

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL**

---

---

**UNIDAD AJUSCO**

**EL MODELO DE FORMACIÓN DOCENTE EN EL PLAN DE ESTUDIOS  
1997 DE LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PRIMARIA**

**T E S I S**

**QUE PARA OBTENER EL GRADO DE  
MAESTRA EN EDUCACIÓN  
CAMPO: FORMACIÓN DOCENTE**

**PRESENTA:**

**MARÍA DEL REFUGIO PLAZOLA DÍAZ**

**ASESOR: DR. PRUDENCIANO MORENO MORENO**

**MÉXICO, D. F.**

**SEPTIEMBRE 2005**

**A mis hijos:**

Claudia Mariana  
Porque su amor llena mi mundo de colores y ritmos.

Manuel Adrián  
Porque está aprendiendo a vivir y por los retos que me pone cada día.

**A:**

Juan Manuel  
Por descubrir la niña disney, por estar y saber. Por lo que hemos logrado y por lo que falta construir.

**Agradezco:**

A todas las personas que compartieron conmigo por algún momento el desarrollo de este trabajo aunque no aparezcan aquí todos sus nombres, aún así están en mi corazón.

Agradezco la paciencia de mi familia por las desveladas y pequeñas ausencias de mi atención, especialmente a Marianita por los detalles y caricias que me dio cuando no podía despegarme de la computadora.

A los maestros de la BENM que compartieron conmigo sus experiencias y conocimientos.

A Rosy por su paciencia y sapiencia en el arte de la comprensión y la captura, a Samuel por el apoyo, a Daniel Esquivel por su asesoría y a Juan Plazola por su insistencia.

A mi asesor el doctor Prudenciano Moreno por su confianza y a los lectores de mi trabajo: la maestra Marta Tlaseca, al doctor Julio Rafael Ochoa, al maestro Ernesto Ponce, a la doctora Graciela Herrera y al doctor Raúl Anzaldúa por la paciencia, las atentas y profundas observaciones al texto que ayudaron a mejorar el contenido y la presentación del mismo.

Especialmente a Juan Manuel Delgado por el ánimo, el apoyo y orientación académica, sin los cuales no habría podido arribar a este puerto.

## ÍNDICE

<b>Presentación</b>	3
<b>CAPÍTULO I: Las reformas educativas y políticas de formación docente</b>	22
1.1 La reforma educativa	22
1.2 La dinámica de la reformas educativas en América Latina	35
1.3 Políticas de formación docente	39
1.4 Problemas de formación y profesionalización docente en México	46
<b>CAPÍTULO II: Los modelo de formación docente</b>	52
2.1 Aportaciones a la conceptualización de la formación	52
2.2 La formación docente	58
2.3 Perspectiva y modelo de formación docente	61
2.4 Modelos pedagogicos en los sistemas de formación docente	81
<b>CAPÍTULO III: Análisis curricular del plan de estudios 1997 de la licenciatura en educación primaria</b>	88
3.1 Debate y aportaciones sobre el currículo	88
3.2 Los paradigmas del currículo	103
3.3 El campo curricular en México	107
3.4 Acercamiento al análisis curricular del Plan de Estudios de la licenciatura en Educación Primaria de 1997	111
3.4.1 El origen de la propuesta curricular del Plan 1997: antecedentes y contexto	111
3.4.2 El currículo apropiado	123
3.4.3 El currículo utilizado	132
<b>CAPÍTULO IV: El nuevo modelo de formación docente del plan de estudios de la licenciatura en educación primaria</b>	144
4.1 Elementos del modelo de formación para un nuevo docente	145
4.1.1 El seminario de análisis del trabajo docente	149
4.1.2 El tutor	152
4.1.3 El asesor	155
4.1.4 La reflexión de la práctica	156
4.1.5 La elaboración del documento recepcional	158
4.2 Competencias didácticas en el nuevo modelo	160
<b>Conclusiones</b>	175
<b>Bibliografía</b>	182
<b>Anexos</b>	191
<b>Índice de gráficas</b>	199

## PRESENTACIÓN

Cuando egresé de la Escuela Nacional de Maestros, sólo tenía dos seguridades, la primera confirmaba mi deseo de dedicarme a la docencia como *lietmotiv*, la otra era la convicción de que para lograrlo, era necesario estudiar por lo menos una licenciatura en pedagogía. Cuando concluí dicha licenciatura, comprendí que en el ámbito universitario había iniciado apenas mi formación profesional; tenía más dudas que los niños de mi grupo de primer año en la escuela primaria Francisco Gabilondo Soler. Mis proyectos como estudiante estaban definidos por esas dudas, pero no solo buscaba respuestas, sino posibles alternativas. Necesitaba dialogar, reflexionar, socializar mis angustias e inquietudes con mis compañeros maestros; en los tiempo de descanso en la Gabilondo Soler les preguntaba sobre sus decisiones en la planeación semanal de las clases, les compartía mis temores sobre los efectos de una inadecuada forma de evaluación de los aprendizajes. Sin embargo, ellos tenían la tranquilidad que les brindaba su experiencia. También me dio miedo acumular demasiada experiencia y perder la capacidad de dudar sobre las decisiones y los fundamentos de mi trabajo como formadora de niños mexicanos.

Después de algunos años de conflictos teórico- prácticos y de búsquedas de argumentos sobre mi trabajo, encontré otro camino para continuar la tarea docente, ingresar al mundo académico en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) lo cual me permitió al mismo tiempo, realizar las tareas académicas: docencia, diseño y evaluación curricular. En la docencia me comprometí con la formación de profesionales de la educación, atendiendo dos grupos cada semestre y participando en reuniones de trabajo para evaluar las áreas curriculares de los Planes de estudio, rediseñar programas de asignatura y elaborar textos de apoyo (antologías de textos, visitas guiadas y videos); el nuevo trabajo académico implicaba también integrar un equipo de trabajo interdisciplinario para el diseño del Plan de Estudios 1985 de la Licenciatura en

Educación Preescolar y Primaria (LEPyLEP 1985), es decir un proyecto para la profesionalización de los profesores en servicio de esos dos niveles educativos.

Seguía teniendo preguntas y buscando razones ¿Qué finalidades busca la licenciatura para profesores?, ¿Por qué no se transforman las escuelas primarias en centros de profesionalización? ¿La profesionalización docente resuelve los problemas y limitaciones de la formación *normal* inicial?. Para ese tiempo tenía otra seguridad, mi discurso de profesora de primaria había cambiado, pues estaba ya instalada en la jerga del trabajo curricular, sabía defender mis argumentos sobre la selección de contenidos y materiales de enseñanza, al igual que mis compañeros, estaba convencida de la pertinencia de los objetivos y finalidades de la propuesta curricular de la (LEPyLEP 1985), lo que no conocíamos eran los resultados que de ello se obtendrían, la evaluación y seguimiento del programa que realizamos después nos dio cuenta de algunas dificultades e incongruencias; sin embargo no conocimos la opinión de los profesores egresados de la licenciatura.

En los estudios emprendidos en de la Maestría en Educación con especialidad en formación docente se convulsionó una vez más mi existencia, pues convivía en el grupo con las actitudes, saberes, conocimientos y argumentos de formadores de formadores (profesores de *escuelas normales*) y de profesionalizadores de maestros en servicio (docentes de unidades de la UPN). En el primer grupo participaron los formadores que provenían de la ENM: Ramiro Reyes E, Rosa Ma. Zúñiga y Laura Álvarez M. En los debates no siempre salía bien librada la postura de cada grupo de maestros que representábamos modelos docentes diferentes, algunos aprendimos a perder un poco el miedo a exponernos a la crítica, a dejar al descubierto nuestras carencias, a reflexionar continuamente sobre nuestra tarea en la formación de formadores y a asumir el reto formativo de la investigación sobre la formación docente.

De ahí se explican mi interés profesional por las reformas, programas y planes de estudios orientados a la profesionalización y formación docente; por ello más tarde al iniciar esta investigación muchas de mis anteriores interrogantes se anudaron en un propósito central: analizar la propuesta curricular del último programa formativo para docentes a partir de un referente empírico. Los resultados de mi investigación los reseño a continuación.

Esta investigación tiene el propósito de hacer explícitos los elementos principales que constituyen el modelo de formación docente que subyace en el Plan de Estudios 1997 de la Licenciatura en Educación Primaria, analizarlos a la luz de las perspectivas teóricas vigentes para contrastarlos con la opinión de los formadores y los nuevos maestros egresados la primera generación.

El Plan 97 parte de la premisa de acortar los espacios y tiempos entre la formación y la práctica profesional, una implicación de esto es la reducción de los espacios curriculares en un 25% de asignaturas y tiempo de escolarización; pero también implica acortar las posibilidades de formación teórica para privilegiar la formación práctica.

Presento aquí, los caminos metodológicos abordados para la realización de la investigación: la interpretación de las perspectivas de formación docente desde el método tipológico de la sociología comprensiva, el análisis curricular derivado de la pedagogía social como recurso para hacer explícitos los supuestos pedagógico didácticos que integran el modelo de formación docente implícito en el Plan y la forma como se complementa la investigación con el desarrollo de un estudio exploratorio.

#### *Las preguntas, los caminos y encuentros*

Esta investigación se realizó con aspectos cualitativos y cuantitativos para el estudio exploratorio se inició con las siguientes preguntas: ¿Qué pretende una reforma a la educación normal en el contexto actual de los procesos de

globalización?, ¿Cuáles son los elementos nuevos del modelo de formación docente implícitos en el Plan de Estudios 1997 de la Licenciatura en Educación Primaria?, ¿Cuáles son los principios que fundamentan la propuesta curricular basada en competencias? y finalmente ¿Cómo representan los sujetos formadores y los egresados, el modelo de formación docente y su perfil de egreso?; de ahí se desprendieron otras preguntas complementarias sobre la propuesta curricular, los documentos que le dieron origen y los rasgos deseables del nuevo maestro como referente de concreción del modelo de formación docente.

El trabajo se desarrollo en dos etapas, una de investigación documental y otra complementaria empírica con la intención de contrastar la representaciones que los alumnos tienen sobre el modelo de formación y el perfil de egreso del Plan 1997

En la primera etapa de investigación se desarrollaron dos momentos, el primero consistió en la elaboración del estado de arte sobre los modelos de formación docente sistematizados en la literatura de las últimas décadas, a partir de la utilización de las variantes del método tipológico que se han sistematizado desde la sociología comprensiva. De esta tendencia explicativa, tomé la idea de la generalización, entendiéndolo por cierto que se trata de uno de los problemas centrales de las Ciencias Sociales y en particular un reto de la teoría sociológica (M.Laura Velasco 2001: 292-300). El método tipológico es una vía para lograr tal generalización; este procedimiento lógico implica una idea del orden social ya que se generaliza sobre la idea de regularidades; para Max Weber, el científico social que origina esta metodología esas regularidades son construidos por el investigador a través de un proceso de interpretación.

El método comprensivo tipológico constituye una serie de operaciones lógicas que se realizan en forma simultánea y tienen como base la observación y comprensión del mayor número de casos posibles y el establecimiento de reglas de experiencia

(en nuestro caso, el comportamiento normativo del docente) las operaciones incluyen, entre otras: la selección, el recorte del objeto y la selección de nexos hasta formar una red causal.

Dentro de la perspectiva comprensiva se eligió esta propuesta de (Velasco, 2001) porque permitió reconocer que los tipos o modelos de formación docente que se han estudiado actualmente son elaborados desde diversas visiones:

Primero, las obras que clasifican a los docentes de acuerdo con atributos comunes, por cierto observados empíricamente, utilizan un método cercano al tipo clasificatorio elaborado como un conjunto de clases construidas con referentes empíricos. Weber lo llama “tipo promedio”.

Segundo, cuando los autores encuentran dificultades para establecer las fronteras entre esas clases, realizan una operación de ordenamiento y así cada categoría sirve como “extremos” o “tipos puros” que funcionan como parámetros entre los cuales ordenan a los docentes, esto es por la necesidad de asegurar una medida de orden, de tal forma que el tipo extremo es utilizado como criterio de comparación en términos de mayor o menor; en el caso que nos ocupa se encuentra el docente más eficaz es quien mejor desempeña su función en la transmisión de conocimiento, los alumnos y los contenidos, en el extremo el docente menos eficaz.

Tercero, el tipo menos utilizado en las clasificaciones de los modelos de formación y de prácticas docentes es el tipo ideal que según Velasco (2001) se caracteriza por su capacidad teórica, debido a que se encuentra en el nivel de la construcción de sistemas o modelos teóricos. El tipo ideal resulta de aislar o exagerar algunos aspectos de un fenómeno (el proceso de enseñanza y aprendizaje) en su historicidad empírica, tiene una función heurística en el proceso de conceptualización de la realidad; la construcción de los tipos ideales no implica necesariamente reducción o simplificación, como puede suceder en el tipo

promedio, sino por el contrario, el tipo ideal busca construir esa complejidad, que solo puede ser captada en la medida en que se posea un referente teórico de contrastación.

Para el segundo momento de la primer etapa de investigación, se realizó un ejercicio de análisis curricular del Plan de estudios 1997 de la Licenciatura en Educación Primaria, basado principalmente en la propuesta de George Posner (2000) de examinar para determinar en qué medida los supuestos del currículo son válidos para una región escuela, o clase en particular, dichos supuestos se relacionan implícitamente con los objetivos de formación, los alumnos o destinatarios, las formas de aprendizaje, los profesores y las mejores formas de enseñanza, los temas de estudio y su organización, así como la comunidad y sus valores. El análisis se realizó con la intención de separar el currículo en sus partes o secciones para examinarlas y ver cómo se ajustan creando un modelo de formación docente, para identificar las creencias e ideas implícitas o explícitas de los diseñadores, así como las implicaciones de las políticas internacionales de formación presentes en la construcción de los componentes pedagógicos del modelo de formación docente.

Dicho análisis curricular proporcionó el marco de referencia que identifica un conjunto de categorías: observación y práctica docente, análisis del trabajo docente, reflexión de la práctica, informe o documento recepcional, tutor y asesor; para descubrirlos fue necesario examinar a fondo los documentos (Plan, programas, orientaciones y criterios para la elaboración de los mismos, lineamientos para la organización del trabajo académico) leyendo entre líneas y haciendo inferencias también, con base en las evidencias obtenidas en las entrevistas a los formadores que fueron útiles para contrastar supuestos teóricos o metodológicos, documentos curriculares e incluso decisiones políticas y/o administrativas.

Las líneas del análisis curricular desarrolladas fueron: origen del currículo (los documentos); currículo apropiado (la organización del currículo: propósitos, contenidos y metas), currículo utilizado (su implementación) y la opinión de los formadores y egresados. Respecto a la primer línea de análisis, el origen del currículo, el análisis se centró en los siguientes documentos:

- Plan de estudios 1997 licenciatura en educación primaria editado por la SEP en 1999 de 94 páginas donde incluye el programa para la transformación y el fortalecimiento académicos de las escuelas normales.
- Programas de estudio de primero, segundo, tercero, cuarto, quinto y sexto semestres de la licenciatura en educación primaria, publicados por la SEP en 1997 del primer semestre y el resto en 1999.
- Lineamientos para la organización del trabajo académico durante el séptimo y octavo semestres de la licenciatura en educación primaria, publicado por la SEP en 1999-2000.
- Seminario de Análisis del trabajo docente I y II. Guía de trabajo y materiales de apoyo para el estudio. Licenciatura en educación primaria 7º. y 8º semestres publicado por la SEP en 2000

En ésta línea de los orígenes, se enfatizó el estudio en cinco de los aspectos fundamentales que integran el nuevo modelo de formación: a) los seminarios de análisis del trabajo docente, b) el tutor en las escuelas primarias, c) el asesor del seminario, d) el análisis del trabajo docente y e) la elaboración del documento recepcional.

Respecto a la línea de análisis, “currículo apropiado”, se revisaron los rasgos deseables del nuevo maestro: perfil de egreso, trabajando de manera particular: la

observación de la práctica docente (su registro y análisis); la reflexión de la práctica (su importancia en el nuevo modelo) y las competencias didácticas.

Sobre la implementación del currículo, la revisión se basó principalmente en los textos publicados hasta el momento de la consulta y en los informes a los que tuve acceso en el archivo de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal. Los estudios publicados son: (Ruth Mercado, 2000) **La implantación del Plan 1997 de la licenciatura en educación primaria. Un estudio sobre el primer semestre.** México, SEP y Gabriela Czarny, (2003) **Las escuelas normales frente al cambio. Un estudio de seguimiento de la aplicación del plan 1997.** Cuadernos de discusión No. 16, México, SEP; así mismo se consultaron los informes de investigación realizados en el proyecto de seguimiento y evaluación de la licenciatura: Espinoza Talavera (1998) “Avances y obstáculos en la implantación del Plan de estudios 1997”, presentada en la unidad 12B de Guerrero de la UPN; y Dora Cabrera (1997) “Informes de seis entidades sobre la aplicación de los programas de enfoques y contenidos de Español y Matemáticas de la licenciatura en educación primaria”.

Para la segunda etapa o fase empírica de la investigación, se estudio un caso como referente exploratorio, donde se desarrollaron dos momentos diferentes para realizar la consulta de una institución con reconocimiento nacional por la tradición en la formación de profesores, la Benemérita Escuela Nacional de Maestros (BENM), tenía esa característica, por ello se diseñó ahí el trabajo de campo (después de haber obtenido información importante sobre los elementos curriculares que delinean el modelo de formación docente).

En el primer momento se realizaron diez entrevistas a formadores de docentes de la BENM; los datos aportados por el análisis curricular y las entrevistas, sirvieron también para diseñar el instrumento de consulta para los estudiantes de la primera generación del plan 1997.

En el segundo momento de la etapa empírica se consultó la opinión de la primera generación del Plan 1997, sobre el perfil de egreso y los componentes del modelo de formación (el seminario de análisis del trabajo docente, el papel del tutor y del asesor, la elaboración del documento recepcional, el significado y uso de la observación y reflexión sobre el trabajo docente) mediante un cuestionario cerrado de 38 preguntas, de este modo se perfiló el estudio de caso de la primera generación de del Plan 1997 de la BENM utilizado como un recurso de contrastación entre los aspectos del modelo de formación docente implícitos en la propuesta curricular formal, con las ideas y opiniones de los formadores y los nuevos maestros.

De acuerdo con Hans Gunderman (2001) los estudios de caso aunque provienen inicialmente de la medicina y la psicología, durante el siglo veinte se orientaron por los fines de la investigación social, durante ese tiempo se desarrollaron dos formas de definir a los estudios de caso ligados desde luego con la forma de concebir a las ciencias sociales. Una de ellas se refiere a la especificidad de un objeto de estudio, mientras que la otra definición se orienta a la investigación social a través de casos como medio y no como objetos de estudio, así se estudia una entidad particular para desarrollar la comprensión de un problema más general o incluso para desarrollar una teoría

Esta última es la definición que se adoptó en el presente trabajo donde a pesar de utilizar algunos elementos cuantitativos derivados del programa de cómputo, Statistical Package for Social Sciences (SPSS) empleado en el análisis de datos cuantitativos ya sean éstos numéricos o categóricos, para procesar los datos del cuestionario de consulta a los nuevos maestros, la interpretación no se somete al método estadístico porque no se sigue el procedimiento de extensión de los resultados al universo de entidades donde algunas investigaciones desean inferir propiedades; en este sentido, el estudio de caso ayudó a responder preguntas de carácter descriptivo y explicativo sobre la coherencia de los elementos

componentes del modelo de formación propuesto y las cualidades reconocidas por los sujetos formadores y especialmente los sujetos formados.

Las técnicas de recolección de información que se privilegiaron fueron la entrevista focalizada y la consulta general a egresados, tipo censo; la entrevista focalizada según Fortino Vela (2001) combina las características de profundidad y libertad de las de las entrevistas no estructuradas con las características de las entrevistas estructuradas, la focalizada se recomienda cuando hay ciertas características donde: la persona entrevistada sea un sujeto quien se sabe que intervino en una situación particular, tal como haber escuchado un programa de radio o televisión, participado en una huelga.

En estos casos se conocía de antemano, e indirectamente, la configuración de elementos, esquemas y procesos en los que se encuentran los formadores entrevistados (Vela, 2001: 77); en este tipo de entrevistas se asumen una posición directiva y aunque las respuestas son más libres, en el caso en que los entrevistados se alejaban demasiado del tema fue necesario regresarlos al foco de atención, de este modo se realizaron 10 entrevistas y el guión se modificó después de la primera y de la segunda entrevista por las circunstancias derivadas del establecimiento del rapport, debido principalmente al uso de conceptos como currículo y líneas curriculares de formación, términos que no corresponden a un código común; aunque las entrevistas no proporcionaron una recolección de información en profundidad sí permitieron una primer contrastación.

Para ese primer momento de la etapa empírica el propósito fue mirar de cerca el desarrollo de la nueva propuesta curricular, se realizaron algunas visitas previas a la BENM para observar la organización de los Colegios, profesores agrupados por grupos de materia y profesores de octavo semestre, con ellos asistí al Simposium Intencional “La formación del docente de educación básica” realizada del 21 al 23 de mayo del 2001 en la misma Escuela Normal, de las temáticas abordadas en las

conferencias se derivaron algunos debates intensos sobre la relación del asesor con las escuelas primarias, con los planteamientos del tutor y con el estudiante.

Se diseñó una muestra para consultar, la opinión de formadores que trabajaran en alguna de las tres áreas curriculares del Plan 1997, para ello se eligieron 3 cursos del área de actividades principalmente escolarizadas (ape), 3 cursos del área de actividades de acercamiento a la práctica (aape) y 4 cursos del área de práctica intensiva en condiciones reales de trabajo (picrt) del mapa curricular del Plan 1997. La entrevista focalizada se realizó a 10 formadores de la BENM que reunían tres requisitos: tener más de cinco años de trabajo en la educación normal; impartir algunos de los cursos de las áreas curriculares arriba señaladas y haber participado en cursos de superación profesional y actualización para el desarrollo del Plan 1997 las entrevistas se transcribieron y trabajaron como textos de análisis con el apoyo de las notas de aplicación; las entrevistas se desarrollaron de acuerdo al cuadro 1 y al guión de la entrevista que se encuentra en anexo1.

**Cuadro 1**

<b>No.</b>	<b>Nombres</b>	<b>Semestre</b>	<b>Asignatura</b>	<b>Fecha</b>	<b>Á. Curricular</b>
1	Consuelo	4to.	Historia y su enseñanza	16 mayo	aape
2	Alfredo	6to.	Formación ética y cívica en la escuela primaria	22 mayo	aape
3	Clara	8vo.	Seminario de análisis de la práctica docente.	25 mayo	picrt
4	Vianey	8vo.	Seminario de Análisis de la práctica docente.	28 mayo	picrt
5	Leticia	2do.	Iniciación al trabajo escolar	28 mayo	ape
6	Isabel	8vo.	Seminario de análisis de la práctica docente.	30 mayo	picrt
7	Daniel	2do.	Matemáticas y su enseñanza	31 junio	aape
8	Miguel A.	8vo.	Seminario de análisis de la práctica docente.	31 mayo	picrt
9	Armando	6	Observación y práctica docente IV	4 junio	ape
10	Juan José	4to.	Observación y práctica docente. II	6 junio	ape

La información de las entrevistas se complementó con las opiniones, problemáticas y sugerencias que los formadores expusieron en el “Primer encuentro sobre experiencias en torno al trabajo del séptimo y octavo semestres del Plan 1997”; realizado del 13 al 15 de junio del 2001 en la BENM, iniciado con una conferencia magistral dictada por la Mtra. Mercado con el tema del libro “La implantación del Plan 1997 de la licenciatura en educación primaria. Un estudio sobre los primeros semestres”; en este mismo encuentro se desarrollaron cinco mesas temáticas: a) Asesoría del seminario de análisis del trabajo docente, b) Los tutores en la escuela primaria, c) La experiencia en la escuela primaria, d) Problemática en la operación del 7º y 8º semestres y e) Documento recepcional.

La mayor riqueza de información derivada de las entrevistas consistió en la obtención de datos para confirmar los elementos principales del modelo de formación: la práctica, la reflexión, la importancia del seminario de análisis de la práctica docente y las estancias de larga duración de la práctica en condiciones reales de trabajo ; también se obtuvo información sobre los grandes ausentes del Plan 97: los métodos de enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura, y la atomización de los conocimientos relativos a las áreas disciplinarias en aras de dedicarse sólo a los contenidos de enseñanza.

Para el segundo momento de la etapa empírica, trabajo de campo, se diseñó la consulta tipo censo para conocer la opinión de egresados de la primera generación del Plan 1997 de la BENM, sobre el perfil de egreso y los elementos del modelo de formación, para ello se elaboró inicialmente un instrumento de 16 preguntas de codificación basada en categorías de análisis relacionadas con la autovaloración, el currículo formal, perfil de egreso y el currículo utilizado; sin embargo el primer obstáculo fue que según el departamento de psicopedagogía de la dirección de docencia de la BENM, resultaba muy largo y complicado porque los estudiantes tenían mucho trabajo, es decir no había posibilidades de aplicarse tal como se había elaborado; me propusieron sin embargo, la realización conjunta de un nuevo documento de consulta que sumara mis objetivos de investigación y

los del programa de evaluación y seguimiento del Plan 97 correspondiente al octavo semestre que tenían asignado como equipo de trabajo. Elaboré un nuevo instrumento con la estructura de cuestionario cerrado retomando las preguntas iniciales del equipo psicopedagógico, se realizó una prueba piloto que permitió ajustar el instrumento en cuanto a facilitar el léxico y estandarizar las respuestas, con la finalidad de agilizar su llenado.

La consulta a la primera generación de nuevos profesores, egresados, se realizó durante el mes de junio del 2001, en ella participaron 195 de los 262 alumnos matriculados y organizados en 34 grupos; la consulta se hizo mediante un cuestionario cerrado de 38 preguntas que abordaron los siguientes aspectos:

- 1- Si la práctica docente fortaleció habilidades intelectuales.
- 2- El dominio de los contenidos de enseñanza de la educación primaria
- 3- El desarrollo de competencias didácticas.
- 4- Disposición y capacidad para la investigación científica.
- 5- Correspondencia entre contenidos procedimentales y cognitivos
- 6- Reconocimientos de la secuencia de las líneas de asignaturas de educación primaria.
- 7- Estrategias didácticas adecuadas a los grados y características de los niños.
- 8- Favorecimiento del aprendizaje de los niños en riesgo de fracaso.
- 9- Conocimiento de los materiales enseñanza y recursos didácticos.
- 10-Relación cordial con el grupo de primaria
- 11-Conocimiento y aplicación de estrategias de evaluación
- 12-Valoración del significado del trabajo docente para el alumno, la escuela y la sociedad.
- 13-La profesión como carrera de vida
- 14-El trabajo en equipo como medio para la formación continua.
- 15-Relación receptiva y colaborativa con los padres de familia.

- 16-Conocimiento de los principales problemas de la comunidad de la escuela de práctica.
- 17-En el seminario de análisis del trabajo docente, sistematizaste tu experiencia y analizaste tu desempeño docente.
- 18-En la práctica intensiva, intercambiaste ideas con el asesor y el tutor.
- 19-Asignaturas donde lograste mayor dominio de contenidos y competencias didácticas.
- 20-Asignaturas que dieron más elementos para la práctica intensiva.
- 21-El tutor orientó tus actividades para modificar, reforzar o mejorar tu trabajo
- 22-El tutor señaló desacuerdo con el enfoque de tu práctica
- 23-Te apoyaron otros profesores de la escuela normal.
- 24-Para elaborar el documento recepcional reflexionaste sobre tu práctica para explicar y analizar una problemática específica.
- 25- Utilizaste el registro, análisis, reflexión y revisión bibliográfica.
- 26-En qué línea temática se inscribe tu informe recepcional.
- 27-Sobre la asignación de escuelas de práctica.
- 28-La dotación de materiales para el desarrollo de tu trabajo.
- 29-Los espacios físicos para el trabajo académico.
- 30-La asesoría individual por parte del colegio.
- 31-En la biblioteca se encontró el material apropiado.
- 32-Uso del equipo de cómputo y asesoría.
- 33-Sentido de la reflexión de la práctica
- 34-Finalidad de la observación de la práctica de la enseñanza.
- 35-Sentidos de los registros de observación y diarios de clase.
- 36- Idea de profesor
- 37- Idea de aprendizaje.
- 38- Idea de currículo

La generación de nuevos profesores estudiada en este caso se compone de 34 grupos de entre 6 y 10 alumnos, respondieron el instrumento de consulta 195 de los cuales 139 son mujeres y el resto, 56 son hombres. Solo el grupo número 9 no

respondió ningún cuestionario; sin embargo 9 grupos completos participaron en la consulta, de los 24 grupos restantes la captación de datos fue posible en un 70% por grupo. La forma como cada grupo respondió el cuestionario, puede observarse en el cuadro 2 y la distribución de género por grupo, en relación al folio de los cuestionarios resueltos se encuentra en el anexo 2

**Tabla de Distribución de Cuestionarios Resueltos por Grupo**  
**Cuadro 2**

GRUPOS QUE CONTESTARON	CUESTIONARIOS RESUELTOS	NÚMERO DEL. GRUPO
1 grupo	0	(9)
1 grupo	1	(24)
1 grupo	2	(19)
3 grupos	3	(21,22 y 31)
2 grupos	4	(18 y 30)
6 grupos	5	(1, 3, 4, 8, 10 y 29)
5 grupos	6	(6, 7, 12, 14 y 28)
9 grupos	7	(2, 11, 20, 23, 26, 27, 32, 33 y 34)
4 grupos	8	(13, 16, 17 y 25)
1 grupo	9	(15)
1 grupo	11	(5)

Para la interpretación de los datos obtenidos se empleó la corriente de la psicología social francesa denominada teoría de las representaciones sociales, en esta visión el individuo trabaja con conjuntos de categorías compartidas por grupos con un lenguaje propio que construye su cultura y un sentido común, así determina su visión del mundo; pero lo anterior no quiere decir que exista una sola visión o una sola forma de conocer la realidad, porque el sentido común es una visión de la realidad en un momento determinado, es definida por lo que ha logrado e ilimitada por lo que le falta descifrar en lo desconocido del universo.

Pero en la comunidad de hombres cada uno tiene sus propias ideas y su propia visión sobre las cosas y éstas pueden coincidir; la interacción entre los individuos y el medio son mediado por el marco simbólico que garantiza la comunicación, Denis Jodelet (1986) la interacción y la cohesión social mediante un sistema de

códigos compartidos; estos procesos son los mediadores de las prácticas sociales y definen la conciencia colectiva.

Se instituye un mundo común que define un referente sustancial de lo externo e interno a la sociedad, de lo posible y de lo que no lo es y de lo que puede ser y no ser para los individuos que integran ese mundo.

Esta teoría estudia la separación del sujeto cognoscitivo por un lado y por el otro al sujeto cognoscible; el sujeto y el objeto son dados y definidos independientemente uno del otro, así el sujeto de un lado y la realidad de otro, son analizados como poseedores de invariante o irregularidades que pueden y deben ser objetivadas de manera rigurosa. La construcción consiste en señalar (Jodelet, 1986 y Sergie Moscovici, 1984) por una parte al sujeto y por otra a lo que no lo es sin que tenga que se denominado objeto, considera que en el momento en que el sujeto se relaciona por alguna circunstancia con algo que no tenía incidencia en él, provoca un cambio e el cual aprehende la esencia de lo que estaba fuera de él haciéndolo parte de su esencia y asignándole un significado.

Jodelet (1986) asegura que el sujeto puede ser un individuo o un grupo dador de sentido a los objetos con que se encuentra en toda circunstancia, sentido sin el cual los objetos carecen de significado. Al darle al objeto un sentido, el sujeto provoca que el objeto tenga una representación por lo tanto es inteligible para un grupo de personas, un grupo de profesores es este caso, y en el momento en que esta representación es de tipo social, el antes llamado objeto será una realidad asequible para la sociedad; es por ello que se comienza a hablar de la realidad objetiva, porque es un término que integra al objeto y a las circunstancias específicas que lo determinan como una representación social. Pero la realidad objetiva no implica imparcialidad y neutralidad, sino que su existencia corresponde a una realidad representativa que trae consigo un esquema de construcción que considera su historicidad, su contexto ideológico y social a partir del cual se conforma como una realidad manifiesta ante un grupo de individuos.

La conformación de la realidad objetiva responde a la necesidad de un individuo o grupo que reconstruye la realidad que se le presenta matizándola con sus experiencias, normas y conductas, así les atribuye una significación específica supeditada a la multiplicidad de circunstancias a las que este vinculadas en ese momento.

Para Moscovici (1984) las representaciones sociales constituyen modalidades de pensamiento orientadas hacia la comunicación, la comprensión y el dominio del entorno social, material e ideal. En tanto que tales representan características específicas a nivel de organización de los contenidos, las operaciones mentales y la lógica.

La representación social es una acción de carácter psicológico con una función eminentemente simbólica que permite las necesarias mediatizaciones entre el individuo y su comunidad. Las representaciones sociales tienen la posibilidad de ser interpretadas desde distintos puntos de vista, por lo que no dejan de ser un componente cultural que determina las jerarquías valorativas de las sociedades.

A través de la socialización las representaciones sociales generan en el individuo la necesidad de adquirir ciertas actitudes que le faciliten su adaptación e interacción armónica con los miembros de la sociedad a la que pertenece; las actitudes se pueden interiorizar de acuerdo con Moscovici (1984) con base en el ejercicio repetitivo, son aprehendidas por el sujeto hasta convertirse en formas de comportamiento propias que le dictan una forma de actuar para cada circunstancia; pero también se pueden interiorizar mediante un proceso de concientización y entendimiento, donde sólo cuando este convencido satisfecho de la operatividad de una actuación, la incorpora a su persona, empleándola como la mejor opción ante circunstancias particulares a las que se enfrenta.

La interpretación de los resultados, derivada de los datos obtenidos en la consulta a los estudiantes, se presentan organizada en los ejes de análisis construidos en la primer fase de la investigación y se exponen en el capítulo cuarto a partir del marco interpretativo de las representaciones sociales.

En el capítulo primero se parte de reconocer que las políticas internacionales delineadas desde la perspectiva operacional de la competencia, orientan las reformas educativas regionales y que de ahí se puede explicar la lógica de las políticas de formación docente en América Latina y en especial la que implica el Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales en el caso de México.

En el capítulo segundo se pretende reconocer los elementos persistentes en los modelos de prácticas de formación inicial y permanente de docentes, los aspectos mejor fundamentados y vigentes, los más criticados o comunes con los del nuevo modelo de formación del Plan 1997; para ello se expone una tipología de modelos docentes en un ejercicio de contrapunto para explicar las tendencias pedagógico-didácticas y psicosociales que les dan origen, los tipos promedio seguidos por Ángel Pérez (1992), los tipos extremos que presenta Gil Nieto (1996) y el tipo ideal dibujado inicialmente por The Holms group en lo que denominan nuevo modelo (Maurice Tardif y otros 2000).

En el capítulo tercero se presentan algunos conceptos que dan sentido al debate teórico sobre el campo curricular, con la finalidad de acotar el currículum formal, Plan de estudios, como una propuesta política, ideológica que expresa contradicciones sociales y se concretiza en proyectos formativos de instituciones educativas; ello permite el acercamiento al análisis del currículo formal a partir de: sus orígenes en los documentos; el currículo apropiado en el perfil de egreso( la congruencia, la insistencia y sus ausencias) y el currículo utilizado, las opiniones de los formadores y estudiantes o nuevos maestros.

En el capítulo cuarto se analizan los elementos más importantes del nuevo modelo de formación docente: los seminarios de análisis del trabajo docente, el tutor, el asesor, el documento recepcional y el diario del profesor; se revisan las orientaciones de cada uno y sus funciones asignadas en el Plan 97 para contrastarlos con la opinión de los nuevos maestros obtenida en el trabajo de campo realizado en la BENM

## **CAPITULO I. Las reformas educativas y políticas de formación docente**

### **1.1 Las reformas educativas:**

El sentido común y los estudios sociales parecen coincidir en la influencia de los organismos internacionales como el Banco Mundial en la determinación de los modelos económicos de los países menos desarrollados, y por lo mismo en el diseño y ejecución de las principales políticas, entre ellas las políticas educativas.

Por lo tanto, las reformas educativas en los países en desarrollo obedecen a tendencias internacionales, protagonizadas por países con superiores niveles de ingreso per cápita y que reportan solidez económica, estas tendencias se difunden globalmente hacia países en desarrollo mediante organismos internacionales como la Comisión Económica para América Latina (CEPAL), la Organización de las Naciones Unidas para la Ciencia y la Cultura (cuyas siglas en inglés son UNESCO) y el Banco Mundial.

La influencia de éstas tendencias no solo determina el modelo económico de los países en desarrollo sino que también tienen ingerencia en las políticas educativas y en el resto de las políticas sociales.

A principios de los años noventa la CEPAL UNESCO determinó que la función principal asignada a la educación era formar para la competitividad económica (Silvia Schmelkes, 1999) en esta misma dirección, la Comisión de las Comunidades Europeas aportaría las líneas para poner en práctica el **Libro Blanco: Conocimiento, competitividad, empleo** (COM. CCE, 1995)<sup>1</sup> donde señala claramente la idea de invertir en inteligencia, es otro tipo de capital, el capital humano.

---

<sup>1</sup> El texto se acompaña de los materiales de la Secretaría de Educación Pública, Secretaría del Trabajo y Banco Mundial para desarrollar el Proyecto "Sistema Nacional de Capacitación para el Trabajo (1994). Primera fase.

El concepto de capital humano fue desarrollado por Teodoro Schultz, y Johnson quienes realizaron algunas investigaciones que explicarían el crecimiento económico de la sociedad norteamericana a finales de los años cincuenta y sesenta; estos estudios desencadenan otros similares que posteriormente se conocerán como una corriente de interpretación económica de la educación, en donde se sostiene como concepto clave el “capital humano”, al que Schultz (1968) define como el conjunto de habilidades, aptitudes, destrezas y conocimientos del individuo que adquiere mediante la educación y que pone en práctica para lograr mayor productividad<sup>2</sup>.

Esta tendencia economicista ha permanecido vigente, aunque no de manera explícita en la definición de las políticas educativas de países en desarrollo como México. Un argumento central de esta corriente es que el gasto en educación contiene aspectos de consumo pero también de inversión; es consumo porque los padres de familia que envían a sus hijos a la escuela lo hacen como un sentido de responsabilidad por lo que se sienten satisfechos y no sólo porque estén pensando en incrementar los ingresos familiares en el futuro cuando los hijos trabajen; y es también inversión porque se esperan beneficios cuantificables tanto sociales como individuales; al mismo tiempo se habla de una inversión social que es lo que el Estado gasta en el presupuesto educativo.

Así mismo, la inversión individual consiste no sólo en lo que se gasta en pasajes, útiles y otros materiales, sino también en lo que deja de ganar el individuo si en lugar de estudiar se pusiera a trabajar, a esta idea se le llama costo de oportunidad.

En esta corriente se manejan dos dimensiones: la macroeducativa-económica que atienden a lo social y la microeducativa -económica que se refiere a lo individual. Las tasas de rentabilidad a la educación tienen que ver con los beneficios que se

---

<sup>2</sup> Schultz demuestra en su obra, que la educación en Estados Unidos ha tenido una función eminentemente económica.

obtienen por la decisión de invertir en educación; las tasas sociales aportan datos para que la toma de decisiones del sector público realice una asignación de recursos más eficientes, cuyos beneficios sociales se darían desde luego en términos macroeconómicos con el aumento del producto interno bruto; alentando desde luego por el incremento en la productividad; mientras tanto las tasas de rentabilidad privada orientan las decisiones individuales de elegir invertir más recursos y tiempo en la educación, esperando obtener más altas tasas de retorno cuando en el futuro obtengan los beneficios individuales consistentes en un mayor nivel salarial, un mejor puesto, con más prestigio laboral y social; de éste modo los ingresos de las personas conforman el rendimiento de sus inversiones en capital humano; al respecto José Ángel Pescador (1985) planteó un debate para determinar si el papel que asume la educación debe entenderse como capital humano o como fuente del mismo.

Estos son antecedentes que fundamentan inicialmente los sistemas de educación tecnológica que se reproducen en algunos países latinoamericanos como lo podemos observar en el “Proyecto para el desarrollo e implantación del sistema nacional de capacitación para el trabajo”, cuya primera fase en México fue financiado por el Banco Mundial y diseñado en coordinación con las Secretarías de Educación y del Trabajo; este proyecto se basó en el desarrollo de competencias.

En este sentido, y por su importancia en los modelos educativos actuales encuentro necesario retomar la noción de competencia (SEP, 1994) muy cercana a la concepción de capital humano.

competencia (...) define una combinación de habilidades de desempeño, junto con el conocimiento relevante y entendimiento, que se establece en una definición de competencia...

El desempeño de esas habilidades y conocimientos se realiza de conformidad con normas nacionales aceptados para una área vocacional particular.

El término competencia –que debe ser expresado en los términos laborales requeridos- ha sido definida en la Gran Bretaña como: la habilidad de desempeñar actividades ocupacionales de acuerdo con niveles de desempeño esperado en el empleo. Esto supone la

inclusión de componentes operacionales amplios como la planeación del trabajo, el desarrollo de actividades no rutinarias, ser capaz de utilizar las habilidades actuales en situaciones nuevas y poseer las cualidades personales de efectividad en el trabajo, con colegas y clientes. (SEP, 1994: 94)

La noción de competencia no sólo se refiere a la educación tecnológica y a la capacitación para el trabajo; pues es indudable que la educación en general también cumple funciones derivadas de las necesidades sociales como las del empleo; sin embargo la educación, por sí misma no puede aumentar las oportunidades de empleo, porque este tiene que ver más directamente con la estructura del mercado laboral que a su vez tiene determinantes derivados de los procesos de globalización económica.

Esta tendencia sigue vigente y algunas de sus derivaciones acentúan la perspectiva sociológica-económica que ha dado cuenta de cómo algunos Sistemas Educativos se han reformado tratando de plantear salidas a las exigencias de la globalización y transnacionalización de la economía dominante, poniendo énfasis en la formación de competencias profesionales como lo veremos más adelante en el caso de la reforma a la educación normal en México en 1997, definida en el Programa Nacional para la Transformación de las Escuelas Normales.

El currículo de primaria (María De Ibarrola y Antonia Gallart, 1995) se centra en el desarrollo de habilidades básicas ligadas con las competencias señaladas anteriormente y con las competencias didácticas de los rasgos deseables del nuevo maestro que presento en el capítulo cuarto; Las habilidades básicas de la educación primaria son: para Español se busca desarrollar capacidades de comunicación en la lengua hablada y escrita; en Matemáticas se pretende desarrollar capacidades que favorezcan la solución de problemas y una metodología del conocimiento de lo concreto a lo abstracto y que utilicen esos conocimientos para resolver otros problemas para aplicar procesos y conceptos matemáticos en la vida diaria; las Ciencias Sociales propician el desarrollo de

capacidades y habilidades para la convivencia social y la formación de la identidad nacional con una formación histórica y cívica; en Geografía se busca la adquisición de conocimientos, el desarrollo de destrezas y actitudes valorales sobre el medio ambiente y su relación con los diversos grupos humanos; en las Ciencias Naturales se pretende desarrollar habilidades para la indagación y el conocimiento del mundo natural y de los organismos.

Silvia Schmelkes (1999: 3-16) investigadora y asesora de proyectos de educación básica mexicana, asegura que en la educación primaria en México, si la escuela forma a los alumnos con calidad para la adaptación al empleo, entonces podrá mejorar la competitividad de los egresados cuando se logren ubicar en el mercado de trabajo; porque las propias necesidades de la sociedad actual se originan en las transformaciones económicas, tecnológicas y culturales mundiales a las que el sistema educativo debe dar respuestas. La formación de la educación básica debe enriquecerse con las ventajas del proceso de globalización y mejorar a los sujetos para amainar sus impactos negativos. La educación debe propiciar recuperar ciertos aspectos positivos como la generalización de una ética universal basada en los Derechos Humanos, sociales, políticos y culturales; globalización de la idea de democracia, aunque la dominante sea de tipo liberal; la globalización de la fortaleza de la sociedad civil que permite crecer su participación organizada; se globaliza el conocimiento, se esparce rápidamente; se globalizan los aportes culturales junto con una creciente valoración de la cultura propia.

Como se puede observar hay coincidencia en señalar la relación que existe entre la educación y las necesidades económicas, sociales y culturales de nuestro país, y tienen que ver con todos los niveles y modalidades del sistema educativo; por ello las reformas educativas debieran ser globales para reorganizar y modificar al sistema en su conjunto; sin embargo la política educativa va reaccionando solo ante la presión de los organismos internacionales y de algunos sectores internos y atendiendo algunos niveles educativos de manera emergente ante una crisis educativa generalizada.

En México como en otros países se desarrollan reformas educativas parciales o sectoriales que afectan o modifican solo un nivel del sistema educativo; este hecho se explica en la hipótesis que sostienen que el Estado moderno es incapaz de poner en marcha reformas globales, debido a los compromisos políticos que tienen con la estructura del orden existente en la distribución del poder y estatus; algunas reformas se adoptan, para dar la impresión de haber puesto en práctica un cambio, ocultando al propio tiempo la incapacidad del Estado para aplicar una reforma global que implique a todo el sistema educativo en su conjunto, sus niveles y modalidades.

Comentaré brevemente algunas reformas educativas ocurridas en otros países de Europa, para mirar sus estructuras y dimensiones, acentuando los propósitos, tiempos, opositores, logros y razones de fracaso.

Primero, el caso de la reforma educativa Francesa realizada en los años setentas, cuyo objetivo era lograr una formación más integral en la educación postelemental para reducir los prejuicios de clase derivados de la estratificación social que se reflejaban en las diferentes modalidades del Bachillerato, una de sus motivaciones era avanzar hacia modelos más integrales de educación postelemental, tal como había sucedido en Suecia y el Reino Unido. Para ello el ministro de educación en Francia, Rene Haby, emprendió la Reforma denominada "College unique" consistía en un tronco común para todo el primer ciclo de cuatro años, "secondaire" sus principios filosófico, pedagógico eran crear tanto condiciones de entrada como programas educativos idénticos para todos los estudiantes.

Esta reforma contó en Francia como un logro político, el diseño del proyecto y su adopción a pesar del rechazo de algunos de los grandes grupos de interés, entre los que estaban implicados un grupo de padres de familia y el bloque políticamente opuesto al grupo gobernante; sin embargo, la puesta en marcha se entendió como un fracaso, después de que algunos estudios así lo determinaron,

pues encontraron que ni el primer ciclo tenía la misma calidad en todo el país, ni la población estudiantil era homogénea, los logros fueron muy limitados en los dos primeros años del primer ciclo.

La idea original de eliminar las ramificaciones segregadoras o “filieres segregalines” (Weber Hans, 1998), era un imperativo político, pero lo cuestionable fue que para lograrlo no era suficiente un conjunto de cambios curriculares y la introducción de asignaturas optativas junto con las tradicionales en el “College democratique” que tenía la misión de consumir el sueño francés del “college unique” los cambios más significativos en el tronco común del currículum del bachillerato único llegaron a las escuelas en 1980 cuando Haby ya había sido sustituido por otro ministro del grupo de Francois Mitterrand, cuando la siguiente etapa de la reforma se había quedado en la fase de planificación.

Otro caso es el de Alemania Occidental que entre los años sesentas y setentas se intentó una reforma estructural (de arriba abajo por la definición de los colectivos que participaron protagónicamente) del nivel secundario, eliminando el sistema tradicional de 3 niveles para sustituirlo por una forma completamente diferente, la escuela secundaria “la Gesamtschule” o escuela integrada; para ello se adoptó como estrategia la experimentación, para atenuar el ambiente de gran conflicto en el ámbito social y político con un alto nivel de ideologización política.

Esta reforma basada en la experimentación, se entendió como una legitimación compensatoria; porque se recurre al razonamiento científico para demostrar si la reforma educativa cumple con sus objetivos; pero también para dejar pasar el tiempo suficiente para suavizar las posiciones antagónicas de los que apoyaban y los que rechazaban la reforma; al mismo tiempo que ésta se convertía en un trampolín de la plataforma política del grupo gobernante, pues con ella se buscaba nada menos que lograr un sistema educativo más igualitario.

Los resultados que aportaron las evaluaciones de la reforma alemana fueron los siguientes: en cuanto al aumento de la igualdad de oportunidades educativas en términos de la configuración de género y de antecedentes socioeconómicos si representaron una pauta más abierta para las carreras educativas; sin embargo las diferencias entre los dos tipos de escuelas (las 129 Gesamtschulen experimentales oficiales y las escuelas tradicionales de tres niveles donde se hizo seguimiento y evaluación comparativa entre unas y otras) en lo educativo, fueron inexistentes.

Ahora reviso brevemente el caso de la Reforma Española contextualizada por una sociedad que vive profundos cambios políticos, económicos, sociales y culturales producidos a raíz de la implantación de la democracia; este acontecer histórico pide que se den las transformaciones necesarias para que el sistema educativo de cuenta de las nuevas necesidades. A esta reforma global se le conocen tres etapas estratégicas: la de las reformas parciales entre 1982-87; la legislativa básica 1988-91 que se deriva de la publicación del Proyecto para la Reforma de la Enseñanza propuesta para el debate; la de Desarrollo e implantación 1992-98 acompañada por la importancia y alcance de la Ley Orgánica de Ordenación del Sistema Educativo 1990 (LOGSE) que marca un motor de fuerza fundamental para la Reforma que estaba acotada por los cambios realizados en los sistemas educativos de la, entonces, Comunidad Económica Europea.

Se trata de una reforma global porque se supone afecta a todos los niveles de enseñanza desde la educación preescolar al bachillerato y la formación profesional, incluyendo también los de carácter especial como danza y diseño; pero también busca realizar cambios en los aspectos vinculados con la calidad; ambas razones se plasmaron en el Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo.

En cuanto a lo estructural, la reforma consistió (César Coll y Rafael Porlán, 1999: 17-49) en incrementar la enseñanza obligatoria de 8 a 10 años, quedando la

primaria de seis años con 2 ciclos de 2 y la secundaria de 4 años en 2 de 2 años; el bachillerato se reduce de 3 a 2 años y se ofrece en 4 modalidades: artes, ciencias de la naturaleza y de la salud, humanidades y ciencias sociales y tecnológicas; la formación profesional establece ciclos y módulos flexibles en cuanto a la educación profesional de base y a la formación profesional específica, la primera se vincula con la educación secundaria y con el bachillerato y la última se estructura en 3 niveles que siguen el modelo establecido por la Unión Europea: el nivel 1, los ciclos profesionales de grado medio y los de grado superior<sup>3</sup>.

Se le reconocen muchas ventajas a esta Reforma, entre ellas: a) la idea de Centros Escolares como unidades institucionales formativas con identidad propia porque en ellos se recoge y hace público el proyecto formativo que cada comunidad educativa pone en marcha; b) la idea de currículo como un proyecto educativo integrado, trata de dar cuenta al recorrido formativo que hacen los sujetos a lo largo de su escolaridad y c) la idea de profesor como profesional del currículo<sup>4</sup> trasciende su trabajo sobre la materia y es responsable de un proyecto formativo global del que él forma parte, ello implica un cambio de cultura profesional como quisiéramos que ocurriera especialmente en las Reformas que involucran a los profesores de nuestro país; de hecho, en el discurso de la reforma a la educación normal ya encontramos esta idea que no se acentúa coherentemente en el nuevo currículo.

De los resultados y logros de la reforma española no se habla mucho, se sabe que algunos de los opositores iniciales fueron grupos de profesores que no estaban identificados con ello; pero al parecer una vez aprobada la LOGSE en 1990, la Reforma entro por la puerta grande y hubo que desarrollarla; la literatura a mi alcance no presenta los aspectos de desacuerdo ni habla de fracasos, acaso

---

<sup>3</sup> Se puede ampliar y profundizar el análisis de esta Reforma la Colección Educación al día de la Editorial Escuela Española Para un ejemplo es el texto de Barberá (1995) Normas para la Elaboración del Proyecto Curricular. Madrid, Escuela Española. Didáctica y Pedagogía.

<sup>4</sup> Para una visión más amplia y detallada ver Zabalza (1991) Diseño y Desarrollo Curricular, presenta el seguimiento de la Reforma desde la primera etapa en 1987 y concluye con un tema que requiere una profunda reflexión El reto de hacer una nueva escuela.

habrá que examinar los resultados de las evaluaciones e investigaciones que realizarán los expertos; lo que sí sabemos es que hay un retraso notable en el cronograma de puesta en marcha y que las dificultades radican en la necesidad de la asignación de mayores recursos económicos, de equipamiento técnico y humano.

En cuanto a la reforma de los programas de formación de profesores en Estados Unidos de Norteamérica Daniel Liston y Kenneth Zeichner (1997) encuentran que durante el siglo XX se produjeron reformas que pueden agruparse en cuatro tradiciones: académica, eficiencia social, desarrollista y reconstruccionista social; y aunque no se limitan a debatir los méritos de las reformas en términos de la duración de los programas o la cantidad de asignaturas por área y temas, sí las relacionan con las escuelas de pensamiento y categorías filosóficas basadas en el esquema de Roald Brameld (1955,1962) Liston y Zeigner (1997): filosofías de la educación esencialista, perenne, progresista y reconstruccionista. Esta clasificación me resulta muy importante porque evidentemente las tradiciones se difunden en muchos países y sirven como paradigmas para estudiar y aclarar semejanzas y diferencias entre las ideas de los profesores y sus prácticas de enseñanza.

Las Reformas Educativas globales no resuelven una a una las necesidades de una sociedad que transita a nuevas formas de vida derivadas por cambios políticos, o simplemente por los avances de la producción de conocimiento científico y tecnológico que exige la aceleración de los procesos de respuesta ante dichos contextos cambiantes.

En los dos primeros casos Francia y Alemania, los fracasos de las Reformas tienen que ver con una serie de desajustes macropolíticos que van modificando la correlación de fuerzas políticas locales y que se continúan dando en la actualidad.

Más que hablar del éxito o fracaso de las reformas educativas, se puede encontrar en la lógica de la estructura de los documentos de las reformas una visión unívoca de la realidad, punto desde el cual se definen los problemas y desde luego las soluciones; la manera en que se formulan dichos problemas induce también la toma de decisiones que en muchos casos se concretan a proyectos de tipo remedial o compensatorio que inician con apoyos financieros importantes pero que se agotan antes de los tiempos planeados.

En la construcción de estas reformas hay dos problemas de fondo; el primero es que no en todos los casos se realizan diagnósticos objetivos propios; sino que se parte de estudios diagnósticos locales que se generalizan a otros países que se conforman con seguir las indicaciones de los organismos y corrientes internacionales como recetarios; el segundo se desprende del anterior porque más remite a un problema de fondo que es el que el sistema educativo, como se conoce hoy, requiere una transformación profunda y no sólo global; donde puedan existir comunidades de aprendizaje (Rosa Ma. Torres del Castillo, 2000) capaces de construir proyectos de desarrollo educativo, articulados a diversas instancias de aprendizaje permanente, donde puedan existir profesores que más que enseñantes sean formadores.

El escenario de las reformas educativas de los años noventa es el de la globalización, proceso que ha generado ya sus propias redes de circulación de bienes y servicios así como de formación de recursos humanos que operan mundialmente, de un país a otro pero sólo entre los incluidos en el circuito del primer mundo; los países que no cuentan con las condiciones necesarias para ello, están amenazados con la exclusión, o mejor dicho están excluidos; es por esta razón que se ha emprendido una carrera por realizar reformas que den a estos países, condiciones de mayor competitividad y productividad para poder insertarse en el bloque de la economía globalizada.

En estas reformas subyacen fundamentos ideológicos, teóricos y metodológicos que legitiman las políticas de inserción en el primer mundo; en este sentido los sistemas educativos que se habían centrado en la idea de mejorar la calidad del servicio ahora cambian centrándose en el concepto de equidad, ligado este concepto, como ya lo hemos dicho, con el principio de la democracia, incorporación social, igualdad de oportunidades; así, el discurso pasa del concepto de calidad al de equidad como conceptos estelares<sup>5</sup>.

El salto que los países de América Latina deben dar para insertarse en el primer mundo esta iluminado por las políticas de la CEPAL que hablan de la prioridad que tiene la formación de la mano de obra para arribar a la competencia internacional que a su vez esta gobernada por el orden neoliberal; por lo tanto la tesis de que el éxito de la inserción de los países de la periferia se lograría con base en la competencia externa es débil como la idea de que la competencia internacional esté basada en el conocimiento, porque son en realidad los bajos salarios y las materias primas baratas las que hacen posible el escenario exitoso<sup>6</sup>.

En el campo educativo, el imperativo de la inserción o adaptación tiene una connotación diferente a la idea de calidad, incluyéndole aspectos de excelencia, distinción y ventajas en la diferenciación del sistema para la formación de recursos humanos que deberán ocupar los nuevos rangos de la estructura ocupacional que en estos días tienen los países periféricos; las políticas educativas se abocan más a acciones de impacto inmediato para conformar circuitos de elite y se olvidan de las políticas de largo plazo; de esta forma el Estado centra sus esfuerzos en producir insumos técnicos tales como las propuestas curriculares capaces de producir cambios en la calidad de los aprendizajes<sup>7</sup>.

---

<sup>5</sup> La idea de conceptos estelares, propuesta por Carrizalez (1990) se refiere a las ideas o conceptos que están o se ponen de moda y que utiliza la política educativa, otorgándole dones casi mágicos, después se produce lo que Popkewitz llama "encantamiento con las palabras".

<sup>6</sup> Rivero (1999: 205,210) critica la política cepaliana y remarca que las tecnologías de punta de primer mundo tanto como la fuerza de trabajo mejor calificadas y más barata de Singapur y Corea son las acotaciones más limitantes que viven las economías latinoamericanas.

<sup>7</sup> Coincide en esta visión Tiramonti (1997: 39-40) al asegurar que: "Los países de la periferia excluidos de la posibilidad de intervenir en la configuración del orden mundial han iniciado un

Torres del Castillo (1998)<sup>8</sup> y José Rivero (1999: 205,210) coinciden en que las reformas educativas que impusieron la CEPAL y la UNESCO en la década anterior para los países de América Latina son todavía menos cerradas que las que actualmente dicta el Banco Mundial; pues los primeros le otorgan al Estado un papel todavía activo, con objetivos propios y respetando su concepción de ciudadanía; que la propuesta actualmente por BM que raya en la “lógica de los listados y recetas para la reforma educativa”, la escuela efectiva que el profesor eficiente, donde la racionalidad empresarial y la mentalidad económica elimina la tradición educativa de los países sometiéndolos a la lógica de que todos deben partir de cero; estos organismos de financiamiento internacional (Rivero, 1999: 212-215) determinan las prioridades de inversión por niveles educativos y orientados por la relación costo-beneficio y tasa de retorno, influyen en los criterios de calidad orientándolos hacia rendimientos y competencias.

En la mayoría de los países de América Latina se genera un nuevo paradigma alrededor del principio de competitividad que representa también una lógica de cálculo de medios y fines y/o costos y beneficios; los sistemas educativos se organizan en una racionalidad instrumental.

Este paradigma alienta la renovación de las posiciones sectoriales que definen los nuevos valores sociales de las reformas y el control de ellos no puede disminuir porque pone en peligro la gobernabilidad; por ello cambia necesariamente el modelo de gestión y se reestructura sobre la base de la descentralización financiera y administrativa; esta nueva forma de gestión le da autonomía a las instituciones escolares aumentando así su responsabilidad en los resultados educativos. La descentralización educativa desahoga el centro político de las

---

proceso de reconversión económica, destinado a adaptarse a él y a generar algún circuito que les permita incorporarse al intercambio”.

<sup>8</sup> En una entrevista Torres del Castillo habla de las falsas soluciones a problemas mal planteados; donde comenta el itinerario de la educación latinoamericana, en donde se hacen las políticas y reformas desde arriba y a partir de las modas impuestas por organismos internacionales como los arriba citados.

gestiones administrativas y financieras de todos los días y también dispersa el conflicto de la distribución presupuestaria; en la medida en que se constituyen las instituciones autónomas<sup>9</sup>, para tomar decisiones, organizar su tarea basada en proyectos institucionales y en la medida en que administre adecuadamente los recursos económicos; podrán obtener los resultados deseados y así el centro político quedará descargado y solo evaluará los resultados obtenidos.

De esta forma se genera un desequilibrio entre lo pedagógico y lo administrativo, este último pasa a ser central por su calidad autónoma; estas reformas educativas en los 90 fueron similares entre algunos países: descentralización, participación de la comunidad en las escuelas y evaluación del desempeño docente; se modificaron y elaboraron nuevas políticas de formación profesional de los maestros, cuyos resultados no se conocen; se dejaron de lado también asuntos como el de salario profesional, la dignidad y calidad de vida de los docentes.

## **1.2 La dinámica de las reformas educativas en América Latina**

Existen diferentes y versátiles formas de analizar las reformas educativas: las que se centran en el discurso, abren un panorama sobre la construcción del arte de hacer la retórica de los aspectos más ruidosos de las reformas (las que usan conceptos estelares que encierran una solución casi mágica a los problemas que atacan dichas reformas); las que se centran en los resultados de las investigaciones educativas desde donde se plantean paradigmas nuevos de explicación de las problemáticas educativas generales; también hay estudios que analizan las políticas educativas que dan cuenta de las decisiones y resultados obtenidos en materia educativa, haciendo hincapié en los aspectos de las propias dinámicas de las reformas (funcionamiento, infraestructura, ordenación

---

<sup>9</sup> Tiramonti (1997) aclara que la idea de autonomía utilizada se refiere a la delegación de responsabilidades del centro a la base; de tal forma que el centro puede así delimitar los asuntos en que las instituciones pueden obrar de acuerdo a un criterio propio e institucional; el control se traslada a la evaluación de los logros.

administrativo y evaluación del rendimiento escolar y de la calidad educativa: modificación de objetivos, servicios educativos, recursos y mercado de trabajo).

En los países de América Latina las retóricas de las reformas educativas apuntan hacia: el financiamiento –la reducción de costos es prioritaria; el aumento de la competitividad –tiene que ver con la formación de recursos humanos más productivos; las necesidades de equidad del sistema –que posibiliten la movilidad social y la nivelación.

Pero en la práctica sólo las reformas estructurales pueden producir modificaciones importantes tanto en el sistema educativo como en la enseñanza y sólo así las políticas de formación de docentes quedan incluidas en la reforma global del sistema; el otro problema, entonces, es si hay o no acuerdos para orientar dicha política hacia la profesionalización de los docentes, la formación inicial, la formación continua o la actualización y qué significado se les da a cada una de las posiciones anteriores. Lo más común es la idea de la profesionalización en cuyo discurso se responsabiliza a la docencia de los resultados de la escuela.

Dentro de esta última corriente Martín Carnoy y Claudia de Moura (1997) presentan un estudio que por cierto es un documento, antecedente para el Banco Interamericano de Desarrollo, en él desarrollan 4 temas para analizar los procesos de reforma en América Latina: a) la dinámica del proceso de reforma propiamente dicho; b) la evaluación del rendimiento educativo; c) La educación secundaria y técnica y d) la formación y habilidades de docentes<sup>10</sup>. De estos temas me quiero referir solo al primero que permite revisar la dinámica que siguen las reformas en el contexto Latinoamericano para aterrizar en la reforma educativa mexicana iniciada en los años noventa que abarca hasta la reforma a la Educación Normal en 1997.

---

<sup>10</sup> Ver documento del Seminario sobre Reforma Educativa, Buenos Aires (Argentina) marzo 21 de 1996. Carnoy Martín y Claudia de Moura Castro (B19) Escenario de las políticas educativas de los noventas

1. **Las reformas de financiamiento** que se dan en América Latina desde los años 80 en donde algunos países se ven obligada a reducir el gasto público del gobierno central, aunque también disminuyó la calidad y aumentó la desigualdad (En Costa Rica, siendo una sociedad democrática surgieron problemas al tratar de reducir el gasto en educación sin haber tomado en cuenta la resistencia de los docentes y la necesidad de mantener la calidad de la educación sin hacer caso a la incapacidad del sistema educativo para satisfacer los criterios de calidad). La tendencia en los 80's principios de los 90's de este tipo de reforma de reducir el gasto central en educación se dio mediante la descentralización de las decisiones de gestión educativa y en menor medida de financiamiento como sucedió en Argentina, Chile y Colombia; tendencia que ahora se reproduce en México, El Salvador, Perú y Nicaragua; en Brasil no ocurre así pues su subsistema de enseñanza primaria y secundaria siempre han sido administrados por los estados y municipios.
2. **Las reformas de competitividad** se dieron a partir de organizar en nuevas formas y más productos el rendimiento educacional tanto como las habilidades de trabajo para preparar un capital humano más competitivo. Martín Ratinof (1994: 19,25) analiza la retórica y la organización del sistema educativo en América Latina y nos explica que el modelo educativo basado en la oferta nos permite acercarnos al análisis de los procesos de construcción y desintegración del espacio educativo y paralelamente nos permite comprender el significado de la masificación de la enseñanza y la forma en que dicho modelo es sustituido por otro basado en la demanda; en el mismo sentido Graciela Riquelme (1998: 13-28) afirma que para determinar las demandas educativas no se puede recurrir a estudios que sólo ven las demandas de grupos debilitados en su participación porque resultan incapaces de conducir una demanda; por ello es necesario ampliar la metodología de información para ligar los datos entre las nuevas demandas educativas o de formación con los requerimientos de los

sectores más competitivos, las reformas educativas normales hacia aspectos de competitividad también tienen razón de financiamiento

3. **Las reformas por la equidad** que transforman la función política de la educación como fuente de movilidad y nivelación social. En sentido estricto ninguna reforma es solo de equidad o competitividad sino que son incluyente.

Por ejemplo en el caso de las reformas en Chile y Argentina la descentralización se ha presentado como una reforma de competitividad porque su finalidad es elevar la productividad en la educación y de esa forma contribuye a mejorar la calidad de los recursos humanos del país y en el caso de Colombia sin esperar los resultados de la reforma educativa por financiamiento y los maestros de los municipios transformaron la reforma de descentralización en una de competitividad y equidad.

Ratinof (1994: 40-48) explica cómo las aspiraciones de movilidad social definieron las prioridades educativas a lo largo del siglo XX, así lo mostraron las presiones para liberalizar el ascenso al nivel superior y al mismo tiempo tratar que la educación secundaria o media superior, garantizara una transición exitosa al nivel superior; pero el problema del ascenso planteo el de la calidad de la enseñanza pública, porque la gratuidad facilitaba la movilidad educativas de sectores sociales de recursos limitados.

En México se dio una reforma por la equidad o de coalición pluralista durante los años setentas, se abrieron oportunidades de ascenso a los niveles educativos medio superior y superior, masificando la enseñanza pública; la reforma se fortaleció con la creación de la Ley Federal de Educación en 1973. Otra periodo de grandes reformas se inicia en la década de los noventa e incluye a la educación básica en especial y una reforma legal con la Ley General de Educación de 1993; se espera que

dicha reforma denominada descentralización, motivada por la necesidad de utilizar mejor los recursos y responsabilizar a los Estados del sentido y uso del financiamiento, conduzca a mejorar las escuelas y al mismo tiempo a economizar los recursos públicos destinados a la educación que de por sí se han reducido grandemente.

### **1.3 Políticas de formación docente**

La formación de maestros es un tema que ha ido ganando terreno en las discusiones de los investigadores y de las políticas educativas en diversos países del mundo; en especial quiero referirme al debate iniciado en Estados Unidos de Norteamérica derivado de las fuertes críticas a los sistemas educativos por su incongruencia e ineficiencia para formar a los científicos que dicho país necesitaría para conservar su nivel de crecimiento económico; lo cual derivó en una severa crítica a la formación de maestros; después de diversos estudios realizados en la década de los ochentas el grupo Holmes, integrado por académicos decanos de algunas facultades de ése país (Tardif y otros, 2000: 49-60) propone transformar la profesión docente al mismo tiempo que reformulaba la formación de maestros a partir de la creación de la escuela de desarrollo profesional cuyo objetivo es reorientar las funciones universitarias de la formación y la investigación; proponiendo una articulación diferente entre la formación y la investigación entre los tres agentes educativos esenciales: los formadores, los investigadores y los practicantes; la idea básica de esta propuesta es que la formación profesional produzca prácticas reflexivas que conduzca a saberes y competencias que generen a su vez diferentes bases de conocimientos.

Esta propuesta se desarrolló en Estados Unidos, Canadá, Australia e Inglaterra, Suiza y Bélgica, en Francia cambia la formación orientada en el sentido de mayor profesionalización<sup>11</sup>, concepto que encierra la intención de las reformas a la

---

<sup>11</sup> Profesionalización se considera un concepto clave porque remite a una formación profesional que genere al mismo tiempo una práctica reflexiva y la adquisición de saberes y competencias, agrupadas en bases de conocimiento (Tardif y otros 2000: 49)

formación de maestros en estos países en donde la acelerada producción y aplicación del conocimiento; así como los efectos de la globalización exigen que la sociedad en general y la escuela en particular se transformen.

En los países europeos hay un énfasis en aumentar la intervención gubernamental para influir más en el perfil del cuerpo docente con la finalidad de mejorar los niveles de cualificación docente y la calidad de la formación inicial, es decir, de quienes se preparan para ejercer el empleo docente; para ello se han creado diferentes dinámicas que se complementan; por una parte mayor vinculación con las universidades y por otra la ampliación de la duración del periodo de formación inicial garantizando que dicha formación este más y mejor vinculada con las necesidades prácticas de la escuela y los alumnos.

El objetivo es hacer más rentables los recursos públicos que exige evaluación, efectividad y eficiencia para no repetir los errores de los periodos sesenta y setenta donde hubo un crecimiento masivo de docentes (lo cual provocaría una jubilación masiva en 2000) por el incremento de los recursos públicos asignados a su formación inicial. Francésc Pedró y Puig (1999) clasifican en dos grupos a los países europeos según su estrategia de formación docente: por una parte quienes han reformado la estructura y el currículo de la formación de los profesores en sistemas que privilegian la cualificación profesional para el ejercicio docente; y por otra parte España, Portugal y Grecia que estaban en vía de lograr sistemas de formación profesional docente centrado en cualificaciones equivalentes para todos los niveles educativos: aunque no hay uniformidad en los requisitos que se solicitan a quienes aspiran a formarse como profesores porque algunos países sólo requiere el certificado de enseñanza secundaria como en España, Bélgica, Grecia y Portugal; mientras que otros casos se requiere la certificación de la enseñanza superior como es el caso de Alemania, Dinamarca, Irlanda e Inglaterra<sup>12</sup>.

---

<sup>12</sup> El caso de Italia es una excepción pues con estudiar sólo tres años de secundaria y el certificado de escuela media es suficiente; es decir, no es necesario terminar la enseñanza secundaria.

El estudio de Pedró y Puig (1999) asegura que en los países hay un énfasis importante en restaurar ante terceros el eslabón docente que consiste en revalorar el contenido y la validez de las cualificaciones para desarrollar la profesión; para ello es necesario mostrar eficacia en los resultados de los alumnos en particular y de las demandas socioculturales y técnico-económicas nacionales en general. Señala también la dualidad que existe en los sistemas de formación que siguen dos modelos: el de profesores de primaria con duración de tres y cuatro años postsecundaria con mayor peso en la formación práctica que se da en universidades o instituciones de educación superior, y el otro modelo de formación de profesores de enseñanza secundaria superior con duración de cinco años en cuyas primeras tres no hay formación práctica, el quinto año es de ejercicio docente con tutoría y se estudia en instituciones universitarias; en el caso de las docentes de enseñanza secundaria inferior se sigue el primer o segundo modelo.

Tardif y otros (2000) presentan algunas ideas sobre los modelos de formación en Europa y Estados Unidos: el tradicional de formación de maestros surgido del contexto en que las ciencias de la educación se estructuran como campos de conocimiento y se da una ruptura con las escuelas normales a quienes se les reprocha su visión empirista y acrítica basada en el respeto a las tradiciones escolares como la memorización y el control de alumnos (disciplina u orden); este modelo de transmisión de conocimientos está basado en la racionalidad técnica en donde la investigación esta separada de la práctica y los conocimientos que produce pasan a los maestros y esta los transmite a sus alumnos; por otro lado el modelo actual de formación profesional de los maestros, cuya idea central es la profesionalización de la enseñanza donde hay un cambio profundo en los fundamentos de la formación para la enseñanza (y no sólo cambiar o reformar los programas o contenidos). El modelo que presentan se basa en una nueva epistemología de la práctica profesional, centrado en la idea de que dicha práctica es autónoma y original para la formación “Este modelo de formación profesional descansa sobre la idea de que la formación de los maestros reenvía a un

continuum donde deben alternarse, a lo largo de toda la carrera docente, etapas de trabajo y etapas de perfeccionamiento” (Tardif y otros, 1999: 52)

Carnoy y Moura (1997) al igual que otros autores como De Ibarrola, Silva y Castlán (1996) y Tardif y otros (2000) aseguran que la formación de maestros en todo el mundo, pasa por una etapa de transición porque los cambios sociales y económicos exigen mayores niveles de escolaridad y que el sistema escolar cuenta con maestros que tengan mayores conocimientos de su especialidad o asignatura pero también mayor formación pedagógica.

En América Latina también surgen movimientos a favor de reformar la formación de maestros y avanzar en la misma línea de profesionalización docente; pero los logros han sido insuficientes pues los retos son enormes, comenzando con la necesidad de mejorar la calidad de la formación antes del empleo docente (pues incluso las nuevas generaciones de maestros no están preparados para mejorar la escuela en ese sentido); pero también es preciso perfeccionar la calidad docente en el empleo (de alguna manera esto hace referencia a la educación continua que contribuya a un mejor desarrollo profesional de los maestros).

La formación captación, capacitación y habilitación de maestros en América Latina entre las décadas 1980 y 90 según la UNESCO (1994) tiene las siguientes características:

1- En la mayoría de los países de la región, la formación inicial de los maestros (preparación antes del empleo) pasa de las escuelas normales de enseñanza media las escuelas normales postsecundarias y en otros casos están pasando de las escuelas normales postsecundarias a las universidades.

2- La seguridad en el empleo de los maestros es un atractivo para estudiar esta carrera tanto para egresadas de secundaria como para egresados de bachillerato

entre otros casos, generalmente con perfiles socioeconómicos bajos o medios pero con interés en la carrera profesional con empleo seguro.

3- Los sueldos de los maestros sufrieron contradicciones serias, perdieron poder adquisitivo en mayor medida que los salarios medios; en algunos casos hubo recuperaciones mínimas, aunque siguieron siendo sueldos inferiores en términos reales. Para los años noventa en algunos países, debido al bajo nivel de remuneración fue muy difícil encontrar a jóvenes talentosos solicitando o demandando ser formados para la docencia.

4- Las reformas de descentralización (denominada federalización en el caso de México) transfirieron el control de la formación normalista del gobierno federal o central a los estados; aunque en el caso de Chile (en donde tradicionalmente los maestros han tenido buena formación) la transferencia se hizo hacia las universidades y normales; en Brasil los maestros ya egresaban de universidades fueran privadas o públicas. Efectivamente las reformas de descentralización se han dado acompañadas por un cambio en el perfeccionamiento de la formación inicial y también de la forma continua; es decir, de la formación antes del empleo y de la formación en el empleo, aunque la primera resulta más costosa según Lockheed Verspoor (Carnoy y Moura, 1997: 26); porque se induce a los maestros a tomar cursos de formación, que se conocen y parecen más a los cursillos de actualización, para así lograr incentivos económicos, la cual produce un aumento del rendimiento de los maestros empleados o en servicio. Argentina lo hizo en 1993 con la publicación de la serie “nueva escuela” escrita por científicos para los maestros de ciencias; Colombia con su plan “escuela nueva” reforma las escuelas rurales produciendo materiales didácticos especiales y cursos semanales; Chile, en el proyecto de “mejoramiento de la escuela primaria” empleo una campaña de teleformación para los maestros en servicio o en el empleo con el propósito de mejorar la calidad de las escuelas.

5- Los sindicatos de maestros perdieron terreno en materia de sueldos, en relación con otros trabajadores y profesiones y han salido mal librados en el conflicto con el Estado empleador de los maestros y ante las reformas educativas para las cuales no han sido ni iniciadores, ni evaluadores.

6- La calidad de los maestros es la base para el mejoramiento de la calidad educativa, no se trata sólo de hacer de la docencia un profesión atractiva para su formación profesional, sus remuneraciones y condiciones de trabajo profesional como en los países industrializados.

7- Las instituciones normalistas, en general son de baja calidad y por ello los egresados no están preparados a nivel elevado en los conocimientos de asignatura, incluso hay poca confianza en sus propias capacidades intelectuales o directivas y los contextos no son propicios para el logro de las metas educativas.

Se puede decir que las reformas a las políticas de formación de maestros tienen un doble reto: diversificar y aumentar la dinámica de la formación continua o en el empleo para perfeccionar la formación docente y transformar radicalmente la formación inicial para elevar el nivel de los nuevos maestros aunque implique, como ya se ha dicho mayor gasto; pero también garantiza como en el caso de algunos países europeos, una formación profesionalizada. Para América Latina, casi todo esta dicho en materia de formación docente; pues el modelo dominante en Europa no ha llegado vía organismos internacionales por ejemplo en la Conferencia Mundial sobre educación para todos en Jomtiem, Tailandia en 1990 se toman acuerdos para mejorar la calidad de la Educación y de la Formación Docente con los componentes de la Retórica de la Reforma Educativa Mundial que se nos presenta en el nuevo modelo de docente y a continuación se describen:

- Un docente es un sujeto polivalente – domina los saberes y contenidos y pedagogías del ámbito de la enseñanza.

- Un profesional competente – ejerce su criterio profesional para seleccionar contenidos y métodos apropiados; aprende y trabaja en equipo elaborando un proyecto educativo para su centro escolar.
- Un agente de cambio – comprende la realidad cultural y desarrolla una pedagogía de diálogo con interdisciplinariedad y vinculando la teoría y la práctica.
- Un practicante reflexivo – toma iniciativa para desarrollar proyectos innovadores y reflexiona críticamente sobre su papel, detecta problemas, busca soluciones, ayuda a sus alumnos.
- Un profesor investigador – se acepta como aprendiz permanente, es líder de aprendizaje, está informado, investiga para su desempeño docente.
- Un intelectual crítico y transformador – propicia formas de participación con alumnos y con padres; es amigo y modelo para los alumnos<sup>13</sup>..

Este es el perfil del nuevo docente enunciado en competencias deseadas, nos describe a un docente ideal que no responde adecuadamente a la dinámica de los países en vía de desarrollo cuya voluntad política y financiamiento son inapropiados; por otro lado no todo eso se aprende en las instituciones formadoras de docentes sino que algunas cualidades se pueden sustituir con el uso de la tecnología según los comentarios y caracterización del nuevo modelo de docente de Torres del Castillo (1998: 6-23) quien demuestra que la política y reforma educativas en los noventa tienen las siguientes características: se invierte en cosas antes que en personas; se privilegian las cantidades antes que o en contra de calidades y se piensa a corto plazo sobre el mediano y largo plazo.

La consecuencia de todo ello ha sido una tendencia hacia la desprofesionalización del magisterio; como prueba de ello señala: 1. El deterioro de los salarios

---

<sup>13</sup> El listado es el perfil del nuevo docente enunciado en competencias deseadas que hablan de un docente ideal que no responde adecuadamente a la dinámica de los países en vía de desarrollo cuya voluntad política financiamiento no corresponden y no todo eso se aprende en las instituciones formadoras de docentes y algunas cualidades se pueden sustituir con el uso de la tecnología según los comentarios y caracterización del nuevo modelo de docente de Torres del Castillo, Rosa Ma. Nuevo Papel Docente

docentes; 2. la poca o nula participación y consulta de docentes en torno a las políticas educativas y de formación; 3. la descentralización no ha sido acompañada por esfuerzos de formación y fortalecimiento escolar y 4. cuando se introducen modernas tecnologías no se acompañan de sensibilización y capacitación. Otra limitación enorme del modelo es encerrar el aprendizaje docente en la formación docente y separar la formación inicial de la “en servicio” desligadas ambas, de la vida escolar.

#### **1.4 Políticas de formación y profesionalización docente en México**

En el contexto mexicano entre 1992 y 1993 se inicia un periodo de reforma denominado modernización educativa que consiste en reformar el artículo 3º constitucional para incorporar a la escuela secundaria a la obligatoriedad y al mismo tiempo elimina el laicismo en las escuelas privadas, también se aprueba la Ley General de Educación donde se reglamenta la federalización, la equidad de la educación, la evaluación del sistema educativo, se abre la participación social en la educación y se reitera la responsabilidad del Estado en la elaboración de planes y programas; así mismo, esta ley establece la creación de un Sistema Nacional de Formación, Actualización y Superación del Magisterio y reconoce que el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) posee la titularidad del Contrato colectivo de trabajo de los maestros.

Se puede decir que la política educativa intenta dar orden a la formación de maestros a través de dos programas; por una parte el Programa Nacional de Actualización del Magisterio y el Programa de Formación Inicial, centrado en la idea de formar para la práctica que adopta un esquema basado en competencias.

Esta política de modernización está llena de contradicciones, pues la disminución del gasto educativo no garantiza que se atendieran las principales necesidades educativas como la deserción escolar, la falta de articulación entre los niveles que conforman la educación básica; se comprometen a garantizar una educación

básica de diez años cuando aún no han sido atendidos todos los niños para ingresar a preescolar ni para que terminen la primaria; se descentran los recursos pero no las facultades para proponer o participar en el diseño de planes y programas de estudio; también se quiere revalorar la función docente sin recuperar el deterioro salarial que el gremio ha sufrido, pues para obtener algún ingreso adicional a su salario deben dedicarse a tomar cursos, acreditar exámenes y hacer trabajo de gestión escolar y social, pero aún esta en duda si todo ello los lleva a mejorar la calidad de la educación de sus alumnos.

Por otro lado el gobierno federal se asume como responsable de la elaboración de los planes y programas para la formación de maestros, pero la formación antes del empleo, le sigue dejando a las escuelas normales; pero también se abren las puertas a la participación de empresarios interesados en la formación de maestros; y así las universidades privadas (quienes han insistido en que la formación de maestros se libere para que pueda pasar al marco académico de las instituciones de educación superior) abren programas de formación inicial y posgrados para maestros.

En las reformas educativas que se realizan en dicho contexto, hay confusión sobre las funciones y atribuciones entre las instituciones y respecto de los conceptos de: formación inicial, formación continua (de la que ciertamente la SEP no dice nada), nivelación y capacitación que suelen confundirse con actualización y perfeccionamiento, mejoramiento o desarrollo profesional (ésta última acuñada por la reforma española).

Se generaron también conflictos entre las instituciones por los presupuestos y espacios de desarrollo competitivos, del mismo modo se puede señalar la falta de coherencia entre las decisiones políticas. También se puede hablar del credencialismo alentado por la carrera magisterial y por la proliferación de programas de actualización con cursos aislados y posgrado que carecen de calidad en sus programas y en la preparación de sus académicos.

La formación de profesores se ha planteado como un asunto sin relación con la formación de otros profesionales; no solo porque los primeros se forman en las Escuelas Normales, que siguen conteniendo viejas estructuras burocrático – administrativas, y cargan sobre sí la enorme peso de la “tradición normalista” que contribuye a la formación de saberes bondadosos que acompañan a los profesores en los avatares del trabajo en el aula; pero que también tiene que ver con la sobreevaluación de la experiencia docente; el predominio del uso de la didáctica; el saber que brinda la experiencia; el manejo y control de grupo; la confianza en el programa y en el libro de texto.

Me parece necesario replantear esta visión, para ello los especialistas han producido explicaciones que contribuyen a la reconceptualización de la formación docente, dichos conocimientos no pueden reducirse a una simple Reforma curricular, porque ningún Plan de Estudios, por excelente que sea, podrá realizar la titánica tarea de transformar la idea de un profesor formado tan profesional como se le exige a otros egresados de licenciaturas universitarias; que le permita un ejercicio profesional autónomo; que le exija la interlocución permanente con otros profesionales de otras escuelas y niveles; que lo ponga en contacto con el conocimiento psicológico y pedagógico, que se produce en los centros de investigación; que lo comprometa con la reflexión teórica, la actitud crítica y liberadora.

Transformar el modelo de formación docente puede constituirse en una vía para transformar los resultados y la función de la educación primaria que ha permanecido sometida a la visión centralista del Estado mexicano, quien interviene en asuntos gremiales y sindicales mediante su poder político e interpreta erróneamente los principios constitucionales de obligatoriedad y gratuidad; puesto que no por ser obligatoria la educación primaria, debe carecer de calidad; y no por ser gratuita la que él imparta, como es el caso de la Educación Normal, debe sujetarse a reformas parciales como pudo ser la

descentralización de los recursos; o las reformas curriculares como los cambios de Planes de Estudio para la formación de docentes, que se dan regularmente una vez en cada década, pero sin cambiar la concepción de la formación docente, ni la visión del desarrollo de la profesión que se estudia en las Escuela Normales.

En 1997 la Secretaria de Educación Pública establece el Programa nacional para la transformación y el fortalecimiento académico de las Escuela Normales, reforma que incluye un cambio de Plan de Estudios para la formación inicial de maestros; todas las Normales están obligadas a cumplir con la reforma que busca entre otras cosas, romper con las ambiciones del Plan 1984, que aspiraba a formar licenciados en educación primaria con una formación teórica importante (ver mapa curricular en anexo 4) y una clara orientación hacia la investigación para la docencia, cuestión muy criticada porque implicaba, según algunos, el deseo de transformar a las Normales en algo muy parecido a la estructura universitaria.

La reforma curricular de 1997 tiene como idea central acortar el tiempo y el espacio entre la formación y la práctica; efectivamente se puede hablar de que se redujeron las asignaturas teóricas, aunque no importa si hay más o menos teoría, sino la forma en que se articula con la práctica, misma que aumento en más del 100%. Con la idea de acercar la formación a la realidad escolar, se redujeron los tiempos de formación a seis semestres con 41 materias, cinco durante los primeros tres semestres más una de contenido, iniciación u observación de la práctica docente; siete materias en cuarto y quinto semestres más una de observación y práctica docente; para sexto semestre son seis materias y una de observación y práctica docente.

Según los lineamientos para la organización del trabajo académico de séptimo y octavo semestres de la Licenciatura en educación primaria (SEP, 2000: 35-42), el tiempo dedicado a la observación y a la práctica docente va aumentando gradualmente en relación con los periodos y materias semestrales; en los semestres séptimo y octavo solo hay un seminario semestral de análisis de la

práctica docente (ver mapa curricular en anexo 6) que se realiza en una semana por cada tres de práctica, a ésta se le denomina trabajo docente, al mismo tiempo es considerada como servicio social.

Los diseñadores dicen que los elementos nuevos del Plan del Estudio son: la lógica del diseño curricular cuyo punto de partida fue el perfil de egreso, una mayor vinculación entre formación y práctica, se evita la dispersión temática dado que la formación inicial tiene prioridades y eso evita aspirar al enciclopedismo, se evita el teoricismo y asegura el dominio de los contenidos y las competencias que requiere el maestro en su profesión; sin embargo en los rasgos deseables del nuevo maestro, perfil de egreso, se habla de competencias, solamente cuando se refieren a las didácticas; el resto de los rasgos: habilidades intelectuales, dominio de contenidos de enseñanza, identidad profesional y capacidad de percepción y respuesta, no se reconocen como competencias aunque sí están elaborados con esa lógica. También afirma en la justificación del Plan que es poco lo que se le ha preparado, en otros Planes, a los maestros para ser innovadores; efectivamente no hay espacios curriculares dedicados a la innovación en la enseñanza, la formación no se orienta hacia el uso de las nuevas tecnologías y carece de preparación en cuanto a los métodos de enseñanza.

Se trata de una reforma de competitividad de acuerdo con Carnoy y Moura (1997), ya que su objetivo es mejorar el rendimiento educativo en los alumnos a partir de mejorar las habilidades de trabajo en la formación de nuevos maestros, en el sentido de su capital profesional, se forman habilidades para resolver problemas cotidianos de la realidad escolar, resolver problemas prácticos, es una idea básica para que la reforma curricular busque desesperadamente acortar los espacios entre la formación y la práctica. Lo que no sabemos es qué metodología se siguió y cuáles fueron los datos que se obtuvieron para justificar esa nueva demanda que formará maestros más competitivos.

Se trata también de una reforma derivada del proyecto político de modernización educativa que inicia en 1989 y pasa por diferentes procesos: se diseña un programa nacional de modernización educativa, se hacen las modificaciones legislativas adecuadas para la descentralización educativa, se reforma la Ley general de educación y modificación del artículo 3º constitucional en 1992 y 1993. Es decir, se trata de una reforma de descentralización, y como sucede generalmente en América latina, va acompañada por un cambio en el perfeccionamiento de la formación inicial y de la formación continua. La reforma curricular de la educación normal en 1997 es la última o al menos la más reciente etapa de la reforma nacional de modernización, se trata de un asunto que se había quedado rezagado, ya se habían reformado las leyes, los planes, programas, libros de texto y demás materiales de la educación básica, solo faltaban los maestros. El sindicato de maestros, como es costumbre, no realiza estudios alternativos ni propuestas académicas para mejorar la calidad de la formación, profesionalización ni actualización, solo firma por seguir siendo protagonista de la hegemonía política del gremio.

## **CAPITULO II. Los modelos de formación docente**

Para comprender la naturaleza de la teoría que estudia la formación docente me parece conveniente analizar algunos principios de la discusión filosófica que se ha producido al respecto. Para emprender esta tarea reviso por un lado, la propuesta hipotética que Bernard Honore (1980) plantea para desarrollar el trabajo teórico sobre la formación; así como el trabajo de Gilles Ferry (1991) en el que estudia las perspectivas de la formación, sus generalidades, atributos y excepciones para arribar al análisis de la formación profesional y la formación de profesores.

También, con la finalidad de considerar otras opiniones cercanas al medio de las instituciones formadoras de profesores, expongo algunas ideas de Ramiro Reyes (1993) y de Miguel Fernández (1988) para mirar las distancias entre proyecto, proceso y modelo; a partir de ello reviso la lógica de construcción de algunas tipologías sobre modelos de formación docente con la finalidad de construir una plataforma conceptual más conveniente para orientar la investigación empírica de este trabajo.

### **2.1 Aportaciones a la conceptualización de la formación**

Para Honore (1980) la importancia de la **formatividad** radica en la idea de que la formación, en la práctica, toma posturas diferentes ya sea desde la “exterioridad” que es el punto de vista del objeto; desde la “interioridad” que corresponde a la visión del sujeto; o desde la óptica de la relación sujeto–objeto. Si la formación designa un conjunto de actividades prácticas, entonces es necesario precisar dicho conjunto de actividades en relación con los problemas que envuelven las prácticas formativas.

Si la formación designa algo que se adquiere, que se conquista o se aprende, e incluso se compra porque representa un cierto valor para el que dispone de ello; se trata entonces de una perspectiva de exterioridad.

Por otro lado si la formación se considera como una dimensión de una función que se cultiva o una aptitud adquirida, característica de la persona, entendida como la capacidad de transformar los acontecimientos cotidianos de un proyecto ya sea personal o colectivo en una “experiencia significativa”; se tratará entonces de una perspectiva de interioridad.

Pero si la formación se concibe como una actividad de búsqueda conjunta (con el otro) de las condiciones del saber recibido del exterior que se ha interiorizado, entonces puede superarse, exteriorizarse de nuevo pero en otra forma, más y con nuevos significados. En esto consiste la tercera postura que hace referencia a la relación sujeto – objeto.

Honore (1980) sin embargo pone énfasis en señalar que se han trabajado nociones que pueden ser consideradas puntos de anclaje provisionales o hipotéticos para desarrollar el trabajo teórico sobre la formación. Este autor propone que:

La formación, que habitualmente es descrita como una actividad, está considerada como una función evolutiva que se ejerce según un cierto proceso. Abandonaremos el punto de vista según el cual la formación es lo que nosotros hacemos, para intentar describir generalmente a partir de la observación, las prácticas del proceso según el cual el hombre se compromete en una evolución...

...La formación caracteriza la dimensión teleológica de los fenómenos humanos.

Nuestra hipótesis es que el proceso de formación conduce al hombre a tomar en consideración activa problemas finalidad, es decir a su conocimiento y al descubrimiento de la posibilidad de la elección y del proyecto. Honore (1980: 44)

De esta hipótesis se desprende que la formación es un proceso conducido por una finalidad, y en la lógica explicativa del autor corresponde al tránsito de la

experiencia individual y colectiva-histórica al ámbito de un proyecto de formación. Para el autor la categoría englobante del proceso es la formatividad.

La formación –dice Honore– se manifiesta por un conjunto de fenómenos que constituyen el campo de la formatividad. La actividad que se ejerce en el campo de la formatividad, que tiene por objeto la función-formación, la llamaremos actividad formativa.

Cabe aclarar la diferencia que para Honore (1980: 18-21 y 125-129) existe entre los conceptos de formatividad y formación. El primer concepto se define como el conjunto de hechos que conciernen a la formación (siempre que esta formación sea considerada como una función evolutiva del hombre). La formatividad es una dimensión del fenómeno humano delimitada, dentro de todas las actividades que desarrolla el hombre, por los hechos que se relacionan con la función evolutiva; este concepto designa también las evoluciones de los procesos ya sea individuales o colectivos, según los cuales se ejerce la formación. La formatividad es pues, una propiedad evolutiva de los seres que son conscientes de su historia individual y colectiva.<sup>14</sup>

El segundo concepto, la formación, se entiende como una función, un estudio humano reflexivo de la evolución; pero también es un derecho del hombre, una condición del desarrollo económico y social. Finalmente se destaca a la formación como un campo de estudio para las ciencias humanas.

Para el autor es importante precisar un límite que permita dar sentido a la formación, aunque sea variable y cambiante; porque sólo así se podrá entender que la formación tiene estructuras de lenguaje, de pensamiento, teorías y conceptos que le son propios; luego entonces, no seguirá fundamentándose en las mismas teorías de la educación, el aprendizaje, la terapia o la orientación.

Honore (1980: 26-38) dice que existen diferentes prácticas de la formación que integran tres aspectos de la experiencia relacional: a) relaciones entre las cosas–

---

<sup>14</sup> Para trabajar la idea de la normatividad, Honore se apoya en las aportaciones de Cassiner.

base de los conocimientos y técnicas; b) relaciones entre esas cosas y las personas—soportes del sentido y c) relaciones entre las personas a propósito de las cosas—que son la base de la elaboración de nuevas significaciones igual a nuevos contenidos de la conciencia social. Sin embargo señala; la formación debería: “construir una cultura, escoger un campo de investigación y de práctica para compartir con otros el descubrimiento de nuevos medios, elaborar nuevas reglas y fabricar nuevos modelos”

Con la intención de avanzar en la explicación del problema de la formación recurro a Ferry (1991) porque al señalar que la formación ha sido, en el último medio siglo, un mito como la computación u otros logros del desarrollo tecnológico—científico admite también que la formación se ha entendido como un campo sin límites que abarca todos los ámbitos del hombre, como ser social, sexual o familiar; advierte que se tiene la idea, de que la formación debe dar respuesta a todas las interrogantes, los desordenes o angustias del individuo. La función de formación se ha “cargado” de tantos contenidos y sentidos equivocados, que ya no se sabe con precisión, lo que quiere decir.

Efectivamente puede ocurrir, incluso, lo que ha sucedido con otros conceptos como currículo, que se miró en un momento como una noción desprovista de contenido y sentido pedagógico, y se fue construyendo un campo de conocimiento que desarrolló a su vez, un sistema conceptual de dimensiones teóricas reconocidas por los seguidores de las diferentes corrientes de estudio de lo educativo—didáctico.

Es importante señalar que en su obra Ferry (1991: 52) precisa el sentido de la noción de formación, desde una visión más completa incluye las etapas de la vida de los individuos fuera de la escuela, así como las etapas de la vida escolar. “La formación —dice Ferry— es un proceso de desarrollo individual tendiente a adquirir o perfeccionar capacidades. Capacidades de sentir, de actuar, de imaginar, de comprender, de aprender, de utilizar el cuerpo”.

Desde su punto de vista, los discursos que se sostienen sobre la formación tienen varias perspectivas:

- ◆ Primero, se refiere a que se puede visualizar la formación como una transmisión social del saber, como suele decirse del saber hacer o del saber ser, que se ejerce en beneficio del ideal socio económico de la cultura dominante.
- ◆ Segundo, señala que se puede contemplar la formación como un proceso de desarrollo y estructuración de la persona, se lleva a cabo en el doble efecto de una maduración interna, de posibilidades de aprendizaje, de reencuentros y de experiencias.
- ◆ Tercero, supone que la formación puede verse también como una institución. Una institución como un dispositivo organizacional que esta hecho de programas, de planos de estudio y de certificaciones.

Pero Ferry (1991) va más allá del problema de la definición de formación y de las generalidades de sus excepciones o sentidos y señala que la formación de los profesores, tiene **tres atributos** que denomina categorías del problema: **una formación doble, una formación profesional y una formación de formadores**

Es una **formación doble** porque dentro de las especificidades de la formación de profesores, se exigen una formación de corte científico, literario o artístico, a la que se le denomina académica, que reconocemos también como, disciplinaria, y una formación profesional que en ocasiones se reduce a la formación pedagógica. Puede ser peligroso por su reductivismo, cuando se reduce tal formación pedagógica a una de corte didáctico; sin reconocer que en esta formación se incluyen aspectos que están relacionados con las tareas de gestión y orientación, entre otras, muchas tareas que los profesores realizan en su labor cotidiana.

Esta dualidad de la formación supera aquella vieja discusión sobre ¿qué es más importante en la formación de profesores: los conocimientos disciplinarios que

ayudan al dominio de los contenidos educativos, o los conocimientos y saberes pedagógicos que se requieren para el manejo de los procesos de la enseñanza y aprendizaje? Efectivamente, solo cabe una respuesta que reconozca que la formación de profesores es doble y que implica ambas cualidades. Esta discusión es muy amplia y obliga a atender otras preocupaciones que requieren de replanteamientos del orden político, institucional, pedagógico-psicológico para responder a las siguientes cuestiones: ¿cómo entender o en su caso elaborar un plan de formación; ¿cómo jerarquizar los objetos de la formación de los profesores; ¿con qué criterios se debe seleccionar a los futuros profesores y quiénes deben formar a los futuros formadores?

Con ello no ofrece simples soluciones sino posibles alternativas para repensar la formación de profesores, de este modo, se refiere al segundo atributo **una formación profesional**. Se refiere aquí, al grave problema de la falta de profesionalización, porque los profesores, no son reconocidos como otros profesionales tradicionales porque su pertenencia a un grupo profesional no detenta la exclusividad de la función.

Se puede decir que los profesores si poseen un código profesional y ético y un lenguaje especializado como lo poseen los abogados o los odontólogos; sin embargo su campo profesional –la enseñanza– no les pertenece exclusivamente, porque en él laboran también economistas, geógrafos, matemáticos, etcétera; es decir que su ámbito de competencia es también de otras profesiones.

Ferry (1991) desvía su atención, al desarrollo del problema de la formación profesional, incluyendo su postura respecto de que la enseñanza no es un oficio como cualquier otro, porque en este caso, la persona y el rol social se encuentran imbricados en la articulación, de los aspectos personales y profesionales en la formación de los profesores.

El tercer atributo, la **formación de formadores** conduce al autor a considerar el punto externo, la autonomía educativa fundamental: formar sujetos autónomos. En este sentido, la formación de formadores, considerada como un campo problemático que se conforma en la toma de decisiones involucra las siguientes preocupaciones, cuyas soluciones se estructuran en un sistema de formación y sobre determinación de las prácticas de formación:

1. El equilibrio entre la formación general de base y la especialización profesional.
2. El equilibrio entre la formación personal y la formación para las tareas y roles futuros.
3. El equilibrio entre la formación teórica y la formación práctica.
4. El equilibrio entre la formación inicial y la formación adquirida en el desarrollo profesional.
5. La articulación de la formación académica y la formación pedagógica en los Planes de Estudio para formar profesores.
6. La inserción universitaria en los centros de formación.
7. El reclutamiento y el prerreclutamiento de los futuros profesores.
8. La calidad de los formadores de profesores.
9. La diferenciación entre las situaciones de formación y las situaciones de enseñanza.

Ferry analiza el proceso de formación de profesores, y asegura que dicho proceso es orientado por una pedagogía y que en cada sistema de formación se encuentra incluido un modelo que es el principio organizador del sistema y el producto de su funcionamiento.

## **2.2 La formación docente**

A la formación docente se le reconoce más como proceso que como concepto porque es muy amplio e intervienen en él, ideas de campos disciplinarios diferentes. La formación docente se ha estudiado como proceso que se realiza en diversos ámbitos que integran en la experiencia a la formación personal y

profesional; es por ello, que para hablar de formación docente, casi siempre se comienza reflexionando sobre el concepto de formación, que es una palabra de uso común para los estudiosos de la educación. Su significado ya se ha debatido en este trabajo, pero se le ha vinculado también con otros conceptos como: crítica integral, creatividad, desarrollo; también es frecuente que a la formación se le clasifique en: educación, adiestramiento, capacitación, perfeccionamiento, formación permanente y profesionalización.

La formación puede ser vista de manera global y por ello se analiza en términos de producto y proceso (Reyes, 1993: 4-14). En cuanto a producto, la formación habla del presente y del lugar desde donde se analiza, se considera a la formación como unidad en desarrollo cuyas cualidades son tan diversas como lo son los seres humanos, para construir dicha unidad intervienen los aspectos resultantes tanto de los rasgos individuales del sujeto como de las condiciones históricas que enmarcan y determinan al sujeto; la influencia mutua de esas dos condiciones produce múltiples combinaciones. Es por ello que de cada sujeto, en este caso, cada profesor es diferente.

En cuanto a proceso, la formación se refiere a la historia, a las combinaciones previas de los rasgos subjetivos con las condiciones históricas del contexto, constructor determinantes en el presente; el proceso entonces, se refiere a los diferentes momentos por los que ha transitado el sujeto en formación y permanecen en él como soportes que permiten o niegan posibilidades de desarrollo.

Entonces las relaciones entre pasado y presente no están terminadas, sino que son punto de partida para nuevas actividades formativas que se derivan del proyecto personal, es decir del porvenir.

Reyes (1993: 7) planteó la importancia de la formación inicial, que se adquiere durante la estancia en las escuelas normales inicial, a partir de su importancia

relativa, pero no definitivo en la formación de maestros, porque la formación docente son temas del presente, no del pasado ni solo de las escuelas normales.

La formación inicial...“es el momento de inicio de una formación que continuará a lo largo de su actividad profesional y que incidirá de manera determinante en todo el resto de la actividad, sus posibilidades y sus maneras de ser

La formación se constituye en el proyecto, en el porvenir, en el continuar realizando estudios formales, en ampliar las posibilidades del horizonte profesional, en ampliar su propia concepción de formador, indagador, o transformador.

Estas cualidades se logran en el desarrollo profesional del profesor, en lo que algunos llaman “formación permanente” del profesor; pero en esta visión, cobra singular importancia la idea de la profesionalización del profesor como lo ha propuesto Fernández (1988) para quien el proceso de profesionalización docente conduce a mejorar permanentemente la calidad de la enseñanza.<sup>15</sup> César Carrizales (1995) por su parte, coincide también con la idea de que la formación radica en la experiencia de cada sujeto, en sus saberes, valores, forma de ser y razonar, en sus afectos y emociones.

Hay mayor coincidencia en quienes consideran que la formación docente es producto de diversos ámbitos de formación personal y profesional; porque participan en programas organizados intencionadamente para formar profesores; es decir, programas institucionales; pero también participan en procesos informales como los que se dan en ámbito familiar, sindical y en los medios de comunicación. En suma los profesores desde sus experiencias de formación modelan su porvenir como un proyecto.

---

<sup>15</sup> La idea de la profesionalización de la docencia es desarrollada incluso por algunos investigadores dedicados al nivel superior de la educación como Zemelman (1994), Moran Oviedo (1994), Benedito Antolí (1993), Franco Ghilardi (1993), preocupados por los docentes universitarios, que no participarán permanentemente en procesos de formación docente, incluso ni su perfil de egreso, ni su campo profesional esta ligado con la docencia; es quizá por ello que muchos profesores de nivel medio superior y superior no consideran el ejercicio de la docencia como ejercicio profesional; a ellos, también es necesario profesionalizarlos.

En el debate actual sobre la formación docente, intervienen diversos factores de la vida diaria y familiar, la experiencia, la conciencia, la cultura y también participan aspectos de la profesión: conocimientos, hábitos, actividades, expectativas y salarios; pero también intervienen procesos de reflexión y autocrítica, así como procesos de mediación y transformación, de ahí lo complejo del tema.

En los estudios sobre las tendencias y modelos de formación, el docente, el contenido, el conocimiento, la planificación, la enseñanza, el aprendizaje, la evaluación y el alumno son concebidos de diferente forma. Cada modelo es fundamentado desde la perspectiva teórica que lo explica. En las clasificaciones de los modelos de formación se han utilizado diferentes criterios, algunos de ellos son: procesos administrativos, institucionales, sistemas que interactúan en la formación, y formas de desarrollo de los contenidos educativos, entre otros.

### **2.3 Perspectivas y modelos de formación docente**

En el campo de formación docente, se han construido diferentes tendencias en cuyas bases conceptuales, el docente, el contenido, el conocimiento, la planificación, la enseñanza, el aprendizaje, la evaluación y el alumno representan posturas epistemológicas construidas desde visiones interdisciplinarias y cada perspectiva produce una manera singular de referirlos, produciendo así diversos modelos. Revisaré a continuación, la propuesta de clasificación que exponen algunos autores antes mencionados, los presento en el orden cronológico de publicación. Primero reviso en términos generales el fundamento de cada construcción tipológica, después en un ejercicio de contrapunto analizo las diferencias y coincidencias en las tendencias teóricas; la condición es trasladar los paradigmas de las corrientes de formación de profesores a las tipologías y modelos de formación docente, prácticas docentes y formas de planificación de la enseñanza.

Pérez Gómez(1992) propone una tipología para conocer las peculiaridades que definen al docente como un profesional interesado y capacitado para provocar la reconstrucción del conocimiento que los alumnos adquieren paralelamente a la escuela, utilizando el conocimiento como herramienta para el análisis y el contraste, coincide con Zeichner y Ferman-Nemser en una clasificación de cuatro tipos o perspectivas del docente a partir de algunos paradigmas de formación, tales perspectivas son: **Académica, Técnica, Práctica y de Reconstrucción Social**, estas perspectivas se subdividen en enfoques o modelos. Advierte que su clasificación, como todas las realizadas en ciencias sociales y humanas, encuentran límites difusos y ejemplos difíciles de encuadrar ya que por lo tanto deberían encontrarse en una intersección en el sentido weberiano (Pérez, 1992: 398) es decir, no existen tipos ideales que puedan ser una representación exacta de los modelos.

Por otro lado Jesús García (1993) refiere su obra a la formación permanente de los profesores, aunque en su trabajo realmente se preocupa por encontrar las causas de los fracasos en las escuelas, algunos de ellos atribuidas intrínsecamente al sistema formativo; encuentra que las grandes limitaciones de los profesores son la falta de autonomía en el ejercicio de su profesión y las limitaciones de responsabilidad respecto a las consecuencias de sus intervenciones, por ello critica a los modelos reduccionistas, sean estos dimensionales, basados en la eficiencia docente, o integradores. Estos últimos se refieren tanto a las finalidades de la formación en general, como a las finalidades de la enseñanza-aprendizaje. En este modelo la reflexión se entiende como un medio de formación. Apoyándose en Shön y en la figura del profesional práctico-reflexivo, (que por cierto es contrario al modelo rutinario) asegura que la toma de conciencia reflexiva induce a buscar y experimentar nuevas acciones que pueden conducir a los resultados deseados.

Para contribuir a la formación inicial y permanente de los profesores de educación secundaria, Fernando Hernández y Juana Ma. Sancho (1993) sugieren articular

conocimientos de la pedagogía, la sociología y la psicología. Por que la unión entre la teoría y la práctica en la formación del profesor le permiten a éste contar con recursos profesionales para hacer más eficaces sus esfuerzos, así como ampliar su tarea y basar la actitud profesional en la adaptabilidad y flexibilidad.

Más que una tipología elaboran un compendio de aspectos y atributos que pueden configurar un modelo ideal, para analizar el papel desempeñado por el profesor en función de las relaciones con el alumno, el conocimientos y los criterios para seleccionar los contenidos. Parten de un modelo ideal de referencia y desde ahí construyen los modelos de profesor: “sacerdote”, “profesional”, “participante”, y “burócrata”. El primero y el último conservan características comunes y no consideran realizar cambios o innovaciones.

José Contreras (1997) parte de la tesis de que la pérdida de autonomía del trabajo docente se debe a una disminución progresiva de cualidades que los ha llevado a perder el control y la responsabilidad de su propia práctica, por cierto de ahí deriva la explicación de la proletarización de los profesores. El criterio de clasificación que construye se basa en la significación y nivel de autonomía logrado; luego entonces su concepto clave es la autonomía, entendida como una característica esencial de la práctica porque permite comprender los problemas específicos de la tarea educativa.

Este autor clasifica tres modelos de comprensión de la práctica profesional a partir de tendencias básicas no empíricas sino teóricas: a) la práctica profesional de la enseñanza **desde la racionalidad técnica**, donde se entiende a la práctica como solución instrumental de problemas procedimientos, aplicando procedimientos teóricos y técnicos procedentes de la investigación científica; b) la práctica **desde el dominio teórico** con dependencia profesional, se refiere a la realización de la enseñanza basada en la aplicación de técnicas que provienen del conocimiento pedagógico o psicológico, y c) la práctica profesional **desde la irreductibilidad de**

**la enseñanza**, parte del supuesto de que el conocimiento pedagógico guía la práctica porque le proporciona medios y soluciones a los problemas.

Francisco Imbernón ( 1994 y 1998) contribuye en el relato de la formación docente con un mayor énfasis en la formación permanente, elabora un conjunto de clases construidas con referentes teóricos y empíricos, utiliza como **criterios** de clasificación: a) la orientación de los criterios teóricos, a los que atribuye una afectación de las bases epistemológicas, b) la concreción del modelo de formación en la práctica escolar y los criterios para su implantación, c) la indagación de los resultados de aplicación del modelo en la práctica, así como evidencias de cambios en la realidad y d) la organización de la gestión del proceso. Propone cuatro modelos: a) **modelo de orientación individual**, basado en las propuestas autogestivas de Rogers, también se le conoce como formación por auto descubrimiento; b) **modelo de observación-evaluación**, con un proceso de diálogo previo a la observación, entre el profesor y el observador, y otro momento de análisis posterior, para establecer los aspectos relevante de la reflexión, c) **de investigación**, centrado en la capacidad del profesor para cuestionarse, porque a través de la investigación se pueden resolver problemas y tomar decisiones mejor informadas para saber en qué momento aplicar los resultados de la investigación; y d) **de formación autónoma y cultura profesional**, con procesos de indagación individual y colectiva, donde el aprendizaje es experiencial y el currículo consiste en situaciones prácticas reales, se apoya en prácticas reflexivas y en los conocimientos adquiridos interactivamente.

Para Francisca Martín (1999) la tarea y los problemas epistemológico, heurístico y contextual e histórico-ambiental y de autodidactismo de la enseñanza, son temas abordados por las clasificaciones de los modelos de formación de los profesores. Los modelos, según ella, ayudan a comprender la realidad al poner en claro las diferentes posturas analizando elementos de afinidad. Estudia dos modelos basándose en un principio simple de oposición:

Por un lado, los modelos positivistas donde incluye, los generados en la psicología conductista, la psicología del entrenamiento, la psicología cibernética, los fundados en el diseño sistémico, en la microenseñanza, en la enseñanza programada, en las competencias y en el aprendizaje para el dominio. Por otro lado los modelos antipositivistas: los basados en la experiencia, los modelos ecológicos, los de interacción y reconstrucción social, los modelos no directivos y los de orientación tipo consejero.

Ante el panorama de propuestas tipológicas, recupero la de Pérez (1993) no solo porque se refiere a perspectivas y enfoques que son más amplios como marcos de referencia para construir y explicar modelos más específicos, sino porque al tiempo que sistematiza algunos trabajos previos sobre la formación y la enseñanza, construyen una alternativa para obras posteriores que lo retoman, lo amplían, lo niegan y rebasan.

Los planteamientos básicos de su propuesta y la información que obtuve en las entrevistas a los formadores de docentes, me permitieron reconstruir las categorías de análisis de los modelos docentes que trabajo en la etapa empírica de esta investigación. Pérez Gómez (1992) pone énfasis en los significados y usos de la reflexión que ayudan a diferenciar con mayor claridad, un modelo práctico que solo usa la reflexión como un medio para garantizar el pensamiento racional de otro modelo comprometido con la transformación social, la emancipación y la democracia al usar la autocrítica como medio y fin para la reflexión de su práctica.

Lo que me interesa destacar es la estructura tipológica empleada por su utilidad en estudios posteriores y la vigencia de algunos modelos en proyectos y procesos curriculares en instituciones formadoras de profesores. Tomando como base las perspectivas y enfoques teóricos presentados por Pérez (1992), reviso aspectos básicos de otros modelos de formación docente para analizar y comentar las categorías que integran esas tipologías distinguiendo así las principales tendencias. En el ejercicio analítico salen a la luz los implícitos, las filiaciones

disciplinarias así como las diferencias en la profundización y seriedad de los procesos metodológicos desarrollados. Como enuncie anteriormente las tendencias son: académica, técnica, práctica y de reconstrucción social, las cuales recupero en un ejercicio de contrastación con las aportaciones de los autores previamente presentadas.

### *Tendencia Académica.*

En la visión académica se concibe al docente como especialista en las diferentes disciplinas, su formación se relaciona con el dominio de estas, cuyos contenidos debe transmitir. A su vez ésta perspectiva presenta dos enfoques: **el enciclopédico y el comprensivo**; estos enfoques parten de la misma premisa: la cual consiste en plantear a la formación del profesor centrada en los saberes resultantes de la investigación de las distintas ciencias.

El enfoque enciclopédico, considera a la enseñanza como transmisión; postula que entre más conocimientos tenga el docente, mejor podrá realizar su función (el docente debe ser un buen especialista en su disciplina, área o campo, de conocimiento). No se le concede importancia ni a la formación didáctica, ni a la formación pedagógica del profesor. En este enfoque, el profesor debe exponer los contenidos del currículo formal de acuerdo a las circunstancias de su grupo.

Este enfoque basado en dominio de la información está produciendo, de acuerdo con Fernando Hernández (1993), un tipo de profesor sacerdotal que se concibe así mismo jerárquica y lejano a los alumnos, comprometido con los valores de verdad y de moral, entiende al conocimiento solo como la disciplina, considera a los textos básicos como sagrados. En la visión de éste profesor, la enseñanza no se conecta con la vida.

El segundo enfoque de la visión académica es de carácter comprensivo porque según Pérez (1992) parte del conocimiento de la disciplina como objetivo principal en la formación del docente y se le concibe a éste, como un intelectual que

comprende la estructura lógica de su materia, la comprende histórica y evolutivamente; su función es mediar entre el alumno y las adquisiciones científicas y culturales de la sociedad. El docente, debe entonces, ser formado en lo que Shulman llama conocimiento pedagógico de las disciplinas entendido como la forma en que el docente puede hacer llegar el conocimiento sustancial al alumno.

El objetivo fundamental en la formación de profesores, para esta perspectiva es convertirlos en especialistas en una o más áreas de conocimiento para que dominen los contenidos no solo de los programas escolares sino de la disciplina misma y así puedan transmitir el conocimiento; la diferencia por ejemplo con la orientación tecnológica, que se verá más adelante, es la formación orientada hacia un modelo de entrenamiento, haciendo hincapié en las destrezas observables y específicas que el profesor competente debe aprender para ser eficaz, es este sentido la enseñanza es conocimiento aplicado.

Ambos enfoques, el enciclopédico y el comprensivo, toman aspectos de la planificación escolar convencional, donde la enseñanza se dirige al logro de aprendizajes predominantemente intelectuales, verificados por medio de pruebas o exámenes formales; su metodología consiste en: explicaciones verbales del profesor o simplemente en la utilización privilegiada de textos que se leen y comentan. Las habilidades docentes deben ser: el dominio del conocimiento y la capacidad de expresión precisa.<sup>16</sup>

Para revisar la importancia de la planificación me remito nuevamente a Hernández y Sancho (1993) quienes analizan los resultados de las investigaciones sobre las tareas implícitas de los profesores. Estos resultados constatan que el docente, por lo general no tienen conciencia de los procesos cognitivos que usa, ni de los elementos que constituyen sus decisiones y que además no existe una forma única ni especial de planificación, porque actúan por intuición y siguen marcos

---

<sup>16</sup> La planificación es la imaginación, el proyecto de la enseñanza y la metodología es el desarrollo de la misma; por eso se habla de una vinculación estrecha entre ambas.

generales aprehendidos durante su práctica. Estos autores observaron que las investigaciones sobre teorías implícitas del profesor se entran en dos fases de la actividad profesional: la preactiva o de planificación-programación y la activa o de actuación y acción (relación entre el docente y el estudiante)

Al profesor convencional se le reconoce en oposición al profesor alternativo. Nieto (1996) los identifica como los extremos de un continuo, se le llama convencional o tradicional al primero y abierto, progresista o moderno al segundo. El profesor convencional cuida las formas académicas, estudia las ciencias en su estructura epistemológica, centra la enseñanza en su palabra y en los contenidos, los conocimientos se presentan ordenados y listos para la comprensión, asimilación y sistematización.<sup>17</sup>

El profesor alternativo busca formas de comunicación abiertas con alumnos y lo padres de familia, estudia los contenidos escolares en relación con los problemas de la vida cotidiana, ve en los estudiantes sujetos sociales en situaciones concretas, se preocupa por las diferencias en los aprendizajes de sus alumnos y evalúa los procesos y no solo los resultados. Los aprendizajes son relevantes en función de los significados construidos por las comunidades. Matiza el proceso jerárquico de la escuela a través de los grupos colegiados de sus colegas. Privilegia los procesos democráticos de la escuela, la cual concibe inmersa en los prácticas sociales.

Para ampliar la comprensión entre la planificación y las formas de enseñanza, Nieto (1996) revisa algunas de las características del profesor convencional y dice que éste centra la enseñanza en su palabra y en los contenidos, es autoritario y con frecuencia obliga a tareas difíciles o tediosas, impone orden y reglas para dar uniformidad. También tiene grandes coincidencias con el enfoque académico-enciclopédico de Pérez Gómez puesto que se trata de un profesor que preserva las formas académicas, entendiendo que las ciencias deben ser estudiadas en su

---

<sup>17</sup> El profesor convencional usa la exposición-diálogo con toda la clase o con un grupo, después de la comprensión se ejercita y luego se aplica lo aprendido.

estructura epistemológica: porque no se estudian los conocimientos tal como se presentan en las experiencias cotidianas. Igualmente presenta semejanzas con el enfoque académico comprensivo que estudia Nieto(1996) donde el profesor convencional, pone atención en los saberes culturales y a la aplicación de los conocimientos, además de que los presenta ordenados para su asimilación.

### *Tendencia Técnica.*

En esta perspectiva se da mayor importancia y rigor al trabajo docente, desde una lógica de ciencia aplicada, con el objetivo de superar la práctica tradicional centrada en el verbalismo, el gis y el borrador. Por ello se busca que el docente sea un técnico de la educación, que domine el conocimiento, a su práctica se le debe considerar una técnica rigurosa, capaz de ser científica. Desde luego esta visión puede ser señalada como positivista, pues busca el rigor científico expresaba la escuela tradicional<sup>18</sup>

El docente en esta perspectiva 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. (Pérez, 1992; 403)

En la década de los sesentas surge en Estados Unidos la concepción del profesor técnico, se le relaciona con la psicología conductista, la teoría de sistemas y desde luego con el positivismo; los profesores técnicos utilizan entonces métodos experimentales y correlacionales; es decir siguen modelos didácticos de tipo proceso-producto.

Esta perspectiva se centra en el modelo de racionalidad técnica de la actividad profesional, desde una visión instrumental y práctica; por ello la relaciono con las posturas de la llamada “pedagogía de la sociedad industrial”; donde la escuela desarrolla habilidades productivas que hacen más competente al sujeto que egresa de las escuelas. La escuela capacita para trabajo productivo, idea que se

---

<sup>18</sup>Se refiere a que la configuración de los estudios de formación inicial de los profesores de la Escuela General Básica en España, son estudios de rango intermedio como Diplomado, precisamente porque se considera que el maestro es un técnico y su formación a la técnica aplicada.

apoya en la teoría que estudia el valor económico de la educación. Schultz (1968) proporciona datos, evidencias empíricas de los impactos de la escolarización en la productividad de la economía estadounidense en la primera mitad del siglo XX. El gobierno norteamericano incrementó el gasto público, especialmente el educativo, porque ello significó una mayor inversión y una más alta rentabilidad de los recursos invertidos. De este modo la economía demostraba, que la educación tenía un valor económico rentable y que por lo tanto se debía invertir en ella de manera individual y social.

De esta perspectiva, Pérez Gómez (1992) desprende dos modelos para formar al docente como producto de un saber científico investigativo y desde luego de sus derivaciones de la tecnología educativa: el modelo de entrenamiento y el de adopción de decisiones.

El modelo de entrenamiento mantiene su tendencia tecnológica apoyada en las investigaciones sobre habilidades prácticas del profesor (el saber hacer). El docente debe formarse dentro del ámbito de las competencias específicas y observables, que no es otra cosa que la habilidad para el proceso de la enseñanza y aprendizaje para que sea eficiente, es decir, es la condición para que se obtengan los resultados esperados.

En este caso los resultados esperados son los objetivos que marcan los programas y planes de estudios que en muchos casos, se refieren a conductas observables, de tal forma que se puedan evaluar dichos logros, como satisfactorios; en éste modelo, esta presente el paradigma proceso – producto, su objeto es establecer relaciones entre el cumplimiento del docente y el rendimiento académico de los alumnos; esta es desde luego una fórmula frecuentemente utilizada en escuelas y colegios privados de nivel básico que manejan esos dos indicadores para que el logro de los objetivos escolares resulten ser eficaces para obtener los primeros lugares en todos los concursos y exámenes de conocimientos.

El modelo de adopción de decisiones propone la transferencia del conocimiento científico sobre la práctica eficiente del docente, como principios que guíen su toma de decisiones. Se debe formar al docente mediante la capacitación en competencias estratégicas, acompañadas de formas de pensar guiadas por procedimientos de intervención.

En los dos modelos anteriores encuentro coincidencias importantes, pues consideran muy valiosa la investigación llamada científica y técnica sobre la enseñanza y sus extensiones tecnológicas, porque son a su vez la base que les aporta evidencias o datos para poder determinar el modelo de intervención pedagógica que será eficiente. También para ambos modelos, el currículo de formación del docente es el determinante de las competencias de intervención eficiente, definidas desde la taxonomía, jerarquización de fórmulas para la construcción de objetivos.

Para los modelos de la racionalidad técnica, la práctica profesional se entiende como un proceso de solución de problemas; sin embargo los problemas de la práctica social no se reducen al ámbito instrumental, ni la tarea profesional se limita a la competencia de elección de medios y procedimientos para la solución de problemas, porque éstos no son siempre prácticas ni caben en la idea de problemas genéricos; dichos problemas deben ser entendidos y estudiados mediante otros procesos de construcción subjetiva y delimitación.

Ambos modelos de la perspectiva técnica manejan un tipo de planificación tecnológica que tienen como componentes: los objetivos, contenidos y actividades. Contienen argumentos didácticos importantes pero falta considerar a los medios de enseñanza como fuente de información, a la socioestructura como contexto y a las características psicológicas de los sujetos que participan.

Los modelos de la perspectiva técnica retoman la idea de planificación del currículo propuesta de manera emblemática por Hilda Taba (1974). La influencia de los planteamientos de esta autora son determinantes para desarrollar una visión *sui géneris* de la formación, conviene por tanto recordar los pasos que ella sugiere:

Determinación de bases psicológicas, sociológicas, antropológicas y gnoseológicas; planificación de: objetivos, diagnósticos y experiencias, organización de contenidos y evaluación. En esta metodología Taba (1974) desarrolla los objetivos, su concepción, selección y clasificación, dándole igual importancia a los contenidos del currículo, las unidades de enseñanza aprendizaje y las evaluaciones del aprendizaje.

Como ya se dijo esta perspectiva técnica aplica principios de la psicología conductista a la planificación y desarrollo de la enseñanza, la metodología que utiliza sirve como instrumento de control para los alumnos y las condiciones de la institución; aquí las cualidades son la precisión y la eficacia.

Es conveniente señalar que la metodología conductual se aplica frecuentemente en dos variantes: la primera estudia conductas que se relacionan con el aprendizaje de una disciplina estableciendo las diferencias entre las conductas de entrada, de proceso y de salida; la segunda se centra en el aprendizaje general bajo el supuesto de que la correcta aplicación de la técnica del “refuerzo” estimula las habilidades relevantes del alumno.

Desde luego las críticas a esta corriente han sido agudas, pues son sin duda, intransferibles los resultados de las investigaciones del laboratorio a la escuela, no sólo por el tipo de variables sino también por su interacción y porque además, la propia naturaleza de la enseñanza y el aprendizaje no pueden explicarse a través de esos principios. Pero la metodología conductista ya ha evolucionado y ha generado alternativas al estímulo -respuesta Gagne ( 1979 en Rosales, 1988: 212)

sintetiza las aportaciones a las investigaciones al respecto para elaborar una taxonomía de aprendizaje que se organiza por secuencias

En este sentido, encuentro coincidencias con Hernández (1993) quien señala, que dentro de las visiones sobre el aprendizaje hay dos que se relacionan con esta postura: la de la actividad condicionada y la conductista. Esta última entiende al aprendizaje como resultado de una actividad condicionada, se basa en los planteamientos de Skinner respecto a la secuencia de tareas y la conexión entre una postura de aprendizaje programado y la adecuación que hace cada individuo según su progreso alcanzado.<sup>19</sup>

#### *Tendencia Práctica.*

Para la tradición práctica la enseñanza es compleja porque se desarrolla en escenarios singulares, determinados por el contexto de resultados impredecibles, donde hay conflictos de valor que implican posturas éticas y prácticas.

En esta perspectiva Pérez (1992) señala que la formación del profesor debe razonar en el aprendizaje mediante la práctica y a partir de la práctica. El profesor es un artesano o artista, es un profesor clínico o práctico, desarrolla su sabiduría basado en la experiencia y ésta es quien lo hace creativo en el aula. Esta perspectiva se presenta en dos enfoques que son: el tradicional y el reflexivo.

El enfoque tradicional está presente en nuestros días, pues las tradiciones escolares de formación docente no han podido escaparse de esos planteamientos y aunque sus conceptos teóricos sean absurdos, ejercen gran influencia en el pensar de la sociedad y de los maestros. Se entiende a la enseñanza como una actividad artesanal y al docente como artesano que se forma en el aprendizaje del oficio.

---

<sup>19</sup> Esta visión, considera al estudiante como un ejecutor de lo programado por el profesor y que además se concentran en el almacenamiento de información y no en su procesamiento. Thorndike con la ley de la frecuencia y del efecto hace una conexión entre el estímulo y el resultado–efecto, descubrimiento que se logra con el principio de ensayo y error.

El saber profesional se transmite de generación en generación, mediante la práctica; el conocimiento profesional es tácito y nada teórico; entonces, la condición necesaria para la formación del profesor, es la práctica, que queda excluida de toda reflexión y crítica.

Se trata de una práctica acrítica que se limita a descifrar los secretos del saber hacer del docente, saber que internaliza mecánicamente el profesor en formación. De éste modo el conocimiento profesional es el producido por la adaptación a las exigencias del contexto de la escuela. Esta forma de transmisión es el vehículo más eficaz de reproducción, porque se prepara al aprendiz para adoptarse y aceptar sin más, una práctica intensiva y sin reflexión.

La práctica, sin el apoyo técnico–conceptual de la investigación y de la reflexión sistemática, reproduce en el pensar y actuar, los prejuicios y obstáculos epistemológicos que se acumulan en la práctica empírica, algunos llaman a eso, efectos de la cultura pedagógica dominante; pero también se pueden considerar como formas de pensar y actuar enajenadas.

En éste enfoque tradicional se exagera el uso y el valor de la experiencia en la práctica del profesor; es un modelo que desgraciadamente aún sigue vigente en muchos casos y en diferentes niveles educativos, se refiere a una manera de formar al profesor en el ensimismamiento de la experiencia cotidiana; en esta postura no encuentro traslados posibles de algún paradigma o hacia alguna fundamentación teórica, pues no percibo posibilidades de construcción conceptual. Quizá lo más semejante sea el tipo de profesor burócrata que señalan Hernández y Sancho (1993); porque ahí el profesor es jerárquico y se compromete con sus intereses corporativos o gremiales; las clases son una obligación, un trámite, aunque es diligente, pero pasivo y emulador; sigue el currículo formal–programas oficiales, por medio de los libros de texto y hace relaciones con la vida, sólo sí lo permiten los programas y libros; pero no porque sea negativo seguir los libros de

texto, sino porque da cuenta de la limitación que tiene el profesor para trasladar los contenidos y saberes escolares a la vida real de los propios alumnos.

Reconozco a este modelo dentro de la tipología de conductas que trabaja Nieto (1996) al profesor estrecho de conocimientos, que tiene escasos fundamentos culturales; mantiene una conducta profesional estereotipada, puede ser contradictorio y en ocasiones es parcial.<sup>20</sup>

El enfoque reflexivo sobre la práctica es tratado por Pérez G. (1993) de una manera singular, por la extensión del estudio; en él elabora un debate con Fenstermacher (1987), Yinger (1986) y Grimmett (1989). Retoma la preocupación de transformar la práctica del docente y el rol que cumple en el proceso enseñanza–aprendizaje; en esta nueva concepción surgida a mediados del siglo XX, plantea una idea nueva sobre la escuela la enseñanza y el aprendizaje de ahí la necesidad de formar un docente reflexivo, con capacidad para investigar y con responsabilidad para que su trabajo docente sea un espacio de reflexión.

Las críticas a la racionalidad técnica ofrecen nuevas imágenes y metáforas del docente y de la enseñanza, que con matices distintos desean superar la idea y el papel del profesor tradicional, reproductor y acrítico.

Para esta perspectiva, la formación de profesores no es sólo un compromiso académico de adquisición del conocimiento teórico, por más útiles que sean para la práctica, sino que se trata de la preparación de un profesional.

Se considera que la mejor forma de enriquecer el desarrollo profesional del profesor es trabajar con los argumentos prácticos que utiliza, para ello Pérez Gómez (1993: 132). propone cuatro momentos: **Primero**: los conocimientos implícitos en los argumentos prácticos hacen posible afrontar la complejidad y la

---

<sup>20</sup> En este autor se puede ampliar la tipología de evaluación del profesorado según las variables de: prestigio, proceso, producto y contexto

movilidad de la vida del aula. **Segundo:** el análisis y la reelaboración de los argumentos prácticos hacen posible que el conocimiento académico tenga significación y relevancia para ser utilizado como medio de entendimiento y orientación de la acción. **Tercero:** el conocimiento que procede de la investigación científica es un elemento importante, pero no el único, en el cuadro de los objetivos y de los fundamentos. **Cuarto:** el reconocimiento teórico por sí mismo, no garantiza mejorar la calidad de la acción sino logra conformar los argumentos prácticos que funcionan en la mente del profesor.

La reflexión tiene un valor extraordinario como medio para lograr la emancipación del profesor, pues se trata de una condición de la práctica profesional; porque la reflexión sobre la acción es un componente esencial del proceso de aprendizaje. La reflexión sobre la acción y la reflexión en la acción se pueden entender como el análisis a posteriori de las características y procesos de nuestra propia acción.

La reflexión puede ser vista como mecanismo de formación con etapas y aplicaciones directas a la práctica, esto se puede apoyar en las aportaciones de Grimmett que distingue tres perspectivas de la reflexión:

- Como acción, medio para entender mejor las propuestas y métodos de intervención que elabora la autoridad desde fuera.
- Como proceso para diferenciar perspectivas de los fenómenos educativos y anticipar las consecuencias de la opción que se elija.
- Como reconstrucción de la experiencia mediante la reconstrucción de sí mismo como profesor, de las situaciones donde se realiza la acción y de los supuestos básicos sobre la enseñanza.

Para una comprensión más amplia sobre el papel de la reflexión en el ámbito del pensamiento me remito a Dewey (1989) en su obra **Cómo pensamos**, donde encuentro los fundamentos iniciales de los enfoques reflexivos, el filósofo estudia en especial la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo. El pensamiento reflexivo se da en una persona ante una situación que le presenta

dificultad o confusión, puede seguir varios caminos, el primero abandonar tal situación, pero si decide enfrentarla realmente, en ese caso comienza a reflexionar, asegura que la reflexión inicia cuando comenzamos a cuestionarnos sobre el valor o la veracidad de una idea o una indicación, cuando intentamos probar su autenticidad, cuando tratamos de ver o encontrar qué garantía hay de que los datos existentes, señalen realmente la idea sugerida, de modo que justifique su aceptación:

La reflexión, por tanto, implica que se cree en algo, (o no se cree en algo) no por ese algo en sí mismo, sino a través de otra cosa que sirve de testigo, evidencia, prueba, aval, garante; esto es, de fundamento de la creencia (Dewey 1989; 27)

El pensamiento reflexivo tiene dos fases ; un estado de duda, vacilación o dificultad mental y un acto de búsqueda, de investigación para encontrar algún material que esclarezca la duda; la exigencia de solución de un estado de duda o perplejidad, orienta todo el proceso de reflexión; para ello hay que ser suficientemente crítico sobre las ideas que se tienen u ocurren. De este modo el pensamiento reflexivo se libera de la actividad rutinaria, capacita para actuar deliberada e intencionadamente, para conseguir objetivos o para lograr el dominio de lo ausente.

#### *La reflexión en la práctica para la reconstrucción social*

Finalmente recupero la cuarta perspectiva de formación docente elaborada por Pérez (1993) se basa en teóricos más actuales cuyos planteamientos superan viejos atavíos conceptuales; y se centran en visiones democratizadoras que tienen con base en los resultados de investigaciones interdisciplinarias.

En esta perspectiva de reconstrucción social se destacan autores como Giroux, Apple, Zeichner y Kemmis; las posiciones que conciben a la enseñanza como una actividad crítica social, saturada de propuestas con sentido ético de justicia e igualdad, en ellas, los valores que presiden su intención se traduce en principios orientadores y procedimientos para su realización en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

El profesor es considerado un profesional autónomo cuya actuación cotidiana es reflexiva y crítica, le interesa el desarrollo emancipador de quienes participan en los procesos educativos; para ello le es indispensable conocer las características y el contexto en que tienen lugar la enseñanza y el aprendizaje; en esta perspectiva Pérez Gómez (1993) integra dos enfoques: de crítica y reconstrucción social basado en las aportaciones de Giroux, Smith, Apple y Zeichner y de investigación acción y formación para la comprensión, para ello se remite a Mc Donald, Elliot y Stenhouse.

En el primer enfoque de crítica y reconstrucción social se desarrollan programas de formación de profesores que ponen atención especial a los siguientes aspectos: el docente adquiere un bagaje cultural de orientación política y social, en el currículo las disciplinas humanísticas son centrales; el profesor en formación, desarrolla capacidad de reflexión crítica de su práctica para desechar influencias de la ideología que domina el currículo y la escuela, también para que el profesor adquiera compromiso político como un intelectual transformador del aula, la escuela y la sociedad.

Se habla de un profesor formado para la reflexión de su práctica y sobre todo, para que participe en la reconstrucción social; por eso recupero el modelo de profesor participante que exponen Hernández y Sancho (1990; 129); porque representa al profesor libertario, preocupado por su clase, de postura radical, que establece el diálogo como necesidad de auto realización y considera al alumno como generador o productor de conocimiento, quien también puede enseñar

#### *Enfoque de investigación y formación para la comprensión*

Se propone un nuevo modelo de desarrollo curricular denominado procesal, donde los valores de la intencionalidad educativa son principios y procedimientos que orientan el proceso de enseñanza, entendiendo a la enseñanza como un arte donde las ideas se experimentan o practican de manera reflexiva y creadora; en

estas ideas coinciden Stenhouse y Elliot (1989) al permitir una comprensión más actual, pero poco socializada de lo que debe ser el docente en la actualidad, quien deberá formarse bajo el paradigma de potenciar el libre desarrollo de la mente de cada individuo y del grupo, en el ámbito de la reflexión sobre la práctica.

Se considera a la práctica profesional del docente, una práctica intelectual y autónoma, como un proceso de acción y de reflexión cooperativa de indagación y experimentación; así el profesor aprende al enseñar y entonces enseña porque aprende, facilita la comprensión de los alumnos, reconstruye su conocimiento exponencial y reflexiona sobre su intervención; desarrolla su propia comprensión y como lo propone el Holmes Group los centros educativos se convierten en centros de desarrollo profesional del docente.

En estos espacios debe tener lugar el desarrollo de las cualidades reflexivas del profesor, donde alejados de los influjos de las concepciones externas dominantes indaguen y experimenten sus prácticas profesionales autónomas

La perspectiva de reflexión en la práctica para la reconstrucción y el enfoque de investigación y formación para la comprensión se pueden comparar con el trabajo realizado por Roberto Caballero (1992) porque presenta una propuesta basada en la observación minuciosa del comportamiento del profesor durante una investigación donde se reconoce las cualidades actitudinales, valorativas y cognitivas del profesor eficaz, para diferenciarlo de otras tipologías. Es notable en la investigación de Caballero (1992) sobre la calidad docente, la orientación hacia los paradigmas implícitos en la caracterización del tipo de comportamiento eficaz, del estudios se derivan veinticinco actitudes o cualidades, entre ellas quiero destacar las siguientes:

- ◇ Se trata de un profesor vivo, entusiasta interesado en los alumnos y actividades de clase.
- ◇ Es alegre, optimista y tiene sentido del humor.
- ◇ Tiene dominio de sí y reconoce sus faltas.

- ◇ Es honesto, imparcial y objetivo con los alumnos.
- ◇ Es paciente, amigable y cortés en su trato con ellos.
- ◇ Ayuda, impulsa, recompensa y estimula el trabajo de los alumnos.
- ◇ Asegura la disciplina y prevé la resolución de posibles dificultades.
- ◇ El trabajo en clase se organiza con método flexible dentro de un plan.

El resultado de esta lista sería un profesor lleno de virtudes como no es fácil encontrarlo; sin embargo Caballero (1992) se refiere a que por cada cualidad de un profesor eficaz, existe su contrario o negativo en el profesor ineficaz; pero aun suponiendo que cada conducta o modelo tiene su contrario, no se encuentra en la realidad a ningún modelo exacto, pero sí con cualidades y características generales que coinciden en la producción de ciertas prácticas docentes.

En estas dos últimas visiones propuestas por Pérez Gómez(1993), encuentro la influencia de Stenhouse (1984) donde destacada la conveniencia de una programación que no se centra en objetivos tan precisos, sino en grandes orientaciones de actividad; la enseñanza se encamina a la consecución de aprendizajes no observables directamente pero sí con valor formativo; la programación se basa en actividades portadoras de valores que le posibilitan al alumno la adquisición de una multitud de aprendizajes no específicos.<sup>21</sup>

Propone al docente como investigador de su propia práctica profesional, resultado del intento de unir el desarrollo del currículum en los centros a la profesionalización de los profesores y su formación permanente; esta postura, propone también reconstruir un puente entre la teoría y la práctica, entre la investigación y la acción en el aula, propone desarrollar el sentido y la idea del **desarrollo profesional del docente**; concibe al docente como investigador pero desde la postura de la investigación como base de la enseñanza.

---

<sup>21</sup> Rosales (1988:216) afirma que en relación con dichos supuestos, surge una metodología que estimula el aprendizaje por descubrimiento, cuyos antecedentes son: Rosseau, Montessori, Dewey, Piaget y Bruner.

Kemmis (1993) también recupera el trabajo de Stenhouse con respecto a sus aportaciones sobre el currículo, critica a los modelos de los objetivos por la confusión sobre la naturaleza del conocimiento, lo cual afecta al proceso de mejora de la práctica docente. En su lugar, presenta un modelo alternativo denominado “modelo de procesos” para el desarrollo del currículo, en él muestra que tanto el conocimiento como la comprensión se desarrollan mediante procedimientos que no predeterminan los resultados de aprendizaje; el punto fuerte de dicho modelo descansa sobre la calidad del profesor. Stenhouse expone un modelo para la investigación del currículo, para explorar las ideas y aspiraciones por medio de la práctica. Se trata del modelo de “profesor como investigador”, esta idea se desarrolla con referencia a la profesionalidad prolongada que tiene las siguientes características<sup>22</sup>

El compromiso para el cuestionamiento sistemático de la propia enseñanza como base para el desarrollo;  
el compromiso y las destrezas para estudiar la propia enseñanza;  
el interés para cuestionar y probar las teorías en la práctica mediante el uso de las destrezas (Kemmis, 1993; 76).

## **2.4 Modelos pedagógicos en los sistemas de formación docente**

Para describir los modelos pedagógicos en los sistemas de formación utilizo la clasificación expuesta por Ferry (1991) en su obra **El trayecto de la formación**: el centrado en las adquisiciones, centrado en el proceso y el centrado en el análisis.

*El modelo centrado en las adquisiciones* propone la apropiación de conocimientos y modos de razonamiento propios a la disciplina que se enseña, debiendo adquirir un saber hacer para apropiarse de habilidades a través del adiestramiento, también por el dominio de habilidades a través del adiestramiento, para adquirir

---

<sup>22</sup> Kemmis asegura que Stenhouse toma la idea central de SCHWAB al señalar la necesidad de nuevas formas de investigación y de otros foros para la investigación práctica. Para Stenhouse los profesionales prolongados son profesores investigadores que realizan un desarrollo del curriculum. Los teóricos críticos del curriculum se han centrado en dicho trabajo.

nociones sobre psicología, métodos de evaluación, funcionamiento de grupos, desarrollo del niño. Reconozco en este modelo, las formaciones tradicionales; la lógica interna de este modelo de formación es la misma que la de una didáctica racional, su lógica es externa y los contenidos y objetivos de formación son predeterminados por quienes perciben la formación desde fuera; en la relación teoría-práctica, la práctica es una aplicación de la teoría. Este modelo, atomiza el acto pedagógico, porque lo presenta en unidades de comportamiento o conductas observables, reconocidos porque conforman “una capacidad” y la evaluación de los aprendizajes se codifica sobre el proceso de apropiación.

*El modelo centrado en el proceso*, representa los métodos de la formación de profesores, enfatizan los contenidos de los discursos de pedagogía no así las bases teóricas de las prácticas de formación; aquí, las actividades de la formación y la práctica del oficio no obedecen al orden de la aplicación sino al de la transferencia de las experiencias.

Parece ser que la clave de éste modelo es la formación a través de la experiencia en situaciones reales en las que se asume temporalmente un rol, donde se realiza un trayecto o en el juego de situaciones simuladas, así formarse es vivir una situación que obliga a reaccionar, a tomar decisiones y a poner en juego conductas; es la experimentación de habilidades y capacidades adquiridas; es poner en juego lo que se sabe, lo que se tiene y de lo que es capaz.

*El modelo centrado en el análisis*, define como objetivo de adquisición saber analizar un aprendizaje privilegiado que organiza todos los saberes; se trata de aprender a aprender, es decir, aprender a decidir qué es lo que conviene enseñar. Esta pedagogía fundamenta su formación en la circulación entre la teoría y la práctica, y el beneficio que aporta es de regulación.

Al parecer hay una tendencia casi natural de que la pedagogía centrada en el proceso, se transforma en una pedagogía centrada en el análisis; pero considero

que para acceder a estos tipos de formación de profesores centrados en el análisis, tendríamos que dejar de pensar en las escuelas normales y voltear la mirada hacia otras instituciones educativas de nivel superior, donde éstos procesos sí son posibles y se realizan permanentemente.

### *De la formación a la profesionalización docente*

Un punto de partida en el debate sobre de la función docente es su reconceptualización, a partir de recuperar las aportaciones que se derivan de experiencias en otros niveles, instituciones y países, donde se propone a la intervención pedagógica, como la participación responsable, deontología profesional, no reducida a la tarea administrativa, para apoyar el incremento de la calidad de la enseñanza. El problema es que no hay acuerdo sobre el concepto de calidad aunque sea fácil distinguir su ausencia en lo educativo, mientras que para la producción industrial existe una precisión conceptual sobre la calidad, sus usos y formas. En Estados Unidos, por ejemplo, se han expandido los círculos de calidad tanto en el ámbito empresarial como en el educativo)

Para comprender los círculos de calidad es necesario trasladarse al mundo empresarial japonés, en el que aparecen hacia los años 60, y quizá también comprender su cultura. Esta estrategia es consecuencia de una nueva concepción del management, más participativa y más responsable, más centrada en los aspectos humanos (intelectuales, motivacionales); más preocupada por la satisfacción de necesidades de nivel superior: sociales, del ego (estima y aprecio), autonomía, realización, según la clasificación de Maslow, que por los aspectos físicos o técnicos (García, 1993: 146)

Sacristán y Pérez Gómez (1989) se refieren a la calidad de la enseñanza como la necesidad de mejorar la enseñanza, cuando favorece la relación pedagógica e incidiendo en una enseñanza más **efectiva y atractiva**. Este es un tema obligado cuando se trata el problema de la formación del docente al igual que el concepto de **competencia docente** que abordaremos en otra sección del trabajo.

En este apartado analizo la idea de la profesionalización según Fernández (1988: 183-200) como una alternativa para enfrentar el problema de la formación docente<sup>23</sup> definida a través de los procesos de: profesionalización–perfeccionamiento, investigación en el aula y análisis de su práctica pedagógica.

*La profesionalización como el perfeccionamiento permanente*, donde el profesor, tiene la responsabilidad de generar y participar en procesos de formación técnico–metodológicas, como: convertirse en lectores (y por qué no en autores) de publicaciones especializadas, asistir y participar en eventos académicos como congresos, foros, conferencias y mesas redondas donde intervengan especialistas, docentes y asesores que presentan diferentes experiencias y nuevas perspectivas para el desempeño de su trabajo.

*La investigación en el aula* se basa en la idea de la investigación en la acción, su finalidad es incrementar la eficiencia técnica de la intervención pedagógica del profesor con los alumnos en el aula. Esta propuesta se sostiene en la propuesta de Stenhouse sobre la investigación en la acción.

En cuanto *al análisis de su práctica*, se refiere al análisis sistemático de lo que su práctica docente cotidiana aporta, para lograr un mayor conocimiento tanto de su realidad como profesor como de la que rodea a la escuela.

En la profesionalización pedagógica o perfeccionamiento profesional, el profesor adquiere un compromiso de autoperfeccionamiento crítico, para adquirir más conocimientos teóricos, nuevas estrategias técnicas y didácticas, también para obtener los conocimientos y destrezas necesarias para la investigación de la práctica docente en el aula y en la escuela, todo ello con el fin de fortalecer su ejercicio profesional: desarrollar la intervención pedagógica para lograr mejorar la calidad de la enseñanza.

---

<sup>23</sup> El autor se refiere a la profesionalización de los docentes, que comparten la misma finalidad: mejorar la calidad de la enseñanza; en su esquema se refiere a tres dimensiones de la formación humana: desarrollo del conocimiento, de la responsabilidad y de la eficiencia técnica de intervención.

Una mejor enseñanza, una buena enseñanza o una enseñanza de calidad favorecerá al alumno para hacerlo más consciente, responsable, y que pueda intervenir en el entorno físico y social de acuerdo con sus conocimientos, principios, fines y habilidades responsables.

La identidad del trabajo del profesor lo circunscribe a ser guía e interlocutor con los alumnos, la profesionalización debe ser una prolongación de la tarea del formador, porque la formación no se agota en la etapa inicial de los estudios formales que otorgan certificación, sino que se continua complementando y perfeccionando durante el desarrollo profesional de la docencia.

Insisto en la propuesta centrada en la idea del profesor como un profesional de la intervención pedagógica, que sólo será posible si participa en procesos de formación que le otorguen conocimientos y habilidades para la Investigación acción en el aula y escuela.

Hablar del profesor como profesional no implica necesariamente hacerlo en el terreno de las profesiones tradicionales que se definían por la certificación de los estudios superiores, su autonomía y salario profesional. Las características que se deben formar en los profesores, están ligadas con los factores que señala Hernández y Sancho(1990) para plantear la diferencia entre los tipos de trabajo que son y los que no son profesionales.

El trabajo no debe de ser de tipo manual, tiene un área de conocimiento definida, necesita una preparación especializada, exige cualificaciones reconocidas, se rige por un código ético, existe un cuerpo de control que lo admite o lo rechaza y se considera un servicio público.

La concepción del profesor investigador de su propia práctica, tiene como punto de partida la reflexión sistemática de su práctica para examinar su teoría implícita,

esto les permite repensar sus conceptos y teorías, debatirlos, interpretarlos y hacerlos explícitos; el profesor podrá también intervenir–colaborar en el mismo sentido con otros docentes.

De éste modo la práctica del profesor o de la intervención pedagógica, se convierte en un proceso de investigación en la acción que puede realizarse desde diferentes metodologías, siempre y cuando garanticen rigor y relevancia.<sup>24</sup>

La profesión docente, al igual que otras profesiones como abogado, médico o contador, requieren de conocimiento disciplinarios específicos, pero también es necesario desarrollar otro tipo de conocimientos que son específicos de la docencia: los contenidos de las asignaturas, las formas de aprendizaje de los estudiantes, la relación pedagógica con los estudiantes y otros maestros, la interpretación de los objetivos de enseñanza–aprendizaje y de los instrumentos y resultados de la evaluación.

El debate actual se encuentra desarrollado en dos vertientes; por una parte se tiene a quienes como Honore han querido contribuir a la “Teoría de la formación docente”, que fundamentalmente se han dedicado a señalar los requisitos para la delimitación del objeto de estudio. Por otra parte se han generado estudios que básicamente se centran en la recuperación, análisis y comparación de experiencias de formación de maestros en instituciones educativas en escuelas normales, colegios o escuelas de nivel medio superior y superior, esto de acuerdo con Gimeno Blad y Ricardo Ibáñez (1980)

La formación docente mediante su profesionalización es proceso que busca el desarrollo profesional del docente, que logra transformar sus pensamientos, acciones, sensaciones, percepciones y nociones; mediante la reflexión sobre su práctica, donde pone en fuego una interrelación con la teoría pedagógica y los

---

<sup>24</sup> La propuesta de investigación de la práctica es también recuperada en Programas de Formación Docente como lo reporta Morán (1994), lo propone también Hernández y Sancho (1980) y de manera especial se estudió la fundamentación de J. García A.(1993) desarrollada siguiendo la propuesta de Elliott (1990)

procesos sociopolíticos, económicos que la determinan, y que desde luego esta ligado con el punto que se refiere a su práctica docente.

Un profesor puede ser considerado bueno en el desarrollo de su papel, cuando responde a ciertas expectativas de la propia institución, pero si se aleja de las normas y no satisface los formularios, esta expuesto a la crítica; porque las relaciones pedagógicas están determinadas por el contexto social del proceso educativo. En efecto las imágenes del buen profesor se forman a partir de valores sociales, morales y de teorías de la educación.

La idea de “buen” docente (Marcel Postic, 1978) es relativa a la experiencia, a la cultura, a los valores e ideas pedagógicas, así como a la naturaleza de la disciplina que se enseña y a las características de los alumnos La acción reflexiva y la discusión colectiva son los caminos descubiertos por Postic (1978) en la investigación desarrollada a partir de la observación de ciertos grupos de profesores.

Lo importante es que los profesores reflexionen sobre las finalidades de los métodos, que tomen conciencia de las circunstancias y contexto de la relación pedagógica y sociológica con los alumnos que observen, analicen y mejoren su propia docencia, teniendo siempre en cuenta el sujeto que esta formado.

El docente requiere de usar las teorías como formas de problematizar su realidad; pero aprender una disciplina teórica no se limita a conocer su organización didáctica y mejores o modernas formas de enseñar; sino que exige construir la relación de su trabajo con la realidad a través del pensamiento reflexivo y crítico.

### **CAPÍTULO III. Análisis curricular del plan de estudios 1997 de la licenciatura en educación primaria.**

En la búsqueda de los elementos integradores del modelo de formación docente que subyacen en la Licenciatura en Educación Primaria 1997, decidí acercarme al análisis curricular de su Plan de estudios; fue necesario realizar primero un estudio sobre las aportaciones teóricas en el debate sobre el currículum; por lo que recurrí a una revisión histórica sobre el desarrollo de éste tema, para ello tomé como base principal a Kemmis (1993) a partir del cual se ampliaron las visiones de Schwab, Stenhouse y Lundgren. A partir de sus líneas de análisis retomo la clasificación de los paradigmas del currículum y finalizo realizando un acercamiento al análisis curricular del Plan 97 para obtener información sobre los elementos fundamentales del modelo de formación docente que se presentan implícita o explícitamente en la versión formal del currículo, para ello seguí la propuesta general de George Posner (2000)

#### **3.1.- Debate y aportaciones sobre el currículum**

Uno de los problemas principales para abordar el tema del currículum consiste en la bifurcación del camino que abre de inicio las siguientes posturas; una es abordarlo como un concepto ligado con diferentes corrientes socioeducativas, psicológicas o económico-educativas, por esta vereda se encuentran definiciones de currículo que se refieren a aspectos y experiencias creadas para los estudiantes, y otras que incluyen aspectos mucho más complejas de la vida escolar institucional. Otro camino es comprender al currículum como un campo teórico cuya contribución epistemológica aún esta en construcción, pero que indudablemente se liga a las aportaciones de la pedagogía entendida como ciencia de la educación.

### *Sobre la metateoría y teorías del currículum*

Kemmis afirma en su obra, "El currículum: más allá de la teoría de la reproducción", que la filosofía a través de la escuela conceptual analítica, ha tenido un fuerte impacto sobre la educación, una evidencia es que la delimitación del campo del currículum ha dependido de las definiciones del término currículum. Sostiene que el problema central de la teoría del currículum incluye tanto el problema de las relaciones entre la teoría y la práctica, como el de las relaciones entre educación y sociedad.

La importancia del trabajo de Kemmis radica en el análisis de las perspectivas contemporáneas del currículum, a las que agrupa en tres fases históricas el primero denominado de consenso social de los últimos 50 años; la segunda es la ruptura de la unidad entre las décadas de los 60's y 70's y la tercera es la actual preocupada en reorganizar el consenso sobre la naturaleza, necesidades y problemas de la sociedad.

En contraste con éste postura recupero la periodicidad de Lundgren (1992) sobre la Teoría del currículo, analiza la historia de la pedagogía entendida como teoría del currículo y la plantea en cinco periodos por ahora sólo menciono por la dificultad para desarrollarlos ampliamente.

En el primero se recuperan aportaciones de la cultura griega y hasta el siglo XIX.

El segundo inicia con el establecimiento del sistema escolar obligatorio, es decir la educación de masas y hasta el inicio del siglo XX.

El tercero abarca los inicios del presente siglo y hasta la 2ª. Guerra Mundial la reconoce por su postura pragmática.

El cuarto periodo abarca de la 2ª. Guerra Mundial hasta mediados los años 70's, se le reconoce como periodo de expansión.

El quinto periodo incluye la década de los 70's y abarca hasta nuestros días, es un periodo de renovación

Sobre las teorías curriculares como metateorías Lundgren (1992: 76-78) opina que si las definiciones de una teoría curricular se extendiera en el nivel meta a las de otras teorías como las que explican los procesos de reproducción cultural y/o cualificación del trabajo, entonces se deberían tener en cuenta a otro tipo de teorías muy diferentes a las conocidas como teoría curricular; señala dos tradiciones importantes: la derivada de la economía de la educación y de la sociología funcionalista. Lo explica de la siguiente forma: durante las décadas 50-60's que Kemmis por cierto llama de la ruptura de consenso, se fomenta la ideología del derecho a recibir educación y la demanda de la cualificación específica del trabajo mediante la educación (como una demanda del desarrollo económico); lo cual llevó a los interesados a estudiar la relación entre la educación y la economía; esto condujo a un apartado conceptual específico.

Para ampliar la primera tradición me remito a mi tesis de licenciatura (1990: 9-13) "Evaluación Curricular: análisis crítico" donde se hace referencia a los estudios de Schultz, Denison, Johnson y Carnoy quienes buscaban los argumentos que dieran cuenta del crecimiento de la economía norteamericana; así se desarrolla la corriente denominada "Economía de la Educación", la cual se basaba en conceptos y fundamentos de la teoría económica. Proliferaron en ese periodo los trabajos publicados que estudiaban la relación entre educación y distribución de la renta, los efectos de la educación sobre la productividad, el crecimiento económico, la expansión educativa, la formación de recursos humanos y los aspectos de costo y beneficio social; tenían como concepto central de "capital humano" y para demostrar la validez empírica de sus argumentos desarrollaron cuatro enfoques: de la correlación múltiple, del factor residual, de los rendimientos directos de la educación y el de la previsión de necesidades de fuerza humana.

Lundgren (1992) explica que en esas teorías se utilizan conceptos como el de cualificación para explicar la relación entre la estructura de la economía y el sistema educativo; sin embargo entienden a éste último como determinado solo por la estructura económica, es decir, siguen un "pensamiento lógico capitalista".

En comparación con las teorías curriculares tradicionales, incluyen perspectivas de la sociedad en su explicación del proceso educativo y el desarrollo del currículum. No obstante estas teorías todavía carecen de análisis de los procesos educativos específicos... El concepto de currículum y el campo de investigación curricular se benefician de teorías más generales que traten la estructura económica y social de la sociedad respecto a la educación y la reproducción de la ideología dentro de la sociedad (Lundgren, 1992: 79)

Concluye diciendo que dicho cuerpo de trabajo sobre la construcción de la teoría del currículum, aún esta en embrión y que las metateorías y las investigaciones empíricas deben unirse firmemente; porque las construcciones teóricas que se han desarrollado lo han hecho alejados de sólidos trabajos empíricos.

Por su parte Kemmis (1993; 42), reconoce el trabajo de Lundgren que a pesar de ser esquemático y que necesita investigación mayor, aporta suficiente fundamentos para argumentar que las ideas sobre el currículum no son universales y que:

el currículum es un producto de la historia humana y social, y un medio a través del cual los grupos poderosos han ejercido una influencia muy significativa sobre los procesos de reproducción de la sociedad, incidiendo y quizá controlando, los procesos mediante los cuales eran y son educados los jóvenes.(Kemmis, 1993: 42)

Para Kemmis (1993) no es recomendable definir el currículum antes de definir la visión del mundo en la que se comprende, para el estudio del currículum es necesario considerarlo como un producto histórico social que cambia como las circunstancias, las reformulaciones, las ideas y los discursos. Elabora tres premisas importantes en su obra:

En primer lugar, podemos aceptar que el currículum no puede ser entendido sin referencia a una metateoría-teoría sobre la que se basa cualquier teoría del currículum (incluyendo especialmente la cuestión de la relación entre la teoría y la práctica curriculares)[...]

...En segundo lugar, podemos concluir que el currículum es una construcción histórica y social, que debe ser entendida y comprendida como tal. Esto significa que ha de estudiarse en relación con las condiciones históricas y sociales en las que se producen sus diversas realizaciones concretas, prestando especial atención a la ordenación particular de su discurso [...]

...tercera: que los teóricos del currículum que fracasan al efectuar estas conexiones con la metateoría y con la historia nos llevan inevitablemente hacia el error: el de ver el currículum exclusivamente en el entorno y en la visión del mundo del presente. (Kemmis, 1993: 44)

Efectivamente se trata de realizar una doble tarea la que se refiere a la teoría y a la metateoría del currículum, pero no sin antes avanzar hacia teorías del currículum más aceptables; para ello expone el carácter de las diferentes construcciones teóricas sobre currículum tratando de hacer explícitos los tipos de metateoría que subyacentes a las teorías contemporáneas del currículum durante el siglo XX.

Al analizar la teoría educativa moderna que se desarrolla con la educación de masas, se reconocen a dos autores Connel y Lundgren principalmente.

*Connel*, con su obra *Historia of Education in the Tuentieth Century World* (1980) destaca tres tendencias básicas de la educación durante el siglo XX: politización consciente de la educación; la educación como medio para mejorar individual y socialmente y el movimiento de nociones como instrucción y educación. Asegura que durante este siglo la educación ha servido a los valores totalitarios y a los liberales; así como la escolarización ha ayudado al desarrollo del individuo y a lograr los propósitos del estado.

*Lundgren* (1992) hace énfasis en la importancia de la institucionalización de la escolarización exigida para asegurar el acceso generalizado a la escuela y al propio tiempo regular la calidad de la educación por una parte, pero también por razones de justicia y equidad así como por razones político económicas regular la reproducción de la división del trabajo, cuyos efectos en la planeación educativa fueron: necesidad de elaborar nuevos y más explícitos currículos escolares y más

profesores preparados. Pasaré a la exposición de las tendencias teóricas sobre el campo del currículum: teórica, práctica y crítica.

#### *Las teorías técnicas.*

Kemmis (1993) se apoya en el mismo Lundgren para pasar a la revisión de la teoría técnica del currículum porque la fundamentación del código del currículum racional es la teoría de la teoría técnica del currículum, que se desarrolla cuando el estado industrial moderno afina los mecanismos para la producción de la fuerza de trabajo y la reproducción de las relaciones sociales en la sociedad del trabajo en el estado moderno.

En esta corriente técnica se destaca el trabajo de R. Tyler (1982) para el desarrollo del currículum, me refiero desde luego a su famosísima obra: **Principios Básicos del Currículo publicada** donde él mismo aclara que no es un libro de texto, ni una guía, pero en realidad en eso se convierte: una guía, un libro de texto y también lecturas para un curso; y sin embargo por eso es importante, porque trasciende en la práctica del estudio y del diseño del currículum basado en el método racional, centrando las preocupaciones de los planificadores en cuestiones meramente técnicas; dejando de lado los principios educativos que deben guiar la práctica del currículo.

La obra de Tyler (1982) es importante por su impacto e implicaciones en la formación de profesores y en la formación de profesionales así como en la elaboración de los currículos en diversas instituciones educativas; su obra es multicitada y muy criticada tanto por autores anglosajones como latinos; pero sólo algunos han logrado contrarrestar el efecto logrado por él, porque se ocupa de ofrecer propuestas prácticas de fácil e inmediata aplicación. Se puede decir que en un contexto local y más cerrado, sucede algo similar con la obra de Díaz Barriga (1984). "Ensayos sobre la problemática curricular" solo que éste sí es un

libro de texto desde su concepción, elaboración y edición<sup>25</sup>; si pretende resolver necesidades prácticas y se basa en la teoría curricular a partir de la Segunda Guerra Mundial, apoyándose en las aportaciones tanto de Tyler como de Taba y otros.

La importancia de Tyler (1982) ha sido recuperada en obras relevantes e investigaciones que se plantean teorías alternativas que reaccionan precisamente contra las teorías técnicas; así lo hacen la teoría de la reproducción, la teoría de la resistencia y hasta la propia sociología del currículum.

### *Las teorías prácticas*

Schwab representa una postura contraria a las teorías técnicas del currículum; en términos de metateoría se considera que las proposiciones de Schwab sobre el campo curricular son opuestas a la forma de razonamiento de Tyler; se presenta como defensor de la práctica como “lenguaje” del currículum y en contraposición de lo que denomina teórico, (en realidad él se refiere a lo técnico); su contribución incluye una perspectiva alternativa basada en las “artes de la práctica” artes que deben ser desarrolladas por profesores y planificadores del currículum (artes del argumento moral y político); asegura que la modalidad deliberativa es una decisión para guiar la acción posible; también sugiere la modalidad casi práctica y la ecléctica, la cual reconoce la utilidad de la teoría.

La aportación de Schwab en la historia reciente del currículum ha consistido en señalar la crisis de la teoría del currículum atribuida a su incapacidad constitutiva, por su confianza desmedida en teorías que son ajenas a la educación, propone una perspectiva alternativa para estudiar la naturaleza del currículum y de la teoría del currículum sobre las que puedan darse diferentes tipos de construcción teórica sobre el currículum. Propone que para mejorar la educación se recupere el sentido

---

<sup>25</sup> Prueba de ello es que la editorial Trillas lo publica en la colección de Cursos Básicos para la formación de profesores, correspondiente al área 11 de sistematización de la enseñanza.

de la acción artística, teniendo como referentes empíricos, estudios de acciones y reacciones en el aula<sup>26</sup>.

Ampliando la idea de que el campo del currículum esta moribundo Schwab (1989: 198-199) afirma que dicha crisis es visible por sus practicantes, ello se manifiesta en los siguientes aspectos:

Una huida del campo mismo, un traslado de sus problemas y de su resolución de los practicantes nominales del mismo a terceros[...]

...una huida hacia arriba, desde el discurso sobre el tema propio del campo al discurso sobre el discurso propio del campo; desde el uso de principios y metodologías para hablar sobre ellos; de las conclusiones sobre el terreno a la construcción de modelos; de la teoría a la metateoría, y de la metateoría a la metateoría[...]

...una huida hacia abajo, un intento de los practicantes del campo de volver a las materias propias en estado de inocencia, despojándose no sólo de los principios del currículum, sino de todos los principios[...]

...una huida hacia la barrera, el papel de observador, comentarista, historiador y crítico de las contribuciones de otros[...] (Stenhouse, 1984: 13)

Schwab (1989) también cree que otro problema del teoricismo es que los tipos de teorías que utilizan los planificadores del currículum han querido lograr lo que ninguna teoría puede alcanzar: agrupar en leyes u organismos legales a todo acontecimiento de los currículos de escuelas y clases reales. También asegura que la aplicación de las teorías derivadas de las ciencias sociales como base del currículum no tienen justificación porque cada una de ellas (por ejemplo la psicología) tienen sus propios campos de competencia, su propia visión del mundo y campo de aplicación. Esta perspectiva dice Kemmis (1993) ha tenido serios seguidores como Walker y Reid

---

<sup>26</sup> Encuentro referencias sobre la declinación o crisis de la teoría curricular a la que se refiere Schwab en: Stenhouse (1998), en Kemmis (1993) y en Rosa Ma. Torres H. (1998)

De tal forma se puede decir que lo que propone Schwab, como método práctico para la solución de problemas del currículum, es la deliberación entendida como proceso transaccional que averigua los problemas y sus posibles soluciones teniendo en cuenta los deseos y valores en juego; en ese proceso son determinantes los medios y los fines, se busca crear las mejores soluciones alternativas teniendo en cuenta sus consecuencias y costos.

En la literatura española sobre estudios del currículum se hace una crítica a las aportaciones de Schwab que desdeñando la teoría, busca en los problemas, la solución de los mismos, utilizando la deliberación, no para construir la teoría, sino para resolverlos

Al respecto Contreras (1994) dice que la propuesta no busca la normatividad, ni la sostienen principios que vayan más allá de la simple solución de problemas<sup>27</sup> .:

La aportación de Schwab al campo del currículum es de indudable valor, al haber conseguido huir del teoricismo, contra el que él arremete, a la vez que evita caer en los modelos instrumentales ya establecidos de planificación del currículum  
Sin embargo, del mismo modo que la anterior corriente teórica era capaz de mostrar un gran vigor teórico y crítico, y ninguna capacidad práctica, esta perspectiva corre el peligro contrario (Contreras, 1994: 199)

Gimeno Sacristán (1989) al analizar la perspectiva procesual y práctica del currículum reconoce como punto de referencia el trabajo de Schwab de 1987, quien entiende la práctica curricular como un proceso de deliberación en el que se desarrolla el razonamiento práctico.

Pero todos los problemas prácticos son inciertos dice Sacristán (1989), por lo tanto se adopta una posición de incertidumbre, ecléctica y poco cómoda y sin embargo el modelo tecnológico ha retomado modelos similares y que las teorías del currículum que históricamente han logrado cambiar la perspectiva sobre la

---

<sup>27</sup> Contreras (1994) coincide con Sacristán, Pérez G (1989). y otros autores en su crítica a Schwab.

práctica educativa, son precisamente las más inacabadas; no ofrecen técnicas para gestionar el currículum, pero dan conceptos para pensar la práctica a través de él y con él.

### *Aportaciones a la teoría crítica*

Paso ahora a la revisión de la propuesta de Stenhouse (1998) como un enlace entre la crítica a la perspectiva practicista desarrollada anteriormente y una visión emancipadora, que marca el principio de una transformación de la concepción de la teoría curricular en la que tiene como tema central el desarrollo del currículum basado en el profesor, en la escuela y en la investigación como base de la enseñanza.

Critica los modelos por objetivos a partir de once objeciones que se formulan a dichos modelos, ante ellos, Puphan extiende un alegato de defensa, pero Stenhouse expresa como desacuerdos básicos: el que los modelos por objetivos confunden la naturaleza del conocimiento y que esto indudablemente afecta a la naturaleza del proceso de mejorar la práctica; con base en sus críticas desarrolla un modelo alternativo para el desarrollo del currículum al que denomina modelo de proceso.

El modelo de proceso se reconoce como un modelo crítico que surge como alternativa al de objetivos se centra sobre el respeto a la naturaleza del conocimiento y la comprensión así como su metodología, tomando en cuenta el proceso de aprendizaje siendo éste coherente con el proceso de enseñanza, donde los estudiantes y los profesores desarrollan su comprensión explorando la naturaleza del entendimiento, el profesor es un crítico que practica la evaluación como enseñanza de la autoevaluación.

Este modelo de proceso se enlaza con el perfeccionamiento del profesor porque le permite desarrollar la comprensión, afinar sus criterios de juicio y mejorar los

logros en su materia, siendo capaces de disponer de tiempo y oportunidades para el desarrollo profesional.

Sin embargo Stenhouse (1998: 127) reconoce que el modelo de proceso resulta más adecuado en áreas del currículum que se centran en el conocimiento y comprensión pero que en las áreas que dan mayor importancia a la información y a las capacidades, es preferible el modelo de objetivo<sup>28</sup>..

La postura de Stenhouse (1984) ha planteado de forma definitiva el problema al concebir el currículum como campo de estudio y de práctica que se interesa por la interrelación de dos grandes campos de significado que se han dado por separado como conceptos diferenciados de currículum: las intenciones para la escuela y la realidad de la escuela; teoría o ideas para la práctica, y condiciones de la realidad de esa práctica (Sacristán, 1989: 60)

Se debe mencionar la crítica que Kemis (1993) y Contreras (1999) realizan al trabajo de Stenhouse radica en que sus propuestas curriculares y reflexión teórica carecen de crítica social y por ello entiende en la práctica el interés por la emancipación como un problema de tipo psicológico y no social

Con tal pragmatismo, la ausencia de crítica social parece ser la aceptación del orden social y la negación de los procesos de toma de conciencia de las condiciones sociales e históricas en que se da la práctica curricular<sup>29</sup>.

También se reconocen sus aciertos al considerar que los currículos son los medios mediante los cuales los profesores desarrollan sus propias ideas y aprenden a trasladarlas a la práctica; los resultados de ello, trascenderán al currículum original; entonces habríamos encontrado un currículum que no

---

<sup>28</sup> Al analizar el currículum como configurador de la práctica, como el puente entre la teoría y la práctica, se llega a una nueva visión de la teoría y práctica curricular, analiza la forma en como se convierte el currículum en cultura real para profesores y alumnos, incorporando la especificidad de la relación teoría-práctica en la enseñanza y en ello se reconoce la aportación citada en Sacristán (1989)

<sup>29</sup> Contreras (1994) dice que la perspectiva de Stenhouse es limitada en su capacidad de análisis porque el desajuste entre intenciones y realidad, es más que académico, un problema político.

impusiera formas rígidas de realización; sino que debería de ser un currículum flexible, que permita la deliberación. Sin embargo en la estructuración del currículum, actúan agentes externos a la escuela, con determinaciones ligadas a circunstancias y decisiones políticas que el propio estado impone.

Me parece que Stenhouse es un puente de enlace entre la bibliografía anglosajona y la producción española sobre los temas de formación docente, enseñanza y desarrollo e investigación del currículum en las dos últimas décadas; es decir desde antes de la traducción de la obra original “Introduction to Curriculum Research and Development”, Hernemann, Londres, 1975 y de “Some Limitations of the use of objectives in Curriculum Research an Planning”, Pedagogía Europea, 1971.

Su importancia radica en su idea de que el desarrollo del currículo se centra en la idea del profesor como investigador; es decir que los profesores deben construir una tradición de investigación, de ahí la publicación de la selección de textos de Rudduck y D. Hopkins (1985) “Research as a basis for teaching”, Londres H. Educational Books, traducida al español como **La investigación como base de la enseñanza**; donde analiza las limitaciones del paradigma psicoestadístico y brinda un panorama de lo que la investigación puede ofrecer a los profesores para perfeccionar la enseñanza; con ello propone un giro en el modo de elaborar, desarrollar y aplicar el currículum; en la obra trabaja sobre el concepto y aplicación inmediata de investigación. Investigación en la acción, teoría y práctica aparecen unidas constantemente, ya que ambas se justifican mutuamente y aisladas no tienen sentido.

La corriente hispánica a la que se hago referencia esta representada por Sacristán y Pérez (1989 y 1993), Hernández y Juana Ma. Sancho (1980) así como García Álvarez (1993) y también Rodríguez Marcos (1995); entre otros autores ya comentados anteriormente. Esta tendencia comparte tres nociones expuestas por Stenhouse: La formación de docentes para la emancipación; la profesionalidad de

los profesores; la utilización de la investigación en el desarrollo del currículum (el profesor como investigador).

Esta última idea ha tomado matices diferentes hasta llegar al planteamiento de la investigación-acción como metodología para ser desplegada en el aula ante circunstancias concretas que requieren de intervención inmediata y directa, a esta forma se le denomina también intervención pedagógica.

Por otro lado la perspectiva de la profesión o mejor dicho de la profesionalidad como garantía de la autocrítica de la teoría y práctica curriculares, implica también que puede extenderse hasta que esa profesión logre ser una crítica organizado de la escolarización y de la función del estado como educador.

En la corriente crítica, los teóricos del currículum se han apoyado también en los trabajos de Stenhouse (Kemmis, 1993); sin embargo el enfoque sobre los procesos individuales como elemento de la profesión para la emancipación de las autoridades externas sobre el currículum no parece ser suficiente, pues se requieren mayores esfuerzos en la profesión y mayor atención en las formas en que el currículum se estructura para los profesores por organismos externos a la escuela, así sucede en algunos países, entre ellos México.

### *La Teoría Crítica.*

La teoría crítica no se conforma con dotar a los profesores de deliberación en la práctica educativa, sino que va más allá y cuestiona el papel del estado capitalista o industrial en la elaboración y escolarización del currículum que sirven a los intereses y valores de ése estado.

La teoría crítica cobra importancia porque arranca de la responsabilidad de las decisiones en el diseño del currículum a los expertos y la pone en manos de procesos colectivos, cooperativos o autogestivos en los que participan los

interesados, investigadores, intelectuales y otras instituciones que tienen dos características en común:

La primera es que se oponen a los intereses y visiones del estado, y la segunda es que proponen ideas críticas que ponen en práctica; es decir, luchan por establecer una política educativa práctica.

En este sentido, señala Kemmis (1993) que la mayoría de los trabajos de la teoría crítica del currículum se ha centrado en los temas de la escolaridad como la reproducción del saber y la interacción social<sup>30</sup>. La fundamentación de ésta corriente teórica se extiende hacia tres categorías centrales:

*El razonamiento dialéctico*, para la comprensión amplia de ésta noción quizá sea necesario revisar el concepto de dialéctica desde la filosofía griega, pasando por Kant, Hegel y por supuesto Marx, hasta llegar con Habermas por ser el discurso más actual). *El interés emancipador*, para ello se recomienda revisar la teoría de los intereses constitutivos en Habermas, Bernstein y Popkewitz. y *La crítica ideológica*; es la escuela de Frankfurt quien estudia la ciencia como ideología (Adorno, Marcuse y Habermas) y estudia su postura de pensamiento y los modos de conocimiento de la ciencia contemporánea.

Un digno representante de esta teoría es precisamente Lundgren (1992). de quien ya hemos hablado; por lo que solo agregaré algunos aspectos sobre su concepto de currículum y un esquema general de lo que denomina como “códigos curriculares”.

Define al currículum como <sup>31</sup>:

como la solución necesaria al problema de la representación+, y el problema de la representación como el + objeto del discurso

---

<sup>30</sup> Se recomienda revisar los trabajos producidos a finales de los 70`s por: Bowlesy Gintis, Bordieu y Paseron y los producidos en los años 80`s de Apple (1985), Giroux y ( Lundgren (1992). Los primeros se pueden revisar en Jesús Palacios. **La Cuestión Escolar**.

<sup>31</sup> Se puede ampliar esta visión en el trabajo de Bernstein (1993)

pedagógico+. Este objeto del discurso se plantea como un dominio del pensamiento y de la construcción de unas realidades sociales específicas, cuando la producción social y la reproducción se separan entre sí (Lundgren, 1992: 22 )

Por lo tanto, dice Lundgren (1992) un currículum es: selección de contenidos y fines para la reproducción social (conocimientos y destrezas); organización del conocimiento y las destrezas; indicación de métodos (secuencia y control de contenidos seleccionados) (1992: 48)

En todo currículum existe un código curricular entendido como el conjunto homogéneo de principios que forman dicha selección, organización y métodos de transmisión. En la elaboración del currículum se separa el contexto de reproducción en uno de formulación y otro de realización.

En cuanto a los códigos curriculares que expresan puntos de vista distintos sobre la naturaleza, propósito y conducción de la educación Lundgren (1992: 35-69) realiza una revisión histórica relacionando los textos curriculares con sus respectivos contextos sociales

El código curricular clásico. Ligado al “trivium” y al “cuadrivium” don un concepto importante era el de “armonía” basado en la unidad de forma y proporción; sin embargo el cristianismo llega transformando el equilibrio entre las disciplinas.

Código curricular realista. Ofrece una nueva forma de pensar generada por el Renacimiento. Francis Bacon representa el nuevo ideal educativo, que por cierto J. Ammos Comenius más tarde haría realidad en un programa curricular; en esta visión realista cobra fuerza el conocimiento basado en la ciencia.

Código curricular moral. Surge cuando la estructura social llega a una crisis provocada por la industrialización y la inevitable racionalización de la agricultura, con el imperativo de responder a las necesidades de los nuevos estados nacionales surgidos de las revoluciones de la primera mitad del siglo XIX.

Código curricular racional. Se desarrolla en Estados Unidos de América debido al proceso acelerado de industrialización que brindaba la idea de una educación libre de ataduras religiosas, caracterizado por el pragmatismo, el interés por el individuo y el desarrollo de la educación como una aplicación de la psicología.

Código curricular invisible. Se refiere al surgimiento de una nueva dimensión ideológica donde la teorización curricular se convierte en “Objeto de control de los intereses del estado”.

### **3.2 Los paradigmas del currículum**

Tanto las teorías técnicas, como las prácticas y las críticas; que expuse anteriormente, han representado corrientes de interpretación dominantes en los diferentes contextos sociohistóricos en los que el desarrollo del conocimiento sobre el currículum trata de responder a las preocupaciones sobre los fenómenos educativos y por ello se siguen produciendo nuevas perspectivas de explicación y reconceptualización que representan diferentes matices en los enfoques respectivos.

En este apartado reviso los paradigmas del currículum generados en diferentes tendencias teóricas que proponen normas para su estudio y desarrollo. Para ello adopto básicamente dos propuestas: una es planteada por Sacristán y Pérez (1989) en el capítulo “La teoría eoría del Currículum”<sup>32</sup> y el otro es planteado por Contreras (1994) en su capítulo “La teoría del currículum” donde revisa y agrupa cuidadosamente seis tendencias. Desde luego existen otras formas de estudio y agrupación sobre la reconceptualización de currículum como la realizada por Pinar en 1989

---

<sup>32</sup> Gimeno en el capítulo IV “Teorías del Currículum” presenta cinco grupos de definiciones mas o menos comunes y homogéneas sobre el currículum; esta misma agrupación es planteada más de 10 años después por Rosa María Torres H. (1998). en su artículo “Paradigmas del currículum”; en **La vasija** de abril-julio.

La intención del ejercicio es marcar las diferencias en cuanto a las ideas fundamentales y categorías particulares como: objetivos, enseñanza e investigación.

No se puede decir que los paradigmas aquí presentados son absolutos, pues aunque las corrientes de las que se derivan están claramente diferenciadas, en algunos casos se encuentran entremezclados: El currículum como norma para la enseñanza, El currículum como procedimiento o sistema técnico, Paradigma crítico del currículum, Paradigma del discurso práctico del currículum y Paradigma de la práctica del currículum como proceso de investigación.

#### *El currículum como norma para la enseñanza.*

En esta línea, las tendencias que se preocupan por el contenido de la práctica educativa es decir su estructura formal, la racionalización de programas, encontramos aquí el racionalismo académico que es reconocida como la tradición centrada en las disciplinas, con un nuevo giro al interesarse por el análisis de la estructura del conocimiento.

El paradigma que define al currículum como un documento donde se planifica el aprendizaje; incluye contenidos, objetivos, estrategias y actividades de evaluación; pero también se agrupa aquí a la perspectiva que valora la experiencia del aprendizaje éstas dos últimas se corresponden con la tercera y cuarta tendencia que señalan Sacristán y Pérez (1989): El currículum como plan de instrucción y El currículum como experiencias de aprendizaje; éste último se define como el conjunto de experiencias que los alumnos logran mediante la orientación de la escuela. Incluso se habla de un movimiento.

Se agrupan también otras dos tendencias que plantea Contreras (1994): el de la crítica y cambio social, donde la escuela funciona como agente de cambio social, los alumnos estudian los problemas de la sociedad para superarlos y plantear una sociedad más justa e igualitaria; y el de desarrollo de procesos cognitivos, donde

el currículum busca desarrollar destrezas y capacidades cognitivas aplicables en problemas intelectuales.

*El currículum como procedimiento técnico.*

En la concepción tecnológica de la educación, el currículum se entiende como el diseño o estructura de los de los resultados de aprendizaje esperados; distinguimos la cercanía con los diseños por objetivos que se obsesionan por la eficiencia, se caracterizan porque los objetivos del currículum se expresan como comportamientos específicos, se preocupa por los resultados, pero no de por los medios, enfatizan la racionalización de los objetivos y desarrollan una tecnología para el diseño.

La preocupación de esta tendencia en el cómo enseñar, se orienta por la búsqueda de procedimientos más eficaces para enseñar; en un sentido más amplio se encuentran ahí, algunas propuestas de la perspectiva normativa anterior.

Su origen se reconoce en el trabajo de Bobbit basado a su vez en Taylor “La administración científica del trabajo” y como su principal seguidor a Tyler con cuatro cuestionamientos como guía para desarrollar un currículum: 1. ¿Qué objetivos educativos debe pretender lograr la escuela?, 2. ¿Qué experiencias educativas deben realizarse para lograr esos objetivos?, 3. ¿Cómo pueden organizarse efectivamente esas experiencias y 4. ¿Cómo puede determinarse si se han logrado esos objetivos.

Complementado lo anterior surgió la fórmula de Taba (1984) de los siete pasos para la elaboración del currículum 1. diagnóstico de necesidades, 2. formulación de objetivos, 3. selección de contenidos, 4. organización del contenido, 5. selección de las actividades de aprendizaje, 6. organización de las actividades de aprendizaje y 7. determinación de lo que se va a evaluar.

Según Walker ...por fenómenos curriculares se entienden todas aquellas actividades y empresas en las que los currículos son planificados, creados, adoptados, presentados, experimentados, criticados, atacados, defendidos y evaluados, así como los objetos que pueden formar parte del currículum, como los libros de texto, los aparatos y equipos, horarios, programas, guías del profesor, etc. Igualmente se pueden considerar como fenómenos curriculares los planes, intenciones, esperanzas, temores, sueños, etc., de los agentes, como son los profesores, alumnos y los desarrolladores o administradores del currículum (Contreras, 1994: 195)

### *Paradigma crítico del currículum.*

Esta perspectiva surge en contra de la corriente tecnológica dominante y le critica su falta de perspectiva histórica y su posición de dependencia pues se deja en manos de los “especialistas” la decisión de las necesidades y las soluciones que los maestros y alumnos requieren; se critica también la perspectiva ideológica desde la cual se elabora el currículum así como los valores y la práctica política que se esconde detrás de la práctica. En ésta corriente se agrupan los reconceptualistas, a quienes se les critica también por su postura descriptiva y por no dar respuestas prácticas que representen una alternativa real a la concepción instrumentalista de la educación.

Es éste sentido sucede lo mismo con la sociología del currículum, que no ha avanzado hacia la propia actuación sobre la práctica del currículum; en esta perspectiva no encontramos su correspondiente en la propuesta de Sacristán y Pérez; sin embargo si se corresponde con los principios y fundamentos que se desarrollaron en el punto de la teoría crítica, aunque no se refiere específicamente a la corriente de los reconceptualistas.

### *Paradigma del discurso práctico del currículum.*

En este paradigma distingo tanto a la corriente del lenguaje práctico, como forma de tratar el currículum, como a quienes ven al currículum como solución de problemas y el currículum como configuración de la práctica. Indudablemente que Schwab llena esta perspectiva, de hecho él la crea y le da sentido al sostener que precisamente la teoría se muestra inútil para tratar el problema del currículum que

es un problema práctico; dado que las teorías no puedes resolver qué enseñar y cómo enseñar, porque esas son cuestiones que surgen en situaciones concretas de tiempo, lugar y circunstancias. La propuesta para resolver estas cuestiones es la deliberación, método que desarrolla Schwab, sin embargo cae en el mismo error que critica a las propuestas teóricas que no trascienden ese nivel, del mismo modo no se va más allá de la práctica.

En esta corriente puede agruparse la perspectiva de Stenhouse porque habla de currículo como una comunicación de las características y principios de la propuesta educativa y que pueda ser trasladada a la práctica; sin embargo nosotros no coincidimos por lo que lo trasladamos al siguiente paradigma.

#### *Paradigma de la práctica del currículum como proceso de investigación.*

En su inicio y desarrollo se encuentran las aportaciones de Stenhouse quien considera que la educación debe comprometerse con la emancipación, por ello busca desarrollar la capacidad de autonomía del profesor para estar informado, comprender los problemas realizar los juicios críticos necesarios para resolver problemas. Para éste autor los currículos son medios por los cuales los profesores desarrollan sus propias ideas y las llevan a cabo; sin embargo estas reflexiones carecen de crítica social que parece oscurecer el problema de la emancipación como un mero asunto de postura psicológica, lo cual, conduce a prácticas de aceptación del orden impuesto desde fuera de la escuela.

### **3.3 El campo curricular en México**

En otra latitud, De Alba (1991) también estudia una crisis en el campo del currículum; sin embargo su planteamiento es contrario al de Schwab, puesto que ella se refiere a la carencia del discurso curricular en el plano epistemológico. Se puede hablar dos tendencias que a principios de los noventa se observan en México, respecto al discurso del currículum: por una parte la construcción histórico-conceptual del mismo y por otra, se abre una perspectiva de análisis de

lo cotidiano del campo del currículum; se manejan las ideas de currículum oculto, currículum formal y currículum vivido.

La tendencia técnica con gran impacto en los procesos curriculares concretos; se hace hincapié en el análisis de contenidos; sigue siendo primordial la planificación en el campo de lo educativo y curricular y se observa un gran interés en la evaluación (De Alba 1991)

Llama la atención lo que sucede en ese sentido, en el campo del currículum, por una parte presenta efectivamente un desarrollo limitado en la construcción del discurso y la reiteración de la práctica; donde sucede lo que Schwab proponía; pero por otro lado notamos la búsqueda de una transformación profunda, lo primero apunta hacia una reproducción del campo, cuya transformación se daría solo a través de la comprensión de los principales problemas del campo lo cual implica una transformación del discurso, de la práctica y de la relación entre ambas.

De Alba (1991) sugiere que la tendencia crítica en el campo de la educación superior en México, se ha visto favorecida por el arribo de académicos exiliados latinoamericanos entre los años 60's y 70's, que llegan en un periodo de la llamada "apertura democrática" que se da en nuestro país; dicho contexto contribuyó para lograr avances importantes en la producción conceptual latinoamericana; sin embargo el discurso crítico, el mito del currículum, se fue alejando de las prácticas curriculares desarrolladas en instituciones educativas de nivel superior. Esta influencia crítica tiende a cambiar los contenidos de los programas escolares pero no veo gran influencia en cambiar estructurales del currículum.

A partir de los 80's se observa un giro en la orientación de las nuevas reflexiones (Gómez, 1990: 23-33) y el análisis de las propuestas curriculares formulada a partir de supuestos epistemológicos que se distancian cada vez más del discurso

dominante, entrando a procesos de elaboración conceptual de reflexión sistemática, autoevaluación y análisis crítico.

Para la siguiente década de los años noventas se reconocen como indicadores de las tendencias en los trabajos curriculares a los trabajos presentados en los Congresos de Investigación Educativa organizados por el COMIE quien publica en su estado de conocimiento de la investigación educativa en México entre 1982-92 (Díaz Barriga, 1995), que entre las seis áreas de trabajo se ha desarrollado lo relativo a: Procesos curriculares, institucionales y organizacionales, donde sujetos y grupos del campo curricular así como asociaciones profesionales de facultades y escuelas, con diversas condiciones institucionales, han desarrollado estudios de diferentes tipos:

- a) De carácter conceptual con o sin referente empírico: estudios sobre la historia del currículum y sobre su debate en México y estudios sobre la definición del campo conceptual, desde una perspectiva sociológica sobre procesos curriculares y sobre contenidos.
- b) Propuestas para elaborar planes y programas de estudio y Propuestas metodológicas, diseño curricular y práctica educativa, metodologías vinculadas con la educación básica donde resalta el documento que publica CONALTE en 1982 para normar los criterios para elaborar planes y programas en donde hay enorme influencia de los trabajos de Glazman, De Ibarrola, Gagné Gago, Taba y Tyler.
- c) Medios de intercambio y difusión de los resultados de la investigación sobre currículum.

Así mismo el Tercer congreso Nacional de Investigación Educativa realizado en 1995 organizó la publicación de siete volúmenes temáticos entre los que se encuentra **Currículum, evaluación y planeación educativas**; tal y como el título lo dice, se agruparon las ponencias en esos tres rubros, en el primero sobre Currículum encontré nueve trabajos que tratan temas desde la formación profesional y práctica de algunas carreras universitarias hasta los de

modernización, calidad, racionalidad del diseño curricular, esquemas conceptuales de procesos curriculares y planes de estudio flexibles (Díaz Barriga, 1997)

Cabe señalar que todas se refieren a los niveles medio superior y superior y que muy pocos se refieren a los procesos curriculares en instituciones formadoras de docentes; mientras que lo relativo a la educación básica ha quedado en manos de organismos gubernamentales como la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos, y los Programas específicos como el de Modernización de la Educación Básica, de Carrera Magisterial.

Respecto al subsistema de formación docente, encuentro en el tema 3 del volumen 2 al que se hizo referencia anteriormente, la ponencia de Jaime Peña E. y Lucila E. Durán que aborda el “Análisis de la actividad académica en las instituciones formadoras de docentes en el estado de Tlaxcala”, donde se plantea el papel de la actividad académica de las instituciones formadoras de docentes en términos de la política educativa de modernización, el proceso de federalización, la normatividad y la ubicación de lo académico. En esa temática destaco dos eventos importantes:

El Encuentro sobre Experiencias y Propuestas para la formación de Maestros de Educación Básica OREALC-UNESCO fueron patrocinadores (DIE-CINVESTAV 1987); ahí se presentaron las siguientes mesas temáticas: Relación entre Práctica Docente y la formación de Maestros en Educación Básica; Relaciones entre la Investigación educativa y la formación de Maestros de Educación Básica y también Innovaciones didácticas y la formación de Maestros; en ellas se presentaron experiencias sobre formación docente y se debatieron logros de la reflexión y la construcción conceptual del campo. Se realizó en el contexto de la Reforma a la Educación Normal de 1984, tratando de apoyar el proyecto de la Reforma Curricular y el nuevo modelo universitario injertado en las Escuelas Normales (Gómez, 1990: 36)

Y el “Encuentro Internacional sobre Formación de Profesores de Educación Básica: para una educación con calidad y equidad”; donde a través de una serie televisa de ocho programas, se presentan los sistemas de formación de profesores de México, Chile, España, Uruguay y Colombia. Organizado por la SEP, OEI y transmitido por EDUSAT con los temas siguientes:

Los nuevos ejes curriculares de la formación inicial en México (SEP-EDUSAT, 2000) son: La formación continua de profesores en los centros de trabajo en Chile, la formación permanente del profesorado en España, la formación inicial de profesores en instituciones normalistas en Uruguay, la vinculación entre la institución formadora y la escuela, Teoría y práctica de la formación por Colombia y Calidad y eficiencia de los profesores en España. Este Encuentro se da precisamente en el marco del Programa para la transformación y el fortalecimiento académicos de las Escuelas Normales 1997.

### **3.4 Acercamiento al análisis curricular del Plan de Estudios 1997 de la Licenciatura en Educación Primaria**

#### **3.4.1 El origen de la propuesta curricular del Plan 1997: antecedentes y contexto**

En el primer acercamiento al análisis curricular de mi objeto de estudio, me centré en el texto titulado Plan de Estudios 1997 Licenciatura en Educación Primaria en su segunda reimpresión en julio de 1999, consta de 94 páginas, expone los temas: antecedentes de las escuelas normales, la formación de maestros evolución y situación actual, el Plan de estudios para la formación inicial de profesores de educación primaria y una síntesis de los programas de estudio por semestre (SEP, 1999). Posteriormente se analizaron otros documentos del currículo: Programas de estudio por semestre (SEP, 1979 y 1999), Programa para la transformación y el fortalecimiento de las escuelas normales (SEP, 1999 segunda reimpresión) Lineamientos para la organización del trabajo académico durante séptimo y octavo

semestre (SEP, 2000 versión final para el análisis) Seminario de Análisis del Trabajo docente I y II: Guía de trabajo y materiales de apoyo para el estudio (SEP, 2000) y Orientaciones académicas para la elaboración del documento recepcional (SEP-SEBN, 2000)

En el Plan de Estudios 1997 subyace una solución paradigmática que encierra la concepción del currículum como plan para el aprendizaje (Sacristán 1989) y al mismo tiempo la concepción del currículum como configuración de la práctica que se puede expresar con las aportaciones de Lundgren (1992) de contenidos y fines conocimientos y destrezas incluye un conjunto de principios sobre cómo deben seleccionarse, organizarse y transmitirse el conocimiento y las destrezas. En un sentido más amplio intento analizar también alguna de los resultados obtenidos en la aplicación del Plan-97; esto representa una dimensión del currículum en su versión vivida o dimensión práctica.

El Plan de estudios de la licenciatura en educación primaria 1997 PELEP-97 se justifica, como todos los planes de estudio de educación básica y normal dar cumplimiento al proyecto político del Estado mexicano expresado a través del Programa de desarrollo educativo 1995-2000 y de acuerdo a las disposiciones de la Ley general de educación 1993.

Algunos antecedentes de las reformas curriculares de la educación normal, conducen al año 1969, cuando cambia el Plan de estudios agregando un año a la carrera de profesor de educación primaria de 3 a 4 años; después en 1972 se formula un nuevo Plan que agregaba el ciclo de bachillerato que se cursaría al mismo tiempo que el llamado “ciclo profesional”.

Para 1975, sin que se evaluarán los resultados del Plan anterior, pues aún no había egresados (tal como sucedió con el plan 69) se impuso un nuevo Plan de Estudios que eliminaba las materias de formación pedagógica abordando las didácticas especiales para cada asignatura; así, en 1976 se reestructura el denominado Plan de Estudios 1975 reestructurado quedando la formación

ambivalente es decir incluyendo: por una parte, estudios de bachillerato con formación propedéutica que permitía continuar estudios superiores en el área de Ciencias Sociales (ver mapa curricular en anexo 3); por otra parte la tradicional formación profesional que seguía enamorada de las didácticas. En 1984 y después de varios intentos de hacer realidad la postura de algunos profesores, se establece por decreto presidencial la elevación de los estudios de normal al nivel de Licenciatura con dos grandes novedades: los laboratorios de docencia (ver mapa curricular en anexo 4) y la idea del bachillerato pedagógico como antecedente. Para ampliar sobre las características y bondades así como problemas del Plan de Estudios 1984 se puede revisar el texto de Mercado (1997)

Hay desfases en los tiempos y procesos de reformas parciales a la educación primaria en los planes de estudio, programas por grados, libros de textos y textos de apoyo para maestros en 1993, es decir nueve años después del Plan de Estudios 1984; estos desfases reflejan incoherencias para comprender una reforma que busca mejorar la calidad de la enseñanza.

Se agrega a esta lista, la disminución de la matrícula provocada por el Plan 84 que exigía bachillerato para cursar la carrera como licenciatura; sin embargo la aplicación de ese Plan tuvo resultados desfavorables que pueden reconocerse tal como lo señala la SEP (1999) en el texto, al referirse al Plan de Estudios 1984 y a los efectos en la formación de los profesores de educación primaria:

- a) Número excesivo de asignatura por semestre, que fragmentó la atención del estudiante y presento dificultades para la articulación de los contenidos de las diversas asignaturas en una cultura profesional coherente.
- b) Un énfasis excesivo en el estudio general de disciplinas teóricas, cuyos programas se organizaron como revisión general de conceptos, teoría e historia de la disciplina, sin énfasis en los aspectos más relevantes para la comprensión de los procesos escolares.
- c) Una atención limitada al estudio del currículum de la educación primaria y a los conocimientos científicos y pedagógicos

necesarios para su enseñanza, en especial de las asignaturas de carácter básico.

- d) Una escasa familiarización con el trabajo real del maestro y con las condiciones de funcionamiento de las escuelas en diversos medios sociales y culturales. En este sentido, existía una escasa vinculación entre los contenidos de las asignaturas pedagógicas y didácticas, y su aplicación en el desempeño del maestro. La línea pedagógica, donde se concentró la formación para la enseñanza, tenía como propósito integrar los conocimientos teóricos con la práctica y desarrollar la investigación. Sin embargo, gran parte de los contenidos se orientaron al estudio y manejo de técnicas de observación asociadas sobre todo con la investigación-acción, lo que impidió que el estudiante se acercara a la escuela no como un maestro en formación, sino como un futuro investigador y obtuviera poco elementos para la docencia (SEP, 1999: 17-18)

Otro problema es el de la disfunción que presentan las escuelas normales que se multiplicaron en los años 70's y que se desarrollaron con estructuras y financiamientos diferenciadas entre las que han sido rurales, urbanas y regionales, campesinas, aparte de los problemas derivados del propio Plan 1984 que les impuso el cumplimiento de las funciones de investigación y difusión cultural, propias de las universidades.

En las escuelas normales, la vida académica es muy limitada y no se podía mediante un acuerdo presidencial, convertirlas al modelo universitario donde la producción del conocimiento, la difusión de la cultura y la formación de profesionistas son tareas sustantivas.

Lejos de ello, los profesores que impartían las nuevas asignaturas del Plan 84 no tuvieron suficiente capacitación ni actualización pues no ha existido un sistema de educación continua para los maestros que les permitiera su (perfeccionamiento) desarrollo profesional; pero tampoco han habido condiciones de infraestructura material, económica y técnica adecuadas ni suficientes.

Evidentemente este panorama no puede ser transformado sólo con el planteamiento del Nuevo Plan de Estudios 1997 que es muy prometedor y menos ambicioso que el anterior pero más realista.

Para agosto-septiembre de 1997 casi al mismo tiempo que arranca, se dio a conocer públicamente la versión final del nuevo Plan de estudios; que tuvo como antecedente por lo menos dos etapas: una de consulta y otra de discusión, en ellas participaron los directores de las escuelas normales, algunas comunidades normalistas, maestros distinguidos en el ámbito normalista, así como maestros en servicio y algunos especialistas, incluso el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) participó con algunos documentos y reuniones.

Una pregunta inevitable es ¿Por qué un nuevo Plan de Estudios para la Educación Normal? La respuesta no es lineal, pues convergen diferentes aspectos que van más allá de la tradición o moda.

El Plan 1997 no se presenta solo, sino como parte de una reforma integral a la *educación normal*, la decisión política se refuerza en el discurso de la transformación de la educación básica a partir de transformar los espacios, insumos y programas de formación de profesores, tomando en cuenta que México se debate en los procesos de liberalización que abarcan los procesos productivos, de mercado y hasta el ámbito de la formación de recursos humanos; esta estrategia busca una reforma al parecer global, en el subsistema de formación docente a través de lo que se ha denominado Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales, (PTFAEN) derivado a su vez del Programa de Desarrollo Educativo 1995–2000 y que parte de la decisión de que sean las escuelas normales quienes continúen formando a los maestros de educación básica; decisión que deberá someterse a la revisión histórica de dicha tarea.

En el texto del Plan 1997, el subtítulo Programa para la transformación y el fortalecimiento académico de las escuelas normales (PIFAEN) porque el primero se deriva de éste último quien ocupa seis cuartillas abordando brevemente cuatro temas:

1. La transformación curricular consistente en la elaboración de nuevos planes y programas de estudio así como la producción y distribución de materiales de enseñanza y estudio. Se refiere a nuevos planes de estudio para las Licenciaturas en Educación Primaria en la primer etapa y Preescolar, Secundaria, Especial, Física y Tecnológica en la segunda.
2. La actualización y perfeccionamiento profesional del personal docente de las escuelas normales que incluye un programa de actualización que se convierte en un taller que se desarrolla una o dos semanas antes de que inicie cada semestre para informar sobre los fundamentos contenidos y enfoques de las asignaturas que impartirán. Se promete también apoyar la formación y superación académica con cursos y posgrados; se publicarán y distribuirán novedades de investigación y didáctica (se utilizaran medios de comunicación a distancia y redes de información).

Lo que no se dice es si continuarán los CAM (al estilo y con el mismo personal que lo hacia Mejoramiento Profesional) insistiendo en que son por excelencia quienes tienen todas las respuestas a las necesidades académicas que les exige su desempeño profesional como formadores de maestros.

3. La elaboración de normas y orientaciones para la gestión institucional y la regulación del trabajo académico. Se trata de una promesa para normar la gestión en las escuelas para que formulen sus propios Planes de desarrollo institucional, así como su evolución académica de acuerdo a las funciones que cumplan los docentes. Al parecer este punto se presenta en sustitución de la posibilidad de desarrollar verdaderos Proyectos Académicos que son los que en

las instituciones de educación superior y universidades, establecen los lineamientos básicos que orientan el desempeño de los diferentes tipos de trabajo académico.

4. El mejoramiento de la planta física y el equipamiento de las escuelas normales se trata de destinar recursos económicos para la reparación y mantenimiento de las escuelas normales, muchas de las cuales se encuentran casi en ruinas (basta para darnos cuenta de ello, visitar el auditorio Ana Ma. Berlanga de la Escuela Nacional de Maestros y ni imaginar la sala de usos múltiples, si es que la tiene, aquella Escuelita normal que antes fue albergue). También promete dotar de acervos bibliográficos especializados en educación, instalar equipo de cómputo y equipo de recepción y grabación de señal en EDUSAT con sistema digitalizado, también equipar las salas de consulta. No queda claro quienes deben actualizar los equipos de computo y de producción de señales, ni las garantías reales para el mantenimiento de las instalaciones y equipos en por lo menos los próximos 123 años, es decir cuando las primeras generaciones de egresados tengan 10 y 8 años en el ejercito y se pueda entonces conocer el impacto en la formación de los niveles educativos correspondientes.<sup>33</sup>

#### *Los documentos del currículo.*

En esta sección expongo algunos resultados del análisis curricular centrado en los documentos de archivo consultados: Plan de estudios 1997 licenciatura en educación primaria, El programa para la transformación y el fortalecimiento académicos de las escuelas normales, Plan de estudios 1997 licenciatura en educación primaria, Programas de estudio de primer, segundo, tercero, cuarto, quinto y sexto semestres de la licenciatura en educación primaria, publicados por la SEP en 1997 del primer semestre y el resto en 1999, Lineamientos para la organización del trabajo académico durante el séptimo y octavo semestres de la

---

<sup>33</sup> Sin ir tan lejos no se sabe qué pasará en el próximo sexenio con las Escuelas Normales sus licenciados y sus equipos de cómputo.

licenciatura en educación primaria, publicado por la SEP en 1999-2000 que acompañan la propuesta de formación docente.

El Plan de estudios 1997 licenciatura en educación primaria se compone de: las generalidades metodológicas para el diseño y elaboración curricular, el perfil de egreso (denominado rasgos deseables del nuevo maestro), la orientación didáctico pedagógica (sobre la formación inicial de profesores, el dominio de los contenidos, la relación progresiva con el aprendizaje, el sentido de la teoría para la comprensión de la realidad, las habilidades intelectuales de la profesión docente así como el interés y habilidades para la investigación científica, la disposición de medios tecnológicos y las formas colectivas de trabajo); el mapa curricular propiamente dicho y una breve descripción de las asignaturas que inicia con los propósitos y/o finalidades de cada una así como un planteamiento general de los contenidos.

En el documento Plan de Estudios se exponen los criterios y orientaciones para la elaboración del Plan y la organización de las actividades académicas, son el fundamento pedagógico, los principios de la formación que se supone guiaron el diseño de los programas, solo que en los programas no se refleja el manejo y desarrollo de cada uno de los criterios en cierto modo porque son contradictorios con la orientación de los contenidos.

Por ejemplo en el Programa de la asignatura “Bases filosóficas, legales y organizativas del Sistema Educativo Mexicano” (SEP, 1997: 10) del primer semestre, cuya finalidad es conocer las características generales del sistema educativo, señala que la confianza en la razón humana, la lucha contra la ignorancia y los prejuicios, el laicismo y la democracia son principios que deben destacarse en el curso; sin embargo indica cómo debe entenderse la idea de democracia: como forma de vida colectiva e igualdad de oportunidades educativas. La finalidad del primer bloque de contenidos de esa asignatura es analizar y reflexionar sobre los principios filosóficos e ideológicos (artículo 3º.

constitucional y Ley General de educación); pero también dice cómo deben entenderse dichos principios: “definiciones ideológicas surgidas de la evolución social y política del pueblo mexicano”; en este sentido debe aclararse la confusión creada entre la evolución del pueblo como sociedad y los principios ideológicos del Estado. La asignatura es la visión oficial del sistema educativo tal como lo mira el propio Estado mexicano a través de sus instituciones.

Después de la asignatura Bases filosóficas hay dos cursos de “La educación en el desarrollo histórico de México” I y II, correspondiente a segundo y tercer semestres, solo que ahora se quiere conocer los orígenes y evolución el sistema educativo, al revisar el desarrollo histórico de la educación mexicana se darán cuenta de la transformación de la educación y de la labor del maestro como producto de las necesidades y demandas sociales, políticas gubernamentales, influencia del pensamiento educativo y la acción de organizaciones (sic) y movimientos sociales (SEP, 1999: 9 segundo semestres y SEP, 1999: 9 tercer semestre) Pero no dice cómo puede probarse que la educación y el trabajo del maestro de educación primaria dan cuenta de los movimientos sociales y políticas, al mismo tiempo que atienden las necesidades y demandas sociales.

Para complementar lo que llamo línea curricular de formación sociohistórica se puede agregar a las asignaturas anteriores “Problemas y políticas de le educación básica”; las cuatro asignaturas que dibujan la versión formal de la identidad de la profesión como profesión de que define el Estado mexicano. Ver el mapa curricular en el cuadro 6 anexo

Para la línea de formación sociopedagógica encuentro tres semestres de la asignatura “Temas selectos de pedagogía” I, II y III para cuarto, quinto y sexto semestres, esto según el mapa curricular, (ver cuadro 6 en anexo) porque en el programa de 4º semestre (SEP, 1999) no incluye esta asignatura; sin embargo el programa de 5º presenta un “Seminario de temas selectos de historia de la pedagogía y la educación II”, lo cual indica que hay otro seminario anterior, pero

no existe su correspondiente programa; sin embargo en el programa de 5º semestre se dice que la generación de normalistas 1997 cursará dos seminarios de temas selectos, uno en quinto y otro en sexto semestres; la incoherencia se sitúa entonces en una decisión circunstancial de no seguir el mapa curricular para el caso de la primer generación, no queda claro si posteriormente se editará el faltante programa. El propósito de estos seminarios es estudiar y comprender algunos momentos relevantes del desarrollo histórico de la educación: de Grecia a principios del siglo XX y después el siglo XX

La ausencia del programa para temas selectos en cuarto semestre debe entonces entenderse como una excepción para la primer generación. En cuanto a los contenidos se relacionan con el contexto histórico de Atenas clásica, se combina con la creación de la imprenta, el modelo educativo de Amos Comenio, el proyecto educativo de la Revolución francesa y Condorcet así como la escuela y el niño en John Dewey.

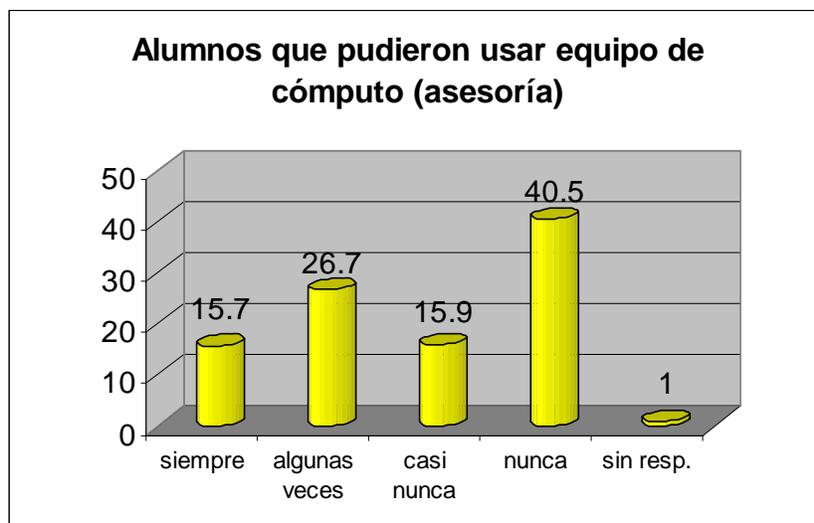
#### El programa para la transformación y el fortalecimiento académicos de las escuelas normales.

En seis cuartillas el documento plantea la justificación de la transformación curricular el punto de partida es el reconocimiento del debilitamiento de la identidad y la tradición del normalismo; promete apoyar el perfeccionamiento académico para que los maestros estudien especializaciones y postgrados; plantea también las normas para la gestión institucional y la regulación del trabajo académico y asegura que se canalizarán los recursos económicos necesarios para la reparación, mantenimiento y ampliación de las escuelas normales.

Al respecto se puede decir que la señal virtual de educación vía satélite (EDUSAT) de los programas de capacitación para los profesores formadores sí llegaron a los monitores de la Escuela Normal, sin embargo el equipamiento de material video grabado así como las computadoras no llegaron o no estuvieron disponibles para

los profesores en formación, así lo reportan ellos mismos en el cuestionario (anexo 6) que respondieron el mes en que egresaron; como se muestra en la gráfica 1: el 40.5% dice que nunca pudo usar el equipo de cómputo ni recibió asesoría para ello, pero si el 15.7% siempre pudo usarlos, eso significa simplemente que son insuficientes los equipos.

Gráfica 1 Porcentajes



Elaboración e interpretación personal

El documento justifica una reforma curricular para cambiar el modelo de formación, pero no reivindica la profesión docente, en cierto modo contribuye a la redefinición de la misión de las escuelas normales.

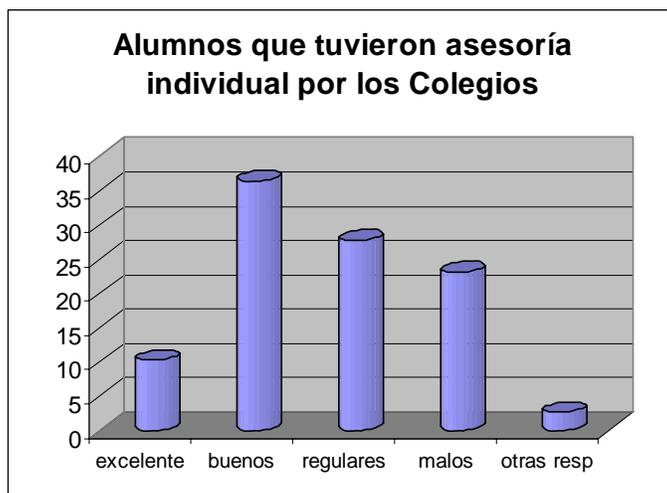
Programas de estudio de primer, segundo, tercero, cuarto, quinto y sexto semestres de la licenciatura en educación primaria, publicados por la SEP en 1997 del primer semestre y el resto en 1999.

Se trata de seis programas semestrales denominados *material para maestros* que presentan una síntesis del programa de cada asignatura que integra los seis primeros semestres (plantea los propósitos de las asignaturas, la organización de los contenidos que más bien es la selección de algunos contenidos mínimos, la organización de esos contenidos en bloques y la bibliografía básica que remite a

dos o cuatro secciones de libros y la complementaria donde se agregan dos fichas bibliográficas más.

Para desarrollar los programas debía partirse de una propuesta de organización centrada en el trabajo académico colectivo y colaborativo, pero la organización de los profesores formadores esta estructurada por Colegios que aglutinan a quienes imparten los mismos bloques de asignaturas y encuentran en dicha tarea la razón de su trabajo; esto remite al punto de que en la práctica no se han modificado las visiones disciplinarias e individualistas de la docencia, los alumnos consultados dicen haber obtenido asesorías de estos Colegios, pero ellas no fueron excelentes para el 91%, solo para el 34.6% fueron buenos y para el 50.8% fueron malos y regulares como lo muestra la siguiente gráfica (pregunta 32 del cuestionario en anexo 6)

Gráfica 2. Porcentajes



Elaboración e Interpretación personal, siempre que no se indique lo contrario, las gráficas y tablas corresponden al Banco de Datos de la autora: MRPD

Lineamientos para la organización del trabajo académico durante el séptimo y octavo semestres de la licenciatura en educación primaria, publicado por la SEP en 1999-2000. De este documento revisé la versión final para el análisis que remite a la reunión nacional con responsables del programa y directores de las escuelas normales, esta fechado en 22 y 23 de mayo del 2000; se trata en

realidad de un programa que orienta cuatro aspectos fundamentales de la última etapa de formación docente: El trabajo docente, El Seminario de Análisis del trabajo docente, La elaboración del documento recepcional y el cumplimiento del Servicio Social; mismos que se comentan a continuación en relación con la información que se obtuvo en la etapa empírica de esta investigación. Reporto los resultados del análisis de los primeros tres elementos en el siguiente apartado que corresponde a los propósitos implícitos del currículo

Se revisaron también los siguientes documentos: “Seminario de Análisis del Trabajo docente” I y II (Guía de trabajo y materiales de Apoyo para el estudio publicado en el año 2000); “Formas del trabajo docente y su relación con los del perfil de egreso” ( Informe de seguimiento agosto 1999); “Lineamientos para el desarrollo de las actividades de acercamiento a la práctica escolar y su relación con los cursos de las demás asignaturas del Plan de estudios 1997” documento fechado el 11 de agosto de 1999 y “Orientaciones y criterios para elaborar los programas de estudio para la formación de profesores de educación primaria” (en su versión del 14 de marzo de 1997); la información que obtuve de la revisión de estos documentos, se ha incorporado en diferentes secciones de este trabajo

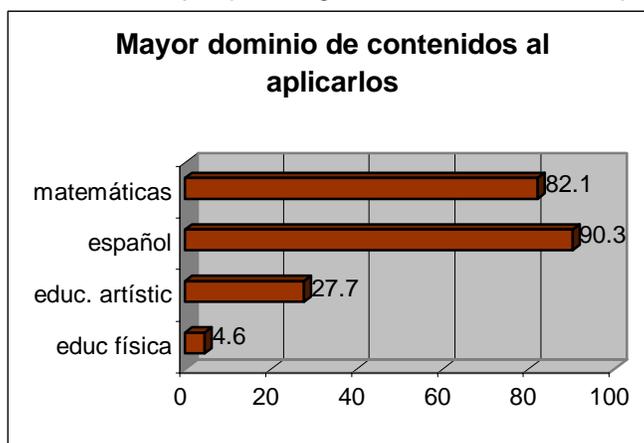
### **3.4.2 El currículo apropiado**

En ésta línea de análisis curricular se revisó la organización del Plan de Estudios 1997 para conocer las metas, contenidos y propósitos así como su estructura, orientación y enfoques. Las *escuelas normales* asumen una responsabilidad creciente en el logro de las metas que la sociedad les demanda de formar un nuevo profesor capaz de responder a las necesidades del contexto de la comunidad (Kemmis, 1993) de la escuela; las metas administrativas de transformar las *escuelas normales* renovando su capacidad académica y organizativa, pero al mismo tiempo esta meta esta ligada con otra de reorientar el diálogo reflexivo (Schön, 1992) en las escuelas primarias, vinculándose con las instituciones formadoras de docentes; las metas educativas se cristalizan en los

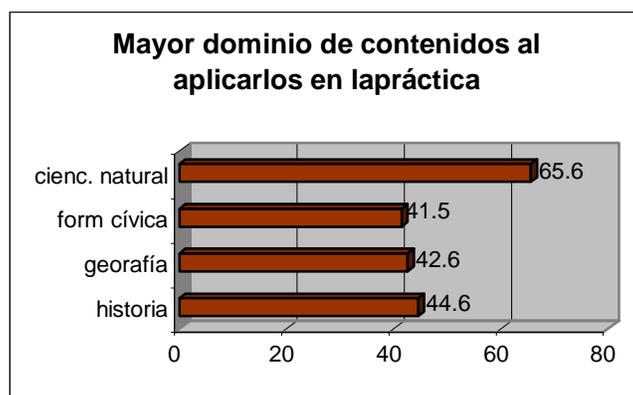
cinco bloques de competencias genéricas de los rasgos deseables del nuevo maestro antes comentadas.

Los contenidos en este Plan 1997 se definen como líneas temáticas y se presentan organizados en bloques; el discurso de los diseñadores asura que los contenidos o temas tienen una relación de correspondencia con los rasgos deseables o perfil de egreso (SEP, 1999: 29) en este sentido se trata de un currículo temático, cuyo enfoque psicológico se orienta por los conceptos, principios y procesos derivados del constructivismo. El enfoque pedagógico de las asignaturas, representa una concepción particular y deliberada de la matemática, el español, la ciencias naturales, la geografía y la historia que se derivan de las singularidades del trabajo didáctico que se hace de ellas en la escuela primaria. Al respecto los estudiantes reportaron en el estudio empírico que las cuatro materias en las que lograron mayor dominio de contenidos y competencias didácticas al aplicarlas al grupo de práctica son como se puede ver en las gráficas 3 y 4: Matemáticas (elegida por el 82.1%), Español (90.3%), Ciencias Naturales (65.6%) e Historia (44.6)

Gráfica 3 Porcentajes por asignaturas de educación primaria



Gráfica 4 Porcentajes por asignaturas de educación primaria

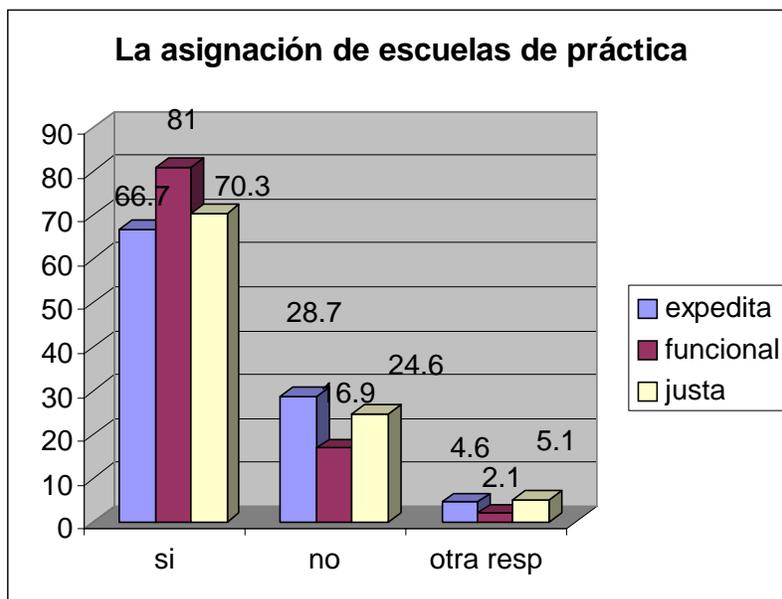


Los propósitos de cada programa de asignatura se construyen bajo la lógica de la estructura de las disciplinas del conocimiento que buscan el desarrollo de la mente. (Posner, 2000: 94-101) Los propósitos se orientan de manera general al desarrollo de habilidades intelectuales, competencias profesionales y capacidad de respuesta social, pero no todos los propósitos de las asignaturas se logran, ni todos las metas alcanzadas dan elementos suficientes para realizar adecuadamente las prácticas intensivas. Lo anterior se puede comprender al conocer los datos que los egresados aportaron en la consulta al preguntarles por las cinco asignaturas del Plan 1997 que le ofrecieron elementos para desarrollar mejor su trabajo; al respecto las asignaturas que fueron seleccionadas por más del 50% de los estudiantes fueron: Desarrollo infantil con 84%, Escuela y contexto social 58.5%, Observación y práctica docente 77.4% y Planeación de la enseñanza y evaluación de los aprendizajes 56.9%. Estos datos refuerzan la idea de los diseñadores sobre un currículo para la práctica, donde la formación cultural y pedagógica no son tan solicitados.

Para estudiar los componentes del currículo apropiado se trató de responder a la pregunta ¿Cuáles son las formas principales de la organización del currículo?, en la etapa empírica o de contrastación se encontró que la organización curricular y de formadores tiene repercusiones en la selección y asignación de escuelas de práctica o trabajo docente.

El trabajo docente que se realiza en escuelas primarias es muy importante para cumplir los propósitos de formarse en condiciones reales de trabajo; al respecto la mayoría de los estudiantes reportó en el cuestionario, (anexo 6) que la asignación de esas escuelas fue funcional, justa y expedita como se muestra en la siguiente gráfica

Gráfica 5 Porcentajes



Por otro lado, la estrategia de análisis se complementó con tres observaciones a la lógica del diseño curricular: la consistencia del Plan 1997 (que es la descripción de su estructura), la insistencia del mismo (son los principios que guiaron la metodología del diseño) y la incongruencia del Plan 97 (es lo que considero como debilidades del modelo curricular seguido).

#### *La consistencia del Plan de Estudios 1997.*

El Plan 1997 se presenta a partir de la página 29 y hasta la 94 en adelante concluye la descripción de asignaturas; en estas 65 cuartillas se presentan cinco capítulos que a continuación se describen:

Capítulo I. Algunas explicaciones sobre el método de elaboración del plan. En cuartilla y media se comenta la lógica de trabajo que también definen como

método adoptado en la elaboración del Plan y que consiste primero en la definición precisa de los rasgos del maestro de educación primaria del futuro es decir perfil del profesional de la educación; después se establecieron criterios y orientaciones en las características y organización del currículum y del trabajo académico; y teniendo estos dos referentes se seleccionaron los contenidos y actividades de enseñanza; así se llegó a la definición del mapa curricular, base de la programación académica (SEP 1999: 29y30)

Capítulo II. Los rasgos deseables del nuevo maestro: perfil de egreso. Se reconoce aquí que los rasgos del perfil son el principal referente de elaboración del plan pero también orientan los criterios para valorar el avance del plan y los programas, la eficacia del proceso de enseñanza y de los materiales e incluso el desempeño de los estudiantes; este capítulo se abarca cinco páginas en las que se presentan los siguientes rasgos que definen el perfil de egreso subdividido en competencias integradoras, desplegadas en bloques: (SEP 1999: 31-34)

1. Habilidades intelectuales específicas (5 bloques )
2. Dominio de los contenidos de enseñanza (3)\*
3. Competencias Didácticas (6)
4. Identidad Profesional y Ética (7)
5. Capacidad de recepción y respuesta (5 )

\* Los paréntesis indican número de bloques

Capítulo III. Criterios y Orientaciones para la elaboración del plan y la organización de las actividades académicas.

Estos criterios y orientaciones académicas sirven para: 1. Precisar los lineamientos que regulan los contenidos, la organización y la secuencia de las asignaturas y de otras actividades y 2. Definir rasgos comunes entre las formas de trabajo académico y el desempeño del personal docente. En ese capítulo de criterios y orientaciones se desarrollan los siguientes apartados:

1. Formación inicial de los Profesores de Educación Básica. Tiene carácter nacional con flexibilidad para comprender la diversidad regional, social, cultural y ética del país.
2. Los estudios realizados en las escuelas normales constituyen la fase de formación inicial de la formación de los profesores de educación primaria.
3. El dominio de los contenidos se realiza de manera integrada con la capacidad para enseñarlos y orientar su apropiación por parte de los niños.
4. La formación inicial de profesores establece una relación estrecha y progresiva del aprendizaje en el aula con la práctica docente en condiciones reales.
5. El aprendizaje de la teoría se vincula con la comprensión de la realidad educativa y con la definición de las acciones pedagógicas.
6. El ejercicio de las habilidades intelectuales específicas que requiere la práctica de la profesión docente debe formar parte del trabajo en cada una de las asignaturas.
7. Fomentar los intereses, los hábitos y las habilidades que propician la investigación científica.
8. La formación inicial preparará a los estudiantes normalistas para reconocer y atender las diferencias individuales de sus alumnos y para actuar a favor de la equidad de los resultados educativos.
9. La expresión artística, la educación física y las actividades deportivas constituyen aspectos importantes de la formación de los futuros maestros.
10. Las escuelas normales ofrecerán oportunidades y recursos para la formación complementaria de los estudiantes.
11. Los estudiantes y maestros deben disponer de medios tecnológicos, para utilizar los como recursos de enseñanza y aprendizaje, y para apoyar su formación permanente.
12. En cada institución serán fortalecidas las formas colectivas del trabajo docente y la planeación académica. (SEP, 1999:37-50)

Capítulo IV. Mapa Curricular. Esta integrado por 45 asignaturas que suman 448 créditos y que están distribuidas en 8 semestres de la siguiente forma: del 1º. al 3º. semestres con 6 materias; 4º. y 5º. semestres con 8 asignaturas; el 6º. semestre con 7 y los dos últimos semestres solo con 2 asignaturas; en todos los casos se asigna un valor de 1.75 créditos por hora/semana/semestre bajo el criterio de que todos los programas incluyen actividades teóricas y prácticas.

Se presentan tres áreas de actividades de formación: a) de actividades principalmente escolarizadas con 35 asignaturas; b) de actividades de acercamiento a la práctica escolar con 8 asignaturas durante los 6 primeros semestres y c) de práctica intensiva en los dos últimos semestres paralelamente con los dos seminarios de análisis del trabajo docente (SEP, 1999: 51-54)

Capítulo V. Descripción de las asignaturas a lo largo de veinte páginas se describen las asignaturas, en algunos casos, que suponemos se trata de materias seriadas, se describen en conjunto y repiten el esquema siguiente: Nombre (s) de la materia, clave, horas, semana, semestre y número de créditos, los propósitos (en algunos casos) y finalidades (en otros); descripción de algunas ideas centrales y el sentido de algunas actividades propuestas; y en algunos casos se agrega la orientación del estudio que hace la asignatura y algunas recomendaciones (SEP, 1999: 55-94)

#### *La insistencia del Plan de Estudios 1997*

La primera insistencia del documento se localiza también en el primer capítulo se explica que el método de elaboración del plan fue al contrario de cómo se elaboran los planes en educación superior, que siempre parten de la determinación de asignaturas por cada campo disciplinario acompañado de discusiones falsas sobre cómo contribuirá cada contenido disciplinario a la formación de los estudiantes.

Nos parece insostenible la acusación puesto que hasta los planes de estudio más técnicos y tradicionales parten de un diagnóstico de necesidades entendidas como “demandas de la realidad” y que aún reconociendo el riesgo que señala Díaz Barriga (1984: 34-38). Se sigue poniendo en duda la adecuación de la formación a las necesidades inmediatas del mercado ocupacional, puesto que se sigue realizando el diseño curricular partiendo de los fines que desea alcanzar la escuela al más puro estilo tyleriano; a partir de los fines deseables, se refiere a fines que desea lograr. La virtud del Plan 97 no descansó en el método de diseño por objetivos, sino competencias, donde se parte de ellos para definir los contenidos hasta llegar a los sistemas de evaluación; sino que su diseño se basó en la intención de replantear la formación de maestros desde la propia elaboración del plan; pasando por la conformación del perfil profesional y laboral de los diseñadores hasta el replanteamiento del mismo subsistema de formación

docente; cruzando tangencialmente por una contraposición al normalismo que se encuentra estancado.

Por otro lado se insiste en la idea de que esta licenciatura constituye apenas la formación inicial de profesores de educación primaria, bajo dos premisas: La primera alude al propósito de consolidar en los estudiantes las habilidades y actividades que son la base del trabajo intelectual, el conocimiento y el manejo de información y recursos tecnológicos, para que con autonomía sigan aprendiendo. La segunda asegura que la formación es inicial porque evita la saturación de asignaturas que cubran las deficiencias de formación previa.

Entonces si se inicia con los estudios de la licenciatura, ¿cuándo se termina de formar el profesor?, ¿porqué no se acepta la concepción de profesión para definir del desarrollo profesional de los egresados? La propuesta formal se remite a la recomendación No. 69 OTI-UNESCO de 1966, aprobada en 1975 por la 3ª. Reunión de la Conferencia Internacional de Educación relativa a la situación del personal docente y los informes de expertos sobre su aplicación

sobre la evolución del papel del personal docente y las consecuencias de esa evaluación sobre la formación profesional inicial y en el servicio, así como la Declaración de la 44ª. Reunión de la CIE (1994), en la que se pide que se de un carácter prioritario a la formación del personal de educación, centrándola en particular de la ética profesional, la educación cívica y moral, la diversidad cultural, los códigos nacionales y las normas internacionalmente reconocidas en materia de derechos humanos y de libertades fundamentales (SEP, 1997: 16)

### *La incongruencia del Plan de Estudios 1997*

El Plan 1997 presenta ciertas incongruencias entre las que puedo destacar, por ahora: el desdeño por la formación teórico-pedagógica, argumentando que el plan 1984 estaba saturado de asignaturas semestrales con dificultad de articular los contenidos entre ellas y una cultura profesional coherente; que había un énfasis excesivo en el estudio de disciplinas teóricas sin énfasis en la comprensión de los

problemas escolares (SEP, 1999: 17) actualmente, no solo esta ausente en las asignaturas; sino en la fundamentación y orientación de criterios para la elaboración del plan y en la organización de las actividades académicas. Contrario a ello la formación pedagógica tiene sus propios contenidos que se reorganizar en asignaturas integradoras y no en asignaturas de psicología como “Desarrollo Infantil” donde se estudia el desarrollo biológico, psicomotriz, cognitivo y afectivo social de los niños de 6 a los 14 años.

El mejoramiento de la planta física y el equipamiento de las escuelas normales no ha sido lo oportuno que debía para garantizar el desarrollo adecuado del currículo, solo se puede suponer que los alumnos utilizan equipos tecnológicos de enseñanza: computadoras, impresoras, pantallas, cañones, pizarrones electrónicos, pero en realidad no hay algún espacio curricular donde reciban formación e información para sus aplicaciones. Por otro lado las normas para la gestión institucional y la regulación del trabajo académico no se desprende de las necesidades de organización académica que demanda el Plan, pues los formadores organizan Colegios pero con funciones diferenciadas por dirección, departamentos y desarrollan tareas como equipos de trabajo pero por semestre. en el caso de sétimo y octavo semestres.

Si la actualización y perfeccionamiento profesional del personal docente de las *escuelas normales* no se replantea como las otras profesiones en términos de las necesidades actuales de la sociedad del conocimiento, estará mirando hacia el pasado o hacia las carencias del propio Plan, por ejemplo ignorar que los profesores quieren conocer otro idioma para leer, conocer y aprender, porque no se ofrecen espacios y créditos curriculares en un programa que incluya el dominio del inglés o del francés. La visión de actualización y perfeccionamiento se puede leer en la siguiente idea: se iniciará la publicación y distribución de materiales, como informes de investigación y propuestas didácticas novedosas (SEP, 1999: 24)

### **3.4.3 El currículo utilizado.**

#### *La implantación del Plan 1997*

En el estudio realizado, encuentro posturas claras sobre los procesos curriculares de diseño, desarrollo y evaluación; en el punto anterior se abordó ya un primer acercamiento al análisis del diseño curricular del Plan 1997; abordaré en este espacio solo algunos aspectos del desarrollo del mismo Plan 1997. Para ello me baso en la revisión de los Informes obtenidos en la consulta de archivo de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal (a través del Departamento que coordinaba el programa de evaluación y seguimiento) la aplicación de programas (Cabrera, 1997) por entidades; elegí las entidades de México, Jalisco y Baja California Sur con la finalidad de observar un reporte por región geográfica; de los programas de enfoques y contenidos revisé los de Español y Matemáticas porque son las asignaturas que tiene mayor trascendencia en la tradición de la educación primaria, esto coincide con las dos asignaturas más señaladas por los estudiantes como los espacios donde adquirieron mayor dominio de contenidos (ver gráficas 3 y 4).

En el estado de México, se obtuvo información de los resultados del programa de matemáticas en la Escuela Normal de Tejupilco; los problemas que se señalan por los alumnos es que en las escuelas primarias muchos maestros se resisten a utilizar el nuevo enfoque porque no lo conocen o porque prefieren los viejos procedimientos por seguros aunque sin la reflexión suficiente; solicitan mayor información sobre los programas que desarrolla la SEP y que les contextualiza en su quehacer. Sugieren que el curso taller donde se analizó el programa mencionado, sea dirigido por un docente con especialidad en matemáticas. En cuanto a logros, aseguran que el nuevo enfoque didáctico garantiza que los niños aprendan más fácilmente las matemáticas y su práctica.

En el estado de Jalisco, se revisaron los informes del programa de español. De la Escuela Normal Experimental. Colotlán, Jal. En cuanto a los logros, los alumnos

coinciden en el nuevo enfoque de la enseñanza del español en 1° y 2° hace más competentes a los niños en el uso de la lengua española, con lo que su desenvolvimiento se facilita; en cuanto a las situaciones de aplicación se destacó la importancia de que se conozcan los propósitos que se deben lograr para transformar sus prácticas docentes, especialmente en matemáticas; no se reportaron problemas ni sugerencias.

En el estado de Baja California Sur se revisaron los resultados obtenidos en el curso taller sobre el programa de matemáticas de la Benemérita Escuela Normal Urbana “Profesor. Domingo Carballo Félix”; se discutió sobre los problemas que enfrentan los niños para aprender matemáticas y que dichos problemas están ligados con los conocimientos previos que los niños tienen sobre ella; las opiniones sobre los materiales auxiliares del docente fueron positivas pues se mencionan innovaciones y avances significativos en forma de enseñar la matemática.

Por otra parte consulte los avances del Proyecto de Seguimiento y Evaluación (SEByN-DGIE, 1999) que se realizó durante el cuarto semestre de la licenciatura cuyo antecedente fue el seguimiento realizado durante el primer año de aplicación. En esta etapa del seguimiento se trabajó en torno a tres preguntas y sus respectivos resultados:

1. ¿Qué condiciones de organización académica prevalecen en algunas escuelas normales para impulsar el trabajo colegiado que es requisito para fortalecer las prácticas de los docentes en la perspectiva en el Plan 97?

Los resultados reparten diferencias importantes entre las escuelas urbanas con diferentes números de profesores para atender grandes grupos de alumnos; en las escuelas experimentales son todavía menos profesores; esto se debe al tipo de contratación de los profesores que en algunos casos son profesores de tiempo completo y muchos más son de horas, medio tiempo o comisionados.

2. ¿Qué aspectos han incidido favorablemente para que los profesores consideren e incorporen “cambios” en la práctica en el aula?

Para lo cual se han considerado los cambios en las formas de trabajo en el aula; tales como el trabajo en equipo y la importancia de la intervención de los profesores para orientar los debates; se reporta también que se han dado en las formas de comprender y realizar la evaluación; se están utilizando evaluaciones formativas.

El trabajo colegiado no ha sido favorecido por las condiciones laborales y carga de trabajo y los tiempos reales se reducen; se están buscando formas para impulsar la reforma.

#### *El perfil de egreso visto desde las competencias*

Respecto a trabajos sobre competencias el de María de Ibarrola y Ma. Antonia Gallant (1995) plantea las nuevas exigencias que los modelos económicos de globalización y transnacionalización de la economía plantean a los sistemas educativos latinoamericanos; en este análisis hacen énfasis en los proyectos educativos para la formación de competencias profesionales. Desarrollan una propuesta para la formación integral basada en competencias básicas, basadas a su vez en la propuesta de Braslavsky de competencias presentadas en siete grupos:

Competencias comunicativas: utilizan de diferentes códigos comunicacionales.

Competencias sociohistóricas: de conciencia histórica y formación ética.

Competencias matemáticas: conocimientos instrumentales y estrategias para procesos de razonamiento y construcción del conocimiento.

Competencias científicas: para el desarrollo de métodos sistemáticos de investigación y conocimiento en las áreas de ciencias naturales, exactas y sociales.

Competencias tecnológicas: concibiendo de manera diferente lo tecnológico hace una dimensión integral y global que comprende las etapas del trabajo y los ámbitos de desarrollo humano.

Competencias ecológicas: buscando equilibrio entre la producción y la condición natural del medio ambiente.

Competencias críticas: propiciar el análisis así como la valoración de las condiciones del desempeño laboral para solucionar por temas.

El diseño curricular basado en competencias básicas en México, tiene ya un tiempo funcionando como es el caso del Bachillerato Propedéutico en el Estado de México (Canales, 1997); cuyo sistema curricular contiene cuatro aspectos: a) la cosmovisión (orden social del mundo); b) la estructura formal (reglas o normas para las acciones como planes, programas de estudio propuestas metodológicas); c) práctica docente (su finalidad es transformar la actitud tradicional del profesor) y d) base material o infraestructura institucional. Lamentamos no encontrar información sobre sus resultados

Existe una tendencia en la educación básica que relaciona los contenidos y propósitos de la educación (nótese que no hablo de objetivos) con necesidades básicas de aprendizaje y también ligados a las competencias básicas para la vida. También se han aplicado esquemas de competencias básicas en la educación media superior y superior; se han cuestionado profundamente la relación entre la formación que se logra en las carreras de educación superior y las necesidades sociales; se cuestiona la dificultad para vincular los perfiles de egreso con el desarrollo económico y tecnológico del país. Cuando se habla de la relación entre la educación y el trabajo, se comprende la importancia del desempeño a lograr, entendido y expresado en términos de competencia.

Para la Comisión de las Comunidades Europeas (COM CCE,1995) la noción de competencia conforma una totalidad en la que convergen diversos elementos, aunque sus componentes pueden separarse, pero éstos ya no constituyen la

competencia porque pierden la virtud que sólo en conjunto adquieren; esta noción implica entenderla como manera diferente de abordar los propósitos educativos pero también sus repercusiones pedagógicas<sup>34</sup>

La noción propuesta se sintetiza en las siguientes propiedades básicas de la competencia: estar centrada en el desempeño; incorporar condiciones bajo las cuales ese desempeño es relevante; constituir una unidad y ser un punto de convergencia, y favorecer el desarrollo de niveles mayores de autonomía de los individuos..

...Las actividades profesionales que reflejan este modelo y la competencia profesional es, como hemos visto desde diferentes puntos de vista un continuo juicio de “idoneidad”, así como una aprobación implícita de la “idoneidad para juzgar” del profesional experto respecto de lo que parece ser el mundo. Dichos juicios están saturados de valores, y de esa forma, no sólo se vinculan con el contexto, sino que son impulsados por la cultura (CCE, 1995: 296)

Por su parte Paul Hager y David Becket (1996) proponen, para definir las competencias educativas y determinar así sus alcances; la aplicación de los siguientes criterios: a) considerar los actos intencionales y los atributos personales aplicados a ciertas tareas, como condición esencial para definir cualquier competencia. b) recurrir al carácter holístico, o sea a las normas de competencia que reúnan las características de ser integrales, en tanto acciones intencionadas deben ser generales, en tanto que son tareas independientes, simultáneas e implican “interpretaciones situacionales”; es decir tomar en cuenta el contexto como parte de las competencias; c) atender la diversidad cultural propia de cada contexto, como elemento que define las competencias educativas; y d) en la definición de competencias influyen las reglas, los rituales y las convenciones y que además al hablar de competencias no se puede hacer referencia sólo a una corriente epistemológica; por lo tanto esta visión de competencia obedece a una perspectiva de funcionalidad y eficacia.

---

<sup>34</sup> Un ejemplo de la aplicación de normas de competencia profesional se remite al Colegio de Abogados de Nueva Gales del Sur en 1993 basado en la creación de cuatro nuevas especialidades del derecho, para cada una se desarrollaron normas de competencias integradas, con base en ellas se diseñaron instrumentos y estrategias de evaluación con supuestos clientes y casos particulares que se filmaban para ser evaluados posteriormente por expertos.

El lenguaje utilizado en el Plan 1997 expresa una orientación socioconceptual que va incorporando un nuevo vocabulario en el que se expresan las relaciones emergentes entre la educación superior, el conocimiento y la sociedad (Barnet, 2001), algunos términos que pueden encontrarse fácilmente en dicho Plan son: competencias, capacidad, logros, habilidades, estrategias, dominio y resultados entre otros; al adoptarlos se va definiendo la práctica social del profesor de educación primaria. Las ideas iniciales de los diseñadores del Plan y el desarrollo del currículo tienen un anclaje en los intereses sociales, en el entorno de una sociedad global

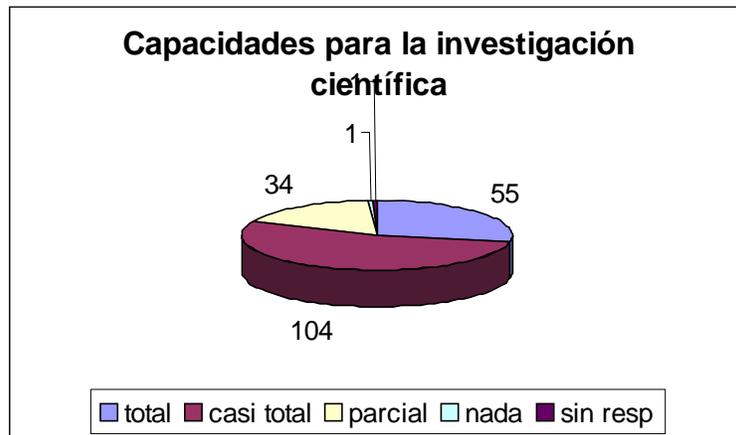
Este perfil de egreso diseñado por competencias integradoras y transferibles, remite a una concepción operacional de la competencia, que reduce el interés de la sociedad en el desempeño, en el tipo de desempeño que mejora resultados, contraria a esta concepción existe otra llamada académica que se construye a partir de la idea del dominio de la disciplina. La competencia académica define las situaciones enmarcadas por el campo intelectual de los académicos que participan; la visión operacional define las situaciones de manera pragmática

La competencia académica, según Barnett (2001) define su epistemología en el saber qué *know-that* y tiene como prueba de validez de su conocimiento el ¿Qué nos permite hacer?; la competencia operacional define su epistemología en el *Know-how* (saber cómo), define como prueba de validez de un conocimiento, su interés pragmático que responde a la necesaria pregunta ¿Qué nos permite hacer?

En el cuestionario de la etapa empírica se preguntó a los egresados de la Licenciatura en educación primaria ¿Lograste disposición y capacidades para la investigación científica como la observación, método para plantear preguntas, poner a prueba respuestas y reflexionar críticamente?. En las respuestas, 55 de los 195 egresados consultados, aceptaron haberlo logrado totalmente, el resto

responden de la forma como lo detalla la siguiente gráfica: 34 parcialmente y 104 casi totalmente.

Gráfica 6 Frecuencias



Otro logro importante en la concepción operacional permite que dominen la secuencia de asignaturas en la estructura curricular de la educación primaria, para saber su opinión sobre su logro se les preguntó: ¿Reconociste la secuencia lógica de cada líneas de asignatura de educación primaria; articulando sus contenidos y relacionando los aprendizajes de tu grupo de práctica? a la cual 68 estudiantes respondieron que lo reconocieron totalmente, 97 dijeron casi total y 25 parcialmente.

El foco de la competencia operacional (Barnet, 2001) esta puesto en el interés particular por los resultados; para la competencia académica el foco de atención se dirige hacia las proposiciones significativas, se instala en las metaoperaciones. La postura operacional busca la trasferencia en dominios de habilidades orientadas hacia desempeños; la competencia académica busca la trasferencia de comprensión de una situación de atención cognitiva a otra y se precisa en las metacogniciones.

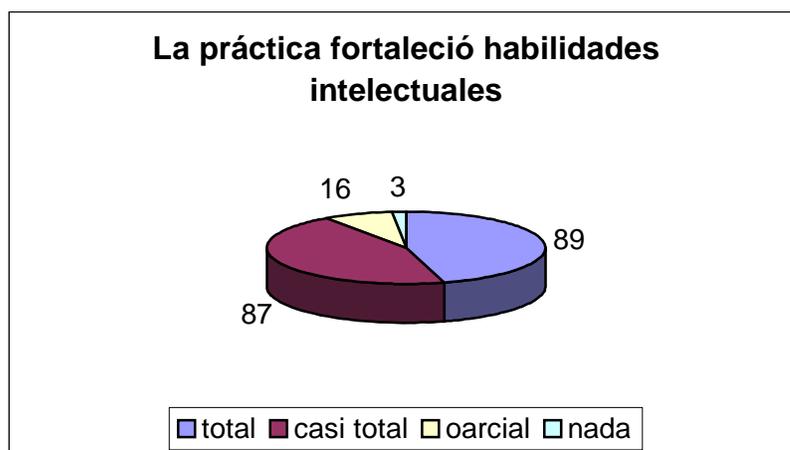
Revise la composición del perfil de egreso a partir de la aplicación de un modelo de competencias genéricas como una dimensión especial en el análisis del

desarrollo del currículum donde incluyo la valoración de los resultados obtenidos en la investigación de campo, respecto a la opinión de los formadores y egresados en relación con el Plan de estudios y los programas.

El perfil de egreso del nuevo maestro se expresa en términos de habilidades, conocimientos, actitudes y valores agrupados en cinco campos de competencia que describo a continuación y acompaño con algunos datos empíricos que refuerzan los anhelos expresados en la estructura formal del currículum.

- **Habilidades intelectuales específicas**, integrada por cinco conjuntos de habilidades profesionales que remiten a las competencias básicas generales despliegas a su vez en destrezas de comunicación, comprensión y explicación, algunas de éstas se derivan en habilidades específicas para la investigación educativa. En la consulta (ver cuestionario anexo) se pregunto: .-¿La práctica docente que desarrollaste fortaleció tus habilidades intelectuales de comprensión, expresión y análisis? 87 egresados respondieron que las fortaleció de manera total y 89 casi total, aún así hay 19 egresados que deben preocupar muchos por no haberlo lograrlo satisfactoriamente.

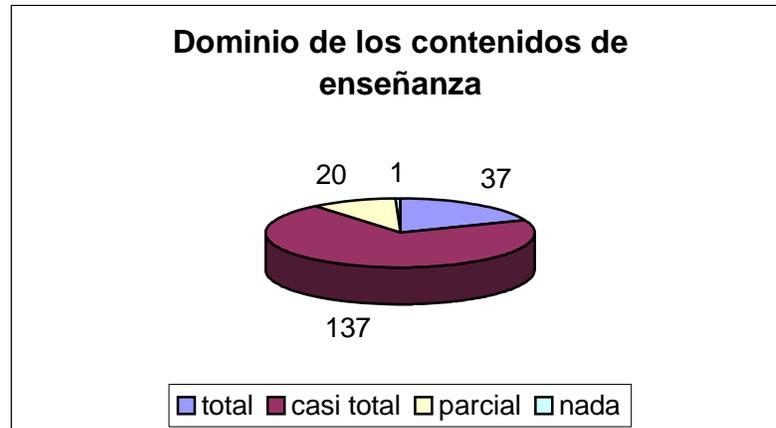
Gráfica 7 Frecuencias



- **Dominio de los contenidos de enseñanza** en el Plan 1997 se presentan cuatro conjuntos de características sobre el dominio de los campos disciplinarios para manejar los temas de los planes, programas de estudio, contenidos educativos, secuencia y articulación de asignaturas; destaco aquí la ausencia del estudio de la teoría curricular que explica el sentido y significado sociocultural de lo anterior.

En la consulta se les pregunto a los egresados: ¿Consideras que lograste el dominio de los contenidos de enseñanza de educación primaria? Respondieron 137 de los 195 egresados que su logro fue casi total; solo 37 están seguros de su logro total y 20 consideran que fue parcial su dominio. Me pregunto si esa misma mayoría que no dominó de manera total los contenidos de enseñanza es la que respondió que en Español y Matemáticas lograron mayor dominio de contenidos y competencias al aplicarlas en el grupo de práctica como se presentó en la gráfica 3.

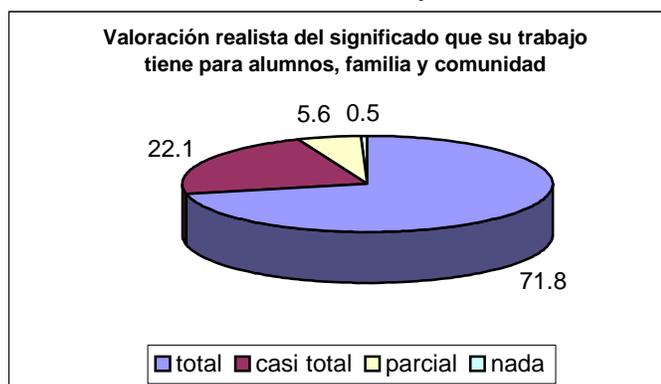
Gráfica 8 Frecuencias



- **Identidad profesional y ética.** Se refiere a la tarea de asumir los valores de la humanidad como la libertad, la dignidad, la justicia, y la democracia; para cubrir estas finalidades existen asignaturas específicas, entre ellas dos seminarios de Desarrollo económico, político y social de México, dos cursos de Problemas económicos políticos y sociales en México y uno de el Estado mexicano y el sistema educativo nacional.

Para contrastarlo con la opinión de los nuevos maestros, se les pregunto: ¿Reconociste, a partir de una valoración realista, el significado que tu trabajo tiene para los alumnos, sus familias y la sociedad?. Las respuestas fueron (ver gráfica9): el 71% valoró totalmente el significado educativo y social de su trabajo y el 22.1% **casi** lo valoró igual, con ellos se puede decir que la mata social (Posner, 2001: 74) del Plan de estudios 1997 ha sido una conquista para la revaloración social del profesor de educación primaria. Sin embargo es éste aspecto difiere la opinión de algunos formadores cuando afirman que se ha desdibujado la identidad de la profesión, finalmente lo importante es que la tarea docente sea revalorada por la sociedad también.

Gráfica 9 Porcentajes



- **Competencias Didácticas.** Es el único apartado en el que se acepta la construcción de competencias, aquí se explicitan los logros relevantes mediante los cuales se reconoce a los maestros eficaces, y no es casual que el sentido de la competencia se ubique en el ámbito de la didáctica , pues ésta representa un área de dominio tradicional de los profesores de educación básica, es decir que es una competencia de la profesión docente por excelencia. Efectivamente se refiere a seis competencias integradoras que si bien contribuyen a mejorar la calidad del desempeño docente, no se adquieren en espacios curriculares específicos del Plan de estudios donde

puedan adquirirse. Por la forma como se expresan las competencias didácticas en este Plan solo se pueden explicar como el grado de capacidad de actuación suficiente y efectiva del profesor que cualifica su actividad profesional.

Para la fase empírica se les cuestiono sobre: ¿Diseñaste y organizaste y pusiste en práctica estrategias didácticas adecuadas a los grados y formas de desarrollo de los alumnos, conforme a sus características sociales y culturales? Los resultados pueden leerse en la siguiente gráfica: 101 alumnos, o sea un poco más de la mitad de los egresados consultados utilizaron estrategias didácticas adecuadas, será porque no es lo mismo diseñarlas que aplicarlas de manera apropiada a las circunstancias específicas de los niños y de los grupos escolares.

Gráfica 10 Frecuencias

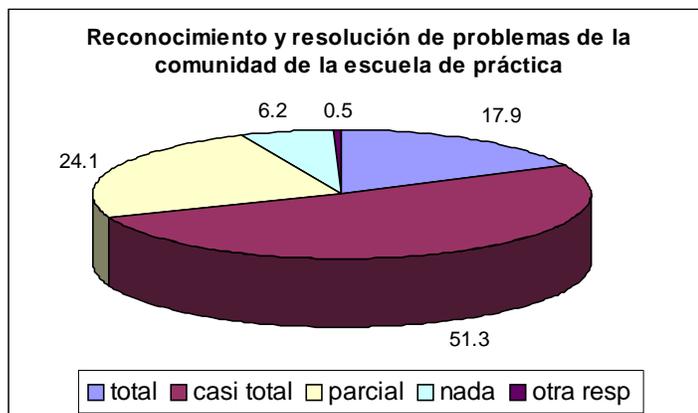


- **Capacidad de percepción y respuesta a las condiciones sociales del entorno de la escuela.** Esta sección se define como el nuevo perfil social del profesor, se pretende que la sociedad revalore la función del maestro para promover el respeto, la comunicación y el apoyo de la comunidad hacia la escuela. En el perfil de egreso, las competencias agrupadas en este bloque dan sentido al de Identidad y ética profesional, porque precisamente hacía falta preparar al profesor de primaria para percibir y responder a las condiciones sociales en que se encuentra su centro de trabajo, pero no solo porque también determinan el contexto de la escuela

misma, sino porque también la comunidad es destinataria de la tarea educativa.

Considerando lo complejo que es reconocer las percepciones y valorar las respuestas de intervención social, se preguntó (cuestionario en anexo 6) a los egresados: ¿Lograste reconocer los principales problemas que enfrenta la comunidad de la escuela de práctica, demostrando disposición para contribuir a su solución y participando directamente o mediante la búsqueda de apoyos externos? Los resultados pueden verse en la siguiente gráfica e indican que el 17.9% no tiene duda de haberlo logrado totalmente y más de la mitad esta seguro del logro total de dicha competencia profesional, en todo caso debe preocupar el resto 30.8%

Gráfica 11 Porcentajes



En el Plan 97, los rasgos deseables del nuevo maestro, perfil de egreso, son considerados como principal referente para la elaboración de dicho plan y puede ser analizado a la luz de un esquema de competencias en primer lugar, por considerar este nivel de estudios con intencionalidad de formación inicial y por sus características de cercanía con el trabajo del profesor, por no privilegiar la teoría sobre la práctica, por la búsqueda de un desempeño relevante. Esta postura conduce a un cuestionamiento sobre la relevancia de la educación, que implica necesariamente revisar los resultados.

#### **CAPÍTULO IV: El nuevo modelo de formación docente en el Plan de estudios 1997 de la licenciatura en educación primaria**

En el proceso de análisis de modelos de formación de docentes estudiados por las tendencias actuales, se encontraron elementos coincidentes con los datos obtenidos en el análisis curricular del Plan de estudios 1997 de la Licenciatura en Educación Primaria; dichos hallazgos se pueden exponer en dos líneas de confrontación con las ideas y concepciones de los sujetos formadores entrevistados y de los sujetos en formación consultados. Una línea se refiere a la importancia de la observación, el registro y la reflexión como componentes indispensable del modelo, pero que aún carece de referentes teóricos y metodológicos suficientes, y la otra es el modelo de formación docente basado en la práctica, o sea en condiciones reales de trabajo.

La primer generación de nuevos profesores se organizó en 34 grupos de entre 6 y 10 alumnos que trabajaron la última etapa de formación y alternan periodos de práctica en escuelas primarias con seminarios de análisis de la práctica. Los periodos de práctica o trabajo son largos, se programan en cada institución formadora de docentes y se consideran al mismo tiempo como servicio social.

Las actitudes, habilidades y saberes de los maestros que visitan durante su entrenamiento en las escuelas primarias les brindan información suficiente a los estudiantes maestros para tener un conocimiento de sentido común sobre lo que es ser maestro; a éste cúmulo de información se agrega otro derivado de la experiencia misma de quien fue alumno en la primaria, de ese conocimiento y experiencia se elaboran modelos de docente representados por la cariñosa e insistente maestra Martita de segundo, el solidario y comprometido maestro Luis de historia o por la metódica e instrumentalista maestra Sandra de sexto. De ese modo de van entretejiendo los aspectos identitarios de la profesión docente, de la misma forma los estudiantes elaboran pero también comparten un conocimiento

construido a partir de sus experiencias y de los conocimientos de la tradición del magisterio reconocida por la sociedad.

Retomo la idea de identidad como (Peña y González, 2001) una dimensión subjetiva de los actores sociales situados entre la acción y la estructura, se trata de un atributo subjetivo de los actores sociales; la identidad en el nuevo maestro, recién egresado, tiene un carácter intersubjetivo y relacional, se reconoce así mismo sólo reconociéndose en el otro maestro a quien observa, con el que dialoga, comenta, o a quien critica, admira o repudia; ese nuevo maestro organiza las representaciones que tiene de sí mismo y del grupo profesional al que pertenece. De ese grupo selecciona imágenes que contienen un conjunto de significados como los siguientes: el sentido del programa, el libro de texto y el grupo de alumnos; la importancia de elaborar y usar recursos didácticos, el significado de las actividades de enseñanza así como de la finalidad de la evaluación de los aprendizajes; reconocer en los derechos y obligaciones de su trabajo cotidiano el sentido humanístico de su profesión.

Durante su experiencia formativa, los nuevos maestros, como actores sociales elaboran procesos cognitivos relacionados con su acción en los ensayos de práctica de la enseñanza y con la estructura socioescolar donde al producirse expresan relaciones de poder, de subordinación y control ideológico, en ésta dimensión subjetiva, los estudiantes maestros conforman su identidad.

#### **4.1. Elementos del modelo de formación para un nuevo docente**

En el modelo de formación docente contenido en el Plan de estudios 1997 distinguimos algunas de las herramientas que presenta el llamado "modelo actual" o tipo ideal (véase Velasco, 2001) de formación profesional de maestros creado por el grupo Holmes en Estados Unidos de América y desarrollado también en algunos países de Europa en la década anterior (Tardif y otros, 2000); estas herramientas y algunos supuestos sociopedagógicos se adoptaron como

fundamentos principales en el modelo seguido en México.

Algunas de las características del modelo de formación de docentes creado en nuestro país (SEP, 1999), con validez y obligatoriedad para todas las escuelas normales, son las siguientes:

1. La formación de maestros necesita de un proceso donde se alternen periodos de práctica y de perfeccionamiento, en la medida en que avanzan los semestres se incrementa el tiempo de práctica hasta que en séptimo y octavo se realizan prácticas de larga duración alternadas con periodos cortos (una semana) para los seminarios de análisis del trabajo docente. Son estos espacios donde se garantiza que los sujetos en formación analizan su proceder durante las prácticas.
2. Las prácticas de larga duración, se denominan **trabajo docente**, son al mismo tiempo consideradas como *servicio social* y consisten en que cada estudiante maestro atiende a un grupo de alumnos de primaria durante dos semestres para formarse en las condiciones reales de trabajo, en este proceso lo acompaña un tutor, se trata de un maestro “experimentado”, titular del grupo, con quien debe intercambiar puntos de vista u orientaciones sobre los problemas concretos que se presentan.
3. Los seminarios de análisis del trabajo docente son dirigidos por un asesor que pertenece a las escuelas normales, este les orienta en la planeación de las prácticas, los visita durante sus estancias en las escuelas primarias, dialoga con el tutor del grupo, les ayuda a los estudiantes a realizar el análisis de su práctica y los asesora en la elaboración de su documento recepcional.
4. Se requiere de la reflexión de la práctica, pero no hay un planteamiento epistemológico de la práctica profesional que reoriente el sentido de la reflexión. Es Ronald Shön (1992) quien construyó dicho soporte epistemológico sobre la formación de profesionales reflexivos.

Otra cualidad del nuevo modelo señalada por Tardif (2000) es la elaboración de una memoria profesional, en el caso de la reforma de 1997 la memoria profesional desaparece como tal y se transforma en el documento recepcional, elaborado durante los últimos dos semestres de prácticas prolongadas, el documento es revisado por el asesor del seminario, es sobre dicho documento que los estudiantes realizan su examen profesional. En los hechos los documentos son más parecidos a una tesina que a los antiguos informes reccionales estructurados como memorias de práctica.

La práctica docente, como práctica profesional, tiene una construcción propia y puede ser explicada mediante las construcciones teóricas que sobre ella se han formulado, tal es el caso de las perspectivas: académica, técnica, práctica y crítica, estudiadas por diversos autores y corrientes teóricas (Pérez, 1993; García Álvarez, 1993; Contreras Domingo, 1999 y Martín Molero, 1999), dichos modelos presentan en su clasificación límites difusos y por lo tanto difíciles de encuadrar porque no existen tipos ideales que puedan ser una representación exacta de los modelos.

En esta práctica o trabajo docente, los saberes y conocimientos, así como las competencias y hasta las habilidades, se producen y se comunican, pero no son una simple reproducción sino una construcción del objeto representado con ciertos espacios de autonomía y creación individual y colectiva. Siguiendo a Jodelet (1986) se puede decir que estas representaciones tienen dos procesos, el de objetivación, denominado así por Moscovici mediante el cual se ponen en imágenes, conceptos o nociones abstractas para darles cuerpo. El otro proceso se da sobre el grupo, la profesión o la cultura es el anclaje, éste se refiere al enraizamiento social de la representación y su objeto (Peña y González, 2001), el anclaje forma el objeto en una dimensión cultural y social de grupo pues tienen un nivel de correspondencia con la realidad.

Los sujetos que se forman para ser profesores han construido nociones sobre el conocimiento disciplinario y el conocimiento empírico, tienen pensamientos sobre la racionalidad práctica, han construido nociones sobre la sociedad, y la democracia; también producen ideas sobre la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación; pero se requiere de conocimientos didácticos y pedagógicos más formales para saber sobre la construcción o la transmisión de los conocimientos, la interpretación del currículum formal y la emancipación necesaria para la transformación social.

Esos sujetos elaboran nociones ligadas con el sentido que tienen tanto los instrumentos como los procesos de formación; construyen sus conceptos desde lo que saben, creen y miran en otros docentes reales o de la literatura con quienes encuentran imágenes de acuerdo, de coincidencia o identificación; así conforman su propio modelo de proceder, se identifican con algunas características imágenes de otros maestros a quienes la sociedad reconoce como tipos diferenciados o modelos, entre ellos destacan los tradicionales, prácticos, barcos, autoritarios o sargentos y técnicos.

#### *Los egresados opinan sobre los elementos más importantes del Modelo de formación docente*

Para la etapa empírica de consulta a los estudiantes de la primera generación formada de acuerdo al Plan 1997 de la Licenciatura en Educación Primaria, realizada en la BENM por ser ésta, una institución con reconocimiento nacional en su tarea formadora de docentes, ahí se implantó dicho Plan de manera regular considerando los tiempos semestrales de diseño y desarrollo; se consultaron 195 estudiantes de los 262 matriculados que concluían el octavo semestre de la licenciatura.

La consulta consistió, como se dijo anteriormente, en la elaboración y aplicación de un cuestionario de preguntas cerradas (ver anexo 6), derivadas de las categorías de análisis: registros de observación, diarios de clase, reflexión de la

práctica, seminario de análisis del trabajo docente, elaboración del documento recepcional y las derivadas del perfil de egreso; para poder explorar la opinión de los estudiantes, se estructuraron tres secciones en el instrumento de consulta: el currículum, el documento recepcional y lo institucional.

Se presenta a continuación, con el apoyo de algunas gráficas, las representaciones de las cualidades, del nuevo modelo de formación docente que elaboran los egresados: 1- Seminario de análisis de la práctica docente, 2- El tutor, 3- El asesor, 4-La reflexión de la práctica y 5- Documento recepcional; mismos que analizamos a partir del tipo de profesor con el que se identifican de acuerdo a las perspectivas teóricas enunciadas.

#### **4.1.1 Seminario de análisis del trabajo docente.**

El *seminario* se realiza en la escuela normal, es conducido por un asesor que atiende a un grupo de entre 6 a 10 alumnos durante los periodos en que los estudiantes no están en las escuelas de práctica; en el seminario se tiene como propósitos: que los estudiantes reflexionen sistemáticamente sobre su desempeño en el grupo de educación primaria y en otras actividades de la vida escolar, como medio para el continuo mejoramiento de sus competencias profesionales; en el seminario se aprende a identificar información relevante de su experiencia y de otras fuentes para analizarla y utilizarla en sus actividades académicas, también promueve la socialización de experiencias con los compañeros así como la identificación de los retos pedagógicos del trabajo cotidiano escolar (SEP, 2000: 10) y finalmente en este mismo espacio se brindan elementos básicos para que los nuevos maestros elaboren su documento recepcional, como se muestra en la gráfica 4, el 45.5% de los alumnos consultados sistematizaron totalmente su experiencia, la socializaron con sus compañeros y analizaron su propio desempeño docente.

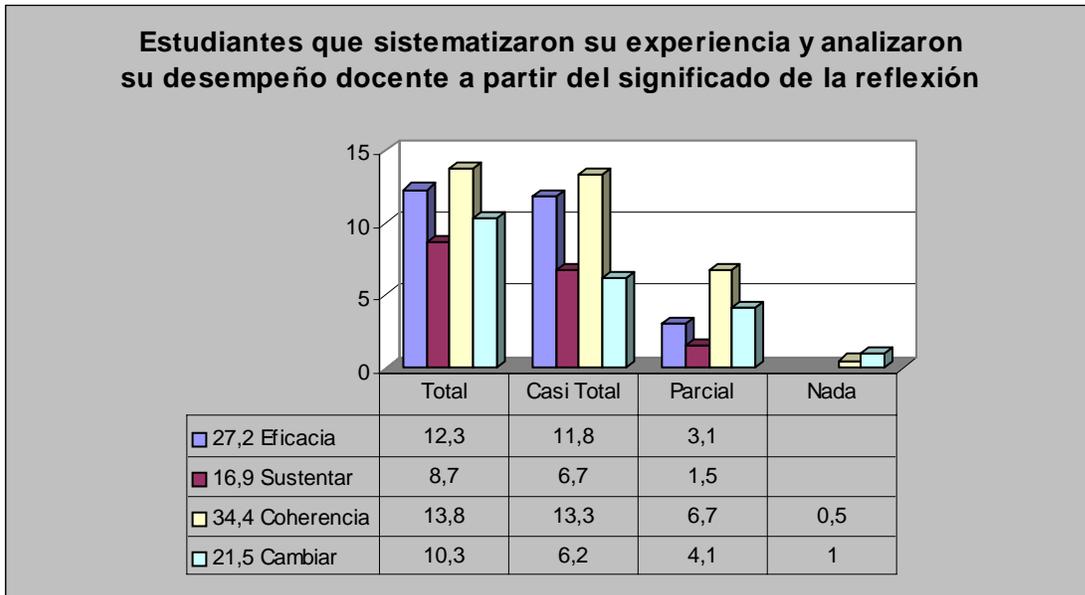
El *seminario* tiene una gran importancia como lugar en donde se propicia la socialización de experiencias y la reflexión sistemática del trabajo docente, en él se hace necesario utilizar las habilidades intelectuales y la capacidad reflexiva para analizar y explicar la práctica de la docencia. El eje articulador del seminario es el diario de clase o diario de trabajo porque en él se registran sus experiencias cotidianas mediante relatos o notas que contribuyen a la elaboración de informes que son la materia prima de los seminarios.

El análisis de la práctica se basará en la información recopilada por los estudiantes (producciones de los niños, relatos o diarios de trabajo), en las observaciones del tutor y en los registros que, mediante observación directa, obtenga el profesor titular del Seminario. La información recopilada puede también ser útil para la elaboración del documento recepcional (SEP, 2000: 15)

Se entiende que este *seminario* debe orientar la práctica de campo y el proceso de titulación, en la *práctica* se espera que el asesor fortalezca (por eso se atienden grupos con pocos estudiantes) porque le brinda elementos, datos registrados para orientar la reflexión del trabajo docente de los estudiantes, se trata efectivamente de una doble reflexión; en el proceso de titulación, se exige un trabajo agobiante para el alumno porque dispone de poco tiempo y formación para la investigación, la cual debe contener su trabajo recepcional en cualquiera de las modalidades que elijan para tal efecto.

Este *seminario de análisis del trabajo docente*, no tiene propiamente un programa de estudios sino que en su lugar existe una guía para que los estudiantes sistematicen, comenten y analicen su propio desempeño docente; para saber en qué medida se lograron los propósitos del seminario se preguntó a los egresados ¿En el seminario de análisis del trabajo docente sistematizaste tu experiencia, la comentaste con tus compañeros y analizaste tu propio desempeño docente?, las respuestas pueden leerse a partir de la ventana que expresa el significado de la reflexión de la práctica.

Gráfica 12



Fuente e interpretación personal

Las respuestas globales fueron: 45.1% lo logró en su Totalidad, el 37.9% Casi en su totalidad, 15.4% Parcialmente. A partir de estos grupos de respuestas analizamos las respuestas obtenidas sobre *el sentido que le dieron a la reflexión de su práctica* donde se encontró lo siguiente: para el 27.2% de los sujetos egresados, la *reflexión* de su práctica tiene como finalidad que los medios de enseñanza sean eficaces para el logro de los fines educativos; para 19.9% la *reflexión* sirve para explicar las ideas que sustentan su forma de enseñar y para valorar si los objetivos escolares son apropiados; el 34.4% dijeron que la reflexión les ayuda a que en su práctica haya coherencia entre sus actuaciones y convicciones; finalmente el 21.5% acepta que la *reflexión* les compromete en modificar o cambiar las interacciones del aula con la escuela y la sociedad.

Se puede decir que la mayoría 61.6% encuentran que el sentido de la reflexión de la práctica es lograr coherencia y eficacia en su trabajo y de éstos, los más, o sea el 51.7% lograron en el seminario de análisis del trabajo docente, sistematizar y analizar su desempeño docente en su totalidad y casi en su totalidad.

Son menos el 38.4% quienes aceptan a la *reflexión* de la práctica para sustentar o

para cambiar las formas de enseñanza y de ellos el 19% lograron en su totalidad sistematizar su experiencia y analizar su desempeño docente en el seminario de análisis del trabajo docente, mientras tanto el 12.9% lo logró casi en su totalidad.

Las dos opciones, menos elegidas (1- sustentar las ideas y la práctica y 2- modificar la práctica), se refieren abiertamente a las actitudes y compromisos que supone el modelo de docente crítico quien esta permanentemente interesado en explicar y sustentar sus formas de enseñanza y valorar si las tareas y objetivos de la escuela son apropiados en el contexto de su realidad social; son precisamente quienes se comprometen en modificar las relaciones socioeducativas entre maestro-alumnos, el conocimiento y el aprendizaje, pero también entre la escuela y la sociedad.

La elaboración, estructura y uso del diario de clase no tienen referencia en los propósitos y temas de la guía del Seminario de análisis de la práctica; sin embargo en la bibliografía básica, los textos de Escudero y Porlán (SEP, 2000) sí hacen referencia a este como elemento orientador de la reflexión de la práctica del maestro

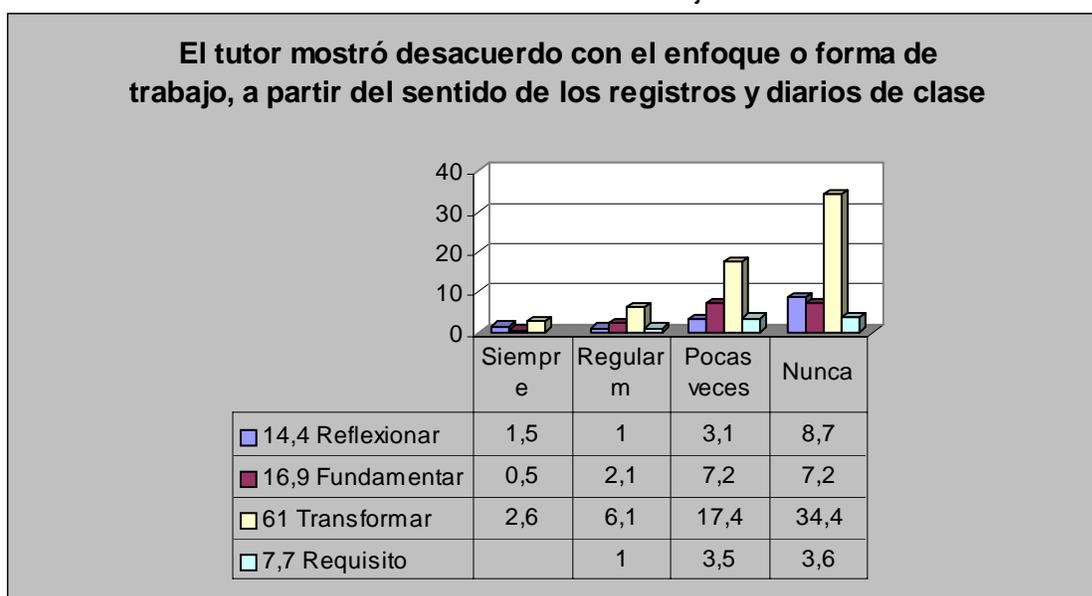
#### **4.1.2. El tutor**

Para conocer la representación de la función del tutor (maestro titular del grupo de práctica elegido por el director de la escuela primaria y por sus compañeros maestros a partir de sus atributos escolares: niveles de aprovechamiento, puntualidad, etc) , se preguntó si éste manifestó desacuerdo con el enfoque de la enseñanza o con la forma en la que el estudiante llevaba a cabo lo planeado (pregunta 22 del anexo 6). Al respecto conocimos que: (de derecha a izquierda al sumar valores por grupo en la gráfica trece): el 53.8% dijo nunca; el 30.0% pocas veces; el 10.8% regularmente y solo el 4.6% dijo siempre.

Considerando dichos grupos de respuestas revisamos las opiniones sobre el

sentido de los *registros de observación y diarios de clase*; para ello, primero se obtuvo los porcentajes por opciones elegidas en esa pregunta (ver pregunta 35 del anexo 6): el 14.4% piensa que el sentido de dichos registros y diarios es reflexionar sistemáticamente sobre la práctica para examinar sus ideas y actos; el 16.9% para recolectar información sobre su entorno para fundamentar sus decisiones sobre qué y cómo enseñar; el 61.0% los utiliza para revisar permanentemente su práctica, para analizarla, comentarla y transformarla con autonomía y el 7.7% dice que cumplir con un requisito para desarrollar competencias profesionales.

Gráfica 13 Porcentajes



Sobre el sentido de los *registros y diarios*; la mayoría 61.1% asegura que su sentido es analizar para transformar la práctica; sin embargo en la gráfica anterior son pocos 21.5% los sujetos que aceptan que el sentido de la reflexión se compromete a modificar interrelaciones con el aula la escuela y la sociedad. No se trata solo de una contradicción en la forma de responder, sino que plantea un problema complejo de significados, porque en el Plan 1997, los registros de observación y los diarios de clase son mecanismos para el análisis y la reflexión sistemática sobre lo que se observa y se hace en clase; los diarios permiten un diálogo interno con el pensar y el hacer, no solo se narran hechos, sino que se

construyen explicaciones, dudas y preocupaciones sobre las que reflexiona, busca, corrige y actúa.

La valoración de los instrumentos es más significativa, aunque no estoy segura si es por la función que tiene de revisar su práctica, o por el significado mismo de la reflexión como concepto y finalidad.

¿Se puede transformar la práctica de la enseñanza sin modificar las interrelaciones entre la escuela y la sociedad? Se trata de una transformación de técnicas o métodos (enfoques) de enseñanza pero que no impactan la función, la concepción, su auto imagen como profesor; no trascienden la relación con la realidad social porque en esta visión la sociedad se encuentra afuera sin relación con la tarea del maestro.

Es ésta visión, se forma a los niños dentro de la escuela primaria, igual que el maestro en formación representa su trabajo dentro de su aula, in vitro, separada de lo que la sociedad le demanda al maestro y a la escuela de nuestros días.

Hay coincidencias entre quienes representan la finalidad de la reflexión como sustento de las decisiones en la práctica 16.9% en la pregunta anterior, y el 16.9% que en esta pregunta encuentran que el sentido de los registros y diarios es fundamentar sus decisiones sobre cómo enseñar; esta coincidencia es muy interesante pues se trata del único caso, en nuestro estudio, donde coinciden el sentido y el significado del proceso formativo (reflexionar) y de los instrumentos (registros y diarios)

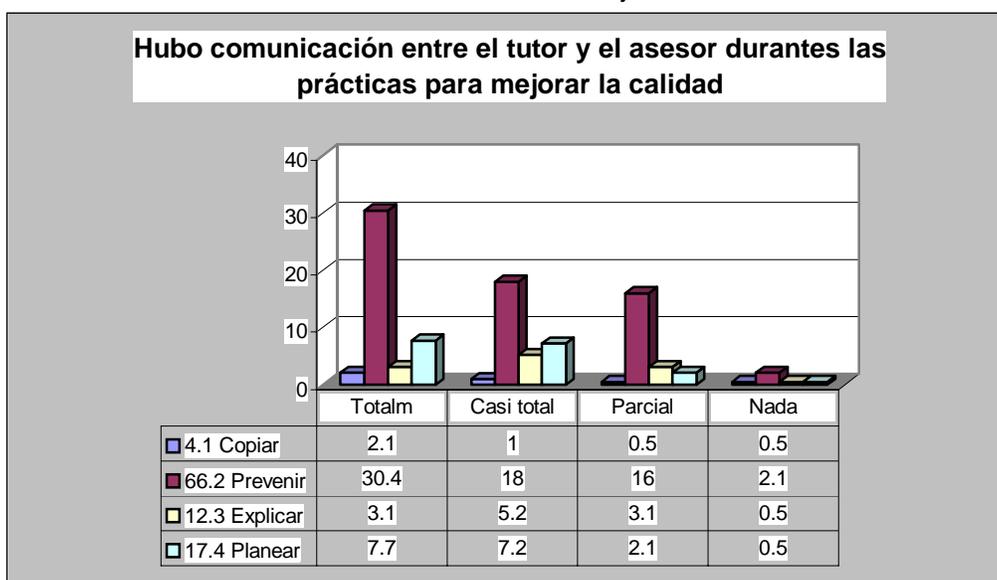
Sin embargo hay una variación muy grande entre quienes representan *la finalidad de la reflexión* como compromiso para modificar las relaciones socioeducativas 21.6% y quienes en esta respuesta 61.1% dijeron que el sentido de los registros es transformar la práctica; en este caso la diferencia fundamental esta en lo que se modifica y lo que se transforma.

### 4.1.3. El asesor

El asesor es una figura importante en el proceso formativo de los nuevos maestros designados por las escuelas normales; es el responsable del trabajo en el seminario de análisis del trabajo docente, y es de quien depende principalmente la última etapa de la formación inicial de estos profesores.

Para conocer la representación del asesor, se elaboró la siguiente interrogante (ver anexo 6): En tu práctica intensiva fue evidente la comunicación entre el asesor del seminario y el maestro tutor para mejorar la calidad del trabajo de práctica.

Gráfica 14 Porcentajes



Las respuestas se dividieron en cuatro grupos (gráfica14): el 43.1% piensa que totalmente; el 31.3% que casi en su totalidad y el 21.5% parcialmente; para el trabajo que nos ocupa, analizamos las respuestas sobre la finalidad de *la observación y la práctica de la enseñanza*, es decir cruzamos las respuestas de la pregunta 22 por la 34.

En los resultados vimos que; para el 4.1% la finalidad es encontrar un modelo de

docencia con el que se identifique y se sienta bien, al que puedan copiar o seguir; para el 66.2% criticar y valorar lo que sucede en el aula e identificar lo que se debe evitar; para el 12.3% encontrar información donde se analicen y expliquen las formas de proceder de los maestros y para el 17.4% planear y evaluar las clases de acuerdo al grupo para evitar imprevistos.

En el rango de quienes opinan que la *observación y práctica* tienen la finalidad de *valorar y criticar lo que sucede en el aula e identifican lo que se debe evitar*, el 30.4% de ellos asegura que hubo comunicación total entre asesor y tutor; en los casos restantes, la opinión se equilibra entre quienes piensan que la comunicación fue casi total (18%) y el 16% que afirma la comunicación fue parcial, en este mismo rango esta el mayor porcentaje de quienes aceptan que nada hubo de comunicación. Otro rango esta conforman por los que responde que la finalidad de la observación y práctica es planear y evaluar las clases de acuerdo al grupo para así evita imprevistos, mantiene muy dividida su opinión para el 7.7% hubo comunicación total y para el 7.2% casi total.

La mayoría de los sujetos 56.7% dice que la comunicación establecida entre tutor y asesor no fue total o completa, esto representa un problema de mecanismos y características de comunicación esto nos remite a la estructura misma de las escuelas primarias como espacios cerrados donde no fluye información o hay poca comunicación; pero también es determinante la disposición de tiempo de los asesores de las normales para trasladarse a las escuelas de práctica.

#### **4.1.4 La reflexión de la práctica.**

El modelo creado por el grupo Holmes (Tardif, 2000), plantea la formación de un profesional reflexivo, enraizado en una nueva epistemología de práctica profesional, donde ésta se constituye como un lugar autónomo y original de formación, sus ingredientes son: la innovación, la mirada crítica y la teoría. En el modelo de formación docente del Plan 1997 es importante la práctica de la

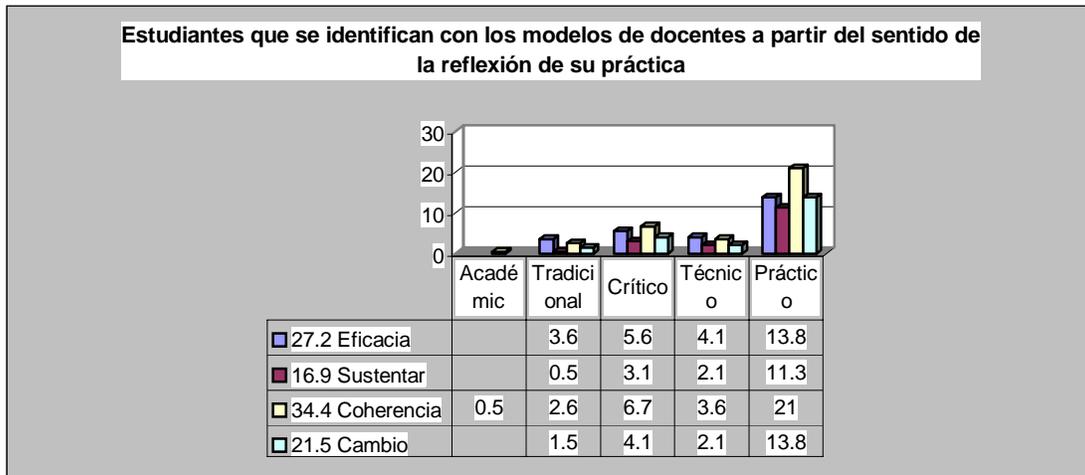
reflexión, como un elemento que se incorpora con cierta sistematización durante los dos últimos semestres de la licenciatura; en la guía para los seminarios no encontramos evidencias sobre planteamientos reorientadores de la práctica reflexiva.

Para conocer el sentido que la reflexión de la práctica tiene para los sujetos se preguntó primero sobre los modelos de docente con que se identifican (pregunta 36 en anexo 6): el 5% eligió el modelo académico representado por el maestro especialista en algún conocimiento disciplinario, sigue siempre un orden, usa la lógica y la racionalidad crítica (Pérez, 1993); el 8.2% se identificó con el modelo tradicional, se trata del docente que se forma con la práctica, sigue algunos modelos de ensayo y error hasta que la experiencia le da el dominio; el 19.5% con el modelo crítico es el docente que se compromete con la transformación social, trabaja con los principios de democracia y emancipación, es autocrítico y sigue la ética.

Entre quienes han construido su auto imagen como docentes críticos, encontramos más o menos la misma cantidad de críticos interesados en la coherencia ( 6.7%) que los preocupados por la eficacia (5.6%), el resto se divide de la siguiente forma: (3.1%) le interesa sustentar su práctica y sólo (4.1%) resulta ser congruente con el modelo crítico y con el sentido de la reflexión de su práctica de cambiar o modificar las interrelaciones que se dan dentro del aula y la escuela y de éstas con la sociedad.

La otra parte 60% se identifican con el modelo de docente práctico, en este grupo, los más, el 21% elige la coherencia como finalidad de la reflexión en su práctica, los menos 11.3% el sustentar su forma de enseñanza, del resto del grupo 27.6%, la mitad (13.8%) se identifican con el cambio o la transformación de los procesos educativos y otro (13.8%) identifican con lograr eficacia entre medios y fines educativos, rasgo peculiar de los docentes prácticos.

Gráfica 15 Porcentajes



#### 4.1.5 La elaboración del documento recepcional

En el perfil de egreso no hay alusión específica a las bondades formativas que ofrece la realización de un texto para el proceso de titulación, pero sí en la guía de trabajo del Seminario de análisis de la práctica, en los “Lineamientos para la organización del trabajo académico de 7º y 8º semestres” y en el documento “Orientaciones académicas para la elaboración del documento recepcional. En la guía (SEP, 2000:26) se dice que el análisis de la experiencia o la discusión de los temas propuestos ayudarán al estudiante a seleccionar el tema que deberá desarrollar con mayor amplitud y profundidad, que por otro lado, en las sesiones del seminario reflexionará sobre cuestiones de su interés aprovechándolas para la elaboración del documento recepcional.

En el de documento de *lineamientos* (SEP, 2000; 31) se dice que la elaboración del documento recepcional debe entenderse como una actividad (sic) formativa y no como requisito administrativo y que su elaboración demanda la explicación y análisis en profundidad de problemas o procesos relacionados con el trabajo docente y requiere la utilización de los conocimientos adquiridos en el transcurso de la formación inicial, las experiencias de trabajo y la indagación autónoma; lo que no queda claro es cómo y en dónde ha adquirido los indispensables para esa

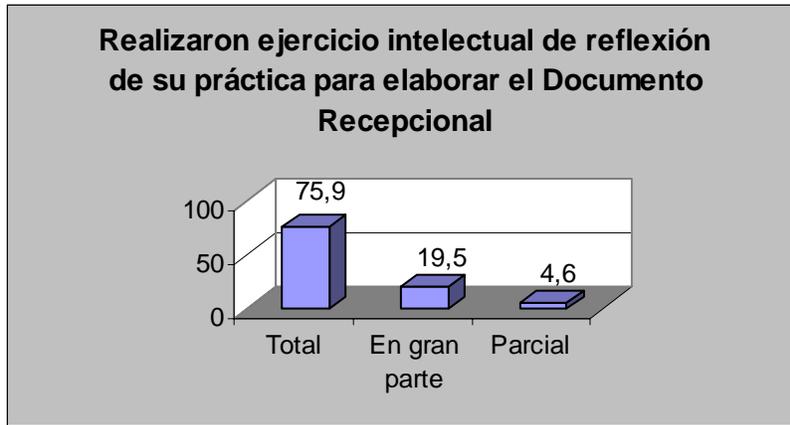
indagación autónoma.

En el documento de *Orientaciones académicas* (SEP, 2000: 2 documento de discusión) se destacan las relaciones entre el trabajo docente, la reflexión, (así, por separado), el análisis de la práctica y el estudio de problemas concretos, como tareas fundamentales porque en ellas los estudiantes ponen en juego las competencias adquiridas para que la elaboración de ese documento sea un ejercicio de aprendizaje. El documento interno de discusión también orienta sobre: la elección del tema, el planteamiento del problema, las características de la elaboración, la recolección de la información, la sistematización y el análisis de la información, el esquema de trabajo, su estructura y las fuentes; con estos puntos se ve claramente la orientación de un proceso de investigación protocolizado como lo son los trabajos de investigación escolar.

El documento recepcional también es un requisito para la titulación, los alumnos pueden elegir alguna de las tres modalidades: 1.análisis de experiencias de enseñanza (se sistematiza y ordenan); 2.análisis de casos (problemas comunes de la práctica escolar y cómo se resuelva) y 3.experimentación de una propuesta didáctica.

En la consulta a egresados se formuló una pregunta (24, en cuestionario anexo) para conocer la forma en que la elaboración del documento recepcional le significó un ejercicio intelectual de reflexión cuidadosa de la práctica. Los resultados son claros en la gráfica 16, sin embargo encuentro que el 75.9% que indicaron un logro total no coincide con el 45.5% que en la gráfica correspondiente parecen haber logrado sistematizar su experiencia y analiza su desempeño docente en el *seminario de análisis del trabajo docente*, lo cual nos hace suponer que efectivamente hicieron reflexión cuidadosa de su práctica; sin embargo eso no lo lograron todos en dicho *seminario*, sino que les fue posible mediante algún otro mecanismo de análisis.

Gráfica 16 Porcentajes



Por otro lado también llama la atención que los conceptos: reflexión de la práctica y análisis del desempeño docente no son comprendidos en el mismo sentido por los sujetos egresados, alguno le es más significativo quizá de lo que debió hacer y el otro le representa mejor lo que en realidad hizo.

#### **4.2 Competencias didácticas en el nuevo modelo de formación**

*Competencias: principios de la producción y de la educación*

El proceso actual denominado sociedad de conocimiento exige a los sujetos y a las instituciones un acceso inmediato a la información especializada y al conocimiento, esto modifica las competencias adquiridas; en este contexto se ubica el papel central de los sistemas educativos, especialmente el de los profesores y los agentes que participan en la formación. Lo anterior indica que lo que se conoce actualmente como “relación cognitiva” se entiende como la movilidad que tiene cada individuo en la sociedad de acuerdo a su posición en el ámbito del saber y la competencia.

En esta visión se concibe que una función de la escuela es ayudar a conocer la forma de funcionar del mundo y la tarea es proporcionar una cultura general que permita analizar su complejidad su finalidad y dimensión histórica. Esa escuela debe fomentar el espíritu crítico, debe guiar el desarrollo personal y social de los

estudiantes; pero también debe ayudar en la preparación para el empleo; en esta visión los conocimientos básicos son precisamente la base de la aptitud individual para el empleo.

### *Competencia y eficacia en la profesión docente*

El debate actual sobre la profesión docente abre una amplia gama de perspectivas teóricas de explicación, incluso ha conducido a plantearse la necesidad de hablar de una teoría de la formación docente independiente de la teoría del currículum, para ello se han realizado diversos estudios sobre: la profesionalización docente, el desarrollo profesional, la profesionalidad y la profesionalización versus desprofesionalización, entre otros temas muy conocidos; este debate continua abriendo líneas de investigación que profundizan sobre aspectos cada vez más delimitados y especializados; en algunos estudios encuentro elementos comunes que analizan y caracterizan la profesión docente.

Algunos aspectos en los que la profesión docente, como sucede en otras profesiones (Hernández y Sancho, 1993; Martín, 1999), hacen referencia a: un ámbito corporativo; incluye a los sujetos que practican la enseñanza y a otro ámbito individual (de la ocupación laboral); exige la existencia de un área o cuerpo de conocimientos definidos que fundamente la práctica de formación docente; desempeña una función social fundamenta; se considera un servicio público; se requiere un grado de destrezas y conocimientos basados en un código ético y que para ello se requiere de una formación o preparación especializada.

La noción de competencias en la educación, representa un modelo educativo iniciada en los años sesentas como una respuesta a la incompetencia de los grados académicos de los profesores, evidenciada en los controles públicos de calidad; en 1975 por ejemplo en Consejo de Formación de profesores de Florida, creó un modelo de formación basado en 23 competencias genéricas agrupadas en cinco categorías, cuatro de ellas se refieren a destrezas y sólo una a conocimientos de acuerdo con el trabajo de Sacristán y Pérez (1989). En la última

década han resurgido los modelos de formación que se diseñan a partir de competencias que busca estar más acorde con las nuevas necesidades individuales y sociales; se espera que ese concepto pueda resolver problemas que han quedado rezagados por la incapacidad de otros enfoques teóricos, metodológicos, institucionales y políticos para lograrlo.

En la tendencia actual no se habla de objetivos en educación básica sino de relaciones entre contenidos y propósitos de la educación con necesidades básicas de aprendizaje también ligados a las competencias básicas para la vida.

Encuentro también diversos casos de la aplicación de un esquema de competencias básicas en la educación media superior; y otros de competencias en la educación superior; se han cuestionado profundamente la relación entre la formación que se logra en las licenciaturas y las necesidades sociales; se cuestiona la dificultad para vincular los perfiles de egreso con el desarrollo económico y tecnológico del país. Cuando se habla de la relación entre la educación y el trabajo, se facilita comprender la importancia del desempeño a lograr, entendido y expresado en términos de competencia.

Una pregunta necesaria es: ¿Qué son las competencias docentes? Short referido por Martín (1999), quien investigó sobre las especificaciones del concepto de competencia docente afirma que la competencia se encuentra en el hacer o ejecutar cosas particulares en el aula, es decir, en la conducta práctica del profesor; que la competencia se refiere al dominio del conocimiento y destrezas que exige tanto del hacer como del pensar; se refiere a que la competencia se identifica con el grado de capacidad de actuación "suficiente"; e indica que la competencia es la cualidad de una persona o sus atributos traducidos a su actividad profesional.

Las competencias didácticas deben considerarse como competencias profesionales, si entendemos que la competencia didáctica implica el dominio del

saber docente (sobre los alumnos, los programas, la escuela) suficiente para diseñar, organizar, planear y poner en práctica tanto estrategias como actividades de enseñanza y de aprendizaje; identificar diferencias individuales y necesidades especiales en los alumnos; así mismo los conocimientos y decisiones para aplicar distintas formas de evaluación del proceso educativo, y habilidades para reflexionar y utilizar diferentes recursos didácticos; entonces estamos hablando también de los saberes, habilidades, dominios y atributos que el profesor despliega en su práctica docente; que la cualifica y la diferencia de otras prácticas profesionales. Por lo tanto los conocimientos, las creencias y decisiones, las actitudes reflexivas, habilidades, destrezas y aptitudes del profesor que opone en práctica para cumplir sus funciones principales tendrán que ser consideradas como competencias profesionales.

Otro concepto ligado al de competencia docente, es el de efectividad, al que Martín (1999: 216) define como “ lo que aprenden los alumnos gracias a la ayuda o influencia del profesor”; él mismo propone para evaluar la efectividad de la docencia dos tipos de variables: *las de criterio*, que dependen del profesor como las características de su personalidad, su intervención, las experiencias que propone al alumno después de planificarlas y los resultados de aprendizajes de los alumnos; y *las variables que afectan los resultados* la formación del profesor, los recursos y facilidades de la institución o escuela, cualidades socioculturales y psicoestructurales de los alumnos, así como las características de aprendizaje de los alumnos.

Hablar de profesores eficaces resulta muy difícil pues a la tarea de la enseñanza y sus problemas, se le han ido agregando diversos roles que corresponden a otras profesiones; así, diversos estudiosos le han aumentado al profesor sus funciones justificándolas como rasgos necesarios para que un profesor sea eficiente.

*Las competencias didácticas en el Plan de Estudios 1997*

La SEBN se ha fundamentado, para el diseño y elaboración del Plan 97, en las 9 recomendaciones (sobre 1. Contratación de docentes; 2. Formación inicial y su articulación con la actividad profesional innovadora; 3. Formación en el servicio; 4 Participación del docente en la transformación de la educación; 5. Docentes y actores del proceso educativo; 6. Las tecnologías de la información para mejorar la calidad de la educación; 7. La promoción del profesionalismo, estrategia para mejorar las condiciones de trabajo de los docentes; 8. Solidaridad con los docentes que trabajan en situaciones difíciles y 9. La cooperación regional e internacional para promover la movilidad y la competencia de los docentes) de la 45ª. Conferencia Internacional de Educación de la UNESCO adoptada en Ginebra el 5 de octubre de 1996.

Por esta razón busqué información al respecto, en los documentos más recientes que han producido algunos organismos internacionales o como en este caso la Comisión de crecimiento, competitividad y empleo del Consejo Europeo que en 1995 en Cannes publica en el Libro Blanco las conclusiones de la Comisión antes mencionada en donde se refleja la preocupación de los países europeos por seguir siendo un referente mundial; para lo cual buscan nuevos modelos de integración económica orientando mayores inversiones en *saber* y en *competencia*

Efectivamente, los procesos de globalización tienen como consecuencias el incremento de las posibilidades individuales de tener acceso a la información especializada y al conocimiento; lo que conduce a modificar las competencias adquiridas; en este contexto se ubica el papel central de los sistemas educativos, especialmente de los profesores y los agentes que participan en la formación. Se conoce efectivamente que las sociedades actuales se estructuran en la denominada “relación cognitiva” entendida como la dinámica de cada individuo en las relaciones sociales derivada de su posición en el espacio del saber y la competencia.

Considerar la educación y la formación en relación con la cuestión del empleo no significa que se reduzca la educación y la formación a una

oferta de cualificaciones. Su función básica es la integración social y el desarrollo personal, mediante la compartición (sic) de valores comunes, la transmisión de un patrimonio cultural y el aprendizaje de la autonomía (COM CCE, 1995: 18)

En esta visión se concibe que una función de la escuela es contribuir a percibir el sentido y la comprensión de la forma de funcionar del mundo; la tarea es proporcionar una cultura general que permita analizar su complejidad y discutir su finalidad y dimensión histórica. Esta escuela debe fomentar el espíritu crítico en los estudiantes y profesores, debe guiar el desarrollo personal y social de los jóvenes; pero también debe colaborar en la preparación para el empleo. En esta visión los conocimientos básicos son precisamente la base de la aptitud individual para el empleo, por ello es importante el equilibrio entre los conocimientos adquiridos y las competencias metodológicas que son las que permiten aprender por uno mismo.

El Plan 1997 sustenta un nuevo modelo de formación cuya lógica de construcción consiste en disminuir los espacios entre la formación y la práctica; pero no queda claro si este nuevo modelo está estructurado con base en una nueva epistemología de la práctica, que ponga de relieve, como lo dice Schön (1992: 12) “la cuestión del conocimiento profesional asumiendo como punto de partida la competencia y el arte que ya forman parte de la práctica efectiva; sobre todo la reflexión en la acción”.

Cabe aclarar que la propuesta de Schön (1992) se refiere a un sistema de formación tutorial para la formación profesional de arquitectos, donde al marco educativo en el que se realiza cotidianamente un taller de diseño, se concibe como *prácticum reflexivo*, ahí los estudiantes aprenden a través de la acción con la ayuda de un tutor su *prácticum* es doblemente reflexivo pues se ayuda a los estudiantes a ser capaces de la reflexión en la acción y mediante el diálogo tutor-alumno en donde se da una reflexión en la acción recíproca.

Para Shön (1992: 93) existe la paradoja de aprender realmente una competencia nueva cuando un estudiante no puede, al principio, comprender lo que necesita aprender, solo puede aprenderlo, formándose a sí mismo, y solo puede formarse a sí mismo comenzando por hacer lo que aún no comprende.

En el Plan 1997 encuentro también la presencia de estos dos elementos como principios del nuevo modelo de formación docente: un **tutor**, maestro que atiende un grupo de primaria de quien sabemos los requisitos de experiencia – antigüedad- en el servicio que debe cumplir, pero no el tipo de formación y de competencias profesionales que debe mostrar para ayudar y guiar a los estudiantes o maestros en formación –antes practicantes-; el otro elemento es precisamente un **seminario de análisis del trabajo docente** en los semestres séptimo y octavo en el que los estudiantes se responsabilizan de un grupo de alumnos de primaria durante un ciclo escolar para poner en práctica las competencias adquiridas en condiciones reales del trabajo; la tutoría que reciben durante ese tiempo de prácticas intensivas, se complementa con la **asesoría** del maestro titular de dicho seminario en las escuelas normales.

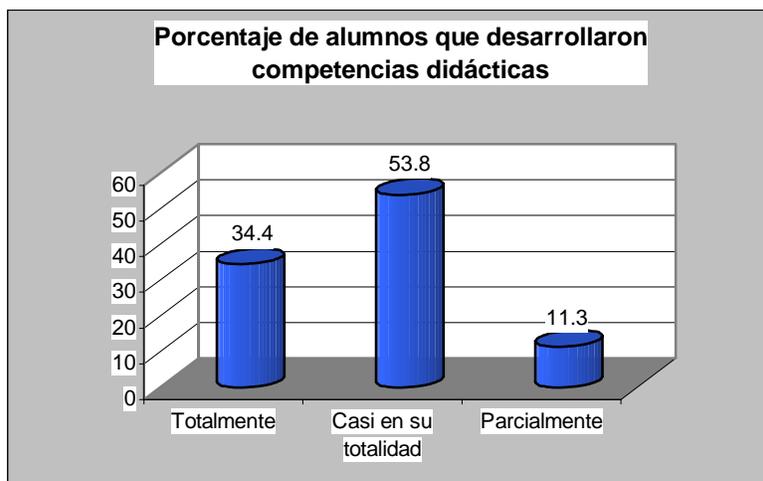
De acuerdo en al Libro Blanco sobre Educación (COM CCE, 1995) la noción de competencia conforma una totalidad en la que convergen diversos elementos, aunque sus componentes pueden separarse, pero éstos ya no constituyen la competencia porque pierden la virtud que sólo en conjunto adquieren; esta noción implica entenderla como una manera diferente de abordar los propósitos educativos pero también sus repercusiones pedagógicas; por su parte el Plan 1997 definió los rasgos deseables del nuevo maestro en cinco rubros, que se refieren a 22 competencias integradoras donde cada una de ellas se integran elementos importantes que le dan sentido a la formación docente; en los 43 programas de asignaturas y seminarios que integran este Plan se ha renunciado a la idea de objetivos y solo se habla de propósitos contruidos en la lógica de dichas competencias.

Dicha estructura curricular tiene semejanzas con modelo australiano alternativo de competencias denominado *desarrollo de estándares nacionales de competencias para la enseñanza*, según el cual las competencias no se cierran totalmente, y presentan claves y elementos esenciales del trabajo del profesor.

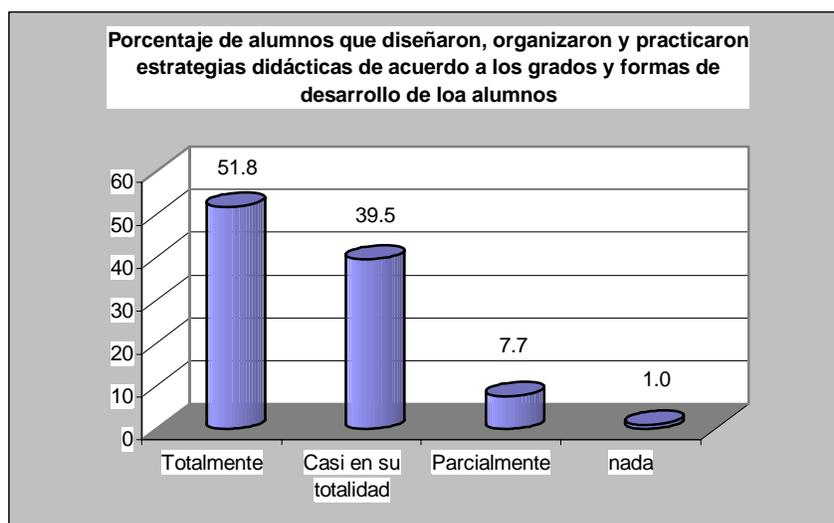
En el estudio exploratorio en que se consultó a la primera generación de nuevos maestros formados con el Plan 1997 en la BENM, 195 egresados de la primera generación respondieron un cuestionario de 38 preguntas elaboradas y aplicadas conjuntamente con el departamento de psicopedagogía. La captura y el procesamiento estuvo a mi cargo, para ello utilicé el programa estadístico SPSS, posteriormente presenté los resultados al equipo de profesoras del departamento citado en la BENM para su trabajo de seguimiento; de esas preguntas, 16 se refirieron al perfil de egreso, rasgos del nuevo maestro, según el propio Plan, de las cuales 2 hacían referencia a las habilidades intelectuales; 3 al dominio de los contenidos; 3 a la identidad profesional y 2 a la capacidad de recepción y respuesta a las condiciones sociales del entorno de la escuela; la 6 restantes se referían a las competencias didácticas que comentaré a continuación:

Respecto a las conductas prácticas del nuevo maestro el cuestionario (anexo 6) reportó, como se podrá observar en las gráficas 17 y 18 *que Lograron desarrollar competencias didácticas* en los siguientes porcentajes: el 34.4 totalmente, mientras que el 53.8 casi en su totalidad y solo el 11.3 reportó que parcialmente. Sin embargo cuando preguntamos concretamente sobre si *Diseñaron, organizaron y pusieron en práctica estrategias didácticas de acuerdo a los grados y formas de desarrollo de los alumnos*, la tendencia de las respuestas fue contraria a los datos anteriores, puesto que los porcentajes fueron los siguientes: 51.8 de los alumnos cuestionados respondió que lo lograron totalmente; mientras que el 39.5 reportó que casi en su totalidad, el 7.7 optó por parcialmente; incluso el 1.0 respondió que en nada lo había logrado.

**Gráfica 17 Porcentajes**



**Gráfica 18 Porcentajes**

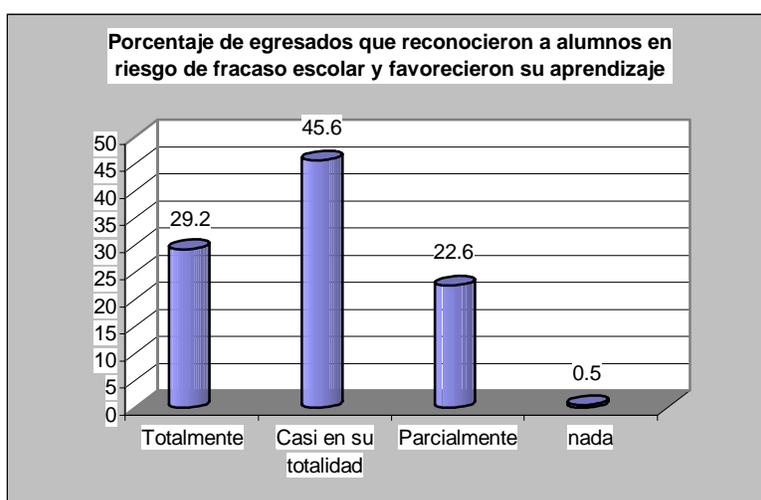


Al comparar ambas respuestas se observa que el egresado, identificó con menor claridad el concepto de competencia y con mayor el de estrategia, puesto que el porcentaje que reportó haber logrado *totalmente* las competencias didácticas fue de 34.4; pero cuando les preguntamos sobre una competencia didáctica más específica (aunque también integradora, pues no se refiere solo a una habilidad, actitud o creencia sino a un conjunto de ellas) como el diseño y puesta en práctica de estrategias, entonces el porcentaje de quienes reportaron lo lograron *totalmente* fue de 51.8 %

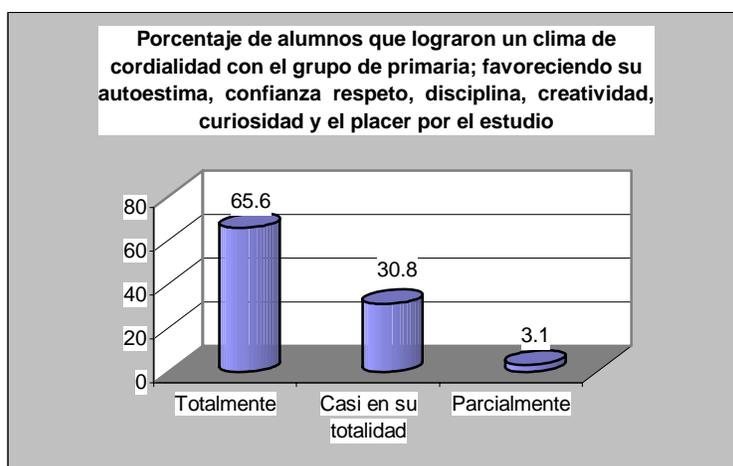
Las respuestas contrastan con las otras dos preguntas referidas a este mismo aspecto del perfil de egreso del nuevo maestro: el más bajo porcentaje en la

opción totalmente 29.2 cuando preguntamos si *reconocieron a alumnos en riesgo de fracaso escolar y tuvieron la capacidad de favorecer su aprendizaje* (ver pregunta 8 en el cuestionario anexo); este porcentaje contrasta significativamente con el 65.6 que respondieron totalmente a la pregunta sobre si establecieron un clima de cordialidad con el grupo de primaria; favoreciendo su autoestima, confianza, respeto, disciplina, creatividad, curiosidad y el placer por el estudio. Para ilustrar lo anterior véase las gráficas 19 y 20 (ver preguntas 8 y 10 del cuestionario anexo)

**Gráfica 19**



**Gráfica 20**



De las dos preguntas anteriores, la primera se refiere a una competencia importantísima para la efectividad de la profesión docente, hace alusión a una gran responsabilidad profesional que pone en práctica saberes, y habilidades

concretas como observar a los alumnos, su conducta, lenguaje, motricidad, integración y capacidad de comprensión para salvar a los niños en riesgo de reprobación; sin embargo, ésta reportó el menor porcentaje en su logro total.

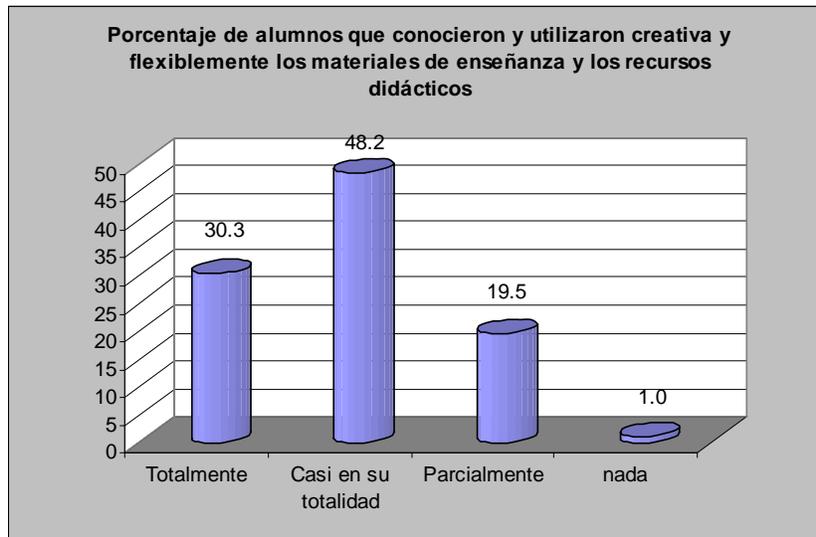
La otra pregunta se refiere básicamente a llevarse bien con el grupo, agregando algo de curiosidad, creatividad y disciplina, fue la respuesta que tuvo el más alto porcentaje en su logro total, dentro del conjunto de cuestionamientos sobre las competencias didácticas, aunque no sabemos como entienden y aplican los conceptos que he subrayado. En este sentido es importante destacar que en la pregunta sobre evitar el fracaso escolar se hace referencia a una competencia integradora concreta, pero muy difícil de lograr; mientras que la pregunta sobre el clima de cordialidad apunta hacia una competencia compuesta, integradora de diversos elementos, pero menos difícil de conseguir.

Finalmente quiero referirme a otras dos preguntas del cuestionario (anexo 6) sobre las competencias didácticas adquiridas por los nuevos maestros; una es sobre si *conocieron y utilizaron creativa y flexiblemente los materiales de enseñanza y los recursos didácticos*; la otra pregunta fue si *conocieron y aplicaron diferentes estrategias y formas de evaluación a partir de las cuales cambiaron sus formas de enseñanza*. Las respuestas de ambas conservaron una tendencia aproximada, la primera reportó los siguientes porcentajes: totalmente 30.3; casi en su totalidad 48.2; parcialmente 19.5 y nada 1.0; para la segunda pregunta los porcentajes fueron: totalmente 37.4; casi en su totalidad 42.1 y parcialmente 14.5, como se podrá distinguir en las gráficas 21 y 22.

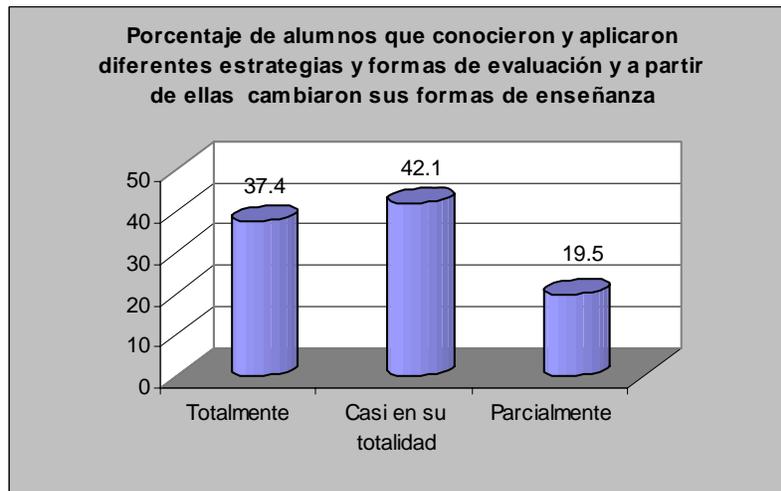
Los resultados son muy parecidos a pesar de que la primer competencia señala simplemente la identificación y aplicación directa de recursos didácticos; pero la otra hace referencia a un proceso mucho más complejo que es el de la evaluación de los aprendizajes, donde se trata de obtener evidencias de lo que se ha aprendido y de los que no, para fundamentar las decisiones que conducirán a los

cambios necesarios a fin de modificar los resultados de los aprendizajes de los alumnos.

**Gráfica 21 Porcentajes**



**Gráfica 22 Porcentajes**



En los rasgos de los nuevos maestros de educación primaria formados con el Plan de Estudios 1997; se aborda un conjunto de estrategias y competencias didácticas, remiten a un cuerpo de conocimientos definidos que fundamentan la profesión docente, a ninguna otra profesión; donde a pesar de su referencia constante a habilidades, actitudes y destrezas, requieren de una gran capacidad

de análisis y reflexión que no podrán obtenerse si se renuncia a la formación teórica y se privilegia sólo la otra formación, la práctica.

Los rasgos o perfil del nuevo maestro se diseñaron efectivamente a partir de un esquema de competencias que ponen en juego habilidades intelectuales, dominio de contenidos de enseñanza, capacidad de recepción y respuesta social, identidad profesional y competencias didácticas, mismas que deben considerarse como competencias profesionales.

Las competencias didácticas analizadas, especifican ejecuciones esperadas en los nuevos maestros, a partir de experiencias en situaciones reales de trabajo, la escuela primaria funciona así como un taller o laboratorio donde se demuestran dichas competencias.

De acuerdo a la opinión de los egresados, las competencias didácticas que menos lograron en su totalidad durante su formación son: a) reconocer alumnos en riesgo de fracaso escolar y favorecer su aprendizaje y b) conocer y utilizar creativa y flexiblemente los materiales de enseñanza y los recursos didácticos. Las competencias que en mayor porcentaje lograron totalmente fueron: c) diseñar, organizar y practicar estrategias didácticas de acuerdo a los grados y formas de desarrollo de los alumnos; d) lograr un clima de cordialidad en el grupo de primaria, favoreciendo su autoestima confianza, respeto, disciplina, creatividad, curiosidad y el placer por el estudio.

Estos resultados pueden mirarse desde lo que Sacristán y Pérez (1989) denominan “modelo proceso-producto” basado en el estudio del comportamiento de los profesores cuando enseñan y las mejoras que mostraban los alumnos en su aprendizaje como consecuencia de la acción del profesor (proceso y producto respectivamente); después se generan aproximaciones al estudio de profesor a partir del concepto de competencia docente. Es decir, si sabemos que un tipo de condición en el profesor o una conducta en particular se muestra ligada a un

rendimiento más aceptable en el alumno podemos seleccionar tal conducta como rasgo que los profesores <deben tener>

Revisaré las cercanías con los modelos de formación de docente basados en competencias; de tal forma que se puede diferenciar a un profesor de otro a partir por ejemplo de las destrezas que tiene, puede resultar conveniente para uno u otro tipo de enseñanza; es decir que cada modelo de enseñanza requiere de competencias diferenciadas; a este movimiento se le conoce como Formación de Profesorado Basado en su Competencia; este enfoque presenta las siguientes características.

a) Especificación de competencias (ejecuciones esperadas)

- las competencias que define el perfil de egreso del Plan-97 se agrupa en 5 campos.
- habilidades intelectuales específicas
- dominio de los contenidos de enseñanza
- competencias didácticas
- identidad profesional y ética
- capacidad de percepción y respuesta al alumno y al entorno de la escuela

b) Progreso autónomo, los estudiantes trabajan el programa autorregulando su ritmo. En el Plan 1997 se maneja como la capacidad para aprender de manera permanente, dependiendo del desarrollo de habilidades básicas. También se habla del compromiso de las *escuelas normales* para brindar recursos y oportunidades para la formación complementaria de los nuevos maestros.

c) Evaluación basada en criterios (se hace con base en el dominio del nivel especificado y no al aprovechamiento de uno en relación con el de otros). En los criterios y orientaciones para la elaboración del plan y la organización de las actividades académicas no encontramos ningún apartado específico que plantee el proceso de evaluación, aunque en la descripción de las asignaturas

se hacen algunos planteamientos particulares y en la fundamentación al Plan se hace una referencia muy general.

- d) Experiencias reales (el sistema escolar es el laboratorio donde se demuestran las competencias específicas. Efectivamente el Plan 1997 tiene entre sus características más importantes, el que la formación inicial se relaciona de manera estrecha y progresiva con el aula y con la práctica docente en condiciones reales; es progresiva porque paulatinamente, como avanzan los semestres, aumenta el tiempo dedicado a la práctica.
- e) Instrucción asistida por multimedia. En este sentido se habla de que el nuevo maestro realizará su labor en un ambiente donde se supone generalizado el uso de recursos técnicos y medios de información en el aula como son el video, la computadora redes de comunicación y bancos de datos; constituyéndose en fuentes de información para los alumnos; lo que no sabemos es cuál labor, como estudiante es posible si es real el equipamiento de las Escuelas Normales, pero como profesores es muy dudoso que en todos los “ambientes” o escuelas existan dichas condiciones.

## CONCLUSIONES

En esta sección presento algunas reflexiones finales derivadas del conjunto del trabajo así como de los hallazgos de investigación expuestos en los capítulos tercero y cuarto.

La formación docente se ha estudiado desde diferentes perspectivas teóricas pero aún no se ha logrado construir el campo conceptual en que se reconozcan las estructuras de lenguaje, de pensamiento, conceptos, principios y teorías que le son propios, por eso se plantea como un objeto de estudio que debe ser investigado interdisciplinariamente; sin embargo es indispensable voltear la mirada al sentido filosófico que implican los procesos de formación humana.

La formación docente sigue acotada por la necesidad social de resolver problemas prácticos relativos a la cotidianidad y al contexto escolar, en ese sentido se ha resuelto mirar a la formación docente como una capacitación para la intervención pedagógica.

En el debate actual sobre la formación docente, intervienen diversos factores de la vida diaria y familiar, la experiencia, la conciencia, la cultura y también participan aspectos de la profesión: conocimientos, hábitos, actividades, expectativas y salarios; pero también intervienen procesos de reflexión y autocrítica, así como procesos de mediación y transformación, de ahí lo complejo del tema.

El problema de la formación docente se agrava cuando se le agrega otro que se refiere a etapas o modalidades como la formación inicial, la formación continua o formación permanente, cuestión que remite a una visión política de resonancia internacional, porque una formación profesional, aunque no sea universitaria no tiene por qué ser apenas inicial o incipiente, sino que debe comprometerse con la formación (en su dimensión más amplia) para el ejercicio de la profesión, pero si lo que se pretende es dejar claro que ésta es una profesión que necesita de una

formación complementaria y continua, efectivamente todas las profesiones que se ejercen lo requieren así. Al agregarle la palabra *inicial* no solo se responde a una tendencia sino que también señala una dificultad ligada a la falta de reconocimiento de la práctica de la enseñanza en la escuela primaria, como profesión.

Sobre la cuestión de la valoración social de la profesión docente hay opiniones divididas en el sentido de que tradicionalmente la formación para la docencia se lograba con tres o cuatro años de estudios posteriores a la educación secundaria, no se obtenían salarios profesionales, títulos universitarios ni se dominaban un campo de conocimiento específico; por otro lado se piensa que actualmente la formación y la práctica de la docencia sí remiten a un conjunto de conocimientos especializados, se rigen por un código ético y se requiere de un título de licenciatura para su ejercicio

En los estudios sobre las tendencias y modelos de formación, el docente, el contenido, el conocimiento, la planificación, la enseñanza, el aprendizaje, la evaluación y el alumno son concebidos de diferente forma y cada modelo es fundamentado desde la perspectiva teórica que lo explica, pero el sentido humanista de la formación se ha marginado

En las clasificaciones de los modelos de formación se han utilizado diversos criterios como: procesos administrativos, institucionales, sistemas que interactúan en la formación, pero hay otros que son comunes: formas de desarrollo de los contenidos, formas de relación y dominio de los conocimientos, estilos de interrelación con los sujetos y con los procesos.

La idea de modelo remite al proceso de análisis de las experiencias sistematizadas sobre formas o estilos personales de practicar la docencia, un modelo ideal no se puede encontrar en la realidad porque no son objetos acabados, sino procesos que se organizan en modelos para ser explicados en sus

características y componentes, para denotar sus rasgos comunes y diferenciadores.

Cuando se realiza un nuevo diseño curricular en las *escuelas normales*, formadoras de maestros de educación primaria, no se piensa únicamente en ajustarse a los objetivos de la política educativa nacional dirigida por los lineamientos educativos de los organismos internacionales, sino que también hay una presunción de responder de mejor manera a las necesidades educativas básicas que requiere la sociedad; pero es el caso en que “la sociedad” esta representada por el Estado mexicano que a su vez forma a los profesores y como patrón, los contrata. Así tenemos el caso de una profesión acotada por el Estado porque éste define los objetivos, contenidos y recursos para su formación y determina sus funciones y tareas laborales, sus relaciones institucionales e ingresos y prestaciones.

De esta forma se puede entender la lógica de los procesos de reformas educativas que se realicen en este gremio: consultas selectivas y diagnósticos relámpago (después de las decisiones y el diseño), algún pilotaje y capacitación intensiva en cascada; de este modo es complicado pensar un procesos de construcción de redes de participación de profesores que los integrada a las diferentes etapas de planeación desarrollo y seguimiento de los Planes de Estudio y de otros programas educativos para los niveles educativos básico y normal, al como se realiza en el nivel superior.

La reforma a la educación normal en 1997 plantea que el Plan de Estudios, forma parte del Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales, es decir que para lograr el fortalecimiento de las Normales se hace una reforma curricular para la formar nuevos maestros, cuando se tendría que esperar su impacto en la transformación de las escuelas primarias o por lo menos en la práctica de la enseñanza que en ellas se realiza; pero todavía es más importante fortalecer a las Escuelas Normales creando redes de conocimientos

directas y abiertas, de uso cotidiano con pedagogos e investigadores otras instituciones formadoras de profesionales de la educación, con universidades e instituciones de educación superior.

El Programa para la Transformación y el Plan de Estudios 1997 se hicieron acompañar de recursos presupuestales e infraestructurales que no se habían visto por lo menos en las dos anteriores reformas en 1975,75R y 1983-84; las reuniones nacionales , los talleres, los asesores nacionales e internacionales, los equipos de diseño y seguimiento, las ediciones de los materiales de apoyo y los equipos de recepción y cómputo que dice tienen las Normales es muestra de ello. Lo que no se sabe es en qué se transformarán las Escuelas Normales y cuáles serán las nuevas tareas de los nuevos profesores.

Con el estudio se pudo comprobar que efectivamente el Plan de Estudios de la Licenciatura en educación primaria 1997, por una parte acortó los espacios curriculares de formación académica para ampliar los espacios y tiempos de práctica y por otra se centra en la idea de que la formación del profesor es apenas inicial y por lo tanto inconclusa, porque es incierto en dónde o cómo y cuándo la continuará.

El Plan 1997 de estudios no remite a un objeto de estudio y contrario a lo que se esperaba solo propone dos cursos para cada asignatura del currículum básico de la educación primaria: español, matemáticas, historia, geografía, ciencias naturales y formación ética y cívica. Se comprueba la fobia a la teoría porque son ausentes las teorías didáctica, curricular, de evaluación, pedagógica y sociológica que de manera natural acompañarían la formación y el trabajo docente; sin embargo es curioso notar el sesgo gremial del mapa curricular porque se dedican, sin enfado tres espacios seriados para seminarios de *Temas selectos de pedagogía* cuyos propósitos y contenidos están ligados con la historia de la educación, su historia más remota y los momentos relevantes; por cierto, esta asignatura seriada fue elegida sólo por el 9.2% de los estudiantes consultados

como una de las cinco asignaturas que le brindaron elementos suficientes para realizar adecuadamente la práctica intensiva del último año de su formación inicial.

En el Plan de Estudios 1997 se insiste en lo virtuoso que les resultó realizar el diseño curricular a partir de los rasgos deseables del nuevo maestro, sin embargo en el producto parece ser una dificultad centrarse en el perfil de egreso sin los fundamentos filosófico pedagógicos específicos que orienten las prácticas curriculares que se describen en sus diferentes secciones.

El modelo de formación docente incluido en el Plan de Estudios programas y lineamientos para la organización del trabajo académico, coincide con algunos de los planteamientos generales del llamado *modelo actual de formación de los maestros*, originado en Estado Unidos de Norteamérica en la década de los ochentas por el group Holms mismo que después de dar vuelta por el mundo llega a México después de doce o quince años, a través de las recomendaciones de la UNESCO. El modelo original se centra en la idea de una reorientación profesionalizante de las funciones tradicionales tanto de la formación como de la investigación.

En ese modelo original, el concepto clave para la formación de maestros es entonces la profesionalización, entendida como una formación profesional que genere una práctica reflexiva y garantice la adquisición de saberes y competencias reagrupadas en bases de conocimientos, surgidos del análisis de la práctica docente.

La adopción del modelo para el caso mexicano, efectivamente se centra en la formación práctica, como marco de referencia obligado de la formación profesional, pero se olvida de la formación cultural general y de la formación científica disciplinaria que el modelo original presentaba sólidamente ligado a la formación práctica.

Otra gran diferencia es que el modelo actual original, tipo ideal, se construye sobre la base de una nueva epistemología de la práctica profesional, que considera a dicha práctica como un lugar autónomo y original de formación, se reconoce a Shön como el defensor de la nueva epistemología de la práctica cristalizada en la formación profesional práctica reflexiva. En este sentido la práctica profesional posee una realidad propia e independiente de las construcciones teóricas de los investigadores o procedimientos de los tecnólogos de la acción.

El modelo de formación del Plan 1997 tiene como centro de gravedad la práctica aunque no la reconoce como tal, sino como una forma de trabajo docente, no encontré datos sobre la construcción o adopción de una nueva epistemología de la práctica, lo que sí hay son sugerencias para considerar a la reflexión y análisis sistemático de la practica docente como la razón de ser de los Seminarios de Análisis del trabajo docente; al respecto solo el 45.5% de los estudiantes consultados opinan que en dicho seminario sistematizaron su experiencia y analizaron su propio desempeño docente de forma total; esto me indica que es necesario revisar el sentido y organización de los seminarios porque en la práctica se le ha agregado la tarea de la elaboración del documento recepcional, requisito para su titulación.

En la investigación empírica se obtuvieron datos sobre el 58.9%, la mayoría de los egresados de la primera generación del Plan 1997 en la BENM, se identificaron precisamente con el modelo práctico

Los instrumentos que garantizan la reflexión sobre la práctica son: el registro de observación y el diario de clase, sin embargo éstos no siempre se recuperan en los Seminarios de análisis del trabajo docente; estos instrumentos remiten a un entrenamiento no solo de registro sino de interpretación etnográfica que no ha sido explotado en la práctica formativa.

De los dispositivos que integran el modelo de formación: estancias de prácticas de larga duración, memoria profesional, alternancia formación /trabajo, análisis reflexivo y tutoría, son estos dos últimos y las prácticas prolongadas los más novedosos, pero practicar por largos periodos sin la garantía del análisis del trabajo y el acompañamiento reflexivo que debía hacer tanto el asesor de la escuela normal como el tutor de la escuela primaria, el modelo se desdibuja y queda como fortaleza la práctica de la enseñanza en condiciones reales de trabajo.

Es cierto que un Plan de estudios por sí mismo no puede transformar la estructura económica de la sociedad para lograr un orden social más equitativo y menos injusto, pero tampoco se puede negar que los programas de formación docente tienen una naturaleza política intrínseca, porque de acuerdo con De Alba (1991) en que el currículo es también la expresión de los intereses ideológicos, políticos, económicos de los diferentes grupos sociales.

La innovación más significativa del nuevo modelo de formación docente se encuentra en la tríada constituida por: el trabajo docente en jornadas de larga duración, el análisis de las experiencias derivadas de él (realizada en el Seminario de Análisis del trabajo docente) y la elaboración del documento recepcional, entendido como un producto académico; pero ¿Cuáles son las garantías de que ese ejercicio intelectual derivado de la reflexión de la práctica eleven su competencia profesional para hacer de ello un ejercicio permanente de análisis en profundidad y explicación de los problemas educativos de su trabajo cotidiano?

Las preguntas son muchas pero las tareas pendientes son todavía más para que esta nueva propuesta de formación, produzca a los docentes que los niños mexicanos necesitan.

## BIBLIOGRAFÍA

- Acosta, Segura y otros (1993) Teoría y metodología de la formación de profesores; en: Chehaybar K. Eusse Z. Comp. Memoria Formación del docente universitario, UNAM-CISE
- Adorno, Theodor W. (1998) **Educación para la emancipación**. Trd. Jacobo Muñoz, Madrid, Morata, 1998
- Arnaut, Alberto (1996) **Historia de una profesión**. Los maestros de educación primaria en México, 1887-1994. México, SEP, 1996
- Barberá, Albalat Vicente (1995) **Normas para la Elaboración del Proyecto Curricular**. Madrid, Escuela Española
- Barnett, Roald (2001) **Los límites de la competencia**. El conocimiento, la educación superior y la sociedad, Barcelona, Gedisa.
- Blad, Gimeno y Ricardo Marín Ibáñez (1980) **La formación del profesorado de educación primaria y secundaria**. Barcelona, Ed. Taide–Unesco
- Caballero, Pérez Roberto(1992) **La evaluación del docente**. México, UNAM
- Cabrera Rico, Dora (1997) “Informes de seis entidades sobre la aplicación de los programas de enfoques y contenidos de Español y Matemáticas de la licenciatura en educación primaria 1997”. México, SEP (documento interno)
- Canales Calvo, María de los Ángeles (1997) “El bachillerato propedéutico en el Estado de México. Una educación orientada por competencias básicas”; en: Díaz Barriga Ángel **Evaluación y Planeación educativa**. México, COMIE, CESU, ENEP Iztacala
- Caraggio, José Luis, (1999) Critica la política cepaliana. (fuerza de trabajo mejor calificadas y más barata de Singapur y Corea son las acotaciones más limitantes que vienen las economías latinoamericanas); en Rivero José: **Educación y exclusión en América Latina. Reformas en tiempos de globalización**, Madrid, Miño y Dávila Editores.
- Carnoy, Martín y Claudia de Moura Castro. (1997) “Escenario de las políticas educativas de los 90's”; en **Propuesta Educativa No 17**, Diciembre de 1997, FLACSO.
- Carr, W. (1999) **Una Teoría para la Educación. Hacia una investigación educativa crítica**, Madrid, Morata-Paideia

- Carrizales, Cesar (1995) **El filosofar de los profesores**. México, T. Gráficos de Litográficos casa Cuernavaca
- CEPAL-UNESCO (1992) **Educación y Conocimiento: Eje de la Transformación Productiva con calidad**. Santiago, CEPAL-UNESCO.
- Chehaybar, K y Eusse Z.(1993) Comp. **Formación del docente universitario**. Memorias, México, UNAM – CISE, Temas Educativos No. 2
- Cochran-Smit, Marilyn y Susan L. Lytle (2002) **Dentro/Fuera. Enseñantes que investigan**. Madrid, Akal.
- Coll, César y Rafael Porlán. (1999) Alcances y perspectivas de una reforma educativa: la experiencia española; en: **Cero en Conducta**, año 14, N° 47
- COM.CCE (1995) Libro Blanco sobre la educación y la formación **Enseñar y aprender, Hacia la sociedad cognitiva**, Bruselas, 29-11. Comisión de las Comunidades Europeas. Este texto se acompaña de los materiales de la Secretaría de Educación Pública, Secretaría del Trabajo y Banco Mundial para desarrollar el Proyecto "Sistema Nacional de Capacitación para el Trabajo (1994). Primera fase.
- Comenio, Juan A. (1992) **Didáctica Magna**. México, Porrúa
- Comisión Nacional Mixta SEP-SNTE de Carrera Magisterial, (1993) **Prontuario**, México, PEF.
- Comisión de las Comunidades Europeas (1995) **Libro Blanco sobre la educación y la formación**. Enseñar y Aprender. Hacia la sociedad cognitiva, Bruselas (COM(AS)590f.)
- Contreras Domingo, José. (1990) **Enseñanza Currículum y profesorado**, Madrid, Akal
- \_\_\_\_\_ (1999) **La autonomía del profesorado**. Madrid, Ediciones Morata.
- Czarny, Gabriela (2003) **Las escuelas normales frente al cambio. Un estudio de seguimiento de la aplicación del plan 1997**. Cuadernos de discusión No. 16, México, SEP
- De Alba, Alicia.(1991) **Evaluación curricular. Conformación conceptual del campo**, México, UNAM
- \_\_\_\_\_ (1991) **Currículum, mito y perspectiva**. México, UNAM
- De Ibarrola, María (1993) **La Construcción Institucional del Currículum en la Historia del CCH**, documentos del DIE No. 31, México, DIE- CINVSTAV

- \_\_\_\_\_ (1994) **Cinco principios para la revisión Curricular del CCH**, México, documentos No. 34 DIE- CINVESTAN
- De Ibarrola, Ma. y Ma. Antonia Gallart. (1995). “III Dilemas de política nacional de educación media y III Dilemas institucionales, curriculares y didácticos” en: **Democracia y productividad. Desafíos de una nueva educación media en América Latina**. México, OREAL-UNESCO.
- De Ibarrola, María, Gilberto Silva y Adrián Castelán (1996). “El perfil del maestro en el Distrito Federal, (informe de investigación que presenta los resultados de una encuesta representativa, México, Distrito Federal, Fundación SNTE para la Cultura del Maestro Mexicano; en: **Revista Latinoamericana de Estudios Educativos** No. 2 trimestre de 1996, México, CEE.
- Dewey, Jhon (1989). **Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo**. *Barcelona, Paidós*.
- Díaz Barriga, A.(1988) Coord. **Un caso de evaluación curricular. Análisis de la opinión de maestros y alumnos de un programa de posgrado en educación**, México, Cuadernos del CESU No. 8,- UNAM, 1988
- \_\_\_\_\_ (1994) **El contenido del Plan de Estudios de Pedagogía; Análisis de los Programas de asignatura**. México, cuadernos del CESU No. 32, 1994
- \_\_\_\_\_ (1984) **Ensayos sobre la problemática curricular**, México, trillas,
- \_\_\_\_\_ (1995) **Procesos curriculares, institucionales y organizacionales**. Investigación educativa en los ochenta perspectiva para los noventa. México, COMIE
- \_\_\_\_\_ (1997) **Currículum, evaluación y planeación educativas**. Investigación Educativa 1993-95, México, COMIE, CESU, UAM Iztacala
- \_\_\_\_\_ (2003) **La investigación curricular en México. La década de los noventas**. México, COMIE- SEP-CESU
- Ducoin Watty, Patricia y Monique Landesman S. Coords. (1996) **Sujetos de la Educación y Formación Docente**. La investigación educativa en los ochenta perspectiva para los noventa, México, COMIE
- Eggleston, John. (1980) **Sociología del Currículo Escolar**. Buenos Aires, Troquel
- Elliot, J.(1990) **Investigación Acción en Educación**, Madrid, Morata

- Elliot, J. (1996) **El cambio educativo desde la investigación-acción**, trd. Pablo Manzano. Madrid, Morata
- Entrevista a Rosa Ma. Torres. (2000). "Falsas soluciones a problemas mal planteados"; en **Novedades Educativas** No. 117 septiembre 2000.
- Espinoza Tavera, E. (1998) "Avances y obstáculos en la implantación del Plan de estudios 1997", informe de evaluación y seguimiento, unidad 12B de UPN de Guerrero, México
- Fernández Pérez, Miguel. (1995) **La profesionalización del docente. Perfeccionamiento, investigación en el aula, análisis de la práctica.** Madrid, Siglo XXI de España Editores
- Ferry, Gilles. (1991) **El Trayecto de la Formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica.** Trd. Rase Eisenberg Wiedry, Ma. del Pilar Jiménez S. Barcelona, Paidós Ecuador, UNAM-ENEP-Iztacala
- García Álvarez, Jesús. (1993) **La formación permanente del profesorado: Más allá de la reforma.** Madrid, Escuela Española
- Garrido Lándivar, Jesús, Rosa Ma. Gómez, Rosa Fernández y Nieves López (2001) **Programa para el desarrollo de las competencias integradoras del profesorado**, Málaga, España. Aljibe.
- Glazman Raquel, María de Ibarrola y otros (1993) **Simposio. Experiencias curriculares en la última década (1980)**, Cuadernos de investigación educativa, DIE-CINVESTAV, México, DIE
- Gobierno Federal. (1992) **Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica**, México. PEF.
- Gómez Malagón, (1990) G y Ma. Isabel Y. **Historia del desarrollo curricular en México (experiencias representativas)**, México, UPN, Cuadernos de cultura Pedagógica
- Gunderman Kroll, Hans.(2001) El método de los estudios de caso; en : Tarrés. **Observar, escuchar y transformar. Sobre la tradición cualitativa en investigación social.** México, Colegio de México-FLACSO-Miguel Ángel Porrúa
- Hans N. Weber. (1998). Porqué fracasan las reformas: Política Educativa en Francia y en la República Federal Alemana; en: **Revista de Estudios del Currículum**, Vol.1, No. 2, abril de 1998.

- Heger, Paul y David Becket, (1996) Bases filosóficas del concepto integrado de competencia (Australia); en: Argüelles. Antonio comp. **Competencia laboral y Educación basada en normas de competencia**. México, SEP -CNCCL –CONALEP.
- Hernández, Fernando y Juana María Sancho. (1980) **Para enseñar no basta con saber la asignatura**. Barcelona, Paidós, Madrid, Narcea.
- Honore, Bernanrd. (1980) **Para una teoría de la formación**. Dinámica de la formatividad. Trd. Ma. Teresa Palacios, Madrid, Narcea.
- Ibarra, Ma. Esther (1997). “Maestros: Cambio en la Profesión; en: **Educación 2001**. No. 24, México, mayo de 1997.
- Imbernón, Francisco. (1996) **En busca del Discurso Educativo**. La escuela, la innovación educativa, el currículum, el maestro y su formación. Buenos Aires, Magisterio del Río de la Plata
- \_\_\_\_\_ (1994) **La formación y el desarrollo profesional del profesorado**. Hacia una nueva cultura profesional. Barcelona, Grao
- \_\_\_\_\_ (1996) **La formación del profesorado. Formar para innovar**. Buenos Aires, Magisterio del Río de la Plata
- INEGI (2000) **Anuario Estadístico. Estados Unidos Mexicanos México**.
- Jodelet, Denise, (1986) “La representación social: fenómeno, concepto y teoría”; en: Moscovicci S. **Psicología social II Pensamiento y vida social**. Psicología social y problemas sociales. Barcelona, Piados.
- Kemmis, S. (1993) **El currículum: más allá de la teoría de la reproducción**. Trd. Pablo Manzano, 2ed. Madrid, Morata
- Latapí Sarre, Pablo (coord.) (1998) **Un siglo de educación en México**. México, FCE.
- Libro Blanco sobre Educación. (1995) **Enseñar y Aprender. Hacia la sociedad cognitiva**. Bruselas, Comunidad Económica Europea, (COM (95) 590f).
- Liston D.P. y Zeichner K. M. (1997) **Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización**. Trd. Pablo Manzano, Madrid, Morata
- Lundgren, U.P. (1992) **Teoría del Currículum y Escolarización**. Trd. Caridad Clemente Aparicio. Madrid, Morata
- Marín Méndez, Dora Elena. (1993) **La formación profesional y el currículum universitario**. México, Diana.

- Martín. Molero, Francisca (1999) **La didáctica ante el tercer milenio**. Madrid, Ed. Síntesis.
- Mercado, Ruth. (1997) **Formas para la docencia en la educación normal**, México, SEP, CNLTG.
- \_\_\_\_\_ (2000) **La implantación del Plan 1997 de la licenciatura en educación primaria. Un estudio sobre el primer semestre**. México, SEP
- Morán Oviedo, Porfirio. (1994) **La docencia como actividad profesional**. México, Gernika
- Moscovici y Hewstone (1984) "De la ciencia al sentido común"; en: Moscovici **Psicología Social II**. Barcelona, Paidós.
- Nieto Gil, Jesús María. (1996) **La autoevaluación del profesor**. Cómo evaluar y mejorar su práctica docente, Madrid, Escuela Española, 1996
- Pedró, Francesc e Irene Puig (1999). **Las Reformas Educativas**. Una perspectiva política y comparada, Barcelona, Paidós.
- Peña Zepeda, Jorge y Omar González. (2001) "La representación social. Teoría, método y técnica"; en: Tarrés. María Teresa coord. **Observar, escuchar y comprender sobre la tradición cualitativa en la investigación social**. México, FLACSO, Colegio de México. y Miguel A. Porrúa.
- Pérez Gómez, Ángel. (1993) "La función y formación del profesor en la enseñanza para la comprensión. Diferentes Perspectivas"; en: Sacristán G. y Pérez Gómez A. **Comprender y Transformar la enseñanza**. Madrid, Morata.
- Pescador, José A. (1985). Teoría del capital humano: exposición y crítica; en: González Rivera, G. y Carlos Alberto Torres (Coords.) **Sociología de la Educación**. C.E.E.
- Popkewitz, Th. S. (1997) **Sociología Política de las Reformas Educativas**. El Poder/sobre la enseñanza, la formación del profesorado y la investigación; Madrid, Murala-Paideia
- Porlán, Rafael y José Martín.(2000) **El diario del profesor. Un recurso para la investigación en el aula**. Sevilla, Díada editora.
- Posner, George J. (2000) **Análisis del currículo**. Colombia, Mc Graw Hill
- Postic, Marcel (1978) **Observación y formación de los profesores**. Trd. Gonzalo Gonzalvo, Madrid, Morata.

- Ratinoff, Luis. (1994) La crisis de la educación: el papel de las retóricas y el papel de las reformas; en: **Revista Latinoamericana de estudios educativos**, vol.XXIV, 3o y 4º trimestres, México, CEE
- Reyes Esparza, Ramiro. (1987) "Nuevas necesidades en la formación de maestros" en : **Cero en Conducta**, año 8 Marzo Abril 1987
- \_\_\_\_\_ (1993) "La formación inicial del profesor de educación básica"; en: **Cero en conducta**, Nos. 33 y 34 Mayo de 1993
- Reyes Esparza y Rosa María Zúñiga Rodríguez. (1997) **Diagnóstico del Subsistema de Formación Inicial**. Fundación SNTE para la Cultura del Maestro Mexicano, México, SEP
- Riquelme, Graciela C. y otros; (1998). **Política y Sistema de Formación**. Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires.
- Rivero, José (1999) **Educación y exclusión en América Latina. Reformas en tiempo de globalización**. Madrid, Niño y Dávila Editores.
- Rodríguez Marcos, Ana. (1995) **Un enfoque interdisciplinario en la formación de los maestros**. Madrid, Narcea.
- Rosales López, Carlos. (1988) **Didáctica. Núcleos fundamentales**. Madrid, Narcea.
- Rudduck, J. Y D. Hopkins. (1998) **L-Stenhouse. La investigación como base de la enseñanza**, trad. Guillermo Solana, Madrid, Morata.
- Sacristán, Gimeno. (1982) **La pedagogía por objetivos**. Madrid, Morata
- \_\_\_\_\_ . (1989) **El currículum: una reflexión sobre la práctica**, Madrid, Morata
- Sacristán, J. Gimeno y Ángel Pérez Gómez. (1989) **La enseñanza: su teoría y su práctica**. Madrid, Akal 3ª ed.
- Sacristán, J. Gimeno y Ángel Pérez Gómez. (1993) **Comprender y transformar la enseñanza**. Madrid, Morata.
- Schmelkes, Silvia. (1999) "Reforma curricular y necesidades sociales en México"; en: **Cero en Conducta**. México, año 14, N° 47
- Schön, Donald A. (1992) **La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones**, Madrid, Piados- Ministerio de Educación y Ciencia.

- \_\_\_\_\_ (1999). **El profesional reflexivo**. Cómo piensan los profesionales cuando actúan. Barcelona, Paidós.
- Schultz, Theodore (1968). **El valor económico de la educación**. Trd. Sonia Tancredi. México, Uteha, 1968.
- Schwab, J.( 1989) “Un enfoque práctico como lenguaje para el currículum”; en: Sacristán y Pérez G. Comp. **La enseñanza su teoría y su práctica**. Madrid, Akal.
- SEP (1994) **Proyecto para el desarrollo e Implantación del Sistema Nacional de Capacitación para el Trabajo. Primera Fase**, (basado en competencias, financiado por el Banco Mundial, diseñado en coordinación con las Secretarías de Educación Pública y del Trabajo.
- SEP (1997) **I Recomendaciones de la 45ª Conferencia Internacional de la Educación de la UNESCO**, II Comentarios de Juan Carlos Tedesco a la 45ª Conferencia Internacional de la Educación UNESCO, México, SEP.
- SEP (1999) **Plan de Estudios 1997 Licenciatura en Educación Primaria**, Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales, México, SEP-CNLTG, 1999.
- SEByN-DGEI (1999) Informes del Proyecto de evaluación y seguimiento del Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Primaria, SEP.- SEByN Documento interno, marzo.
- SEP. (1992) **El Programa Emergente de Actualización del Maestro (PEAM)**, México, Coordinación Nacional del Programa Emergente de Actualización de Maestros.
- SEP. (2000). **Normas para orientar el trabajo académico de séptimo y octavo semestres**, de la Licenciatura en Educación Primaria. México, SEP
- Stenhouse L. (1998) **Investigación y Desarrollo del Currículum**. Trad. Alfredo Güera Millares, Madrid, Morata.
- Taba, Hilda (1974) **Elaboración del currículum** Trd. Rosa Albert, Buenos Aires, Troquel
- Tardif, M; Figueroa, Cividini y Mujawamariya (2000) “La formación de maestros en Europa y América del Norte según los nuevos enfoque profesionales de la enseñanza”; en : **Propuesta Educativa** No. 22 junio.
- Tatto, Ma. Teresa y Eduardo Vélez. (1999) “Iniciativas para el cambio en la formación de maestros: el caso de México”, artículo originalmente publicado en 1997 en inglés en C. A. Torres y A. Puigros, (eds), Latin

América Education: Comparative Perspectives, Boulder, Co., Westview Press, se reproduce el artículo en **Revista latinoamericana de estudios educativos**, No. 3 y 4, 1999, México, CEE.

- Tatto, María Teresa. (1999). Para una mejor formación de maestros en México rural: retos y tensiones de la reforma constructivista; en: **Revista Mexicana de Investigación Educativa** No. 7, enero-junio de 1999. México, COMIE- PYV.
- Taylor, Ralph (1982) **Principios Básicos del Currículo** tdrd. Enrique Molina, Buenos Aires, Troquel.
- Tiramonti, Guillermina (1997). "Los imperativos de las políticas de los 90"; en: **Propuesta Educativa**. No. 17 FLACSO, diciembre 1997.
- Torres del Castillo, Rosa Ma. (1998). "Nuevo papel docente ¿Qué modelo de formación y para qué modelo educativo?"; en: **Perfiles Educativos** No. 82 de 1998. CESU-UNAM.
- Torres del Castillo Rosa María (s/a) "Falsas soluciones a problemas mal planteados"; en: **Novedades educativas** No. 17, Argentina, Novedades educativas.
- Torres Hernández, Rosa M. (1998) Paradigmas del currículum; en: **La vasija** año 1 vol.1, No.2, México, UPN, abril-julio
- Uribe Patiño, Francisco. Javier y otros, (2000) "Política y Democracia"; en: Jodelet. Denise. y Alfredo Guerrero Tapia.. **Develando la cultura. Estudios en representaciones sociales**. México UNAM.
- Vela Peón, Fortino. (2001) Un acto metodológico básico de la investigación social: la entrevista cualitativa; en Tarrés. **Observar, escuchar y comprender. Sobre la investigación cualitativa en la investigación social**. México, Colegio de México-FLACSO.
- Velasco Ortiz, M. Laura (2001) "Un acercamiento al método tipológico en sociología"; en: Tarrés **Observar, escuchar y comprender. Sobre la investigación cualitativa en la investigación social**. México, Colegio de México, FLACSO.
- Zabalza, Miguel A. (1991) **Diseño y Desarrollo Curricular**, Madrid, Narcea.
- \_\_\_\_\_, (2004) **Diarios de clase. Un instrumento de investigación y desarrollo profesional**. Madrid, Narcea.

## ANEXO 1

### GUIÓN DE ENTREVISTA A FORMADORES DE LA BENM

**FINALIDAD:** Conocer la opinión de los formadores participantes en las asignaturas de los tres tipos de actividades curriculares (de semestres pares) de la primera generación del Plan de Estudio 1997 de la Licenciatura en Educación Primaria sobre los siguientes aspectos: el modelo de formación docente (sus componentes), el sentido y uso de la reflexión y sus características curriculares.

#### I Sobre los elementos del modelo de formación

1. ¿En qué aspectos se basa la nueva propuesta curricular para la formación docente?
2. ¿Cuáles son las características del nuevo profesor de educación primaria?
3. ¿Cuáles son las nuevas tareas de éste profesor?
4. ¿Además de la enseñanza para qué otra función se le prepara al nuevo maestro?
5. ¿Qué asignaturas favorecen mejor el logro del perfil de egreso?
6. ¿Cuáles son sus capacidades y competencias profesionales y en qué espacios curriculares las adquiere.
7. ¿Cuál es la racionalidad que guía u orienta la práctica de la enseñanza?
8. ¿Qué tipo de conocimientos profesionales ha adquirido este nuevo maestro?
9. ¿Cómo enseña este profesor recién formado?
10. ¿Qué métodos sabe utilizar para adquirir nuevos conocimientos?
11. ¿En qué consiste su formación pedagógica?

#### II Sobre la importancia de la reflexión y la elaboración recepcional

El Plan de estudios 1997 sostiene como una de sus preocupaciones centrales el acortar los espacios entre la formación y la práctica de la enseñanza; en este sentido ¿qué importancia tiene la reflexión?, ¿cuáles son sus fundamentos, principios orientadores y usos en la formación y en la práctica?

¿Cómo se entienden (conceptualizan) la reflexión y la práctica en el Plan de estudios, para qué sirve y cómo se usan?

¿Qué sentido tienen los registros de observación y los diarios de clase (escritos)?, ¿En qué medida orientan la reflexión sobre la observación y sobre la práctica de la enseñanza? y ¿En qué espacios curriculares se adquieren los conocimientos y habilidades para lograr los fines de la reflexión?

¿Qué relación existe entre los registros de observación, los diarios de clase y la elaboración del documento recepcional? ¿Cuál es el papel de la reflexión y de la práctica en el documento recepcional? y ¿En qué espacios curriculares se adquieren los conocimientos habilidades y destrezas para la construcción del documento recepcional?

#### III Sobre el perfil de egreso y las competencias didácticas

¿Se logran los rasgos deseables del nuevo maestro, perfil de egreso? ¿en qué medida se alcanzan? De los cinco rubros en que se divide dicho perfil ¿cuáles son los mayormente logrados y cuáles los menos alcanzados? y ¿En qué espacios curriculares se van adquiriendo los rasgos deseables? ¿Qué aspectos identitarios de la profesión se encuentran en el perfil?

¿Tiene alguna importancia especial la adquisición o logro de las competencias didácticas? ¿Cómo se pueden definir éstas, qué relación tienen con la tipificación del trabajo docente en la escuela primaria?

## ANEXO 2

### CONCENTRADO DE CUESTIONARIOS RESULTOS RESPECTO DEL TOTAL DE ALUMNOS POR GRUPO EN LA ESCUAL NACIONAL DE MAESTROS.

**Cuadro 2**

NO. GRUPO	CUESTIONARIOS CONTESTADOS	MUJERES	HOMBRES	ALUMNOS INSCRITOS	FOLIOS
1	5	5	2	7	1-5
2	7	7	3	10	6-12
3	5	5	1	6	13-17
4	5	5	3	8	18-22
5	11	8	2	10	23-33
6	6	9	1	10	34-39
7	6	7	2	9	40-45
8	5	4	3	7	46-50
9	0	6	1	7	
10	5	6	0	6	51-55
11	7	7	1	8	56-62
12	6	5	1	6	63-68
13	8	5	3	8	69-76
14	6	7	2	9	77-82
15	9	9	1	10	83-91
16	8	10	0	10	92-99
17	8	7	1	8	100-107
18	4	6	2	8	108-111
19	2	5	2	7	112-113
20	7	7	1	8	114-120
21	3	5	1	6	121-123
22	3	7	0	7	124-126
23	7	6	1	7	127-133
24	1	2	4	6	134
25	8	7	1	8	135-142
26	7	6	1	7	143-149
27	7	4	4	8	150-155
28	6	8	1	8	156-161
29	5	6	2	8	162-166
30	4	6	0	6	167-170
31	3	1	5	6	171-173
32	7	6	1	7	174-180
33	7	7	1	8	181-187
34	7	5	2	7	188-195

### ANEXO 3

#### Mapa curricular Plan 1975 Reestructurado

#### PLAN DE ESTUDIOS PROFESORES DE EDUCACIÓN PRIMARIA CON BACHILLERATO EN CIENCIAS SOCIALES 1975 (Reestructurado)

PRIMER SEMESTRE	SEGUNDO SEMESTRE	TERCER SEMESTRE	CUARTO SEMESTRE	QUINTO SEMESTRE	SEXTO SEMESTRE	SÉPTIMO SEMESTRE	OCTAVO SEMESTRE
Matemáticas I	Matemáticas II	Matemáticas III	Matemáticas IV	Matemáticas V	Matemáticas VI		
Español I	Español II	Español III	Español IV	Español V	Español VI	Sem. de Análisis de programas de libros del maestro y del alumno de Educ. Prim. I	Sem. de Análisis de programas de libros del maestro y del alumno de Educ. Prim. II
C. Naturales I	C. Naturales II	C. Naturales III	C. Naturales IV	C. Naturales V	C. Naturales VI	Sem. de elaboración del Informe Recepciona I I	Sem. de elaboración del Informe Recepciona I II
C. Sociales I	C. Sociales II	C. Sociales III	C. Sociales IV	C. Sociales V	C. Sociales VI	Sem. de Admón. y Legislación Educativa	Sem. de la Org. de la Educación extra-escolar
Educ. Artística I	Educ. Artística II	Educ. Artística III	Educ. Artística IV	Educ. Artística V	Educ. Artística VI	Sem. de Problemas Sociales y Económicos de México I	Sem. de Problemas Sociales y Económicos de México II
Educ. Física I	Educ. Física II	Educ. Física III	Educ. Física IV	Educ. Física V	Educ. Física VI	Sem. de Desarrollo de la Comunidad I	Sem. de Desarrollo de la Comunidad II
Educ. Tecnológica I	Educ. Tecnológica II	Educ. Tecnológica III	Educ. Tecnológica IV	Educ. Tecnológica V	Educ. Tecnológica VI		
Psicología I	Psicología II	Psicología III	Psicología IV	Tecnología Educativa I	Tecnología Educativa II		
Filosofía I	Filosofía II	Filosofía III	Filosofía IV	Historia Educ. I	Historia Educ. II		
Pedagogía General	Didáctica General	Didáctica Esp. y Práctica Docente I	Didáctica Esp. y Práctica Docente II	Didáctica Esp. y Práctica Docente III	Didáctica Esp. y Práctica Docente IV	Didáctica Esp. y Práctica Docente V	Didáctica Esp. y Práctica Docente VI
Inglés I	Inglés II						

## ANEXO 4

### Mapa curricular Plan 1984 LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PRIMARIA Plan de Estudios 1984

PRIMER SEMESTRE	SEGUNDO SEMESTRE	TERCER SEMESTRE	CUARTO SEMESTRE	QUINTO SEMESTRE	SEXTO SEMESTRE	SÉPTIMO SEMESTRE	OCTAVO SEMESTRE
Sem. Desarrollo Econ. Pol. y Soc. de México (Antecedentes)	Sem. Desarrollo Econ. Pol. y Soc. de México (Época actual)	Probl. Econ. Pol. y Soc. de México I	Probl. Econ. Pol. y Soc. de México II	El Estado Mexicano y el Sistema Educ. Nacional	Sociología de la Educación	Comunidad y Desarrollo	Sem. Identidad y Valores Nacionales
Matemáticas	Estadística	Inv. Educativa I	Inv. Educativa II	Planeación Educativa	Diseño Curricular	Evaluación Educativa	Sem. Prospectiva de la Política Euc.
Teoría Educativa I	Teoría Educativa II (axiología y teleología)	Tecnología Educativa I	Tecnología Educativa II	Psicología Social	Org. Científica del gpo. Escolar	Sem. Pedagogía Comparada	Sem. Administración Educativa
Psicología Evolutiva I	Psicología Evolutiva II	Psicología Educativa I	Psicología del Aprendizaje	Contenidos de Aprendizaje de la Educ. Prim. II	Contenidos de Aprendizaje de la Educ. Prim. III	Contenidos de Aprendizaje de la Educ. Prim. IV	Sem. Aportes de la Educ. Mex. a la Ped.
Español I	Español II	Literatura Infantil	Contenidos de Aprendizaje de la Educ. Prim. I	Laboratorio de Docencia II	Laboratorio de Docencia III	Laboratorio de Docencia IV	Sem. Modelos Educativos Contemporáneos
Observación de la Práctica Educ. I	Observación de la Práctica Educ. II	Introducción al Lab. de Docencia	Laboratorio de Docencia I	Computación y Tecnología Educativa	Educación Tecnológica II	Problemas de Aprendizaje	Sem. Administración Esc. de Educ. Prim.
Educación para la Salud I	Educación para la Salud II	Educación Física I	Educación Física II	Educación Tecnológica I		Ecología y Educación Ambiental	Sem. Responsabilidad Social de Lic. en Educ. Prim.
Apreciación y Exp. Artísticas I	Apreciación y Exp. Artísticas II	Apreciación y Exp. Artísticas III				Diferencial I	Contenidos de Aprendizaje de la Educ. Prim. V
							Laboratorio de Docencia V
							Sem. Elaboración del docto. Recepcional
							Diferencial II

## ANEXO 5

### Mapa curricular Plan 1997

#### LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PRIMARIA Plan de Estudios 1997

PRIMER SEMESTRE	SEGUNDO SEMESTRE	TERCER SEMESTRE	CUARTO SEMESTRE	QUINTO SEMESTRE	SEXTO SEMESTRE	SÉPTIMO SEMESTRE	OCTAVO SEMESTRE
Bases Filosóficas, Legales y Organizativas del Sistema Educativo Mexicano	La educación en el Desarrollo Histórico de México I	La educación en el Desarrollo Histórico de México II	Temas Selectos de Pedagogía I	Temas Selectos de Pedagogía II	Temas Selectos de Pedagogía III	Trabajo Docente I	Trabajo Docente II
			Ciencias Naturales y su Enseñanza I	Ciencias Naturales y su Enseñanza II	Asignatura Regional II		
Problemas y Políticas de la Educación Básica	Matemáticas y su Enseñanza I	Matemáticas y su Enseñanza II	Geografía y su Enseñanza I	Geografía y su Enseñanza II	Planeación de la Enseñanza y Evaluación del Aprendizaje	Gestión Escolar	
Propósitos y Contenidos de la Educación Primaria	Español y su Enseñanza I	Español y su Enseñanza II	Historia y su Enseñanza I	Historia y su Enseñanza II			
Desarrollo Infantil I	Desarrollo Infantil II	Necesidades Educativas Especiales	Educación Física II	Educación Física III	Educación Artística III		
			Educación Artística I	Educación Artística II	Formación Ética y Cívica en la Escuela Primaria I	Formación Ética y Cívica en la Escuela Primaria II	
Estrategias para el Estudio y la Comunicación I	Estrategias para el Estudio y la Comunicación II	Educación Física I	Asignatura Regional I				
<b>Escuela y Contexto Social</b>	<b>Iniciación al Trabajo Escolar</b>	<b>Observación y Práctica Docente I</b>	<b>Observación y Práctica Docente II</b>	<b>Observación y Práctica Docente III</b>	<b>Observación y Práctica Docente IV</b>	<b>Seminario de Análisis del Trabajo Docente I</b>	<b>Seminario de Análisis del Trabajo Docente II</b>
	Actividades principalmente escolarizadas						
	Actividades de acercamiento a la práctica escolar						
	Práctica intensiva en condiciones reales de trabajo						

## ANEXO 6

### CUESTIONARIO DE CONSULTA A EGRESADOS DE LA PRIMERA GENERACIÓN DEL PLAN DE ESTUDIOS 1997 DE LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PRIMARIA DE LA BENM

Grupo \_\_\_\_\_

Folio \_\_\_\_\_

Alumno(a)

El propósito de este instrumento es conocer tu punto de vista en relación con el Trabajo Docente y el Seminario Análisis del Trabajo Docente cursados en 7° y 8° semestres. Tu respuesta veraz y objetiva ayudará a elevar la calidad educativa.

Instrucciones:

Coloca una "X" en las opciones del lado derecho de acuerdo a la respuesta seleccionada y en su caso atiende a la indicación señalada.

### I. EL CURRÍCULO

		Totalmente	Casi en su totalidad	Parcialmente	Nada
1	La práctica docente que desarrollaste fortaleció tus habilidades intelectuales de comprensión, expresión y análisis:	1	2	3	4
2	Consideras que el dominio de los contenidos de enseñanza de educación primaria los pudiste lograr:	1	2	3	4
3	Lograste desarrollar tus competencias didácticas como: la organización de estrategias y actividades, la identificación de necesidades educativas y el conocimiento e implementación de materiales didácticos de una manera adecuada:	1	2	3	4
4	Lograste tener disposición y capacidades para la investigación científica: observación, método para plantear preguntas, poner a prueba respuestas y reflexión crítica:	1	2	3	4
5	Estableciste una correspondencia adecuada entre los contenidos, los procesos cognitivos y el nivel de desarrollo de tus alumnos:	1	2	3	4
6	Reconociste la secuencia lógica de cada línea de asignatura de educación primaria; articulando contenidos de asignatura y relacionando los aprendizajes de tu grupo de práctica:	1	2	3	4
7	Diseñaste, organizaste y pusiste en práctica estrategias didácticas adecuadas a los grados y formas de desarrollo de los alumnos conforme a sus características sociales y culturales:	1	2	3	4
8	Reconociste alumnos en riesgo de fracaso escolar y tuviste la capacidad de favorecer su aprendizaje:	1	2	3	4
9	Conociste los materiales de enseñanza y los recursos didácticos disponibles; y los utilizaste con creatividad, flexibilidad, propósito, combinándolos con otros que ofrece el entorno de la escuela:	1	2	3	4
10	Lograste establecer un clima de relación cordial con el grupo de la escuela primaria; favoreciendo actitudes de confianza, respeto, disciplina, creatividad, curiosidad, placer por el estudio y fortalecimiento de la autoestima:	1	2	3	4
11	Conociste y aplicaste distintas estrategias y formas de evaluación, y a partir de éstas, tuviste la disposición de modificar tus formas de enseñanza:	1	2	3	4
12	Reconociste, a partir de una valoración realista, el significado que tu trabajo tiene para los alumnos, sus familias y la sociedad:	1	2	3	4

13	Asumes tu profesión como una carrera de vida, conociendo tus derechos y obligaciones, utilizando los recursos al alcance para mejorar tu quehacer profesional:	Totalmente 1	Casi en su totalidad 2	Parcialmente 3	Nada 4
14	Valoras el trabajo en equipo como un medio para la formación continua y el mejoramiento de la escuela, asumiendo actitudes favorables para la cooperación y el diálogo con tus colegas:	1	2	3	4
15	Te relacionaste con los padres de tus alumnos de manera receptiva, colaborativa y respetuosa, orientándolos en la formación del educando:	1	2	3	4
16	Lograste reconocer los principales problemas que enfrenta la comunidad de la escuela de práctica, demostrando disposición para contribuir a tu solución y participando directamente o mediante la búsqueda de apoyos externos:	1	2	3	4
17	En el seminario de Análisis del Trabajo Docente sistematizaste tu experiencia, compartiste con tus compañeros y analizaste tu propio desempeño docente:	1	2	3	4
18	En tu práctica intensiva fue evidente la comunicación e intercambio de ideas entre el maestro de seminario y el maestro tutor para mejorar la calidad de tu trabajo:	1	2	3	4

19	<p><b>Señala 4 de las asignaturas, en las que lograste mayores dominios de contenidos y competencias didácticas al aplicarlas en tu grupo de práctica:</b></p> <p>a) Educación física b) Educación artística c) Español d) Matemáticas</p> <p>e) Historia f) Geografía g) Formación cívica y ética h) Ciencias Naturales</p>
----	--

20	<p><b>Indica 5 de las asignaturas del currículum que te brindaron elementos suficientes para realizar, adecuadamente la práctica intensiva del 7° y 8° semestre:</b></p> <p>a) Bases filosóficas y org. del sistema educ. mexicano b) Problemas y políticas de la educación básica c) Propósitos y contenidos de la educación primaria d) Desarrollo infantil e) Estrategias para el estudio y la comunicación f) Escuela y contexto social g) La educación en el desarrollo histórico de México</p> <p>h) Iniciación al trabajo escolar i) Necesidades educativas especiales j) Observación y práctica docente k) Temas selectos de pedagogía l) Asignatura regional m) Planeación de la enseñanza y ev. del aprend. n) Gestión escolar</p>
----	--

## II. DOCUMENTO RECEPCIONAL

21	El maestro tutor orientó tus actividades en el aula y señaló aspectos para modificar, reforzar y mejorar la calidad de tu trabajo:	Siempre 1	Regularmente 2	Pocas veces 3	Nunca 4
22	El maestro tutor manifestó algún desacuerdo con el enfoque de la enseñanza o con la forma en que llevabas a cabo lo planeado:	1	2	3	4
23	Para la elaboración de tu documento recepcional contaste con el apoyo y asesoría puntual de otros maestros de la escuela normal:	Totalmente 1	En gran parte 2	Parcialmente 3	En nada 4
24	La elaboración de tu documento recepcional te significó un ejercicio intelectual de reflexión cuidadosa de tu práctica para analizar y explicar una problemática específica:	1	2	3	4
25	A partir del proceso de registro, análisis, reflexión, revisión bibliográfica y argumentación pudiste delimitar la problemática que abordaste en tu documento recepcional:	1	2	3	4
26	<p><b>Señala la línea temática en la que se inscribe tu documento recepcional:</b></p> <p>a) Análisis de experiencias de enseñanza b) Análisis de casos de problemas comunes de la práctica escolar y el funcionamiento de la escuela c) Experimentación de una propuesta didáctica d) Otra</p>				

### III. LO INSTITUCIONAL

27	El proceso de asignación de escuelas de práctica resulto ser:	1	2
	a) Expedita (rápida)	1	2
	b) Funcional (en ubicación)	1	2
28	La dotación de materiales para el desarrollo de tu trabajo docente fue:	1	2
	a) Oportuna	1	2
	b) Suficiente	1	2
29	Los espacios físicos para la realización del trabajo académico de 7° y 8° semestres fueron:	1	2
	a) Oportuna	1	2
	b) Suficiente	1	2
30	La asesoría individual por parte de los colegios de esta institución fue:	1	2
	a) Oportuna	1	2
	b) Suficiente	1	2
31	En la biblioteca encontraste el material escrito y videograbado que necesitabas:	1	2
	a) Oportuna	1	2
	b) Suficiente	1	2
32	Pudiste usar el equipo de cómputo y recibiste la asesoría necesaria:	1	2
	a) Oportuna	1	2
	b) Suficiente	1	2

29	Los espacios físicos para la realización del trabajo académico de 7° y 8° semestres fueron:	Excelentes	Buenos	Regulares	Malos
30	La asesoría individual por parte de los colegios de esta institución fue:	1	2	3	4
31	En la biblioteca encontraste el material escrito y videograbado que necesitabas:	Siempre 1	Algunas veces 2	Casi nunca 3	Nunca 4
32	Pudiste usar el equipo de cómputo y recibiste la asesoría necesaria:	1	2	3	4
33	<p><b>Señala una frase con la que te identifiques más, partiendo de la REFLEXIÓN que haces sobre TU PRÁCTICA donde lo prioritario es:</b></p> <p>a) Que los medios de enseñanza sean eficaces para el logro de los fines educativos.  b) Explicar las ideas que sustentan mi forma de enseñanza y valorar si son apropiados los objetivos.  c) Que en mi práctica haya coherencia entre mis actuaciones y mis convicciones.  d) Comprometerme en modificar las interacciones del aula con la escuela y la sociedad.</p>				
34	<p><b>Elige una frase según tu opinión sobre: ¿Cuál es la FINALIDAD DE LA OBSERVACIÓN y práctica de la enseñanza?</b></p> <p>a) Encontrar un modelo de docencia con el que te identifique y te sientas bien.  b) Valorar y criticar lo que sucede en el aula e identificar lo que se debe evitar.  c) Registrar información donde se analicen y expliquen las formas de proceder de los maestros.  d) Planear y evaluar las clases de acuerdo al grupo, para evitar imprevistos.</p>				
35	<p><b>Señala el sentido que tienen para ti los REGISTROS de observación y DIARIOS de clase. Elige una opción.</b></p> <p>a) Reflexionar sistemáticamente sobre la práctica para que examines tus ideas y tus actos.  b) Recolectar información sobre tu entorno para fundamentar tus decisiones sobre: qué y cómo enseñar.  c) Revisar permanente tu práctica para analizarla, comentarla y transformarla con autonomía.  d) Cumplir con un requisito para desarrollar competencias profesionales.</p>				
36	<p><b>Señala una de las siguientes ideas sobre PROFESOR con la que más te identifiques.</b></p> <p>a) Especialista en algún conocimiento disciplinario, ordenado que usa la lógica y la racionalidad crítica.  b) Se forma con la práctica, sigue algunos modelos de ensayo y error hasta que la experiencia le da el dominio.  c) Comprometido con la transformación social, la democracia y emancipación, es autocrítico y sigue la ética política  d) Domina la técnica didáctica y el arte de enseñar, es eficaz y competente, se orienta por la reflexión técnica.  e) Profesional que se forma en la experiencia de la escuela, resuelve problemas reales y reflexiona su práctica.</p>				
37	<p><b>Elige una de las siguientes frases sobre APRENDIZAJE con la que estés más de acuerdo.</b></p> <p>a) Debe ser orientado por el profesor quien controla las actividades, los contenidos y la forma de enseñanza.  b) Debe basarse en la discusión en clase, propiciando que los alumnos elaboren su propio conocimiento.  c) Se construye de manera autónoma, se basa en la colaboración colectiva y transforma a la sociedad.  d) Se basa en la construcción del conocimiento que hacen los alumnos al solucionar problemas reales.  e) Se basa en la modificación de conductas observables y medibles en la evaluación.</p>				
38	<p><b>Señala una de las siguientes ideas sobre CURRÍCULO con la que estés más de acuerdo.</b></p> <p>a) Responde y representa la ideología y la cultura de la sociedad en la escuela.  b) Es el medio que expresa una propuesta educativa (contenidos, métodos y finalidades) para practicarla.  c) Es la planeación escolar, de la intervención didáctica, que detalla la organización de la enseñanza.  d) Es la carta o mapa donde se localizan: la ubicación, el tiempo y el nombre de las asignaturas de una carrera o nivel educativo.</p>				

## Índice de gráficas

No.	Título	Pág.
1	Alumnos que usaron el equipo de cómputo con asesoría	121
2	Estudiantes que recibieron asesoría individual de los Colegios	122
3	Asignaturas de educación primaria donde lograron mayor dominio de contenidos	124
4	Asignaturas de educación primaria donde lograron mayor dominio de contenidos	125
5	La asignación de escuelas de práctica	126
6	Alumnos que lograron disposición y capacidad para la investigación científica	138
7	La práctica docente desarrollada fortaleció habilidades intelectuales	139
8	Estudiantes que lograron el dominio de contenidos de enseñanza de educación primaria	140
9	Estudiantes que valoraron realistamente el significado de su trabajo para los alumnos, sus familias y la sociedad	141
10	Alumnos que diseñaron, organizaron y practicaron estrategias didácticas adecuadas al desarrollo de los alumnos	142
11	Alumnos que reconocieron los principales problemas de la comunidad de la escuela de práctica con disposición para contribuir a su solución	143
12	Estudiantes que sistematizaron su experiencia y analizaron su desempeño docente a partir del significado que para ellos tiene la reflexión sobre su práctica	151
13	Tutores que mostraron desacuerdo con el enfoque o forma de trabajo, a partir del sentido que le dan a los registros de observación y diarios de clase	153
14	Comunicación entre el tutor y el asesor durante las prácticas a partir de la finalidad que tiene la observación y práctica de la enseñanza	155
15	Estudiantes que se identifican con los diferentes modelos de docentes a partir del sentido que para ellos tiene la reflexión de la práctica	158
16	Alumnos que realizaron ejercicio intelectual de reflexión de su práctica para elaborar su documento recepcional	160
17	Alumnos que desarrollaron competencias didácticas	168
18	Alumnos que diseñaron, organizaron y practicaron estrategias didácticas de acuerdo al grado de desarrollo de los alumnos	168
19	Estudiantes (egresados) que reconocieron a alumnos e riesgo de fracaso escolar y favorecieron su aprendizaje	169
20	Alumnos que lograron un clima de cordialidad con el grupo, favoreciendo su autoestima y placer por el estudio	169
21	Alumnos que conocieron y utilizaron creativa y flexiblemente los materiales de enseñanza y recursos didácticos	171
22	Alumnos que conocieron y aplicaron estrategias y formas de evaluación y a partir de ellas cambiaron sus formas de enseñanza	171