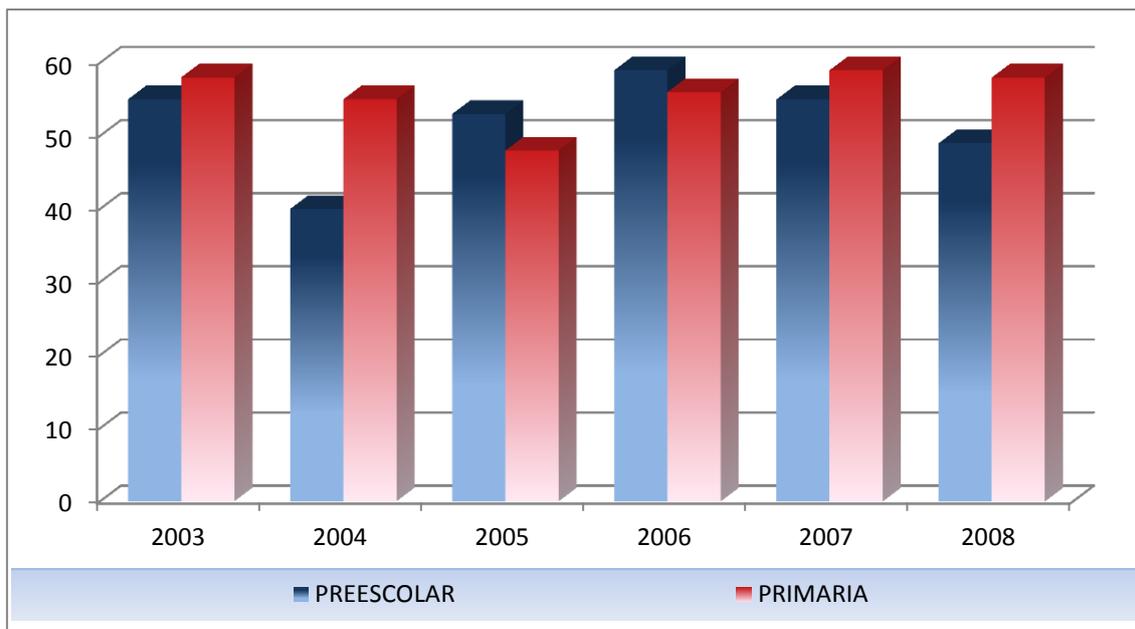
Cabe señalar que este proceso de evaluación fue asesorado técnicamente por el Centro Nacional de Evaluación (CENEVAL) y el diseño y elaboración de las pruebas estuvo a cargo de un Consejo Técnico integrado por representantes de las escuelas normales, personal de la SEP y del propio CENEVAL.

“El diseño y la elaboración se basan en un Perfil Referencial establecido por el Consejo Técnico, en el que se ponderan las competencias cognitivas sustantivas de la formación que reciben los estudiantes de las licenciaturas y que, por tanto, se consideran indispensables para el desarrollo de su práctica docente. En este sentido, los exámenes miden los niveles de comprensión, aplicación y resolución de problemas alcanzados por los estudiantes, con relación a los contenidos esenciales desarrollados durante su formación en la licenciatura” (DGESPE, 2009, p. 5).

A continuación se exponen los principales resultados de la evaluación referidos a las licenciaturas en Educación Preescolar y Primaria.

Resultados globales

Similarmente a lo que ha ocurrido en otros niveles educativos con respecto a la evaluación de los estudiantes a través de pruebas estandarizadas, los resultados obtenidos bajo este procedimiento evaluativo son significativos y consistentemente desalentadores en ambas licenciaturas (Gráfica 8).



Gráfica 8. Media nacional obtenida por Licenciatura.

En la gráfica 8 se puede apreciar fielmente que la media nacional para estudiantes de preescolar es, en todos los casos, menor a seis, es decir reprobatoria; para el caso de la Licenciatura en Educación Primaria la media nacional es aprobatoria –poco arriba del seis- durante los dos primeros ciclos escolares que se hizo la evaluación, sin embargo en las evaluaciones subsiguientes los niveles de logro promedio son menores a la mínima aprobatoria.

En consecuencia a lo anteriormente expuesto, la distribución de los estudiantes de preescolar por nivel de competencia, muestra consistentemente una ubicación de los mismos en el primero y segundo nivel. El nivel III observa una presencia menor y el IV prácticamente inexistente, sobre todo en los tres ultimo ciclos escolares (Cuadro 5).

Cuadro 5. Distribución de los resultados del examen general de conocimientos por niveles de logro en la Licenciatura en Educación Preescolar.

PREESCOLAR				
	NIVEL I INSUFICIENTE	NIVEL II SUFICIENTE	NIVEL III SATISFACTORIO	NIVEL IV SOBRESALIENTE
2003	27%	33%	29%	10%
2004	-	-	-	-
2005	22%	32%	34%	12%
2006	40%	41%	18%	1%
2007	30%	35%	30%	6%
2008	31%	37%	27%	5%

Fuente: DGESE, 2009.

El mismo comportamiento observan los datos de la Licenciatura en Educación Primaria (Cuadro 6), situando consistentemente a cerca de la mitad de sus estudiantes en el nivel más bajo de competencia, la presencia de los mismos disminuye en el siguiente nivel y es casi inexistente en el nivel más alto. Es importante señalar que los resultados son preocupantes; empero, lo es más que en los últimos años éstos se acentúen negativamente.

Cuadro 6. Distribución de los resultados del examen general de conocimientos por niveles de logro en la Licenciatura en Educación Primaria.

PRIMARIA			
	NIVEL I	NIVEL II	NIVEL III
2004	39%	39%	23%
2005	32%	46%	22%
2006	62%	33%	5%
2007	45%	44%	11%
2008	62%	36%	2%

Fuente: DGESE, 2009.

Tal como se aprecia en la información anteriormente expuesta, los *índices de rendimiento* se ubican en niveles bajos que llaman la atención para hacer un replanteamiento en torno a los procesos de formación de maestros en relación con los perfiles deseados y las necesidades que se presentan en el contexto actual.

Resultados Específicos de la Licenciatura en Educación Preescolar en 2009

El 97.5% de un total de 7 mil 547 sustentantes fueron mujeres, con una edad promedio de 21 años. Por entidad federativa, los estados que tuvieron un mayor número de sustentantes fueron: Estado de México, Nuevo León, Tamaulipas, Jalisco y Guerrero, agrupando entre ellos al 44% de los sustentantes. Llama la atención que tres de las entidades son de las de más alto desarrollo socioeconómico. También es notorio que los estados de Michoacán y Oaxaca no participaron en la aplicación de estos exámenes.

El examen constó de 200 reactivos, de los cuales el 40% correspondió a formación básica y el 60% a formación teórico- práctica.

La distribución de los datos se ajusta a normal estándar. Las puntuaciones promedio globales obtenidas fueron de 56.4, 57.6, 51.8, 55.1 y 54.4 en una escala de 100 para los años 2003, 2005, 2006, 2007 y 2008; esto es, que el resultado fue cercano al 58% en el año 2005, año del más alto promedio. Por su parte, la desviación estándar fue de 10.7, 10.2, 8.7, 10.4 y 9.7 para los mismos años.

Los niveles de competencia dictaminados fueron los siguientes: a) Nivel 1 insuficiente, de 0 a 49 aciertos; b) Nivel 2 suficiente, de 50 a 59 aciertos, c) Nivel 3 satisfactorio, de 60 a 69 aciertos y d) Nivel 4 sobresaliente, de 70 o más aciertos.

En 2003, el 39% de los sustentantes alcanzó un nivel de competencia satisfactorio o sobresaliente; en 2005 este valor fue del 46%; en 2006, 19%; en 2007, 36% y en 2008, 32%. Como puede observarse, en los últimos 3 años no han podido alcanzarse los niveles de competencia de 2003 y 2005.

En 2003, el 52% de los sustentantes alcanzó un nivel de competencia satisfactorio o sobresaliente en las escuelas públicas, mientras que en las escuelas particulares este valor fue tan sólo del 25%; en 2005 estos valores fueron del 57% y 31%, respectivamente; en 2006, 25% y 10%, respectivamente; en 2007, 43% y 23%; finalmente, en 2008 estos valores fueron 37% y 21% respectivamente.

Como puede observarse en el análisis de los niveles de competencia alcanzado en las escuelas públicas y particulares, en los años 2003 y 2005,

más del 50% de los sustentantes en las escuelas públicas alcanzó niveles de competencia satisfactorio o sobresaliente, mientras que en los años posteriores no se ha podido alcanzar estos niveles de competencia. Es de notarse también que en las escuelas particulares, el valor más alto alcanzado en el nivel de competencia satisfactorio o sobresaliente fue del 31% en 2005, de lo que se desprende una diferencia importante de los logros en ambas modalidades.

En el año 2008, el 32% de las mujeres sustentantes alcanzó un nivel de competencia satisfactorio o sobresaliente, mientras que este valor fue sólo del 13% en los hombres, por lo que se considera que la variable de sexo sí es significativa.

En el año 2008, el 37% de los sustentantes con edades de 29 o más años, alcanzó un nivel de competencia satisfactorio o sobresaliente, superando al valor alcanzado en otros intervalos de edad, por lo que se considera que la variable de edad sí es significativa.

En el año 2008, el 37% de los sustentantes provenientes de familias con ingresos de 9,001 a 10,000 pesos alcanzaron un nivel de competencia satisfactorio o sobresaliente; esta cifra fue de 40% para las familias con ingresos de 10,001 mil a 12,500 pesos; de 40% para las familias con ingresos de 12,501 a 15,000 pesos y de 35% para las familias con ingresos de 15,001 pesos o más; estos valores son superiores a los obtenidos para todos los otros niveles de ingreso más bajos, ya que por ejemplo, los sustentantes provenientes de familias cuyos ingresos son de menos de 1,000 pesos, sólo el 13% de los sustentantes alcanzó un nivel de competencia satisfactorio o sobresaliente. Por lo tanto, se considera que la variable de ingreso mensual familiar sí es significativa.

En el año 2008, el 40% de los sustentantes que estudian de 11 a 15 horas fuera del tiempo de clases alcanzaron un nivel de competencia satisfactorio o sobresaliente; esta cifra fue de 47% para los sustentantes que estudian de 16 a 20 horas fuera del tiempo de clases; de 49% para los que estudian de 21 a 25 horas fuera del tiempo de clases y de 41% para los que estudian 26 o más horas fuera del tiempo de clases; estos valores son superiores a los obtenidos para todos los que estudian menos tiempo, ya que por ejemplo, sólo el 14% de los sustentantes que estudian menos de una hora fuera del tiempo de clases, alcanzó un nivel de competencia satisfactorio o sobresaliente. Por lo tanto, se

considera que la variable del número de horas a la semana fuera del tiempo de clases que dedican los sustentantes al estudio de la licenciatura, sí es significativa.

Los estados de Colima, Chihuahua, Yucatán y Querétaro, han estado dentro de los 10 mejores en las cinco aplicaciones del examen; los estados de Sinaloa, Morelos y Michoacán han participado sólo en 4 de las cinco aplicaciones; sólo el estado de Oaxaca ha permanecido ausente de esta prueba en todos los años.

Resultados Específicos para La Licenciatura en Educación Primaria

El examen se aplicó a partir de 2004 hasta 2009. El 69.7% de un total de 7 mil 547 sustentantes fueron mujeres y el 30.3% restante hombres con una edad promedio de 21 años.

Por entidad federativa, los estados que tuvieron un mayor número de sustentantes fueron: Tamaulipas, Jalisco, Puebla, Distrito Federal y Coahuila, agrupando entre ellos al 36.7% de los sustentantes. Es notorio que los estados de Michoacán, Oaxaca, Morelos y Quintana Roo no participaron en la aplicación de estos exámenes y que en el caso de Michoacán y Oaxaca, -como ya se comentó-, tampoco participaron en la aplicación de preescolar.

El examen constó de 200 reactivos, de los cuales el 36% correspondió a formación básica y el 64% a formación teórico- práctica.

La distribución de los datos se ajusta a normal estándar. Las puntuaciones promedio globales obtenidas fueron de 62.42, 62.14, 55.64, 59.79 y 56.05 en una escala de 100 para los años de 2004, 2005, 2006, 2007 y 2008. Por su parte, la desviación estándar fue de 12.7, 12.2, 10.9, 11.0 y 9.7 para los mismos años; Esto es, que el resultado fue superior a los 62 puntos en el año 2004, en el que se observó el más alto promedio.

Los niveles de competencia dictaminados fueron los siguientes: a) Nivel 1 insatisfactorio, de 0 a 59 aciertos; b) Nivel 2 satisfactorio, de 60 a 72 aciertos, c) Nivel 3 destacado, de 73 o más aciertos.

En 2004, el 62% de los sustentantes alcanzó un nivel de competencia satisfactorio o destacado; en 2005 este valor fue del 61%; en 2006, 38%; en 2007, 55% y en 2008, 36%. Como puede observarse, en los últimos 3 años no han podido alcanzarse los niveles de competencia de 2004 y 2005.

En 2004, el 74% de los sustentantes alcanzó un nivel de competencia satisfactorio o destacado en las escuelas públicas, mientras que en las escuelas particulares este valor fue tan sólo del 44%; en 2005 estos valores fueron del 72% y 44%, respectivamente; en 2006, 48% y 23, respectivamente; en 2007, 62% y 39%; finalmente, en 2008 estos valores fueron 43% y 25% respectivamente.

Como puede observarse en el análisis de los niveles de competencia alcanzado en las escuelas públicas y particulares, en los años 2004 y 2005, más del 70% de los sustentantes en las escuelas públicas alcanzó niveles de competencia satisfactorio o destacado, mientras que en los años posteriores no se ha podido alcanzar estos niveles de competencia. Es de notarse también que en las escuelas particulares, el valor más alto alcanzado en el nivel de competencia satisfactorio o sobresaliente fue del 44% en 2004 y 2005, de lo que se desprende una diferencia importante de los logros en ambas modalidades.

En el año 2008, el 42% de las mujeres sustentantes alcanzó un nivel de competencia satisfactorio o destacado, mientras que este valor fue sólo del 31% en los hombres, por lo que se considera que la variable de sexo sí es significativa.

En el año 2008, el 41% de los sustentantes con edades de 18 a 21 años, alcanzó un nivel de competencia satisfactorio o destacado, superando al valor alcanzado en otros intervalos de edad, por lo que se considera que la variable de edad sí es significativa. Es de destacarse que en el caso de primaria, los niveles más altos de competencia fueron para el grupo de edad más joven, mientras que para el caso de preescolar, esto correspondió para los grupos de más edad.

En el año 2008, se alcanzaron valores de 36 o más en los niveles de competencia satisfactorio o destacado, para los grupos de ingreso mensual familiar arriba de los 2,001 pesos; es de destacarse que estos valores fueron significativamente más bajos para los sustentantes provenientes de familias cuyos ingresos son de menos de 1,000 pesos o de 1,001 a 2,000 pesos (20 y 30% respectivamente). Por lo tanto, se considera que la variable de ingreso mensual familiar sí es significativa.

En el año 2008, el 50% de los sustentantes que estudian de 11 a 15 horas fuera del tiempo de clases alcanzaron un nivel de competencia satisfactorio o destacado; esta cifra fue de 53% para los sustentantes que estudian de 16 a 20 horas fuera del tiempo de clases; de 55% para los que estudian de 21 a 25 horas fuera del tiempo de clases y de 53% para los que estudian 26 o más horas fuera del tiempo de clases; estos valores son superiores a los obtenidos para todos los que estudian menos tiempo, ya que por ejemplo, sólo el 19% de los sustentantes que estudian menos de una hora fuera del tiempo de clases, alcanzó un nivel de competencia satisfactorio o destacado. Por lo tanto, se considera que la variable del número de horas a la semana fuera del tiempo de clases que dedican los sustentantes al estudio de la licenciatura, sí es significativa.

Los estados de Colima, Yucatán, Baja California Sur y Veracruz, han estado dentro de los 10 mejores en las cinco aplicaciones del examen; el estado de Michoacán ha participado sólo en 4 de las cinco aplicaciones; el estado de Morelos sólo en una aplicación; finalmente, el estado de Oaxaca ha permanecido ausente de esta prueba en todos los años.

El Impacto del Plan de Estudios de las Licenciaturas en Educación Preescolar, Primaria y Secundaria: reportes de investigación

Desde la puesta en marcha del plan de estudios para la Licenciatura en Educación Primaria en 1997, y la subsecuente implementación de los planes de estudios para las Licenciaturas en Educación Secundaria y Preescolar en 1999; el desempeño de los egresados ha requerido de una valoración sobre el enfoque educativo por competencias, así como su relación en torno a las reformas a los planes de educación básica, centrada también en este enfoque. Para ello se ha realizado una revisión de las publicaciones que han planteado inquietudes y críticas en torno a los resultados de esta puesta en práctica, en especial, aquellas que destacan en su análisis la necesidad de una reforma a la educación normal.

- *Valoración de la Práctica como Fundamento de la Profesionalización*

Por otra parte, al analizar las escuelas normales donde se implementó el plan de estudios de 1997, se puede observar que el cambio de enfoque de trabajo,

así como una inserción al campo laboral, planteado en el plan mencionado, fue una de las aportaciones más importantes. Según Gabriela Czarny (2003), esto permitió dar un enfoque práctico que subsanó la visión enciclopédica del plan de estudios de 1984. No obstante, la formación de los alumnos requiere de fortalecer el análisis crítico de la práctica, ya que principalmente, al realizar las visitas y observaciones de la práctica docente, éstas se centran en tres aspectos:

- El análisis se hace de forma general, no se tiene un formato o una guía de observación que permita clarificar aspectos a valorar en el trabajo escolar.
- Se califican las prácticas de los maestros en vez de centrarse en conocer y comprender cómo se desarrollan los aprendizajes en el aula.
- El análisis se suprime cuando las escuelas visitadas no trabajan con los materiales del plan de estudios de 1993.

Esta situación refleja la necesidad de establecer, para el caso de los procesos de observación y práctica docente, criterios de análisis que permitan valorar, analizar y reflexionar sobre los aspectos más relevantes que enriquezcan el proceso de formación del maestro y considerar el logro del perfil de egreso. Así mismo los resultados señalan que se da poca valoración e importancia al programa de tutorías, y los comentarios que realizan a ésta, suelen ser muy generales o mínimos, lo cual impide repensar las prácticas. Salvo algunos casos, los maestros que fungen como tutores, señalan no haber recibido indicaciones suficientes antes, durante y después de las actividades de práctica que realizan los estudiantes. Sin embargo, existe un reconocimiento la realización de prácticas desde los primeros semestres y valoran las actividades de los alumnos. (Czarny 2003)

Finalmente, el seguimiento realizado a la implementación del plan de estudios de 1997, concluye, para el aspecto de las tareas sustantivas, concretamente la correspondiente a la investigación, menciona que es un “trauma” (*sic.*), que aún no se ha podido superar, ya que representó un reto sumamente fuerte para el *currículum*, así como para los propios formadores de maestros, pues éstos se vieron en la inminente tarea de formarse para realizar tales tareas, sin embargo, pese al decreto oficial, esta actividad no ha podido realizarse y

tampoco a través de ello se ha visto fortalecido el trabajo académico. Lo que sí se ha visto es una carga excesiva de trabajo y un desajuste en los tiempos dedicados al trabajo académico y desatender otras áreas de formación. (Czarny 2003)

- *Las Reformas Educativas y su Relación con la Educación Normal*

Es importante considerar que las reformas realizadas a la educación básica deben tener una relación con la implementación de una reforma a la Educación Normal, esto debido a que son los alumnos del nivel básico quienes estarán bajo la responsabilidad de los egresados de las EN. Por tal motivo, articular una relación entre los planes de nivel básico y los de educación normal, se convierten en una tarea de alta relevancia. Teniendo en cuenta que la primera de estas reformas, fue la aplicada en el 2004 a la educación preescolar, los planteamientos en torno a la formación de las licenciadas en educación preescolar no se hicieron esperar.

De acuerdo con Farfán (2004), el principal problema entre la educación normal preescolar y el trabajo profesional en este nivel educativo, se centra, en primera instancia, en una fuerte desvinculación de la escuela con el jardín de niños. A pesar que durante el cuarto año de la formación para preescolar, la alumna acude al jardín de niños para realizar su práctica docente, se señalan “frases míticas” (Farfán 2004), como la extensa distancia entre lo aprendido en la escuela y el trabajo real con niños. Esto debido a la falta de trabajo previo entre educadoras y alumnas de la escuela normal. Para subsanar tal situación, el autor menciona que es urgente *establecer vínculos de información que permitan una docencia reflexiva y el intercambio colectivo de experiencias.*

La falta de comunicación sobre la implicación de la práctica docente es también uno de los factores de gran preocupación. Campuzano y Naveda (citadas por Farfán, 2004), señalan que a las educadoras no se les prepara con la suficiente información acerca de los objetivos de la práctica, ni mucho menos sobre la lógica formativa de la experiencia. De igual manera, al momento de hacerse oficial la aplicación del Programa de Educación Preescolar 2004 (SEP 2004), la información recibida sobre éste, así como los procesos de actualización y/o

formación sobre el programa fueron sumamente escasos, dejando lagunas sobre las implicaciones del nuevo programa.

Este tipo de lagunas se presenta también en torno a la definición y clarificación del concepto de *competencias*. Contreras (citado por Farfán, 2004), señala como factor de gran importancia que los formadores de maestros consoliden las bases teóricas del enfoque de competencias. Así mismo, la enseñanza y evaluación en este rubro, sean congruentes para obtener mejores resultados. De este modo, es posible subsanar esa falta de información que manifiestan las educadoras y las tutoras, pues los propios formadores no conocen a profundidad las implicaciones de este concepto.

- *Esclarecer los Conceptos Inherentes de la Profesión del Maestro*

Definir la figura del maestro, así como su importancia y su óptimo desempeño en el campo profesional, es un reto sumamente ambicioso. Establecer un perfil de egreso para la educación normal, brinda la pauta para formular el tipo de competencias a desarrollar en el futuro maestro. Esto es importante para lograr construir una identidad profesional acorde con las metas de la educación básica y en las cuales se vea involucrada una conciencia de la importancia de la función educativa que ejerce el maestro.

Existen autores que señalan fuertemente que la crisis de la baja calidad de la educación se inicia en las escuelas normales (Garduño, Carrasco y Raccanello 2010, p. 86). Afirmación que puede sonar muy aguda si se toma en consideración que la educación normal es la que más reformas, cambios o adecuaciones ha sufrido sin que se haya encontrado hasta la fecha un perfil claro de la profesión.

Ante esta situación, debe tenerse en cuenta, que el reconocimiento social del maestro, así como la percepción de sí mismo, la valoración de su trabajo y el historial laboral aunado a su vocación, resultan factores de alta relevancia para su desempeño. La búsqueda de una figura docente es un imperativo a cumplir para evitar que el egresado de la educación normal no tenga clara cuál es su función y la importancia de su labor en la sociedad. Garduño, *et. al.*, (op. cit.) analiza factores de alta relevancia que influyen en el desempeño del maestro,

como la profesionalización mediante cursos y actualizaciones, la vocación, la comunicación con los alumnos y la percepción de su eficiencia para realizar su trabajo, influyen en el auto-concepto y el desarrollo de una práctica eficiente.

En esta misma línea, sobre la percepción propia de la práctica, Fortoul (2008), señala que uno de los principales criterios a cubrir por parte del egresado de la educación normal, dado que su formación está orientada a “ser maestro”, es el saber qué es la enseñanza. Reconocer los significados asociados a este concepto es, dice Fortoul (op. cit.), esencial en cuanto que nos permite acceder a una parte del marco de referencia del alumno (y futuro maestro) y de su forma de actuar ante los grupos. (p. 73)

A pesar de esta precisión de Fortoul (op. cit.), es preocupante señalar que en su investigación, la percepción de la mayoría de los alumnos del cuarto año de la licenciatura en educación primaria, conciben a la enseñanza como la mera transmisión de conocimientos a los niños y la percepción de la práctica educativa se reduce netamente al trabajo con pequeños. La autora concluye en que este tipo de percepciones sobre la enseñanza y el papel del maestro recaen en la ausencia de una definición del perfil del egresado, de la función social ejercida así como la falta de precisión en la noción de la enseñanza (op. cit.).

- *La Investigación como Tarea Sustantiva de la Educación Normal*

Si bien se mencionó acerca de la importancia de la investigación que deben realizar las escuelas normales en su calidad de IES, debemos tener en cuenta que una tarea de esta magnitud requiere de una preparación y una infraestructura tanto física como del recurso humano con la que no cuentan las escuelas normales. Diversos analistas e investigadores tanto cercanos a la enseñanza normal, así como de la educación básica, han dado cuenta de las dificultades presentadas para realizar esta tarea que propicie la profesionalización del docente.

Martínez (2004), señala los principales problemas de realizar investigación en las escuelas normales, haciendo mención que la línea pedagógica sobre la cual se concentró la formación para la enseñanza, estaba enfocada a la integración

de conocimientos teóricos con la práctica para así desarrollar la investigación. No obstante, el mayor número de los contenidos se orientaron al estudio y manejo de técnicas de observación, relacionadas principalmente a la metodología de la investigación-acción. Esto, señala Martínez, propició que la formación del maestro quedara relegada a segundo plano y su preparación estuviese enfocada más como un futuro investigador obteniendo con ello pocos elementos para la docencia.

CAPÍTULO V EL CURRÍCULUM VIGENTE EN LAS ESCUELAS NORMALES; UN ANÁLISIS DESDE LA VOZ DE LOS ACTORES

En el presente capítulo se abordan los resultados derivados de una investigación de campo, realizada con la finalidad de conocer con mayor profundidad el significado que adquieren diversos ámbitos relacionados con la realidad curricular actual desde la voz de los actores educativos (docentes y estudiantes) que participan en un conjunto de Escuelas Normales de la República Mexicana.

El trabajo de campo representó un primer contacto con los actores y los procesos que se generan cotidianamente en las Escuelas Normales y se realizó con base en algunos elementos que brinda la investigación cualitativa.

5.1. Metodología

5.1.1. Objetivos:

5.1.1.1. Objetivo General

Recuperar y sistematizar información para enriquecer la comprensión de la cultura³ de las Escuelas Normales y su relación con el Currículum vigente.

5.1.1.2. Objetivos específicos

1. Generar procesos de discusión y reflexión entre los actores de la Educación Normal (docentes y estudiantes) en torno al currículum vigente.
2. Analizar el significado que docentes y estudiantes confieren a algunos elementos del plan de estudios a partir de su realidad cotidiana.

³ Según la perspectiva de los estudios culturales, se reconoce a la cultura como una dimensión co-constitutiva del orden y la estructura social, la cual concibe a la sociedad como un movimiento continuo, donde los sujetos desde distintas posiciones, van apropiándose, produciendo y transformando distintos significados sociales. El centro de estos enfoques lo constituye entonces la significación, que se entiende como el proceso de simbolización o el conjunto de procedimientos mediante los cuales los sujetos dotan, intersubjetivamente, de sentido a la realidad (Reguillo, 2003).

3. Analizar las diferencias existentes entre ambos grupos de participantes (docentes y estudiantes) en torno a las variables que integran el objeto de estudio.

5.1.2. Ámbitos de exploración

Los ámbitos que se analizaron y sobre los cuales se sistematizó la información son los siguientes:

- Perfil de egreso
- Plan de estudios
- Planificación, instrumentación y evaluación de la práctica docente.
- Sistema de prácticas (observación y práctica docente)
- Programa de tutorías
- Documento recepcional
- Seguimiento de egresados
- Estudios de posgrado
- Actualización docente
- Intercambio y movilidad
- Investigación educativa
- Cuerpos colegiados

Es importante advertir que la selección de estos ámbitos no implicó que:

- Todos se explorarán exhaustivamente y con la misma profundidad.
- Fueran una “camisa de fuerza” que restringiera la posibilidad de los investigadores de explorar otros asuntos que fuesen particularmente interesantes y que surgieron a partir de las propias visitas.
- Se desconociera la existencia de otros trabajos que con otros fines abordan alguno de los ámbitos planteados, antes bien, nos permitió complementar y en cierto sentido “triangular” la información recabada.

5.1.3. Estrategias e instrumentos

Las visitas articularon dos tipos de estrategias de recolección de información: cualitativa y cuantitativa. La primera de éstas se definió a través de la implementación de grupos focales y la segunda con la aplicación de cuestionarios.

a) Grupos de discusión o grupos focales

También llamados *grupos focales* o "*focus group*", son "una reunión de un grupo de individuos seleccionados por los investigadores para discutir y elaborar desde la experiencia personal, una temática o hecho social que es objeto de investigación" (Korman 2004).

De acuerdo con Ibáñez (citado en Reguillo 2003 p. 33-34) la premisa básica que orienta la utilización de estos grupos como recurso metodológico es que "el contexto existencial del discurso del grupo de discusión es un proceso de producción. El discurso del grupo es el producto de una producción, no una recolección: en el discurso queda la memoria de las huellas de este proceso".

Así pues, en esta situación, el grupo formula, narra y discute acerca de objetos sociales y despliega en el proceso, sus visiones y valoraciones de la realidad. Al tratarse de una situación grupal se genera un proceso de negociación entre los participantes por los significados atribuidos o atribuibles a esos objetos sociales.

Para el caso que nos ocupa se realizaron 18 grupos de discusión, nueve con estudiantes y nueve con docentes, correspondientes a nueve Escuelas Normales de diversas entidades de la República Mexicana.

Con base en los elementos teóricos señalados, los grupos focales se realizaron bajo las siguientes prescripciones metodológicas generales (Anexo):

- i) El coordinador se presentó ante el grupo y expuso los objetivos de la reunión.
- ii) Los participantes se presentaron respondiendo a las siguientes cuestiones: nombre, semestre que cursaban para el caso de los estudiantes o semestres y asignaturas que atendían para el caso de los docentes y brevemente expusieron expectativas de la reunión.
- iii) Se nombraron dos relatores entre los mismos participantes a quienes se les solicitó recuperaran fielmente los asuntos, opiniones y consensos de la reunión.

- iv) Se integraron cinco equipos de trabajo, a cada uno de los cuales se les asignó tres o cuatro ejes de análisis que debieron discutir y obtener para cada uno de éstos respuestas consensuadas, mismas que los participantes escribieron en papel desplegado.
- v) Cada equipo nombró un representante que expuso el producto del análisis respectivo a la plenaria.
- vi) Al finalizar la exposición de las conclusiones de cada uno de los equipos, se abrió un espacio de discusión grupal para recibir las opiniones y observaciones de los demás participantes.
- vii) Los relatores expusieron las conclusiones
- viii) El coordinador del grupo agradeció la participación y cerró la sesión de trabajo.

b) Cuestionarios

Se diseñaron, pilotearon y aplicaron 2 tipos de cuestionarios (Anexo B), de los cuales 738 fueron contestados por estudiantes y 173 se aplicaron a profesores de las escuelas normales visitadas.

Si bien, desde cierta perspectiva de investigación cualitativa se ha opuesto a la aplicación de cuestionarios, argumentando que sus supuestos básicos son opuestos a la naturaleza epistemológica de este paradigma; actualmente es cada vez más aceptado su uso, sobre todo cuando se trata de acopiar información en muestras amplias y por otra parte sirven como información complementaria o de triangulación. En ninguno de estos casos la información del cuestionario es un fin en sí misma (Woods, 1993).

c) Otros materiales

Siguiendo algunas recomendaciones metodológicas (Woods op. cit.) se recuperaron otro tipo de materiales escritos o impresos los cuales constituyeron un apoyo importante en la investigación. A continuación se señalan algunos documentos que se recabaron para su análisis:

- Planeaciones didáctica de docentes.
- Cuadernos de alumnos (as) de distintos grados escolares.
- Documentos recepcionales correspondientes a distintos años.

- Proyectos de observación y práctica docente (Subdirección académica).
- Periódicos escolares u otro tipo de publicaciones locales (revista, boletines, etc.)

5.1.4. Participantes

5.1.4.1. Escuelas Normales

Se seleccionó una muestra de nueve Escuelas Normales en razón a los siguientes criterios:

- Que fueran escuelas normales de sostenimiento público
- Que ofrecieran alguna de las licenciaturas en Educación Preescolar, Primaria o Secundaria.
- Que la totalidad de la muestra nos permitiera contar con la representatividad de las diversas regiones geográficas del país.

Con base a lo anterior, se visitaron las siguientes Escuelas Normales:

Escuela Normal	Licenciatura que ofrecen	Entidad
Escuela Normal Experimental "Mtro. Rafael Ramírez"	Primaria	Baja California
Centro Regional de Educación Normal de Ciudad Guzmán	Preescolar Primaria	Jalisco
Escuela Normal Superior de México	Secundaria	D.F.
Escuela Normal "Valle del Mezquital"	Preescolar Primaria	Hidalgo
Escuela Normal de Ticul	Primaria	Yucatán

Instituto Superior de Educación Normal del Estado de Colima "Prof. Gregorio Torres Quintero"	Preescolar Primaria Secundaria	Colima
Benemérita Escuela Normal Veracruzana "Enrique C. Rébsamen"	Preescolar Primaria Secundaria	Veracruz
Escuela Normal "Ing. Manuel F. Martínez" Centenaria y Benemérita	Preescolar Primaria	Nuevo León
Escuela Normal Superior Federal de Campeche	Secundaria	Campeche

5.1.4.2. Participantes en los Grupos Focales

Se realizaron dieciocho grupos focales; nueve con docentes y nueve con estudiantes de las escuelas normales visitadas los cuales en promedio contaron entre 18 y 25 participantes, cuyo requisito necesario para intervenir en la discusión es que se encontraran activos en el rol ya sea de docentes o de estudiantes y que tuviesen la disposición de colaborar activamente en el mismo.

5.1.4.3. Participantes que respondieron al cuestionario

Se conformó una muestra no probabilística intencional con las siguientes características:

Para el caso de los docentes:

- Cumplir con funciones de docencia en alguno de los primeros semestres o asesor de séptimo u octavo semestre de la licenciatura en educación preescolar, primaria o secundaria.
- Pertenecer a la plantilla de alguna de las escuelas visitadas
- Disposición de participar en la investigación respondiendo con veracidad el cuestionario

Para el caso de los estudiantes:

- Estar inscrito en algún semestre de las licenciaturas de educación preescolar, primaria o secundaria.

- Disposición a participar en la investigación respondiendo con veracidad el cuestionario.

En el siguiente cuadro se especifican las características de las muestras de estudiantes y docentes que respondieron al cuestionario:

Tabla 1. Muestra estudiantes

Licenc. Sem.	2º.		4º.		6º.		8º.		10º.		12º.		total
	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	
Preescolar	50	0	75	1	78	2	23	1	0	0	0	0	230
Primaria	32	13	53	19	75	30	32	13	0	0	0	0	267
Secundaria	17	18	19	15	55	34	25	26	8	10	4	10	241
Total	99	31	147	35	208	66	80	40	8	10	4	10	738

Tabla 2. Muestra docentes

	F	M	total
Prescolar	37	9	46
Primaria	27	36	63
Secundaria	22	41	63
Totales	86	86	172

5.2. RESULTADOS

Con fundamento en la aproximación metodológica planteada, se presentan resultados en dos niveles: cualitativos, producto del análisis de los grupos focales, y cuantitativos, derivados de la aplicación de los cuestionarios.

El análisis cualitativo que se origina en el trabajo de campo en las nueve escuelas normales visitadas, parte principalmente de la información generada por los grupos focales, que como ya se explicó estuvieron orientados a una reflexión y discusión colectiva de un conjunto de ejes de análisis relacionados

con la realidad curricular y que se corresponden con las preguntas contenidas el cuestionario. Esta información se transcribió y ordenó para su categorización en función de dos criterios principalmente:

- a) El grado de aceptabilidad que los participantes en torno a cada eje propuesto:
 1. CA= Completamente de acuerdo
 2. MD= Medianamente de acuerdo/desacuerdo
 3. CD= Completamente en desacuerdo
- b) Los factores que explican las respuestas de los grupos participantes:
 1. FI= Factores individuales: Procesos y/o decisiones relacionados con la actividad o esfuerzo de actores específicos tales como docentes, estudiantes, directivos, tutores, asesores, etc.
 2. FE= Factores Intra-institucionales: Procesos y/o decisiones que tienen su origen y obedecen al sistema escolar (Academias, colegiados, sistemas de prácticas, etc.)
 3. FX= Factores Extra-institucionales: Decisiones o procesos externos que están fuera del alcance de los participantes y obedecen a instituciones o personas que se ubican al exterior del contexto escolar (DGESPE, SEP, etc.)
 4. FO= Otros factores

Una vez establecidas las categorías se codificó la información, tomando como unidad de análisis las respuestas literales que los participantes registraron como consenso de cada uno de los ejes referidos

Por otra parte, el análisis cuantitativo se realizó con base a:

1. Jerarquizaciones de las respuestas de los estudiantes ante los reactivos del instrumento, que parten de los aspectos del sistema educativo con los que tienen un mayor acuerdo, hasta aquellos en los que manifiestan menor acuerdo.
2. Jerarquizaciones de las respuestas de los docentes encuestados ante los reactivos del instrumento, de manera similar al punto anterior
3. Comparación entre las respuestas a los reactivos del instrumento por parte de estudiantes y profesores, con el fin de identificar perspectivas y puntos de desacuerdo

4. Comparación de las opiniones de los estudiantes con respecto a un valor promedio, para identificar si sus respuestas representan un mayor o menor acuerdo con respecto al nivel medio
5. Comparación de las opiniones de los docentes con respecto a un valor promedio, con el fin de identificar si sus respuestas representan un mayor o menor acuerdo.

5.2.1. Resultados Cualitativos y Cuantitativos

Perfil de egreso o Perfil del egresado

En una acepción general este ámbito se conceptualiza como el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que debe poseer un estudiante al egresar de un proceso formativo. De acuerdo con Arnaz (s/f) el perfil del egresado tiene dos funciones principales a saber: representa una descripción preliminar de la persona que egresa y se convierten también, en objetivos curriculares, expuestos explícitamente de manera formal o no necesariamente.

Para conocer el significado que los actores otorgan a este ámbito, se formuló la pregunta: ¿El perfil de egreso es congruente con las asignaturas de la carrera?, misma que fue resuelta tanto por los grupos focales como por los participantes que respondieron al cuestionario.

En los grupos focales de estudiantes se encuentra que seis de nueve escuelas respondieron que sí existe congruencia entre el perfil de egreso con las asignaturas de la carrera, toda vez que éstas se nutren de contenidos orientados a desarrollar competencias y rasgos expuestos en el perfil de egreso. Los tres grupos restantes niegan la existencia de esta coherencia, argumentando una desvinculación entre la teoría y la práctica sobre todo durante los primeros semestres, la presencia de contenidos repetitivos y fundamentalmente la imposibilidad de algunos docentes para relacionar los contenidos de las asignaturas con el perfil de egreso.

Las materias son congruentes al perfil de egreso, pero hay una disfunción con los maestros que imparten las mismas, por lo que realmente no permiten el alcance de habilidades y aspectos mencionados en el “perfil de egreso” (E1EV).

(No son congruentes) Debido a que algunas materias se vuelven repetitivas, y son monótonas o giran de lo mismo y las materias son adecuadas con los contenidos previstos, pero a veces los docentes se desvían de los propósitos y existen docentes muy capaces y dedicados en tiempo (E1EC).

Por otra parte, las respuestas de los docentes varían con respecto a la de los estudiantes, en el sentido que ningún grupo de éstos negó categóricamente la incongruencia entre el perfil de egreso y las asignaturas. La mitad de ellos proponen claramente que existe congruencia y la otra mitad señala que esta cuestión en el plan de estudios debe mejorarse, a partir de acciones referidas al diseño formal:

Perfil de egreso: es congruente, secuencia gradual, responde a las necesidades y alcances de las asignaturas (E1DJ).

En un 60% es congruente, porque el alumno no profundiza el conocimiento teórico acorde a la licenciatura, debían existir asignaturas específicas que permitan un aprendizaje a profundidad y el análisis de la especialidad (E1DCM).

Ahora bien, los resultados promedio de la escala lickert no presentan diferencias estadísticamente significativas ($t=.576$, $sig=.565$) entre la muestra de estudiantes (3.40) y la de docentes (3.37), que como se puede observar mantiene en ambos grupos un grado muy aceptable en torno a la coherencia que existe entre el perfil de egreso y las asignaturas contenidas en el plan de estudios.

Asignaturas Plan de Estudios

El plan de estudios constituye "El total de experiencias de enseñanza-aprendizaje que deben ser cursados durante una carrera e involucran la especificación del conjunto de contenidos seleccionados para lograr ciertos objetivos, así como para estructurar y organizar la manera en que deben ser abordados dichos contenidos, su importancia relativa y el tiempo previsto para su aprendizaje " (Arnaz, 1981)

Los planes de estudio que nos ocupan, agrupan la totalidad de experiencias de aprendizaje en 45 asignaturas para el caso de las Licenciaturas en Educación

Primaria y Secundaria y 42 en el caso de Educación Preescolar, dispuestas a lo largo de nueve semestres.

Con base en lo anterior, en este apartado se solicitó a los participantes que respondieran a la pregunta ¿Las asignaturas del plan de estudio están de acuerdo con las exigencias actuales de la práctica docente?

La generalidad de las respuestas tanto de estudiantes como docentes en los grupos focales, se orientan a señalar limitaciones fuertes en este ámbito, al indicar que la práctica docente identificada con el ejercicio profesional, obedece a un conjunto de requerimientos y necesidades sociales que no están claramente reflejadas en las experiencias de aprendizaje promovidas en las distintas asignaturas contenidas en el plan de estudio. Preexiste, en palabras de los actores un desfase entre éstas y la realidad profesional o ejercicio docente:

Existen asignaturas que no responden a las necesidades de nosotros como alumnos, pues en ocasiones nos ponen a exponer la asignatura sin conocer sobre ella. Además hay desfases pues analizamos textos que nos hablan de otros países, donde el contexto, las aulas y el sistema educativo son muy diferentes al de este país (E1EH).

(...) la dinámica actual y el avance de la sociedad no se visualizan en los enfoques y las asignaturas, provocando que sean obsoletos (E1EC).

Los factores que explican este proceso son prioritariamente externos vinculados con el diseño del currículum y solamente algunos grupos de estudiantes los explican en función de la actividad de los docentes.

Respecto a los resultados cuantitativos, se encuentra que el nivel promedio de las muestras tanto de estudiantes como de docentes está en desacuerdo respecto a la coherencia entre las asignaturas y la práctica profesional. No obstante, se observa en el grupo de docentes un mayor grado de acuerdo (2.84) en comparación con la opinión de los estudiantes (2.08), existiendo diferencia estadísticamente significativa entre ambos grupos ($t = -10.978$ sig. .000)

La práctica de los docentes en las escuelas normales

Partimos de la idea que la práctica de los docentes en las escuelas normales, representa un proceso sumamente complejo que se traduce en la totalidad de actividades cotidianas que el docente desarrolla en el aula y fuera de ésta con un sentido educativo, en donde convergen esquemas de acción y de conocimiento, fuertemente determinadas por el contexto en que se desarrolla.

En la presente investigación, para abordar el significado de la práctica del docente en las escuelas normales, se propusieron tres ejes de análisis referidos a los momentos del acto didáctico: planificación, intervención y evaluación. Así pues, tanto el cuestionario como los grupos focales respondieron en torno a las siguientes cuestiones: los docentes planifican y organizan las actividades que apoyan el aprendizaje, los docentes utilizan diversas estrategias que dinamizan las clases y facilitan el aprendizaje, la evaluación del aprendizaje corresponde a los objetivos y a las actividades de las asignaturas.

Planificación del proceso de enseñanza

En torno al proceso de planificación, nos encontramos que la mayor parte de los grupos focales de estudiantes coinciden en señalar serias debilidades de los docentes en esta parte del trabajo didáctico y que éstas obedecen a factores individuales relacionados con los docentes y su trayecto formativo y en menor medida a elementos de orden institucional o social:

Depende del maestro, porque cada uno tiene un estilo propio (E2ENL).

La mayoría sí las organizan, pero existen algunos casos en la que los profesores se ven limitados por factores, tales como la falta de habilidades para organizarse, que no son docentes, la ausencia de agrado con la asignatura que imparten, entre otros (E2EDF).

Contrariamente al planteamiento anterior, el grupo de docentes sugiere que este proceso representa más bien una fortaleza, que se traduce primordialmente en la existencia de una planeación didáctica colegiada e individual permanente, en función de las características de la asignatura y de los grupos en particular:

Se realiza una planeación institucional a partir del Colegio de Maestros, por licenciaturas en academias y de manera individual (E2DNL)

Se realiza una planeación institucional a partir del Colegio de Maestros, por licenciaturas en academias y de manera individual (E2DV).

Los resultados cuantitativos ofrecen significados similares que los señalados anteriormente. Así, el grupo de estudiantes obtiene un promedio (2.95) que no alcanza el nivel de acuerdo en torno a si sus maestros planifican convenientemente su práctica, en contraposición a los docentes (3.16) quienes valoran más favorablemente esta actividad. Existe una diferencia estadísticamente significativa entre ambos grupos ($t=-3.425$, sig. .001)

Instrumentación de la enseñanza

Con respecto a la instrumentación de la actividad didáctica, se encuentra reiteradamente un contraste entre el planteamiento de los estudiantes y el de los docentes, toda vez que los primeros asumen una posición más crítica respecto a este punto, señalando la existencia de problemas en este rubro, mismos que explican en función de los factores individuales referidos fundamentalmente al tipo de profesor. No obstante, la opinión está dividida entre la mitad de los grupos que determina el notable esfuerzo de los docentes por proponer estrategias diversas que faciliten y activen el aprendizaje y la otra mitad que sugiere lo contrario:

La mayoría de los maestros utilizan estrategias similares, como el repartir temas a los estudiantes y que ellos se encarguen de exponer dicho tema, y para finalizar el docente se encarga de dar una conclusión (E2EJ).

En algunas ocasiones los docentes no varían sus estrategias de enseñanza ya que sienten que las que manejan dan buenos resultados (E2EH).

En oposición a lo anterior, en el grupo de docentes se generaliza la idea que afirma la existencia de una actividad didáctica diversificada y dinámica:

Sí, según el curso y el estilo de cada docente (E2DC)

Los resultados del cuestionario, muestran por su parte, que tanto docentes como estudiantes obtienen un promedio que no alcanza el acuerdo respecto a este asunto; ligeramente menor en los estudiantes (2.84) que en los docentes

(2.94), sin que exista una diferencia estadísticamente significativa entre ambos grupos ($t = -1.657$ sig. .098)

Evaluación del aprendizaje

El proceso de la evaluación de la actividad didáctica representa, según la mayor parte de los grupos focales, un problema a revisar en el marco de la acción didáctica de sus profesores, toda vez que presenta debilidades de orden metodológico y administrativo:

Consideramos que las actividades realizadas y la evaluación no son congruentes, puesto que las actividades tienen un fin y la evaluación otra (E2EDF).

La evaluación es una parte importante del proceso enseñanza-aprendizaje, pero en ocasiones NO se da la importancia que debe por diversas situaciones administrativas, personales y/o actitudinales (E2ENL).

En contraste al planeamiento anterior, la mayoría de los docentes aluden a la existencia de un esfuerzo sistemático y permanente por parte de éstos para realizar un proceso evaluativo acorde a los planteamientos de carácter institucional.

... Es una fortaleza en todas las licenciaturas (E2DV)

Las formas de evaluación utilizadas en la EN para verificar el aprendizaje de los alumnos corresponden en su mayoría a las recomendaciones que tiene cada programa educativo. Cada docente tiene la libertad de tener sus propios criterios de evaluación, respetando el acuerdo 261 en cuanto a que la evaluación debe tener una función formativa pero se reconoce también que la institución no cuenta con un programa institucional de evaluación. Una característica importante es que por reglamento interno, todas las asignaturas deben tener algún porcentaje para valorar el aprendizaje a través de una prueba escrita; además de utilizar otros criterios de evaluación como las tareas, la participación y otros productos y/o procesos (E2DDF).

Los resultados de la escala son acordes al análisis cualitativo previamente descrito, en este sentido, demuestran la existencia de una diferencia significativa ($t = -14.186$, sig. 000) entre el grupo de docentes y el de estudiantes que respondieron al cuestionario. Los estudiantes nuevamente

asumen una postura crítica con respecto a la coherencia que existe entre el proceso de evaluación y la planeación e instrumentación didáctica, que como se aprecia no alcanza el grado de acuerdo (2.15) en contraste con los profesores (3.10) que sugieren claramente un acuerdo respecto a este asunto.

Observación y Práctica docente

Resulta innegable el valor de la práctica en el desarrollo de las habilidades de los docentes tanto en su formación inicial como permanente. De acuerdo con Schön (1987) la profesionalización del maestro se entiende a partir de las interacciones de éste con la práctica; así pues, el profesional de la docencia desarrolla sus habilidades esencialmente en la práctica a partir de la reflexión que de ésta y sobre ésta realice el sujeto en formación. Por otra parte autores como Yinger (1977, cit. en Charlier, 2008) son categóricos en afirmar que el aprendizaje de los maestros solo son posibles a través de la práctica.

Esta premisa, tal como lo hemos señalado en el capítulo anterior, históricamente se resignifica de manera diversa en las propuestas curriculares de la formación inicial de profesores de educación básica en nuestro país.

Las prácticas pedagógicas se constituyen como prácticas sociales, mismas que son entendidas como “prácticas cognitivas” las cuales integran, al menos, los siguientes elementos que interactúan entre sí permanentemente (Olivé, 2009):

- Incluyen un conjunto de *agentes*, con capacidades, tareas colectivas, acciones coordinadas y propósitos comunes.
- Se originan en un medio que incluye la sociedad con sus agentes que pueden verse afectados por la práctica misma.
- Un conjunto de objetos que forman parte del medio, entre ellos recursos, materiales y métodos.
- Un conjunto de acciones potenciales y reales, que implican intenciones, propósitos, fines, proyectos, tareas, representaciones, creencias, valores, normas, reglas, juicios de valor y emociones.

El plan de estudios de las licenciaturas en educación Preescolar, Primaria y Secundaria, considera la observación y práctica docente a través de todo el proceso formativo del estudiante. En los seis primeros semestres los estudiantes combinan el estudio de temas en la escuela normal con actividades de observación y práctica docente en escuelas de educación básica

(preescolar, primaria o secundaria). Durante el séptimo y octavo semestre, realizan la práctica intensiva en condiciones reales de trabajo, que les permite enfrentarse a una situación formativa muy próxima a la inserción profesional, toda vez que durante periodos prolongados de un ciclo escolar, se les asigna la atención de un grupo de alumnos y se involucran directamente en actividades que cotidianamente realizan los maestros en servicio. Este proceso se lleva a cabo bajo la tutoría de un maestro experimentado y con orientaciones por parte del asesor de la asignatura Seminario de Análisis del Trabajo Docente.

Con base en lo anteriormente expuesto, para conocer el significado que tanto estudiantes como docentes tienen en torno al funcionamiento e impacto de la práctica como proceso fundamental en la formación de los estudiantes normalistas y de los actores involucrados en la misma, se formularon cinco ejes de análisis para los grupos focales y sus correspondientes afirmaciones en la escala lickert del cuestionario, que en su totalidad nos permitieran tener una visión integral de dicho proceso, éstos son: La observación y la práctica docente aportan elementos relevantes para la formación profesional, las actividades realizadas durante la práctica intensiva favorecen el desarrollo de competencias profesionales, existe congruencia en la retroalimentación que brindan los tutores y asesores a los estudiantes normalistas, los tutores ofrecen información pertinente y de apoyo a los estudiantes normalistas, los asesores ofrecen información pertinente y de apoyo a los estudiantes.

Frente al cuestionamiento respecto a los dos primeros ejes, nos encontramos ante un consenso casi generalizado tanto de estudiantes como de profesores en señalar el beneficio de la práctica en el desarrollo de las habilidades o competencias del futuro profesional de la docencia. En este sentido, la totalidad de grupos de estudiantes coinciden en asignar un significado de sumo provecho e importancia al sistema de prácticas ya que les permite insertarse de manera gradual, primero a través de la observación seguido de la práctica misma, en la compleja realidad de los salones de clases y las escuelas, afianzando los conocimientos adquiridos en las aulas:

La observación y práctica docente es importante porque nos permite adquirir experiencia en las condiciones reales en el aula y ante alumnos

con pensamientos heterogéneos y condiciones de vida diversas (E3ENL).

La observación en un primer momento nos permite analizar las habilidades, aptitudes y actitudes de los estudiantes en el grupo a practicar; y en un segundo momento desarrollar nuevamente las habilidades, aptitudes y actitudes que adquirimos en la EN, siendo esto en un nivel gradual desde las prácticas que desarrollamos semestre a semestre, tanto en las que llevamos a cabo en nuestro último año de servicio que nos permiten también obtener la experiencia necesaria para estar frente a un grupo, en cualquiera de los contextos que observamos en los primeros semestres (E3EJ)

Ahora bien, los resultados derivados de la aplicación del cuestionario, ofrecen significados muy similares a los descritos cualitativamente. De hecho, las dos afirmaciones referidas a la práctica y su valor formativo en los estudiantes normalistas de la escala lickert, obtienen los promedios de acuerdo más altos de la totalidad de ítems que integran dicho instrumento, tanto en estudiantes (3.67, 3.58 respectivamente) como en el grupo de docentes (3.61, 3.56 respectivamente); sin diferencias significativas entre ambos grupos ($t=1.191$, sig. .234).

Programa de Tutoría

En el marco de la educación superior, la tutoría se define como el acompañamiento y apoyo docente de carácter individual, basada en una atención personalizada que favorece una mejor comprensión e intervención con respecto a los problemas que enfrenta el alumno en su adaptación al ambiente universitario, a las condiciones individuales para un desempeño aceptable durante su formación y para el logro de los objetivos académicos que le permitirán enfrentar los compromisos de su futura práctica profesional (ANUIES, 2000 p. 4).

Los propósitos esenciales de la tutoría son: brindar orientación sistemática al estudiante durante su proceso formativo, desarrollar su capacidad para enriquecer la práctica educativa y estimular sus potencialidades para el aprendizaje y el desempeño profesional (Tejada y Arias 2003). En pocas palabras, la tutoría constituye un instrumento a través del cual los docentes

orientan a los estudiantes a tomar decisiones certeras y autorreguladas. (Ruíz, Martínez y Valladares, 2010)

El Programa Institucional de Tutorías en las Escuelas Normales, considera formalmente dos figuras: la del **Asesor** cuya responsabilidad recae en el maestro titular de Seminario de Análisis del Trabajo Docente; y la del **Tutor** quien es el maestro titular del grupo de primaria donde practica el estudiante normalista.

El asesor tiene entre sus funciones principales: Orientar a los normalistas en la planificación, implementación y evaluación del trabajo docente en la escuela primaria; establecer los acuerdos necesarios con el maestro tutor e informarle las características del trabajo docente; *asistir a la escuela primaria donde practican los normalistas* para observar el trabajo que realizan y conversar con los tutores sobre el desempeño del estudiante.

Por su parte el tutor fundamentalmente orienta y asesora al estudiante sobre aquellos aspectos del desempeño didáctico que es necesario fortalecer.

Tutores

Respecto a la función de los tutores al análisis realizado tanto docentes como estudiantes en torno a la función de los tutores en el proceso de prácticas, es plausible suponer que éstos representan una figura de poco valor formativo para los estudiantes, por cuanto que la mayoría de los grupos de estudiantes consideran que no reciben de ellos una retroalimentación pertinente que les permita orientar su práctica, observando en algunas ocasiones, actitudes de recelo o desconfianza hacia el practicante o bien como la persona que le hace el trabajo mientras éste descansa.

En pocos casos existe disponibilidad por parte del tutor, ya que son muchos los factores que no permiten acercamiento hacia el practicante (No planea, no da clase, no quiere que entre el practicante a observar, etc.)(E3EH)

La mayoría no, ya que la estancia de un alumno normalista en la primaria la ven como periodo de descanso (E3ENL).

En este tenor los docentes coinciden en señalar una problemática en torno a la figura del tutor, que obedece principalmente a factores de orden individual, es

decir relativos a cada tutor y no a un sistema con claridad de criterios para la selección, formación y estímulos de los mismos.

No siempre, ya que los perfiles de los tutores no siempre cumplen los requisitos psicopedagógicos que demanda este proceso de acompañamiento (E3DC).

No obstante el análisis anterior, en los resultados cuantitativos podemos encontrar que el juicio negativo de los docentes en torno a los tutores prevalece, otorgándole en promedio un valor menor al acuerdo (2.79), en tanto que los estudiantes le asignan un valor promedio que denota un grado de acuerdo respecto a la figura del tutor (3.05), existiendo diferencias significativas entre ambos grupos ($t= 3.976$, sig. .000)

Asesores

Respecto a la valoración de los asesores en el proceso de prácticas, es importante enfatizar que existen diferencias notables entre el análisis que hacen los estudiantes y los docentes. Por una parte las respuestas de todos los grupos focales proponen que el apoyo de los asesores no es generalizado y relativizan sus respuestas en función del desempeño, compromiso y responsabilidad individual de los mismos:

Depende en gran parte del asesor, de la responsabilidad que tenga con respecto al grupo, al asesorado y a su ética profesional (E3EV).

Algunos sí, porque denotan su preocupación por nuestra formación; y otro no, porque carecen de estrategias didácticas que favorecen a los conocimientos significativos (E3ECM)

En cambio los docentes coinciden en señalar el esfuerzo que ellos realizan para orientar y ofrecer un valor formativo al proceso de asesoría en el marco de las prácticas:

Por supuesto que sí, los asesores están comprometidos con su función de asesoría a los alumnos, puesto que mantienen un fuerte trabajo académico al interior de las academias de 7° y 8°, lo cual permite organizar su trabajo de asesoría durante el trabajo docente (revisando planeaciones, actitudes, compromiso y la aplicación de contenidos durante su jornada de práctica regular e intensiva), asimismo retoman durante el seminario de análisis la práctica reflexiva del estudiante (E3DC).

Ahora bien, los resultados cuantitativos indican la existencia de un nivel de acuerdo aceptable para ambos grupos (estudiantes= 3.17, docentes=3.24) sin diferencias significativas entre ambos ($t = -1.151$, sig. .250)

Coherencia Labor Tutorial

En este punto se inquirió a los grupos focales analizar la congruencia entre la retroalimentación que brindan los tutores y los asesores. Se observa que tanto estudiantes como docentes, pero en mayor medida los primeros, coinciden en señalar casi en forma generalizada, la existencia de un problema fuerte en este sentido que denota una ausencia de comunicación y trabajo colegiado entre tutores y asesores:

No (existe congruencia), porque por causa de que no hay seguimiento de nuestros asesores, los cuales hacen una sola visita en los periodos de práctica, no coincide lo que los asesores observan con lo que los tutores opinan sobre nuestro desempeño, teniendo así una incongruencia en la valoración y no podemos mostrar un referente sobre los aspectos que debemos mejorar o de aquello que falta por realizar (E3EH).

No (existe congruencia), porque cada uno está basado en estilos y personalidades distintas, además de que el nivel educativo no coincide (E3EC).

No siempre, puesto que hay maestros en servicio que cuando hay un cambio de planes y programas la información o el enfoque no se da a la par y esto permite que al no tener igualdad en puntos de vista, no se logre una adecuada retroalimentación (E3DV).

A diferencia de las respuestas cualitativas, los resultados cuantitativos reportan un grado de aceptabilidad suficiente tanto para el grupo de docentes (3.13) como el grupo de estudiantes (3.07) que respondieron el cuestionario sin diferencia significativa entre ambos ($t = -.937$, sig. .349)

Documento recepcional

En el marco del actual currículum el documento recepcional se concibe como un ejercicio intelectual derivado de la reflexión sobre la práctica, para analizar a profundidad y explicar –con base en la experiencia y en los aportes teóricos pertinentes– un problema educativo concreto que da cuenta de las condiciones

reales en que se realiza la labor docente, de los factores que intervienen e influyen en ella, de las relaciones que se dan entre dichos factores y de las formas en que funciona y se organiza la escuela.

Constituye un ensayo de carácter analítico y explicativo en cuya elaboración los estudiantes normalistas ponen en juego las competencias que forman parte de los rasgos del perfil de egreso que establece el Plan de Estudios.

El Documento Recepcional es elaborado por los y las estudiantes de la Escuela Normal en el VII y VIII semestre para obtener la titulación correspondiente. En este sentido el Documento Recepcional es parte del proceso formativo del estudiante.

Este eje se analizó a partir de la pregunta: ¿La elaboración del documento recepcional permite desarrollar habilidades de análisis, reflexión y acercamiento crítico a la práctica profesional?, la totalidad de los grupos focales de estudiantes valoran favorablemente el proceso de elaboración del documento recepcional, toda vez que les permite de manera sistemática una inmersión en el quehacer docente, la detección y análisis de sus problemas y la generación de conocimiento.

...conoces la realidad profesional, conoces autores que sustentan la práctica docente, la investigación requiere de análisis, reflexión y capacidad de síntesis (E4EDF)

...este documento implica un análisis y reflexión de nuestra práctica misma, debido a que basándonos en un problema se analiza las jornadas de trabajo utilizando diversas estrategias sugeridas por distintos autores en las que describimos, explicamos, confrontamos y reconstruimos distintas situaciones (E4EC).

Sí, porque: Puesta en práctica y consolidación de habilidades docentes, ejercicio intelectual que permite argumentar, expresar y contrastar teoría-práctica. Reflexión sobre la práctica. Relación estrecha con el perfil de egreso. Abre un panorama más amplio a la realidad de la práctica docente: Llegar al fondo de las cosas Confrontar lo que dicen los autores con la realidad (E4EH).

En este tenor los docentes coinciden en conceder un alto valor formativo a este proceso, que implica a los estudiantes en actividades de investigación y contacto con la realidad educativa:

La elaboración del D.R. por sus características y la experiencia vivida en este proceso, sí contribuye a desarrollar ciertas habilidades de análisis, reflexión y acercamiento crítico a la prác. Prof. (sic), porque el alumno tiene que basarse en un continuo análisis de su desempeño docente, lo cual le permite reflexionar sobre él mismo en los seminarios de análisis de la práctica y en las asesorías para el mejoramiento del trabajo docente.

Sin embargo, consideramos que es necesario enfatizar en los programas de Observación y Práctica Docente de los semestres anteriores, la realización de actividades relacionadas con el análisis y reflexión de la práctica que le permitan al alumno ir desarrollando estas habilidades que se fortalecerán en el 7° y 8° semestres. Por otro lado, se considera necesario incluir desde semestres anteriores la elaboración de instrumentos para la recopilación de información, así como el dominio para su interpretación (E4DV).

En el mismo tenor del análisis cualitativo expuesto anteriormente, los números derivados de la aplicación del cuestionario, ofrecen una muy visión favorable de la elaboración del documento recepcional en ambas muestras; mayor en el grupo de estudiantes (3.52) que del de docentes (3.37) con una diferencia significativa entre los dos grupos ($t=2.517$, sig. .012).

Seguimiento de egresados

El seguimiento de egresado hace referencia a un programa institucional que busca establecer un sistema de información que contenga los datos básicos de los egresados, así como de su práctica profesional mediante la aplicación de instrumentos que generen información disponible para las escuelas normales sobre las experiencias, opiniones y sugerencias de los egresados, que fortalezcan la calidad educativa. La finalidad del programa es mantener una vinculación permanente con los ex-alumnos de la institución y brindarles atención y servicios.

Se inquirió a los grupos focales sobre el seguimiento que hace la escuela normal de los estudiantes egresados con la finalidad vincular a éstos con su *alma mater* y con la detección de posibles problemas en su inserción laboral asociados con el proceso de formación inicial. Todos los grupos de estudiantes manifiestan que no conocen con certeza la existencia de algún programa de seguimiento a egresados; no obstante dos grupos sugieren que existen

proyectos para su creación, los factores asociados a esta problemática son primordialmente institucionales:

.. Por comentarios de ex alumnos indican que cuando terminan se olvidan y se propone: crearlo para que los egresados intercambien experiencia con los alumnos que actualmente crean (E4ANL)

Por su parte los docentes señalan que no existe un programa institucional; sin embargo hay iniciativas locales desarrolladas con esta intención:

No existe un programa formal de seguimiento de egresados, aunque se han desarrollado algunas acciones que han permitido ubicar a estos ex alumnos y en algunos casos administrarles algún instrumento para conocer su percepción de la utilidad de lo aprendido en la EN y su impacto en su desarrollo profesional. Cabe señalar que estos resultados no han sido difundidos a todo el personal, por lo que consideramos que es indispensable divulgar y analizar esta información para aprovecharla en el mejoramiento del trabajo formativo (E4DDF)

Los resultados cuantitativos por su parte, reportan una misma tendencia que el enunciado con anterioridad. Así, en este rubro se encuentran los puntajes promedio de acuerdo más bajos de todo el instrumento, para las dos muestras; no obstante los docentes (2.01) obtienen desacuerdo mayor que los estudiantes (2.33), con diferencia significativa entre ambos grupos ($t= 3.866$, sig. 000).

Vinculación con el posgrado

El posgrado representa el más alto nivel del sistema educativo formal, constituye la estrategia principal para la formación de los profesionales altamente especializados y conforma, además, la base para el desarrollo de la investigación científica.

Este eje se indagó solicitando a los participantes que respondieran a la siguiente interrogante: ¿Las competencias adquiridas durante los estudios en la escuela normal son suficientes para acceder a un posgrado en cualquier Institución de Educación Superior? La mayoría de los grupos de estudiantes estudiados coinciden en señalar que a escuela normal les brinda, por lo menos formalmente, una educación para acceder a un posgrado en cualquier

institución de educación superior del país, sin embargo reconocen la necesidad de fortalecer competencias relacionadas con la generación del conocimiento, las cuales creen que desarrollarán en el ejercicio de la docencia.

En teoría las competencias adquiridas son suficientes para el postgrado (E4ENL).

Dependería en gran parte del posgrado que se pretenda realizar, en suma se desarrollan muchas competencias a lo largo de la vida académica y durante el servicio social, pero consideramos que aún faltarán ciertas competencias que se desarrollarán con la práctica constante de la labor docente (E4EH).

Por su parte ocho de los nueve grupos focales de docentes, coinciden en señalar categóricamente que la formación que reciben los estudiantes es suficientemente firme y con ello le brinda la posibilidad de acceder al posgrado en cualquier institución:

¡Claro!. Aún sin haber un seguimiento sistematizado al respecto, hay evidencias de la incorporación de egresados de la BENV a estudios de posgrado (E4DDF).

Sí, porque tienen competencias investigativas y sensibilidad para mirar de manera distinta a la Educación Básica (E4DH).

Los resultados derivados del análisis cuantitativo ofrecen un panorama similar al expuesto anteriormente, con niveles de aceptabilidad suficientes en este aspecto (3.08 y 3.03 para estudiantes y docentes respectivamente) sin diferencias significativas entre las dos muestras ($t = .732$, sig. $.464$).

Actualización de los docentes

El proceso de actualización o perfeccionamiento docente es una de las distintas actividades formativas que contribuyen al desarrollo profesional de los maestros. Sus propósitos son la consolidación y la puesta al día de los conocimientos, habilidades y competencias que los maestros requieren para conducir de manera óptima el proceso de enseñanza-aprendizaje de los diversos contenidos del currículum (Martínez, 2000).

En este apartado se solicitó a los grupos participantes que centraran su discusión en el proceso de actualización de los docentes de la escuela normal

a partir de la siguiente interrogante: Los cursos de actualización que reciben los profesores de la Escuela Normal, ¿se reflejan en la calidad de su enseñanza?

En los grupos de estudiantes solamente uno de la totalidad de los mismos, consideran categóricamente que la actualización que reciben sus maestros tiene un impacto positivo en el desempeño de su práctica:

...algunos al llevar a cabo las clases, el desempeño docente es mejor, ya que se nota el dominio de la asignatura, conocimiento y empleo de la tecnología y métodos de enseñanza entre otros (E5EV).

Los ocho grupos restantes responden en sentido contrapuesto al anterior:

..el desarrollo de las clases se siguen dando de la misma forma (E5EC).

[...] sólo los cursan pero no los llevan a la práctica. Sólo los realizan para aumentar su currículum. Sólo quieren terminar el programa de su asignatura (E5ENL).

Como era de esperarse los profesores difieren de la posición de los jóvenes, argumentando que estos cursos les brindan mejorar sus competencias profesionales, no obstante sugieren en algunos casos la necesidad de mejorar su actividad.

Los cursos recibidos han estado vinculados con nuestra práctica profesional y se han experimentado beneficios en ese ámbito. Sin embargo, Se identifican necesidades de formación sin atender, tales como las implicadas en la etapa inicial de trabajo docente en la Escuela Normal, en la cual se requiere de la inducción correspondiente a la educación básica y al nivel en que se centre la licenciatura en la que se labore (E5DDF).

Los números derivados de la escala lickert muestran una tendencia similar al sugerido por el análisis cualitativo. Ninguna de las muestras alcanza un grado aceptable de acuerdo con respecto a este punto; cabe señalar que los estudiantes presentan un resultado aun más bajo (2.35) que el de los docentes (2.90) existiendo diferencia significativa entre estas muestras ($t = -7.414$, sig. 000).

Intercambio Académico

Este punto hace referencia a la posibilidad de que estudiantes y docentes de las Escuelas Normales tenga la posibilidad de realizar trabajos conjuntos con otras instituciones de educación superior nacionales o extranjeras, orientados a su desarrollo académico, para llevar a cabo programas específicos de docencia, cursos de actualización, formación profesional, posgrado y otras actividades afines en campos de interés común.

La movilidad estudiantil y docente puede representar un recurso para la conformación de redes de conocimiento, orientados a la mejora de la docencia y la investigación en el marco de la implementación de mecanismos de cooperación para la gestación de respuestas compartidas a desafíos comunes (Ruiz, Martínez y Valladares, 2010).

Se solicitó a los grupos que analizaran si la Escuela Normal brinda a sus estudiantes la oportunidad de participar en programas de intercambio académico con otras Instituciones de Educación Superior.

La respuesta de la mayoría de los equipos de docentes se da en el sentido de la inexistencia de estos programas o si los hay son focalizados a los estudiantes de semestres avanzados y las razones que argumentan son todas de tipo institucional:

Son limitadas pero es producto del mismo sistema (no hay recursos, sobrecarga académica, no hay redes de colaboración establecidas en el nivel) (E5DJ).

Por su parte los estudiantes niegan categóricamente la existencia de programas de intercambio académico con otras instituciones de educación superior.

No se nos dan ese tipo de oportunidades dentro de la escuela, si queremos buscar la posibilidad de tramitar un intercambio por fuera, no se nos da la oportunidad de otorgarnos tiempo y la posibilidad de regresar a continuar con nuestros estudios sin tener que perder más tiempo del necesario (E5EH).

Ahora bien, los resultados cuantitativos adquieren un sentido muy similar al anterior, toda vez que ambas muestras obtienen puntajes promedio menores al

acuerdo (estudiantes, 2.59; docentes, 2.49) sin diferencias significativas entre los dos grupos ($t= 1.130$ sig. .259).

Investigación Educativa

Las tres funciones principales de las instituciones de educación superior (IES) mexicanas y consecuentemente de las Escuelas Normales, son la docencia, la difusión y la generación de conocimientos. Las IES tienen el compromiso social de formar a profesionales con competencias para proponer soluciones innovadoras a los problemas que los nuevos tiempos demandan.

En este punto se inquirió a los grupos si la Escuela Normal favorece el desarrollo de competencias para realizar investigación educativa. Se encuentran diferencias importantes en las respuestas de los docentes y la de los estudiantes, en el sentido de que los primeros en general asumen una postura escéptica con respecto a este proceso, en el sentido de no existen las condiciones institucionales para la conformación y fortalecimiento del mismo:

No tenemos la infraestructura para desarrollar las competencias (E5DDF).

[...] es necesario que el maestro de escuelas normales tenga las siguientes características: tiempo completo, competencias para la investigación educativa, consolidarse como docente investigador y tutor, conformarse en líneas de investigación del conocimiento a partir de cuerpos académicos (E5DV)

Por su parte, los grupos de estudiantes correspondientes a seis de las nueve escuelas estudiadas mencionaron que en la escuela normal se les forma en habilidades y/o competencias para la investigación educativa; destacando la actividad que realizan en el marco de la elaboración del documento recepcional:

Sí, en todas las asignaturas que hemos tenido a lo largo de este año constantemente realizamos, observaciones, registros, investigación bibliográfica (E5EH).

(...) durante el último año de formación se vinculan estrechamente la práctica docente con un análisis minucioso de las situaciones que se presentarán en el grupo escolar a fin de igual forma indagar, investigar y fundamentar lo visto durante la formación docente (E5ENL).

En concordancia con el planteamiento generalizado de los profesores, los grupos de las escuelas restantes indican que la formación que se ofrece a los estudiantes en materia de investigación educativa es mínima, en parte por la carencia de materiales y recursos.

Ahora bien, la información derivada de la escala lickert demuestra respuestas que en promedio no alcanzan el nivel de acuerdo en ninguna de las dos muestras (2.99, estudiantes y 2.97 docentes respectivamente) sin diferencias significativas entre ambos grupos ($t = .303$, sig. $.762$).

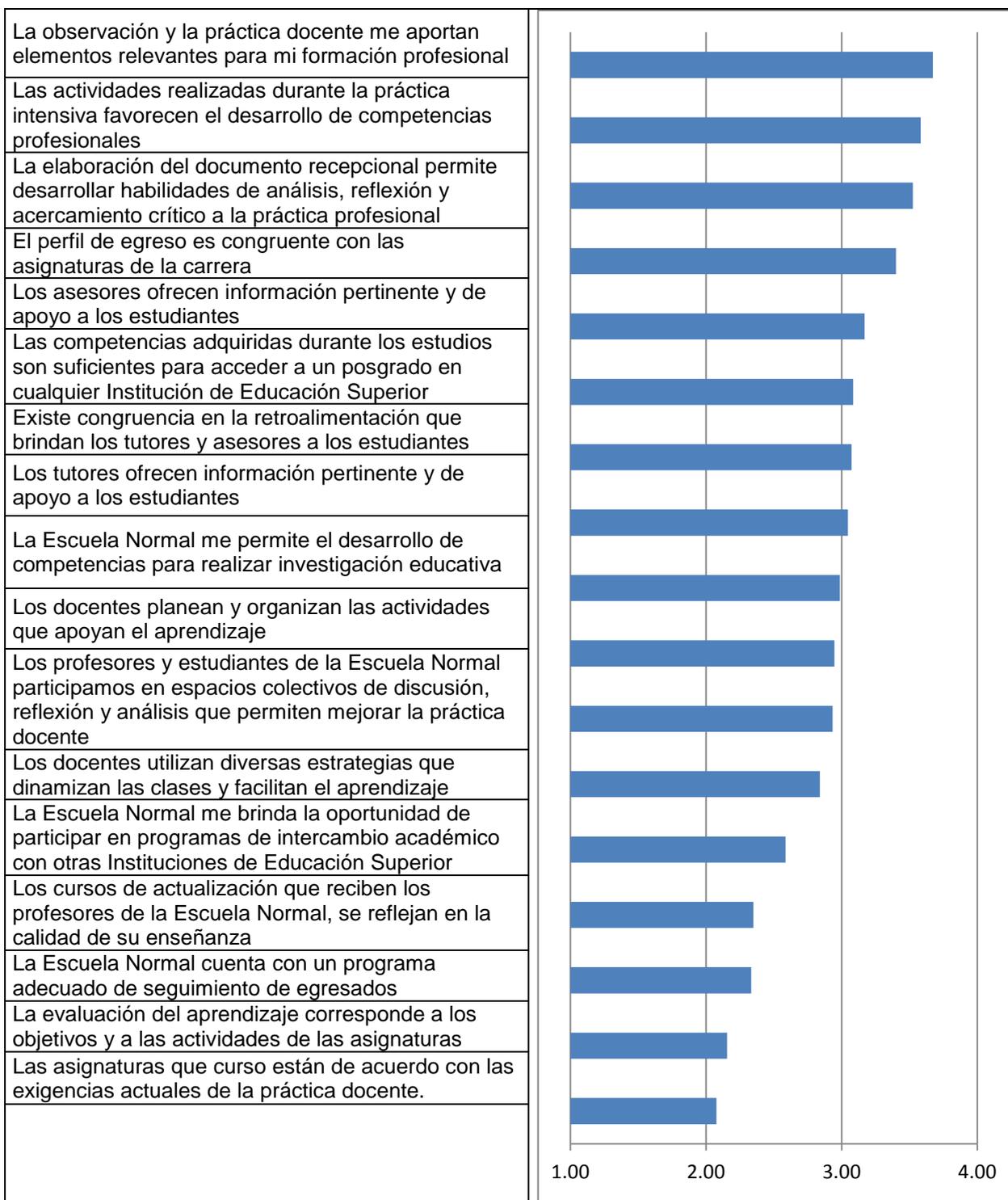
5.2.1. Resultados cuantitativos: Jerarquización de las respuestas de los participantes ante los reactivos del instrumento

Con la finalidad de profundizar en la interpretación de los **resultados cuantitativos**, se expone a continuación una visión global del grado en que los participantes jerarquizan sus respuestas con base en la escala lickert:

- 1 = Completamente en desacuerdo con la afirmación
- 2 = En desacuerdo con la afirmación
- 3 = De acuerdo con la afirmación
- 4 = Completamente de acuerdo con la afirmación

5.2.2.1. Estudiantes

En la gráfica 5.1. y se presentan las respuestas promedio para cada uno de los reactivos que componen el cuestionario aplicado a los estudiantes:



(1 = Completamente en desacuerdo; 2= En desacuerdo; 3 = De acuerdo; 4 = Completamente de acuerdo)

Gráfica 5.1. Jerarquización de las respuestas a los reactivos del instrumento por parte de los estudiantes

Del nivel 3 hacia arriba se considera un acuerdo con las aseveraciones del cuestionario; niveles inferiores al 3 no alcanzan el acuerdo.

Como se observa, los estudiantes asignan el mayor valor a los procesos relacionados con la observación y la práctica docente, los cuales son estimados con los puntajes promedios más altos, consecuentemente puede aseverarse que son valorados como un aspecto fundamental en el plan de estudios. Este resultado de acuerdo con los estudiantes, explicita una fortaleza del plan de estudios, y en todo caso un esfuerzo de modificación del mismo se enfocaría en el análisis de la vinculación entre teoría y práctica, ya que, como puede observarse, el reactivo que se clasifica en última instancia, ante el cual los estudiantes muestran desacuerdo, se refiere a la aseveración de que *las asignaturas que curso están de acuerdo con las exigencias actuales de la práctica docente*.

Otros aspectos acerca de la práctica en los que los estudiantes reportan estar de acuerdo son: el reconocimiento de que *las actividades realizadas durante la práctica intensiva favorecen el desarrollo de competencias profesionales*, así como que *la elaboración del documento recepcional permite desarrollar habilidades de análisis, reflexión y acercamiento crítico a la práctica profesional*. Otros puntos que están en el rango del nivel de acuerdo se relacionan con *el perfil de egreso, el apoyo brindado por los asesores y tutores, la consideración de que las competencias son suficientes para cursar un posgrado, la congruencia en la retroalimentación de tutores y asesores*.

Aspectos en los que en promedio no se llega al nivel de acuerdo son: *el fomento de competencias para realizar investigación educativa, la planeación por parte de los docentes, la participación en espacios colectivos de discusión, reflexión y análisis, el uso de estrategias por parte de los docentes para dinamizar las clases y facilitar el aprendizaje, la participación en programas de intercambio académico con otras Instituciones de Educación Superior, la actualización docente y su impacto en la calidad de la enseñanza, el seguimiento de egresados, la pertinencia de la evaluación*.

Es especialmente importante destacar algunos aspectos centrales en este primer análisis: los estudiantes reconocen el papel central de la práctica y las

actividades relacionadas con ella, consideran su fortaleza como situación que favorece competencias docentes, y en términos generales consideran que el perfil y los roles de los docentes están bien planteados; sin embargo, destacan que en la práctica existen problemas para cristalizar estas potencialidades.

5.2.2.2. Docentes

En la gráfica 5.2. se muestra una importante coincidencia entre docentes y estudiantes: ambos grupos asignan el mayor valor a la observación y la práctica docentes. Este resultado confirma la fuerza del plan de estudios en torno a . Y aun cuando no es la última categoría en la jerarquía de los docentes, este grupo tampoco manifiesta un acuerdo claro acerca de que *las asignaturas que curso estén de acuerdo con las exigencias actuales de la práctica docente*. Ambos grupos manifiestan este punto, que es importante tomar en consideración en un esfuerzo de modificación curricular.

Otros rubros en los que los docentes muestran acuerdo, de igual forma que los estudiantes, son: el hecho de que *la práctica favorece competencias profesionales*, la importancia de realizar el *documento recepcional* en términos de que permite un acercamiento crítico a la práctica profesional; la *congruencia entre el perfil de egreso y las asignaturas* de la carrera, el *apoyo brindado por asesores y tutores*, el nivel de *planeación de actividades por parte de los docentes*, la *retroalimentación de tutores y asesores* a los estudiantes, la pertinencia de la *evaluación del aprendizaje* en función de las asignaturas, y que *las competencias adquiridas son suficientes para acceder a un posgrado*. Existen diferencias entre ambos grupos en algunas de las aseveraciones anteriores, que se explicarán cuando se comparen, en el punto siguiente (3).

Aspectos en los que en promedio no se llega al nivel de acuerdo son: *el fomento de competencias para realizar investigación educativa*, el desempeño de *estrategias por parte de los docentes*, la *participación en espacios colectivos de discusión, reflexión y análisis*, la *actualización docente y su impacto en la calidad de la enseñanza*, la participación en *programas de intercambio académico con otras Instituciones de Educación Superior*, el *seguimiento de egresados* y el *papel desempeñado por los tutores*.

En general, los docentes reconocen el papel central de la práctica y las actividades relacionadas con ella; en términos generales consideran que el perfil y los roles de los docentes están bien planteados; sin embargo, destacan que existen problemas para cristalizar estas potencialidades, a juzgar por la falta de acuerdo en aspectos como el papel desempeñado por los tutores, que llevaría a un acompañamiento que es fundamental en la ruta en las trayectorias formativas; la participación en actividades colaborativas, que podría permitir una reflexión colegiada acerca de las mejores prácticas para enseñar; la ausencia de intercambios académicos, que representarían oportunidades de crear redes y de flexibilizar la formación continua de los docentes.



(1 = Completamente en desacuerdo; 2= En desacuerdo; 3 = De acuerdo; 4 = Completamente de acuerdo)

Gráfica 5.2. Jerarquización de las respuestas ante los reactivos del instrumento por parte de los docentes

5.2.3. Comparación de opiniones de estudiantes y docentes

En la tabla x se muestra la comparación entre las respuestas de estudiantes y docentes. En ella es claro que existen diferencias significativas: 1) con valores de acuerdo más alto en los docentes, y 2) con valores mayores en estudiantes.

Las aspectos en los que los docentes muestran un nivel de respuesta significativamente mayor que los estudiantes se refieren a: a) el que las asignaturas estén de acuerdo con las exigencias de la práctica, punto en el que los estudiantes en promedio están en desacuerdo, con un puntaje de 2.08, contra 2.84 de los docentes; b) que los docentes planean y organizan las actividades que apoyan el aprendizaje, donde los estudiantes muestran un puntaje promedio de 2.95 contra 3.16 de los docentes, y c) que la evaluación del aprendizaje corresponde a los objetivos y a las actividades de las asignaturas, donde los estudiantes están en desacuerdo, con un promedio de 2.15 contra 3.10 de los docentes.

Las aspectos en los que los estudiantes muestran un nivel de respuesta significativamente mayor que los docentes se refieren a: a) que los tutores ofrecen información pertinente y de apoyo a los estudiantes, con un puntaje de 3.05, contra 2.79 de los docentes; b) que la elaboración del documento recepcional permite desarrollar habilidades de análisis, reflexión y acercamiento crítico a la práctica profesional, donde los estudiantes muestran un puntaje promedio de 3.52 contra 3.37 de los docentes; c) que la Escuela Normal cuenta con un programa adecuado de seguimiento de egresados, donde los estudiantes mostraron un puntaje promedio de 2.33 contra 2.01 de los docentes, y d) que los cursos de actualización que reciben los profesores de la Escuela Normal se reflejan en la calidad de su enseñanza, donde los estudiantes tuvieron un puntaje de 2.35 contra 2.90 de los docentes.

Tabla 5.1. Valores de prueba “t” y nivel de significatividad a partir de la comparación de respuestas a los reactivos del instrumento por parte de estudiantes y profesores

Categoría	est	doc	t	sig
El perfil de egreso es congruente con las asignaturas de la carrera	3.40	3.37	.576	.565
Las asignaturas que curso están de acuerdo con las exigencias actuales de la práctica docente *	2.08	2.84	- 10.978	.000
Los docentes planean y organizan las actividades que apoyan el aprendizaje *	2.95	3.16	-3.425	.001
Los docentes utilizan diversas estrategias que dinamizan las clases y facilitan el aprendizaje	2.84	2.94	-1.657	.098
La evaluación del aprendizaje corresponde a los objetivos y a las actividades de las asignaturas *	2.15	3.10	- 14.186	.000

La observación y la práctica docente me aportan elementos relevantes para mi formación profesional	3.67	3.61	1.191	.234
Existe congruencia en la retroalimentación que brindan los tutores y asesores a los estudiantes	3.07	3.13	-.937	.349
Los tutores ofrecen información pertinente y de apoyo a los estudiantes **	3.05	2.79	3.976	.000
Los asesores ofrecen información pertinente y de apoyo a los estudiantes	3.17	3.24	-1.151	.250
Las actividades realizadas durante la práctica intensiva favorecen el desarrollo de competencias profesionales	3.58	3.56	.470	.639
La elaboración del documento recepcional permite desarrollar habilidades de análisis, reflexión y acercamiento crítico a la práctica profesional **	3.52	3.37	2.517	.012
La Escuela Normal cuenta con un programa adecuado de seguimiento de egresados **	2.33	2.01	3.866	.000
Las competencias adquiridas durante los estudios son suficientes para acceder a un posgrado en cualquier Institución de Educación Superior	3.08	3.03	.732	.464
Los cursos de actualización que reciben los profesores de la Escuela Normal, se reflejan en la calidad de su enseñanza *	2.35	2.90	-7.414	.000
La Escuela Normal me brinda la oportunidad de participar en programas de intercambio académico con otras Instituciones de Educación Superior	2.59	2.49	1.130	.259
La Escuela Normal me permite el desarrollo de competencias para realizar investigación educativa	2.99	2.97	.303	.762
Los profesores y estudiantes de la Escuela Normal participamos en espacios colectivos de discusión, reflexión y análisis que permiten mejorar la práctica docente	2.93	2.93	.033	.974

* Diferencia significativa con valores más altos de profesores

** Diferencia significativa con valores más altos de estudiantes

En resumen, se observa una postura crítica por parte de los estudiantes de las escuelas normales, que sugiere: a) la pertinencia de realizar una serie de consideraciones acerca de la necesidad de mejorar aspectos como la relación entre las asignaturas del plan de estudios con el escenario de la práctica; b) la necesidad de implantar políticas de actualización y capacitación a lo largo de la vida del docente; c) la necesidad de anclar la evaluación de los aprendizajes a los aspectos inherentes al desempeño de las competencias del plan de estudios; d) afinar los mecanismos del acompañamiento tutorial, y e) realizar estudios de seguimiento de egresados.

5.2.4. Comparación de opiniones de estudiantes contra un valor promedio

En la tabla “y” se muestra la comparación entre las respuestas de estudiantes con respecto al promedio de respuestas de este mismo grupo en todo el instrumento. Se observa que en las categorías los estudiantes tienen puntajes superiores al promedio: a) *El perfil de egreso es congruente con las asignaturas de la carrera;* b) *la observación y la práctica docente aportan elementos relevantes para la formación profesional;* c) *existe congruencia en la retroalimentación que brindan los tutores y asesores a los estudiantes;* d) *los tutores ofrecen información pertinente y de apoyo a los estudiantes;* e) *los asesores ofrecen información pertinente y de apoyo a los estudiantes;* f) *las actividades realizadas durante la práctica intensiva favorecen el desarrollo de competencias profesionales;* g) *la elaboración del documento recepcional permite desarrollar habilidades de análisis, reflexión y acercamiento crítico a la práctica profesional,* y h) *las competencias adquiridas durante los estudios son suficientes para acceder a un posgrado en cualquier Institución de Educación Superior.*

Por otro lado, los aspectos en los que las respuestas de los estudiantes fueron inferiores al promedio general fueron: a) *las asignaturas están de acuerdo con las exigencias actuales de la práctica docente;* b) *los docentes utilizan diversas estrategias que dinamizan las clases y facilitan el aprendizaje;* c) *la evaluación del aprendizaje corresponde a los objetivos y a las actividades de las asignaturas;* d) *la Escuela Normal cuenta con un programa adecuado de seguimiento de egresados;* e) *los cursos de actualización que reciben los profesores de la Escuela Normal, se reflejan en la calidad de su enseñanza,* y f) *la Escuela Normal me brinda la oportunidad de participar en programas de intercambio académico con otras Instituciones de Educación Superior.*

Las diferencias permiten valorar aquellos aspectos en los que sería preciso poner atención, que remiten a coincidencias con respecto a otros análisis, como los cuestionamientos acerca de: la congruencia entre las asignaturas del plan de estudios y las exigencias de la práctica docente, de las estrategias de los docentes, la pertinencia de los métodos de evaluación, la actualización docente o la flexibilidad por intercambio.

5.2.5. Comparación de opiniones de docentes contra un valor promedio

En la tabla z se muestra la comparación entre las respuestas de docentes con respecto al promedio de respuestas de este mismo grupo en todo el instrumento. Se observa que en las categorías los docentes tienen puntajes superiores al promedio:

Los puntajes de los docentes que son superiores al promedio general de respuestas ante el instrumento por parte de este mismo grupo son: a) *el perfil de egreso es congruente con las asignaturas de la carrera*; b) *los docentes utilizan diversas estrategias que dinamizan las clases y facilitan el aprendizaje*; c) *la evaluación del aprendizaje corresponde a los objetivos y a las actividades de las asignaturas*; d) *la observación y la práctica docente me aportan elementos relevantes para mi formación profesional*; e) *existe congruencia en la retroalimentación que brindan los tutores y asesores a los estudiantes*; f) *los asesores ofrecen información pertinente y de apoyo a los estudiantes*; g) *las actividades realizadas durante la práctica intensiva favorecen el desarrollo de competencias profesionales*; h) *la elaboración del documento recepcional permite desarrollar habilidades de análisis, reflexión y acercamiento crítico a la práctica profesional*; i) *las competencias adquiridas durante los estudios son suficientes para acceder a un posgrado en cualquier Institución de Educación Superior*.

Por otro lado, los aspectos en los que las respuestas de los docentes fueron inferiores al promedio general fueron: a) *las asignaturas que curso están de acuerdo con las exigencias actuales de la práctica docente*; b) *los tutores ofrecen información pertinente y de apoyo a los estudiantes*; c) *la Escuela Normal cuenta con un programa adecuado de seguimiento de egresados*; d) *los cursos de actualización que reciben los profesores de la Escuela Normal, se reflejan en la calidad de su enseñanza*; e) *la Escuela Normal brinda la oportunidad de participar en programas de intercambio académico con otras Instituciones de Educación Superior*.

Existen coincidencias con respecto a las respuestas de los estudiantes, como los cuestionamientos acerca de la congruencia entre las asignaturas del plan

de estudios y las exigencias de la práctica docente, la actualización docente o la flexibilidad por intercambio.

Tabla 5.2. Comparación entre las opiniones de los estudiantes con respecto a un valor promedio

Reactivos	Valor de la prueba: 2.93					
					95% de intervalo de confianza de la diferencia	
	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Inferior	Superior
El perfil de egreso es congruente con las asignaturas de la carrera *	20.592	736	.000	.470	.43	.52
Las asignaturas que curso están de acuerdo con las exigencias actuales de la práctica docente **	-27.643	736	.000	-.854	-.91	-.79
Los docentes planean y organizan las actividades que apoyan el aprendizaje	.581	732	.561	.015	-.04	.07
Los docentes utilizan diversas estrategias que dinamizan las clases y facilitan el aprendizaje **	-3.334	728	.001	-.092	-.15	-.04
La evaluación del aprendizaje corresponde a los objetivos y a las actividades de las asignaturas **	-26.583	731	.000	-.776	-.83	-.72
La observación y la práctica docente me aportan elementos relevantes para mi formación profesional *	34.681	729	.000	.741	.70	.78
Existe congruencia en la retroalimentación que brindan los tutores y asesores a los estudiantes *	5.326	681	.000	.143	.09	.20
Los tutores ofrecen información pertinente y de apoyo a los estudiantes *	4.191	670	.000	.116	.06	.17
Los asesores ofrecen información pertinente y de apoyo a los estudiantes *	9.153	662	.000	.239	.19	.29
Las actividades realizadas durante la práctica intensiva favorecen el desarrollo de competencias profesionales *	28.856	700	.000	.652	.61	.70
La elaboración del documento recepcional permite desarrollar habilidades de análisis, reflexión y acercamiento crítico a la práctica profesional *	21.637	600	.000	.594	.54	.65
La Escuela Normal cuenta con un programa adecuado de seguimiento de egresados **	-13.981	490	.000	-.596	-.68	-.51
Las competencias adquiridas durante los estudios son suficientes para acceder a un posgrado en cualquier Institución de Educación Superior *	5.229	656	.000	.154	.10	.21
Los cursos de actualización que reciben los profesores de la Escuela Normal, se reflejan en la calidad de su enseñanza **	-17.903	684	.000	-.581	-.64	-.52
La Escuela Normal me brinda la oportunidad de participar en programas de intercambio académico con otras Instituciones de Educación Superior **	-8.272	628	.000	-.343	-.42	-.26
La Escuela Normal me permite el desarrollo de competencias para realizar investigación educativa	1.907	703	.057	.056	.00	.11
Los profesores y estudiantes de la Escuela Normal participamos en espacios colectivos de discusión, reflexión y análisis que permiten mejorar la práctica docente	.095	717	.924	.003	-.06	.07

*diferencia significativa superior al promedio; ** diferencia inferior al promedio

Tabla 5.3. Comparación entre las opiniones de los docentes con respecto a un valor promedio

Reactivos	Valor de la prueba: 2.94					
					95% de intervalo de confianza de la diferencia	
	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Inferior	Superior
El perfil de egreso es congruente con las asignaturas de la carrera *	8.844	172	.000	.430	.33	.53
Las asignaturas que curso están de acuerdo con las exigencias actuales de la práctica docente **	-1.619	172	.107	-.096	-.21	.02
Los docentes planean y organizan las actividades que apoyan el aprendizaje	3.713	172	.000	.216	.10	.33
Los docentes utilizan diversas estrategias que dinamizan las clases y facilitan el aprendizaje *	.039	172	.969	.002	-.11	.11
La evaluación del aprendizaje corresponde a los objetivos y a las actividades de las asignaturas *	2.706	171	.007	.159	.04	.27
La observación y la práctica docente me aportan elementos relevantes para mi formación profesional *	14.851	172	.000	.673	.58	.76
Existe congruencia en la retroalimentación que brindan los tutores y asesores a los estudiantes *	3.433	168	.001	.190	.08	.30
Los tutores ofrecen información pertinente y de apoyo a los estudiantes **	-2.339	169	.021	-.146	-.27	-.02
Los asesores ofrecen información pertinente y de apoyo a los estudiantes *	5.313	168	.000	.297	.19	.41
Las actividades realizadas durante la práctica intensiva favorecen el desarrollo de competencias profesionales *	13.638	171	.000	.618	.53	.71
La elaboración del documento recepcional permite desarrollar habilidades de análisis, reflexión y acercamiento crítico a la práctica profesional *	7.260	171	.000	.432	.31	.55
La Escuela Normal cuenta con un programa adecuado de seguimiento de egresados **	-13.077	161	.000	-.934	-1.07	-.79
Las competencias adquiridas durante los estudios son suficientes para acceder a un posgrado en cualquier Institución de Educación Superior *	1.402	172	.163	.095	-.04	.23
Los cursos de actualización que reciben los profesores de la Escuela Normal, se reflejan en la calidad de su enseñanza **	-.620	172	.536	-.044	-.18	.10
La Escuela Normal me brinda la oportunidad de participar en programas de intercambio académico con otras Instituciones de Educación Superior **	-5.766	170	.000	-.455	-.61	-.30
La Escuela Normal me permite el desarrollo de competencias para realizar investigación educativa	.364	171	.716	.025	-.11	.16
Los profesores y estudiantes de la Escuela Normal participamos en espacios colectivos de discusión, reflexión y análisis que permiten mejorar la práctica docente	-.133	172	.894	-.009	-.15	.13

*=diferencia significativa superior al promedio; **=diferencia inferior al promedio

CAPÍTULO VI CONCLUSIONES

A continuación se exponen las principales conclusiones derivadas de la presente investigación. Hemos organizado su presentación con base en las dos aproximaciones de análisis a través de las cuales se ha abordado el objeto de estudio. Primeramente se muestran aquellas que resultan del análisis estructural formal de los planes de estudio y en un segundo término hacemos lo propio con respecto a la investigación de campo.

El presente trabajo nos ha permitido explicar claramente que las reformas curriculares experimentadas por las Escuelas Normales a lo largo de las últimas cuatro décadas, tienen la impronta de la metáfora del péndulo (Snyders, cit. en F. Díaz Barriga, 2010) toda vez que entre una y otra se producen movimientos pendulares con posiciones epistemológicas y pedagógicas dicotómicas e irreconciliables.

Esta situación la podemos observar si analizamos con detenimiento las diferentes posturas que sustentan los planes de estudio que han regido y rigen la vida académica de las escuelas normales. Así, es posible vislumbrar que el modelo implementado en la década de los setenta, se apega estrictamente a los lineamientos de la tecnología educativa y al modelo sistémico enfocado al cumplimiento de objetivos generales y específicos, tal como lo planteaban Tyler y Taba y aplicado en México bajo prescripciones metodológicas como aquellas expuestas por Glazman e Ibarrola (1978). En síntesis, podemos afirmar que el modelo prevalente en los planes de estudio (1975 y 1975 reestructurado) se diseña y desarrolla, explícita y claramente bajo la perspectiva técnica de la formación docente.

El modelo de 1984 (Educación Primaria y Preescolar), se encuentra en un polo opuesto, toda vez que centra su atención en la formación del maestro investigador. A nuestro juicio, este modelo tiene una estrecha relación con la *perspectiva académica* de la formación docente (Pérez Gómez, op. cit.) que se traduce en: a) un perfil de egreso generalista que enfatiza la adquisición de conocimientos científicos o la aplicación de los mismos; b) la asignación de una fuerte carga académica a los conocimientos derivados de las ciencias de la educación, primordialmente a aquellos relacionados con la psicología científica y con los principios y procesos derivados de esta disciplina, para

explicar inexorablemente la práctica educativa y; c) una desvalorización del conocimiento didáctico disciplinar.

Ahora bien la estructura del plan vigente (Preescolar, 1999, Primaria, 1997 y Secundaria 1999), nuevamente da un movimiento hacia un polo opuesto, que se explica en: a) un perfil de egreso orientado a competencias, entendidas como el *saber hacer*, b) la notable ausencia de elementos de orden teórico (psicológico, pedagógico y didáctico); c) una apuesta total a la formación académica a través de la práctica, con lo cual se soslaya la necesidad de la formación profesional del maestro a partir de la reflexión y la construcción de marcos explicativos teóricos con base en el saber científico pedagógico (Larrauri, 2001, Plazola, 2007, Díaz Barriga 2009, 2010) y d) Una visión instrumentalista de las didácticas disciplinares. Formalmente los planes de estudio antes referidos están relacionados con la perspectiva de la formación docente identificada con la práctica reflexiva (Shöng, op. cit.; Liston y Zeichner, op. cit.; Perez Gómez, op. cit)

Con relación a la dinámica anteriormente expuesta, cabe destacar que uno de los asuntos recurrentes en las reformas analizadas es la *profesionalización*, entendida ésta en términos generales como la posibilidad de mejorar la formación inicial de los maestros para responder a las necesidades socioeducativas del momento; no obstante, este concepto se resignifica en cada una de las propuestas curriculares y su comprensión se inscribe en la dinámica *pendular* antes señalada. Así pues, la profesionalización realizada en la década de los setenta se identifica con la capacidad del docente para organizar sistemáticamente la enseñanza a fin de conseguir los objetivos conductuales prescritos en los programas de estudio (Jimenez, Ramírez y Santamaría, op. cit.).

La reforma de 1984 concibe la profesionalización en términos de credencialización (Ramírez, 2008) para ello promueve por decreto a grado de licenciatura los estudios normalistas y se equipara su funcionamiento con la dinámica universitaria. Surge la figura del docente investigador como objetivo central del currículum, cualidad que se identifica como elemento fundamental para profesionalizar a los maestros.

Las reformas operadas a partir de la década de los noventa (1997, Licenciatura en Educación Primaria; 1999, Licenciatura en Educación Preescolar y Licenciatura en Educación Secundaria) tienen en su base un concepto de profesionalización relacionado con el desarrollo de competencias (SEP, 1997, 1999a, 1999b) a través de la práctica reflexiva (Schön, op. cit.; Liston y Zeichner, op. cit.) primordialmente.

Por otra parte, la revisión de los modelos de formación docente en los diversos países y su desarrollo, nos permiten afirmar que las reformas curriculares de las Escuelas normales están fuertemente influenciadas por una dinámica globalizadora a lo largo de las últimas décadas. En este sentido el movimiento conductista que signó los planes de estudio de la década de los setenta, está influenciado palpablemente por el movimiento gestado en los Estados Unidos durante décadas anteriores efecto que se observa también en los países latinoamericanos (A. Díaz Barriga, 2003); Asimismo, la reforma gestada durante la década de los noventa, se inscribe en un movimiento reformista global generado en casi todos los países del orbe, auspiciado por los organismos internacionales; encontrando similitudes entre el modelo curricular de las escuelas normales del país con el de muchos otros, en donde prevalece la tendencia del perfil de egreso orientado al desarrollo de competencias docentes, la práctica reflexiva en escenarios reales y el establecimiento de comunidades o redes de aprendizaje, por ejemplo.

Con respecto a estos últimos cambios instrumentados en el currículum formal de las de las Escuelas Normales, cabe señalar que han sido seriamente cuestionadas tanto por los estudiosos del campo (Díaz Barriga, 2010, Yuren, op. cit.) como por los propios docentes de las escuelas normales. En este sentido autores como Pinar (2003, cit. en F. Díaz Barriga, op. cit.) rechazan esta tendencia creciente en los sistemas educativos por la adopción irreflexiva de políticas culturales y económicas asociados a la globalización, las cuales se justifican tomado como base de la necesidad del cambio o la innovación.

Otro asunto interesante en las reformas curriculares que se estudiaron, estrechamente relacionado con su desarrollo o implementación, tiene que ver con el hecho de que *todas* justifican su razón de ser, en función de un diálogo permanente entre los diversos

actores que están involucrados en el proceso (autoridades educativas, maestros y estudiantes), lo cual también, ha sido puesto en tela de juicio (Chacón, 2009).

Para terminar este apartado queremos señalar que la comprensión de las Escuelas Normales a partir del *análisis estructural formal de sus planes de estudio*, ha significado recorrer un trayecto que nos remite en lo inmediato a la formación inicial de los maestros de educación básica en nuestro país y a los diversos significados que adquiere dicho proceso a nivel institucional; empero, esto se trasciende a nuestro juicio, pues a su vez implica reconocer el tipo de ciudadano que a través de la acción profesional de los futuros docentes, se pretende formar en un contexto y momento histórico determinado y consecuentemente el tipo de sociedad a la que aspiramos. En este sentido, reconocemos que los cambios orientados al complejo fenómeno de la profesionalización de los maestros a través de la Reforma del Currículum, están indefectiblemente ligados con la reestructuración permanente de la sociedad en general en el marco de la evolución del sistema industrial capitalista (Robertson, 1996)

Con respecto a la investigación de campo, la información recuperada de los grupos focales como los datos de las muestras analizadas nos permiten identificar cinco grandes tendencias:

- 1) La opinión unánime de los participantes tanto de la etapa cuantitativa como de la cualitativa, en torno al carácter determinante de la práctica en el proceso de formación de docentes de educación básica, incluidas en ésta las actividades de observación, de aplicación de conocimientos y de elaboración de documentos recepcionales. Particularmente concordamos con este planteamiento, pues consideramos junto con Yinger (1977, cit. en Charlier, 2008) que el aprendizaje de los maestros sólo es posible a través de la práctica; sin embargo, creemos asimismo que esta práctica no enseña *per se* espontáneamente “[...] para que ésta [práctica] sea susceptible de contribuir a la formación de los maestros, debe ser teorizada” (Charlier, 2008). En este sentido creemos al igual que A. Díaz Barriga (2010) que en el currículum vigente se ha soslayado la construcción de marcos teóricos explicativos relacionados con la pedagogía y la didáctica específicamente, lo cual

deriva en una apuesta formativa reduccionista que finca su *práctica en escenarios reales*.

En este tenor resultan interesantes los resultados de las investigaciones de Fortoul (op. cit.) en donde se encuentra que los estudiantes de semestres avanzados en las Escuelas Normales, mantienen concepciones implícitas en torno a la enseñanza y el aprendizaje. Feiman-Nemser (2001) sostiene que estas concepciones son importantes, pues sirven como filtro para dar sentido a los nuevos conocimientos y experiencias, pero deben ser sometidos por los formadores de docentes, a juicios críticos a la luz de poderosos elementos teóricos vinculados con la buena enseñanza y compromisos profesionales, de forma tal que les permita cambiar sus ideas y guiar su práctica.

- 2) Un aprecio significativo que hacen del currículum formal ambos grupos de participantes, en particular de la coherencia interna del perfil de egreso; situación que contrasta con la visión que tienen de las asignaturas del mapa curricular y su relación con las necesidades de la práctica docente en las escuelas primarias, la cual es calificada como inconsistente y desfasada.
- 3) El contraste evidente entre la perspectiva de los estudiantes y la de los maestros con respecto a la valoración que hacen de la acción profesional de estos últimos. Así, tanto la información cualitativa como cuantitativa, reportan recurrentemente una perspectiva crítica de los estudiante en torno a este hecho, señalando como un área de oportunidad el quehacer cotidiano de los formadores de docentes. Esta tendencia se corrobora con algunos diagnósticos que plantean: “Las escuelas normales mantienen estructuras organizativas rígidas y normatividad de desempeño laboral que no se corresponde con el desarrollo de actividades académicas derivadas del nuevo plan de estudio. Formadores de docentes sin el perfil profesional requerido que no orienta a sus estudiantes para el análisis y reflexión de sus experiencias” (SEP, 2002 p.24).

Algunos estudios reportan que este fenómeno obedece a la misma dinámica en que se ha construido la identidad de los formadores de docentes, relacionada con una cultura fuertemente arraigada y alimentada por hechos muy particulares como la

inexistencia de procesos formales de selección u oposición para ocupar una plaza en estas instituciones (Ramírez, 2009).

Por otra parte, en la opinión de los estudiantes el desarrollo de una práctica profesional por parte de los docentes, se subsume a intenciones y expectativas personales de cambio y mejora; así también lo señala Morales (2009), al afirmar “La función del formador de docentes, es una función actual diluida en la función de formación de profesores en general; sin distinción alguna, ignorada, no delimitada, construida en la práctica y que integra como opción de formación, alternativa no planeadas por el subsistema, generadas por voluntad personal”.

- 4) El proceso de tutoría como un asunto particularmente importante, señalado por ambas muestras en la etapa cualitativa, pero enfatizada sobre todo por los docentes. Es evidente que existe un problema en el funcionamiento de tutores y asesores, que se traduce en un cuestionamiento en torno a su acción formativa; derivado de conflictos generacionales y de formación entre ambas figuras, lo que a su vez entorpece la comunicación y consecuentemente la labor tutorial compartida. En este sentido Feiman-Nemser (op. cit.) sugiere: cuando las personas responsables de las experiencias de campo (asesores) no trabajan en estrecha colaboración con los profesionales que enseñan (tutores), no hay sinergia en las fuerzas productivas en torno a una agenda común y consecuentemente no se genera el intercambio de conocimientos.
- 5) La casi inexistente acción institucional respecto a asuntos de suma importancia para las instituciones de Educación Superior, nos referimos a la acción colegiada, el seguimiento de egresados, la vinculación con el posgrado y la promoción de la generación del conocimiento.

Derivado de los resultados anteriormente expuestos a continuación exponemos, en términos generales algunas sugerencias o lineamientos que podrían orientar el cambio curricular de las Escuelas Normales, con miras de responder a necesidades sociales y culturales de relevancia en México:

- 1) Redefinir el perfil de egreso a la luz de las nuevas aportaciones en torno a las competencias docentes, precisando un marco conceptual y metodológico para la organización de los diferentes niveles de concreción curricular.
- 2) Fortalecer las bases teóricas o marcos explicativos relacionados con las ciencias de la educación, a través de nuevas asignaturas que permitan mejorar la comprensión interdisciplinaria del acto educativo.
- 3) Enriquecer de la formación disciplinar del estudiante a través del replanteamiento del componente *Conocimiento Didáctico del Contenido*.
- 4) Flexibilizar el currículum que posibilite la participación activa del estudiante en su proceso de formación, así como la diversificación de experiencias, espacios y actores que enriquezcan la instrumentación de la propuesta curricular.
- 5) Con base en el actual, desarrollar un sistema de prácticas orientado por proyectos que potencien de forma estratégica el proceso de reflexión y transformación de la práctica docente.
- 6) Inclusión de asignaturas para el manejo y uso pedagógico de las Tecnologías de la Información y la Comunicación.
- 7) Refuncionalizar el sistema formal de tutorías, incorporándolo desde los primeros semestres con valor curricular y con mecanismos específicos para su funcionamiento, evaluación y seguimiento.
- 8) Inclusión de espacios curriculares para el aprendizaje de una Lengua Extranjera como herramienta para favorecer el aprendizaje permanente de los estudiantes.
- 9) Promover el intercambio académico tanto de estudiantes como de docentes y facilitar la construcción de comunidades de aprendizaje.

REFERENCIAS

- ANUIES (2000). Programas Institucionales de Tutorías, Una propuesta de la ANUIES para su organización y funcionamiento en las Instituciones de Educación Superior, México, ANUIES.
- Arnaut, A. (1998). *Historia de una profesión. Los maestros de educación primaria en México, 1887-1994*. México: Secretaría de Educación Pública – Centro de Investigación y Docencia Económicas.
- Arnaz, (s/F) Guía para la elaboración de un perfil del egresado. ANUIES. Consultado el 19 de noviembre de 2010 en: http://www.anuies.mx/servicios/p_anuies/publicaciones/revsup/res040/txt4.htm
- Arredondo, V. (1979). *Técnicas Instruccionales Aplicadas a la Educación Superior*. México: Trillas.
- Barrón, C. (2003) *Universidades privadas formación en educación*. México: Plaza y Valdés.
- Barrón, T. C., Rojas, M. I. y Sandoval, M. R. (1996). "Tendencias en la formación profesional universitaria en educación" [versión electrónica] En *Perfiles Educativos*, No.71 En <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/132/13207107.pdf>
- Bassa, M, (1997) Formación inicial del profesorado, educación infantil y conocimiento pedagógico. Revista [electrónica] Interuniversitaria de Formación del profesorado. 1, (0). En <http://www3.uva.es/aufop/publica/actas/viii/ei01bass.pdf>. Consultado el 19 de febrero de 20011.
- Calvo, B. (1989) Educación normal y control político. CIESAS: México.
- Cámpoli, O. (2004). La formación docente en la república de Argentina. UNESCO-IESALC.
- CENEVAL. (2008b). *Guía del examen general de conocimientos de la licenciatura en educación primaria*. México: Centro Nacional de Evaluación, Cuarta Edición.
- CENEVAL. (2008a). *Guía del examen general de conocimientos de la licenciatura en educación preescolar*. México: Centro Nacional de Evaluación, Cuarta edición.
- Cervantes Tapia, David (2007) *La práctica docente de las educadoras: una mirada desde la reforma*. Ponencia presentada en el IX Congreso Nacional de Investigación Educativa. COMIE-UADY.

Chacón (2009) La formación inicial de profesores de Educación Básica en México. En Observatorio Ciudadano de la Educación. <http://www.observatorio.org/colaboraciones/2005/Formacion%20inicial%20de%20profesores%20-%20Policarpo%20Chacon%2019%20sep%2005.html>. Consultado el 21 de febrero de 2011.

Consejo Mexicano de Investigación Educativa (2003a) “La profesionalización del docente normalista en el contexto de modernización educativa”, en: *Memorias del VII Congreso Nacional de Investigación Educativa*. México-COMIE-Universidad de Guadalajara.

Consejo Mexicano de Investigación Educativa (2003b) “Significados de la práctica pedagógica en el estudiante normalista”, en: *Memorias del VII Congreso Nacional de Investigación Educativa*. México-COMIE-Universidad de Guadalajara.

Cortés, G. y Leo, L. (2003). Las prácticas docentes: un espacio de encuentro. *Memorias del VII Congreso Nacional de Investigación Educativa*. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

Cruz Pineda, Ofelia Piedad (2007) *Formación e Identidad. Notas para la discusión en el campo de la formación docente*. Ponencia presentada en el IX Congreso Nacional de Investigación Educativa. COMIE-UADY.

Czarny, G. (2003) *Las escuelas normales frente al cambio. Un estudio de seguimiento a la aplicación del plan de estudios 1997*. SEP-Cuadernos de discusión, No. 16 México DF

Diario Oficial de la Federación. (1984). 15 de diciembre. México.

Díaz Barriga A. (2010, 23 de febrero). La profesionalización de los maestros de educación básica: desafíos para la escuela normal. Conferencia dirigida a los maestros asistentes al primer seminario para la Reforma Curricular de las Escuelas Normales.

Díaz Barriga, A. (2002) *La investigación curricular en México. La década de los noventa*. SEP-COMIE-CESU-La investigación educativa en México 1992-2002

Díaz Barriga, A. (2005) *Evaluación curricular y evaluación de programas con fines de acreditación. Cercanías y desencuentros*. Conferencia presentada en el Congreso Nacional de Investigación Educativa, Sonora.

Díaz Barriga, A. e Inclán, C. (2001) El docente en las reformas educativas: Sujeto o ejecutor de proyectos ajenos. *Revista Iberoamericana de Educación*. No. 25, Enero – Abril. <http://www.rieoei.org/rie25f.htm>

- Díaz-Barriga, F (2010), "Los profesores ante las innovaciones curriculares", en *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, México, IISUE-UNAM/UNIVERSIA, vol. 1, núm. 1, <http://ries.universia.net/index.php/ries/article/view/35>, [Consulta: 22 de febrero de 2011].
- Díaz-Barriga, F. (1993) "Aproximaciones metodológicas al diseño curricular hacia una propuesta integral", en: *Tecnología y Comunicación Educativas*, No. 21, México, Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa, 19-39
- Dirección General de Normatividad de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal. (2003a). Las Líneas de Acción del Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales. En *Gaceta de la Escuela Normal*. No. 1, Abril, pp. 9-12.
- Dirección General de Normatividad de la Subsecretaría de Educación Básica y Norma. (2003b). Datos Básicos sobre la Educación Normal en México. En *Gaceta de la Escuela Normal*. No. 1, Abril, pp.30-32.
- Ducoing, P.. y Serrano, J. (1996) 1996La investigación de los maestros. Una aproximación a su estudio. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* [en línea], 1 (enero-junio): [fecha de consulta: 23 de febrero de 2011] Disponible en: <<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=14000107>> ISSN 1405-6666
- DUCOING, Patricia (2003). *Sujetos, Actores y Procesos de Formación*, México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Espinosa, M. E. (2008, julio-diciembre). El trabajo colegiado en las escuelas normales y la evaluación de sus planes de estudio. *CPUE, Revista de Investigación Educativa*, 7. Recuperado el 25 de noviembre de 2010, de: http://www.uv.mx/cpue/num7/opinion/espinosa_trabajo_colegiado.html
- Farfán Mejía, Enrique (2007) *Identidad femenina y formación de educadoras en la Escuela Normal* Ponencia presentada en el IX Congreso Nacional de Investigación Educativa. COMIE-UADY.
- Farfán, E. (2004) "Las educadoras frente al nuevo plan de estudios de la licenciatura en educación preescolar", en: *Educación 2001*. No. 108 México DF. 39-44
- Fernández, J. (2001) Elementos que consolidan al concepto profesión. Notas para su reflexión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Vol.3, No. 1. <http://redie.uabc.mx/contenido/vol3no2/contenido-fernandez.pdf>

- Fortoul Ollivier, María Bertha (2008) “La concepción de la enseñanza según los estudiantes del último año de la licenciatura en Educación Primaria en México”, en: *Perfiles educativos*, vol. XXX, núm. 119 México DF. 72-89
- Fortoul, M. B. (2008) “La concepción de la enseñanza según los estudiantes del último año de la licenciatura en Educación Primaria en México”, en: *Perfiles educativos*, vol. XXX, núm. 119 México DF. 72-89
- Garduño Estrada, León; Carrasco Pedraza, Marco y Raccanello (2010) “Los formadores de docentes y la autoeficacia para la enseñanza en una muestra de escuelas normales en el estado de Puebla”, en: *Perfiles Educativos*, vol. XXXII, núm. 127 IISUE-UNAM, México, DF. 85-104
- Garduño, León; Carrasco, Marco y Raccanello (2010) “Los formadores de docentes y la autoeficacia para la enseñanza en una muestra de escuelas normales en el estado de Puebla”, en: *Perfiles Educativos*, vol. XXXII, núm. 127 IISUE-UNAM, México, DF. 85-104
- Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. (1983). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.
- Glazman, R. e Ibarrola, M. (1978) *Diseño de planes de estudio*. CISE-UNAM, México
- Glazman, R. (2001). *Evaluación y exclusión en la enseñanza universitaria*, México: Paidós Educador.
- Goodson, I. y Hardgreaves, A. (1996). Teachers' professional Lives: Aspirations and Actualities. En I. Goodson y A. Hardgreaves, (Eds.). *Teacher's Professional Lives*. London. Falmer Press.
- Gutiérrez, H. (2000) “La reforma de la normal superior”, en: *Educación 2001*, No. 57 México DF. 32-36
- Gutiérrez, Héctor (2000) “La reforma de la normal superior”, en: *Educación 2001*, No. 57 México DF. 32-36
- Guzmán, A. (2001) “Actitudes de los formadores de docentes hacia la instrumentación del plan de formación de profesores de educación primaria 1997”, en: *Memorias del VI Congreso Nacional de Investigación Educativa México-COMIE-Universidad de Colima*
<http://www.posgrado.unam.mx/servicios/productos/omnia/anteriores/28/09.pdf>, consultado el 15 de Febrero de 2010

- Ibarrola, M. de (1998), "La formación de profesores de educación básica en el siglo XX" en Pablo Latapí (2004) (Coord.), *Un siglo de educación en México*. Tomo II, México: Fondo de Cultura Económica/CONACULTA.
- Inclán, C. y Mercado, L. (2003) Formación y procesos institucionales (Normales y UPN). En Patricia Ducoing (Coordinadora). ***Sujetos, actores y procesos de formación. Tomo II***. México: COMIE- IPN.
- Jiménez, E; Ramírez, B. y Santamaría, R. (2006) *Perfil académico. Introducción al diseño curricular en el posgrado*. En:
- Kepowicz, B. (2007) *Valores y Reconocimiento social de la Profesión*. Ponencia presentada en el IX Congreso Nacional de Investigación Educativa. COMIE-UADY.
- Larrauri, R. (2001). El discurso educativo de la reforma curricular de la escuela normal: su impacto en el estado de México. *Memorias del VI Congreso Nacional de Investigación Educativa*. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Ley de Educación de Uruguay N° 18.437
- Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial. Consejo Federal de Educación. Documento Aprobado Resolución N° 24/07 <http://www.ibe.unesco.org/es/en-el-mundo/regiones-de-la-unesco/america-latina-y-el-caribe/chile/profile-of-education.html>
- Linna, M. (2005) La formación del profesorado en Finlandia. XX Semana Monográfica de la Educación
- López, S. (2003) Construcción Sociocultural de la Profesionalidad Docente: Estudio de Casos de Profesores Comprometidos con un Proyecto Educativo. Tesis Doctoral. Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Universidad de Valencia, España.
- Martínez Ramos, J. Jesús (2004) "La investigación en la formación: un acercamiento a la reflexión en el marco de las instituciones formadoras de docentes", en: *Educación: Revista de educación*, No. 31, México DF. 37-42
- Martínez, A. (2000). "Construir el Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio 1995-2000"; en SEP (2000) Memoria del quehacer educativo 1995-2000. Vol. I pp. 149-172.
- Martínez, E. (2005). Las prácticas pedagógicas en los normalistas: ¿cambio o continuidad? Observatorio Ciudadano de la Educación. Disponible en http://www.observatorio.org/colaboraciones/martinez/eligiomartinez9_4.html

- Martínez, J. (2004) "La investigación en la formación: un acercamiento a la reflexión en el marco de las instituciones formadoras de docentes", en: *Educar: Revista de educación*, No. 31, México DF. 37-42
- Martínez, J., Pérez, C., Rojas, I., y Briseño, J. (2008). *Evaluación diagnóstica de la calidad educativa de la Licenciatura en Educación Preescolar. Informe final*. México: SEP. Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación.
- Mercado Cruz, Eduardo (2007) *Ser Maestro. Prácticas, procesos y rituales en la Escuela Normal*; México, Plaza y Valdés.
- Mercado, E. (2009). De estudiante a maestro practicante: los ritos de paso a través de la realización de las prácticas pedagógicas en la escuela normal. *Memorias del X Congreso Nacional de Investigación Educativa*. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- MINEDUC. (2004) La educación chilena en el cambio de siglo: políticas, resultados y desafíos. Informe Nacional de Chile. Oficina Internacional de Educación. UNESCO. Santiago de Chile. MINEDUC. (2006) Indicadores de la Educación en Chile 2006. Departamento de Estudios y Desarrollo de la División de Planificación y Presupuesto. Ministerio de Educación de Chile
- Avalos, B. (2004) La formación docente inicial en Chile. Santiago.
- Moya, J. (1995) Significados del currículo y códigos de elaboración. En *Curriculum: Revista de teoría, investigación y práctica educativa*, N° 10-11, 1995 , pags. 11-26.
- Nemiña, R., García, H. y Montero, M. (2009) Desarrollo Profesional y Profesionalización Docente. Perspectivas y Problemas. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, Vol. 13, Núm. 2, agosto-sin mes, 2009, pp. 1-13. Universidad de Granada
- Olivé, L. (2007). *La ciencia y la tecnología en la sociedad del conocimiento. Ética, política y epistemología*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Organización y Estructura de la Formación Docente en Iberoamérica. OEI. Ministerio de Educación y Cultura de Uruguay
- Perales Mejía, Felipe de Jesús; Jiménez Lozano, María de la Luz (2007) *La preprofesionalidad de los docentes: Hábitus e imaginarios sociales*. Ponencia presentada en el IX Congreso Nacional de Investigación Educativa. COMIE-UADY.
- Pineda, I. (2007). De las prácticas pedagógicas al análisis institucional en las escuelas normales del estado de México. *Memorias del IX Congreso Nacional de Investigación Educativa*. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

- Plazola, M. (2007). El perfil del nuevo docente para la educación primaria: los componentes del modelo de formación. *Memorias del IX Congreso Nacional de Investigación Educativa*. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Poder Ejecutivo Federal (2006) *Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012*
- Poder Ejecutivo Federal (2007) *Programa Sectorial de Educación 2007-2012*
- Pozo, J. (2008). *Aprendices y maestros. La psicología cognitiva del aprendizaje*. España: Alianza.
- Praga y Lozano, Ma. Del Carmen; Ramírez Ruedas, Irma; Sánchez Sánchez, Sara (1988) "La investigación como práctica formativa, en el proceso de enseñanza-aprendizaje en las escuelas Normales"; en: *Revista Educar* México: UPN-AJusco 35-38 pp.
- Ramírez-Rosales, V. (2010), "El normalismo: proyectos, procesos institucionales y actores", en *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, México, IISUE-UNAM/Universia, vol. 1, núm.2, <http://ries.universia.net/index.php/ries/article/view/57/normalismo> [Consulta: 21 de febrero de 2011].
- Reguillo, R. (2003). De la pasión metodológica o de la (paradójica) posibilidad de la investigación. En Rebeca Mejía y Sergio Antonio Sandoval (Coordinadores) *Tras las vetas de la investigación cualitativa, perspectivas y acercamientos desde la práctica*. México: Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, pp. 19-38.
- Reynaga, O. (2003). Perspectivas cualitativas de investigación en el ámbito educativo, la etnografía y la historia de vida. En: Rebeca Mejía y Sergio Antonio Sandoval (Coordinadores). *Tras las vetas de la investigación cualitativa, perspectivas y acercamientos desde la práctica*. México: Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, pp. 125-154.
- Rojas, M. (2007) "Usos y Apropiedades de las Tecnologías de la Información y Comunicación en la Formación del Comunicador Social, Caso: Universidad Veracruzana". Tesis de Maestría. Universidad Veracruzana, Facultad de Ciencias de la Comunicación.
- Savín, M. (2003), *Escuelas normales: propuestas para la reforma integral*. SEP. Cuadernos de discusión. No. 13 México, D.F.
- Secretaría de Educación Pública (1978) *Programas Educación Normal Preescolar*. Secretaría de Educación Pública-Consejo Nacional Técnico de la Educación México, DF.

- Secretaría de Educación Pública (1984) *Plan de estudios. Licenciatura en educación primaria*. Secretaría de Educación Pública. México, DF.
- Secretaría de Educación Pública (2004) *El seguimiento y la evaluación de las prácticas docentes: una estrategia para la reflexión y la mejora en las escuelas normales*. Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales-Dirección General de Normatividad México, DF.
- Secretaría de Educación Pública (2004) *Plan de estudios 2004. Licenciatura en educación especial*. DGESE-SEP México, DF.
- Secretaría de Educación Pública (2006) *Plan de estudios 1997. Licenciatura en educación primaria*. DGESE-SEP México, DF.
- Secretaría de Educación Pública (2006a) *Plan de estudios 1999. Licenciatura en educación preescolar*. DGESE-SEP México, Secretaría de Educación Pública DF.
- Secretaría de Educación Pública (2006b) *Plan de estudios 1999. Licenciatura en educación secundaria*. DGESE-SEP México, DF.
- Secretaría de Educación Pública Acuerdo 348, *Publicado en el Diario Oficial el 17 de Septiembre de 2004*
- Secretaría de Educación Pública Acuerdo 384, *Publicado en el Diario Oficial el 26 de Mayo de 2006*
- Shulman, L. S. (2005): El saber y entender de la profesión docente. *Estudios Públicos*, Revista de Humanidades y Ciencias Sociales, 99, 195-224. Chile.
- SIBEN. (2008). *Matrícula de las Escuelas Normales, semestre par del ciclo 2007-2008*. En <http://normalista.ilce.edu.mx> Consultado el ___ del 01 del 2009.
- Sistema de Información Básica de la Educación Normal. (2010). Datos estadísticos. México: SEP. DGESE.
- Solana, F.; Cardiel, R. y Bolaños, R. (coord.). (1982). *Historia de la educación pública en México*. México: Secretaría de Educación Pública.
- UNESCO (2006) Estado de la comunicación y la educación en Latinoamérica. El caso de Argentina.
- Unesco (2007) Docentes como base de un buen sistema educativo Descripción de la formación y carrera docente en Finlandia.

- Vaillant, D. (2002) Otra forma de pensar la formación inicial de docentes: los centros regionales de profesores del Uruguay. En <http://idbdocs.iadb.org/wsdocs/getdocument.aspx?docnum=774207>.
- Vásquez, J. (2009). La práctica docente del normalista en la enseñanza de la historia. *Memorias del X Congreso Nacional de Investigación Educativa*. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Velasco Hernández, Francisco A. (2007) *Utopística de la formación docente: hacia la construcción de un modelo de educación alternativo para las escuelas normales rurales en México*. Ponencia presentada en el IX Congreso Nacional de Investigación Educativa. COMIE-UADY.
- Woods, P. (1993). *La escuela por dentro, la etnografía en la investigación educativa*. España: Paidós, p. 220.
- Yurén, M. (2009). Proyectos educativos y cambios curriculares en la formación docente. En Arredondo, A. (coord.). *Historia de normales. Memorias de maestros*. (pp. 187-224). México: Juan Pablos-UAEM-UPN.
- Zabala, A. Contreras, E. y García, L. (2009). El currículum oficial y vivido de la BECENE. Una valoración desde la opinión de los estudiantes de octavo semestre. *Memorias del X Congreso Nacional de Investigación Educativa*. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Zamora, G. (2007) *Interacción comunicativa en los procesos educativos en las aulas de la Escuela Normal No. 1 de Toluca*, Ponencia presentada en el IX Congreso Nacional de Investigación Educativa. COMIE-UADY.

**ANEXO 1 GUÍA PARA LA INSTRUMENTACIÓN DE LOS GRUPOS FOCALES
DE DISCUSIÓN**

OBJETIVO: ESTABLECER UN DIÁLOGO CON ACTORES DE LAS ESCUELAS NORMALES, CON EL FIN DE CONOCER SU COMPRENSIÓN EN TORNO A LA APLICACIÓN DEL PLAN DE ESTUDIOS.

ACTIVIDADES	RECURSOS	TIEMPO	PRODUCTOS
<p>1. Presentación de los participantes: El coordinador se presenta y con la ayuda de diapositivas expone los objetivos de la reunión (llevar en Power Point y en fotocopias esta información)</p> <p>Pide a cada participante que se presente sugiriendo que diga su nombre, semestre que cursa y brevemente una expectativa que tiene de esta sesión.</p> <p>Solicita el apoyo de dos relatores⁴ los cuales se encargarán de describir de la manera más fiel posible el curso de la reunión.</p>	<p>Video proyector Hojas para la relatoría.</p>	<p>15 min.</p>	
<p>2. Esta actividad tiene una doble intención; generar un clima de empatía propicio y detonar la memoria de los participantes y con ello empezar a generar procesos reflexivos en los mismos.</p> <p>El coordinador solicita a los participantes que hagan una evocación de sus vivencias. Particularmente les pide que en una hoja describan un hecho, anécdota o pasaje que consideren el más importante en su estancia en la Escuela Normal.</p> <p>Posteriormente solicita a los participantes que deseen, la socialización de su texto.</p>	<p>Hojas blancas</p>	<p>30 min.</p>	<p>Relatos de los participantes.</p>
<p>3. La presente actividad busca que los participantes reflexionen colectivamente sobre aspectos fundamentales de la aplicación del plan de estudios.</p>	<p>Hojas de papel desplegado. Marcadores</p>	<p>60 min.</p>	<p>Conclusiones de la discusión de los equipos, con el apoyo</p>

⁴ De acuerdo a las prescripciones metodológicas de la investigación etnográfica, esta tarea correspondería a un segundo observador o investigador externo.

Se divide al grupo en equipos y se asignan los ámbitos así sobre los cuales harán su análisis así como los ejes que facilitarán la discusión. El coordinador enfatiza que Cada equipo nombrará un coordinador, un relator y un expositor, en seguida discutirán los ámbitos que les ha indicado el coordinador. A continuación se sugiere los ámbitos de análisis, así como los ejes que facilitarán el mismo.

	ÁMBITOS	EJES DE DISCUSIÓN
EQUIPO 1	Perfil de egreso	¿El perfil de egreso es congruente con las asignaturas de la carrera? ¿Por qué?
	Plan de estudios	¿Las asignaturas que curso están de acuerdo con las exigencias actuales de la práctica docente?
	Investigación educativa	¿La Escuela Normal favorece el desarrollo de competencias para realizar investigación educativa?
EQUIPO 2	Planeación Docente	¿Los docentes planean y organizan las actividades que apoyan el aprendizaje?
	Instrumentación (Metodología Instruccional)	¿Los docentes utilizan diversas estrategias que dinamizan las clases y facilitan el aprendizaje?
	Evaluación	¿La evaluación del aprendizaje corresponde a los objetivos y a las actividades de las

de las hojas de papel desplegado

		asignaturas?			
EQUIPO 3	Sistema de prácticas	¿La observación y la práctica docente me aportan elementos relevantes para mi formación profesional?			
	Tutoría	¿Los tutores ofrecen información pertinente y de apoyo a los estudiantes?			
	Asesoría	¿Los asesores ofrecen información pertinente y de apoyo a los estudiantes?			
	Sistema de prácticas	¿Las actividades realizadas durante la práctica intensiva favorecen el desarrollo de competencias profesionales?			
EQUIPO 4	Documento recepcional	¿La elaboración del documento recepcional permite desarrollar habilidades de análisis, reflexión y acercamiento crítico a la práctica profesional?			
	Seguimiento a egresados	¿La Escuela Normal cuenta con un programa adecuado de seguimiento de egresados?			
	Vinculación con el posgrado	¿Las competencias adquiridas durante los estudios son suficientes para acceder a un posgrado en cualquier Institución de Educación Superior?			
	Actualización	Los cursos de actualización que			

		docente	reciben los profesores de la Escuela Normal, ¿se reflejan en la calidad de su enseñanza?			
		Intercambio y movilidad	¿La Escuela Normal me brinda la oportunidad de participar en programas de intercambio académico con otras Instituciones de Educación Superior?			
		Trabajo colegiado	¿Los profesores y estudiantes de la Escuela Normal participamos en espacios colectivos de discusión, reflexión y análisis que permiten mejorar la práctica docente?			
<p>El coordinador solicitará a los equipos que respondan en forma consensuada a los ejes de análisis en tres niveles:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Explicando su comprensión colectiva de cada ámbito tomando como referencia los ejes propuestos. b) ¿En qué medida (porcentaje) se alcanza cada ámbito de referencia? c) Propongan medidas para su mejora. <p>En hojas de papel desplegado los equipos presentarán sus conclusiones a la plenaria.</p>						
4. En esta parte, se abre un momento para el análisis en plenaria en donde los participantes deben exponer sus puntos de vista en torno a					30 min.	Relatoría

los distintos ámbitos, se busca escuchar la opinión de todos.			
5. El coordinador de la reunión presenta sucintamente algunas conclusiones y finalmente agradece a los participantes su colaboración.		15 min.	Relatoría

ANEXO 2 CUESTIONARIOS

CUESTIONARIO DIRIGIDO A ESTUDIANTES

Fecha de aplicación: _____

El presente cuestionario tiene la finalidad de conocer tu opinión sobre algunos aspectos relacionados con el plan de estudios de la licenciatura que cursas. El instrumento es anónimo y te pedimos contestes con la mayor honestidad posible. Es importante mencionar que no hay respuestas correctas ni incorrectas, pues no se trata de una evaluación que califique tu desempeño escolar.

Datos Generales

Nombre de la Escuela Normal: _____	
Licenciatura: Preesc. () Primaria () Secundaria () Especialidad: _____	Semestre: 2°. () 4°. () 6°. () 8°. () Generación: _____
Edad: _____	Género: F() M()
Estado Civil: _____	Promedio del semestre anterior: _____
Grado máximo de estudios de: Padre: _____	Ocupación: Padre: _____
Madre: _____	Madre: _____
Hermanos(as): _____	Hermanos(as): _____
_____	_____
_____	_____
En casa cuentas con: Espacio para estudiar Sí () No () Computadora Sí () No () Acceso a Internet Sí () No () Libros y materiales Sí () No () Otros (especificar): _____ _____ _____ _____	Cuántas horas a la semana, le dedicas a: Realizar tareas escolares _____ Reunirte con amigos(as) _____ Actividades deportivas _____ Actividades culturales _____ Trabajo remunerado _____ Trabajo comunitario _____ Utilización del Internet _____ Chatear _____ Otros (especificar): _____ _____ _____ _____

Instrucciones:

Para responder a cada pregunta, existen cinco posibles opciones de respuesta, que significan:

- 1 = Completamente en desacuerdo con la afirmación
- 2 = En desacuerdo con la afirmación
- 3 = De acuerdo con la afirmación
- 4 = Completamente de acuerdo con la afirmación
- NS = No lo sabe o no entiende la pregunta

AFIRMACIONES

1	El perfil de egreso es congruente con las asignaturas de la carrera.	□□□□□□□□ 1 2 3 4 NS
2	Las asignaturas que curso están de acuerdo con las exigencias actuales de la práctica docente.	□□□□□□□□ 1 2 3 4 NS
3	Los docentes planean y organizan las actividades que apoyan el aprendizaje.	□□□□□□□□ 1 2 3 4 NS
4	Los docentes utilizan diversas estrategias que dinamizan las clases y facilitan el aprendizaje.	□□□□□□□□ 1 2 3 4 NS
5	La evaluación del aprendizaje corresponde a los objetivos y a las actividades de las asignaturas.	□□□□□□□□ 1 2 3 4 NS
6	La observación y la práctica docente me aportan elementos relevantes para mi formación profesional.	□□□□□□□□ 1 2 3 4 NS
7	Existe congruencia en la retroalimentación que brindan los tutores y asesores a los estudiantes.	□□□□□□□□ 1 2 3 4 NS
8	Los tutores ofrecen información pertinente y de apoyo a los estudiantes.	□□□□□□□□ 1 2 3 4 NS
9	Los asesores ofrecen información pertinente y de apoyo a los estudiantes.	□□□□□□□□ 1 2 3 4 NS
10	Las actividades realizadas durante la práctica intensiva favorecen el desarrollo de competencias profesionales.	□□□□□□□□ 1 2 3 4 NS
11	La elaboración del documento recepcional permite desarrollar habilidades de análisis, reflexión y acercamiento crítico a la práctica profesional.	□□□□□□□□ 1 2 3 4 NS
12	La Escuela Normal cuenta con un programa adecuado de seguimiento de egresados.	□□□□□□□□ 1 2 3 4 NS
13	Las competencias adquiridas durante los estudios son suficientes para acceder a un posgrado en cualquier Institución de Educación Superior.	□□□□□□□□ 1 2 3 4 NS
14	Los cursos de actualización que reciben los profesores de la Escuela Normal, se reflejan en la calidad de su enseñanza.	□□□□□□□□ 1 2 3 4 NS
15	La Escuela Normal me brinda la oportunidad de participar en programas de intercambio académico con otras Instituciones de Educación Superior.	□□□□□□□□ 1 2 3 4 NS
16	La Escuela Normal me permite el desarrollo de competencias para realizar investigación educativa.	□□□□□□□□ 1 2 3 4 NS
17	Los profesores y estudiantes de la Escuela Normal participamos en espacios colectivos de discusión, reflexión y análisis que permiten mejorar la práctica docente.	□□□□□□□□ 1 2 3 4 NS

¡Muchas Gracias por tu participación!

CUESTIONARIO DIRIGIDO A PROFESORES

Fecha de aplicación: _____

El presente cuestionario tiene la finalidad de conocer su opinión sobre algunos aspectos relacionados con el plan de estudios de la licenciatura que imparte. El instrumento es anónimo y le pedimos conteste con la mayor honestidad posible. Es importante mencionar que no hay respuestas correctas ni incorrectas.

Datos Generales

Nombre de la Escuela Normal:	
Licenciatura(s) que imparte: Preesc. () Primaria () Secundaria () Especialidad: _____	Semestre(s) que imparte actualmente: Preesc. 2°. () 4°. () 6°. () 8°. ()) Primaria 2°. () 4°. () 6°. () 8°. () Secundaria 2°. () 4°. () 6°. () 8°. ()
Edad: _____	Género: F() M()
Estado Civil: _____	Años de Servicio: En la SEP: _____ En el Subsistema: _____
Carrera cursada _____ Grado máximo de estudios: _____	

Funciones actuales dentro de la Escuela:

Docente ()

Asesor ()

Director ()

Subdirector Académico ()

Otro (Especificar): _____

Actividades actuales fuera de la Escuela:

Funcionario ()

Profesor de Educación Básica ()

Asesor técnico pedagógico ()

Supervisor ()

Jefe de Sector ()

Otro (Especificar): _____

Cuenta en casa con:

Espacio para planear Sí () No ()

Computadora personal Sí () No ()

Acceso a Internet Sí () No ()

Libros y materiales Sí () No ()

Otro (Especificar): _____

Escriba el nombre de los dos últimos cursos de actualización docente que ha tomado:

<i>Nombre del Curso</i>	<i>Fecha de realización</i>	<i>Institución que lo impartió</i>
1.-		
2.-		

Instrucciones:

Para responder a cada pregunta, existen cinco posibles opciones de respuesta, que significan:

1 = Completamente en desacuerdo con la afirmación

2 = En desacuerdo con la afirmación

3 = De acuerdo con la afirmación

4 = Completamente de acuerdo con la afirmación

NS = No lo sabe o no entiende la pregunta

A F I R M A C I O N E S

1	El perfil de egreso es congruente con las asignaturas de la carrera.	□□□□□□□□ 1 2 3 4 NS
2	Las asignaturas del plan de estudios están de acuerdo con las exigencias actuales de la práctica docente.	□□□□□□□□ 1 2 3 4 NS
3	El cuerpo docente de la Escuela Normal planea y organiza las actividades que apoyan el aprendizaje.	□□□□□□□□ 1 2 3 4 NS
4	Los docentes diversifican las estrategias de enseñanza, dinamizan las clases y facilitan el aprendizaje.	□□□□□□□□ 1 2 3 4 NS
5	La evaluación del aprendizaje corresponde a los objetivos y a las actividades de las asignaturas.	□□□□□□□□ 1 2 3 4 NS
6	La observación y la práctica docente aportan elementos relevantes para la formación profesional de los futuros docentes.	□□□□□□□□ 1 2 3 4 NS
7	Existe congruencia en la retroalimentación que brindan los tutores y asesores a los estudiantes.	□□□□□□□□ 1 2 3 4 NS
8	Los tutores ofrecen información pertinente y de apoyo a los estudiantes.	□□□□□□□□ 1 2 3 4 NS
9	Los asesores ofrecen información pertinente y de apoyo a los estudiantes.	□□□□□□□□ 1 2 3 4 NS
10	Las actividades realizadas durante la práctica intensiva favorecen el desarrollo de competencias profesionales.	□□□□□□□□ 1 2 3 4 NS
11	La elaboración del documento recepcional permite desarrollar habilidades de análisis, reflexión y acercamiento crítico a la práctica profesional.	□□□□□□□□ 1 2 3 4 NS
12	La Escuela Normal cuenta con un programa adecuado de seguimiento de egresados.	□□□□□□□□ 1 2 3 4 NS
13	Las competencias adquiridas durante los estudios son suficientes para acceder a un posgrado en cualquier Institución de Educación Superior.	□□□□□□□□ 1 2 3 4 NS
14	Los cursos de actualización que reciben los profesores de la Escuela Normal se reflejan en la calidad de la enseñanza.	□□□□□□□□ 1 2 3 4 NS
15	La Escuela Normal me brinda la oportunidad de participar en programas de intercambio académico con otras Instituciones de Educación Superior.	□□□□□□□□ 1 2 3 4 NS
16	La Escuela Normal me permite el desarrollo de competencias para la generación del conocimiento aplicable en el ámbito educativo.	□□□□□□□□ 1 2 3 4 NS
17	Los profesores y estudiantes de la Escuela Normal participamos en espacios colectivos de discusión, reflexión y análisis que permiten mejorar la práctica docente.	□□□□□□□□ 1 2 3 4 NS

¡Muchas Gracias por su participación!