

SUBSECRETARIA DE EDUCACION SUPERIOR
DIRECCION GENERAL DE EDUCACION SUPERIOR PARA PROFESIONALES DE LA EDUCACION
DIRECCION DE DESARROLLO ACADEMICO
PROYECTO DE REFORMA CURRICULAR DE LAS ESCUELAS NORMALES



SECRETARÍA DE
EDUCACIÓN PÚBLICA

MODELO CURRICULAR PARA LA FORMACIÓN PROFESIONAL DE LOS MAESTROS DE EDUCACIÓN BÁSICA

Documento interno no publicable

Febrero de 2010

Documento interno no publicable de uso exclusivo en el *Seminario Académico para la Reforma Curricular de las Escuelas Normales – DGESPE.*

Índice

Introducción	5
I. Antecedentes y Fundamentos	
1.1. Fundamentando el Modelo Curricular: Dimensiones y Condiciones	7
1.2. Educación en las Sociedades del Conocimiento	10
1.3. Educación Básica en México: Situación Actual y Prospectiva	14
1.4. Educación Superior en México: Situación Actual y Prospectiva	25
1.5. La Formación Profesional de Maestros para la Educación Básica en México	31
1.6. La Formación Profesional de Maestros en el Ámbito Internacional: Modelos y Principios	40
<i>Anexos</i>	
Anexos I: Media del índice ESCS por Entidades - PISA 2006	51
Anexo II: Resultados Nacionales Prueba ENLACE. Comparativo 2006-2008	52
<i>Apéndices</i>	
Apéndice: La Educación Básica en el Ámbito Internacional	57
<i>Referencias</i>	83
II. Análisis y Evaluación Curricular	
2.1. Metodología	89
2.2. La Búsqueda de la Profesionalización Docente en los Modelos Curriculares	90
2.3. Diseño Curricular de los Planes de Estudio Actuales: Observaciones Generales	99
2.4. El Informe de las Visitas a Escuelas Normales: Un análisis del modelo curricular y de los Planes de Estudio	106
2.5. El Desempeño del Plan de Estudios de las Licenciaturas en Educación Preescolar, Primaria y Secundaria	109
<i>Referencias</i>	114
III. Modelo Curricular para la Formación Profesional de los Maestros de Educación Básica: Premisas Fundamentales	
3.1. Hacia la Construcción de un Modelo Curricular de Formación Profesional para Maestros de Educación Básica: Premisas Fundamentales	117
3.2. Premisas relacionadas con la Organización y Estructura General del Plan de Estudios	
3.2.1. Flexibilidad Curricular	120
3.2.2. Intercambio y Movilidad Académica	123
3.2.3. Diversificación de las Opciones de Titulación	125
3.2.4. La Vinculación con Estudios de Postgrado	127
3.3. Premisas que orientan el Enfoque y la Perspectiva General del Plan de Estudios	
3.3.1. Enfoque Orientado al Desarrollo de Competencias	132
3.3.2. El Programa de Tutorías	134
3.3.3. Pensamiento Innovador	138
3.3.4. Generación y Uso del Conocimiento	140
3.3.5. Aprendizaje Situado	142
3.3.6. Construcción y Consolidación de Comunidades de Aprendizaje	146
<i>Referencias</i>	149

IV. Modelo para la Formación Profesional y el Desarrollo de Competencias del Maestro de Educación Básica

4.1. La Formación Profesional de los Maestros	153
4.2. El Modelo para el Desarrollo de Competencias del Maestro de Educación Básica: Antecedentes Conceptuales	153
4.3. Elementos Básicos para la Nueva concepción de las Escuelas Normales	156
4.4. El Modelo para la Formación Profesional y el Desarrollo de Competencias del Maestro de Educación Básica: Fundamentos Teóricos	
4.4.1. Aprendizaje Situado	157
4.4.2. Cognición o Inteligencia Distribuida	158
4.4.3. Reflexión en la Acción	159
4.4.4. Trayectorias Docentes	160
4.5. El Desarrollo de las Competencias Docentes a Nivel Curricular	
4.5.1. Competencias Docentes I: Una Conceptualización Preliminar	162
4.5.2. Competencias Docentes II: Principios Generales	164
4.5.3. Docentes Competencias III: Ocho Competencias del Maestro de Educación Básica para la Sociedad del Conocimiento	165
4.6. Situaciones Auténticas (SA)	
4.6.1. Estructura de las SA I: Lineamientos de Trabajo	168
4.6.2. Estructura de las SA II: Problemas Fundamentales	169
4.6.3. Estructura de las SA III: Una Conciencia Problematicadora	170
<i>Anexos</i>	
Anexos I: Análisis Comparativo de Competencias	173
Anexo II: Propuesta de Ocho Competencias del Maestro de Educación Básica	176
<i>Referencias</i>	178

V. Epílogo

Principales Reflexiones y Retos	181
---------------------------------	-----

Glosario	183
-----------------	-----

Índice de Figuras y Tablas

Figuras

Figura 1.1. Educación Básica: Población Escolar	(17)
Figura 1.2. Educación Básica: Docentes	(17)
Figura 1.3. Educación Preescolar: Porcentaje de Alumnos atendidos por Modalidad Educativa	(18)
Figura 1.4. Educación Primaria: Porcentaje de Alumnos atendidos por Modalidad Educativa	(19)
Figura 1.5. Educación Secundaria: Porcentaje de Alumnos atendidos por Modalidad Educativa	(20)
Figura 1.6. Educación Primaria: Escuelas por Organización y Modalidad Educativa	(21)
Figura 1.7. Educación Preescolar: Escuelas por Organización y Modalidad Educativa	(21)
Figura 1.8. Evolución de las IES en el Sector Público y Privado	(27)
Figura 1.9. Número de Instituciones Públicas de Educación Superior	(28)
Figura 1.10. Cobertura de Educación Superior por Entidad Federativa	(29)
Figura 1.11. Distribución de Escuelas normales por modalidad educativa	(35)
Figura 1.12. Distribución de Matrícula Nacional de las Escuelas Normales	(36)
Figura 1.13. Distribución de Docentes por Nivel de Estudios	(38)
Figura 1.14. Distribución de Docentes por Tipo de Contratación	(39)
Figura 1.15. Distribución de Docentes por Tiempo de Dedicación	(39)
Figura 1.16. Distribución de Docentes por Número de Grupos Atendidos	(40)
Figura 1.17. Finlandia: Gasto Público en Educación y Distribución por Nivel	(65)
Figura 1.18. Australia: Gasto público en educación y Distribución por Nivel	(68)
Figura 1.19. Canadá: Gasto público en educación y Distribución por Nivel	(70)
Figura 1.20. Francia: Gasto público en educación y Distribución por Nivel	(73)
Figura 1.21. China: Gasto público en educación y Distribución por Nivel	(75)
Figura 1.22. República de Corea: Gasto público en educación y Distribución por Nivel	(77)
Figura 1.23. Chile: Gasto público en educación y Distribución por Nivel	(80)
Figura 2.1. Elementos de Evaluación Curricular	(90)
Figura 2.2. Definición del Perfil de Egreso: Plan Educación Primaria (1984)	(95)
Figura 2.3. Resultados por Licenciatura Nivel Preescolar y Primario: Media Nacional	(100)
Figura 3.1. Modelo Curricular para la Formación Profesional de Maestros de Educación Básica	(120)
Figura 3.2. Alumnos de Postgrado por Grupo de Edad y Grado Escolar	(128)
Figura 3.3. Programa de Postgrado – DGESE	(128)
Figura 3.4. Esquema de Vinculación de las Licenciaturas con el Postgrado	(129)
Figura 3.5. Esquema del Desempeño Competente ante Situaciones Auténticas	(133)
Figura 3.6 Participación de los Sectores Administrativos en el GFIDE 2007	(140)
Figura 3.7. GIDE Corriente por Sector de Ejecución y Actividades (2003)	(141)
Figura 4.1. Ámbito Psicopedagógico: Principales Aproximaciones Teóricas	(157)
Figura 4.2. Trayectorias de Formación Profesional del Maestro	(162)
Figura 4.3. Matriz de Análisis de la Acción Competente en Situación	(169)
Figura 4.4. Esquema de Elementos para Construir/Analizar una Situación Auténtica	(172)

Tablas

Tabla 1.1. Educación Preescolar. Atención Preescolar-Ciclo Escolar 2006-07	(22)
Tabla 1.2. PISA-México 2000, 2003 y 2006. Puntaje Promedio	(24)
Tabla 1.3. Distribución de la Población por Nivel de Educación Superior	(28)
Tabla 1.4. Población de Educación Superior según Tipo de Institución y Sostenimiento	(29)
Tabla 1.5. Distribución de la Matricula Nacional en Escuelas Normales por Licenciatura	(36)
Tabla 1.6. Porcentaje de deserción en el sistema de educación normal en México	(37)
Tabla 1.7. Porcentaje de Reprobación Escolar. Educación Normal	(37)
Tabla 1.8. Plan de Estudio General de la India	(47)
Tabla 1.9. Niveles Educativos Obligatorios: Panorama Internacional	(58)
Tabla 1.10: Indicadores Globales	(59)
Tabla 1.11. Destino de Recursos Públicos a la Educación por Países	(60)
Tabla 1.12. Indicadores Educativos Generales	(61)
Tabla 1.13. Niveles de Gastos Públicos por Estudiante	(62)
Tabla 1.14. Niveles de Matriculación Escolar	(63)
Tabla 1.15. Tasas y Tendencias de Matriculación Escolar	(63)
Tabla 1.16. Logro Educativo	(64)
Tabla 1.17. Finlandia – México: Evaluación PISA 2006	(65)
Tabla 1.18. Australia – México: Evaluación PISA 2006	(68)
Tabla 1.19. Canadá – México: Evaluación de PISA 2006	(71)
Tabla 1.20. Francia – México: Evaluación de PISA 2006	(73)
Tabla 1.21. República de Corea – México: Evaluación de PISA 2006	(77)
Tabla 1.22. Japón – México: Evaluación de PISA 2006	(79)
Tabla 1.23. Chile – México: Evaluación de PISA 2006	(81)
Tabla 2.1. Licenciatura en Educación Preescolar: Examen General de Conocimientos	(101)
Tabla 2.2. Licenciatura en Educación Primaria.: Examen General de Conocimientos	(101)
Tabla 2.3. Tipos de Competencias más Solicitadas en el Centro de Trabajo	(103)
Tabla 3.1. Tutoría Tradicional y Tutoría Integrada	(136)
Tabla 4.1. Fuentes para el Análisis Conceptual de Competencias Docentes	(165)
Tabla 4.2. Composición Preliminar de las Competencias	(166)

Introducción

Desde la pasada década de los noventa, pero con mayor énfasis desde 2005, la UNESCO señala que las *sociedades del conocimiento* para ser *sociedades auténticas*, entre otras acciones, deben generar, gestionar y utilizar los conocimientos como un componente estratégico para el crecimiento económico y el bienestar socio-cultural de una nación.

En este contexto, la *educación* – en todos sus niveles y modos –, sin dejar de ser un derecho fundamental para una ciudadanía activa, emerge como un *espacio generador y movilizador de conocimientos*, sea como parte de las inversiones destinadas al progreso socioeconómico de un país, sea como un recurso dinamizador para el desarrollo humano de su población.

Movilizar los conocimientos – sean científicos, tecnológicos como tradicionales – facilita, promueve y pone a disposición un conjunto de competencias claves (individuales y colectivas) para sistematizar el capital intelectual y social de los niños, jóvenes y adultos de un país; asimismo, estos *conocimientos movilizados* permiten orientar los desarrollos científicos y tecnológicos al servicio de una sociedad inclusiva y plural.

En este sentido, llevar adelante *reformas para una educación de calidad con equidad* es una de las directrices de los cambios *hacia sociedades del conocimiento auténticas* centradas en el desarrollo humanístico, científico, tecnológico y artístico de las personas.

Por lo tanto, proponer y emprender *políticas de reformas curriculares* con la finalidad que México posea una oferta educativa de calidad se convierte, no sólo en un propósito deseable para el Estado sino, sobre todo, en un imperativo para la transformación socioeducativa de nuestro país.

Frente a los retos y desafíos educativos del México actual, la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE) inició, recientemente, el proceso de reforma curricular de los planes de estudios para las licenciaturas en Educación Preescolar, Primaria y Secundaria, cuya principal y estratégica iniciativa se enmarca en el **Modelo Curricular para la Formación Profesional de Maestros de Educación Básica**.

Este modelo curricular tiene por objetivo dar respuesta a las importantes demandas y desafíos educativos de un mundo global, diverso e interconectado. Uno de ellas, es indispensable para el México actual: la *conceptualización y fortalecimiento de un nuevo ámbito de ejercicio docente para el maestro de educación básica*. Básicamente, por medio de un modelo de formación profesional orientado por el desarrollo de competencias, que forme, promueva y movilice al maestro como profesional crítico e innovador. En concreto, como un *profesional del aprendizaje en y para la sociedad del conocimiento*.

En términos generales, el modelo se propone actuar sobre diversos ámbitos de intervención e impactos del sistema de formación profesional de maestros de educación básica: marco normativo e institucional, organización curricular, orientaciones epistemológicas y psicopedagógicas, diseño de planes de estudio, enfoques del aprendizaje, etc. El tratamiento que se hace de estos ámbitos, por parte de la propuesta de reforma curricular que se presenta, encuentra su correlato en la organización expositiva del presente documento.

En el capítulo I se presenta un conjunto de antecedentes conceptuales y de la propia práctica de los sistemas educativos básicos que contextualiza la propuesta de modelo curricular, puntalmente, en términos de las tendencias educativas a nivel básico y superior nacional y, complementariamente, de los principales resultados en materia de formación profesional de maestros en ambos niveles educativos.

En capítulo II desarrolla la serie de esfuerzos que el grupo de la Reforma Curricular (DGESPE) ha realizado en relación con el análisis y evaluación curricular de las Escuelas Normales, integrados en perspectiva histórica de los programas, lineamientos, resultados y conclusiones en torno a anteriores estudios y planes de evaluación curricular en el subsistema educativo normal. Se incluyen los resultados de un estudio realizado a una muestra de Escuelas Normales; asimismo, se presentan los resultados y conclusiones alcanzadas de una consulta nacional acerca de los supuestos del modelo de formación de competencias para maestros de educación básica.

El capítulo III presenta las premisas que dan fundamento al modelo curricular propuesto, organizadas a partir de dos grandes orientaciones: i) las premisas relacionadas con la organización y la estructura general del plan de estudios, que incluyen: la flexibilidad curricular, el intercambio y la movilidad académica, las nuevas opciones de titulación y la vinculación con el posgrado; y ii) las premisas que orientan el enfoque y la perspectiva general del plan de estudios, y que refuerzan y fortalecen el carácter situado y reflexivo de la enseñanza y del aprendizaje. Se describen las premisas, así como la forma como se instrumentan en los nuevos planes y programas de estudio.

El Capítulo IV describe en detalle el **Modelo para la Formación Profesional y el Desarrollo de Competencias del Maestro de Educación Básica**: los antecedentes, sus fundamentos teóricos y, principalmente, un conjunto de ocho competencias base del perfil del maestro de educación básica, tal como se concibe en la reforma curricular en curso. Además, se incluyen los fundamentos para el desempeño de los maestros de acuerdo con estos criterios de competencias. Por último, a modo de cierre, se presenta un conjunto de retos y reflexiones en contexto con los impactos socioeducativos del modelo curricular para la formación de maestros de educación básica.

En este sentido, la DGESE al organizar, promover y emprender esta *reforma curricular* en la formación profesional de maestros de educación básica y *para las escuelas normales está aportando una semilla* para el logro en nuestro país de un desarrollo educativo planeado, pertinente, de calidad y equitativo. En definitiva, “sembrando futuro” hacia una *sociedad mexicana del conocimiento* con maestros, niños y jóvenes competentes, creativos y responsables socialmente.

Capítulo I: Antecedentes y Fundamentos

En el presente capítulo se presentan las condiciones bajo las cuales se inicia la fundamentación del modelo de reforma curricular. Al analizar antecedentes y fundamentos, propiciamos un punto de partida que reconoce la información oportuna y relevante para el diagnóstico y contextualización de una propuesta de reforma del sistema educativo, su situación, agendas públicas, tendencias y perspectivas de desarrollo.

Lo anterior implica: desde la identificación de un conjunto de factores que enmarcan este esfuerzo, y que se esquematizan en torno a las dimensiones: social, epistemológica, psicoeducativa-didáctica y técnica. Posteriormente, se presenta un análisis de las condiciones que las sociedades del conocimiento imponen en el entorno educativo, como conjuntos de exigencias a ser consideradas por las reformas. Más adelante se presenta un panorama del entorno educativo nacional -básico y superior-, y posteriormente se exponen datos en perspectiva comparativa internacional que permitan caracterizar el posicionamiento de México en los escenarios globales: en primera instancia, una descripción de los procesos de formación profesional para la educación básica en distintos países y, posteriormente se anexa, un estudio de organización y situación de sus respectivos sistemas de educación básica.

1.1. Fundamentando el Modelo Curricular: Dimensiones y Condiciones

En el campo de la teoría curricular, la construcción de los modelos es diversa, de tal manera que no hay una estrategia única y completamente válida. Sin embargo, existen ciertos fundamentos básicos que las orientan:

- Un análisis del contexto social y educativo que lleve a la detección de necesidades en la formación de profesionales.
- Una fundamentación científica que guiará la estructuración de los planes de estudio y las estrategias de enseñanza.
- Análisis y evaluación del currículum vigente.

Asimismo, Díaz Barriga (1993), señala la necesidad de considerar diferentes dimensiones que a su vez complementan y ayudan a fundamentar nuestro Modelo Curricular:

1.1.1. Dimensión Social

De acuerdo con Díaz Barriga (1993), la dimensión social hace referencia al análisis de las distintas implicaciones políticas, económicas y estructurales que influyen en la educación, por lo cual es indispensable que el currículum promueva en los estudiantes una formación que les ayude a solucionar problemas críticos y cotidianos, lo que a su vez implica una formación crítica y humanista.

Con base en lo anterior, un punto de partida para la construcción del modelo fue el análisis comparativo de la educación básica, superior y formación de docentes en México con el de otros países en el marco de una Sociedad del Conocimiento. Este análisis permitió tener una perspectiva de la situación educativa de México en el entorno internacional y detectar algunas líneas de acción estratégicas para mejorar los procesos y prácticas educativas.

El modelo para la formación de profesionales de la educación básica considera que

Dado que la Sociedad del Conocimiento se construye sobre dos pilares fundamentales (la triada investigación, desarrollo e innovación y enseñanza), es necesario formar profesionales de la educación que, desde sus campos de acción, puedan generar y difundir conocimientos y propuestas que contribuyan con la solución de diversos problemas sociales relevantes desde el campo de la educación. Esto se refuerza si se considera que en la Sociedad del Conocimiento las Instituciones de Educación Superior juegan un papel fundamental.

1.1.2. Dimensión Epistemológica

La dimensión epistemológica implica considerar cómo se construye el conocimiento en torno a dos aspectos; por una parte los sintácticos y semánticos en la construcción del conocimiento y, por otra, los procesos a través de los cuales los alumnos lo construyen (Díaz Barriga, 2003).

El presente modelo parte de las aportaciones de la psicología del aprendizaje, concretamente las del constructivismo sociocultural, en el cual se considera que los seres humanos construyen su propio conocimiento a partir de su interacción con el mundo y con otros sujetos, es decir, de manera contextualizada y en el marco de un proceso de reflexión. A partir de lo anterior, en el modelo se enfatiza:

- La cognición distribuida, dado que en ésta se concibe que el conocimiento se construye en contextos sociales, a través de esfuerzos colaborativos hacia objetivos compartidos, o mediante diálogos y retos planteados por diferencias en las perspectivas de las personas (Pea, 1993)
- El pensamiento crítico, creativo e innovador, que posibilita al estudiante reflexionar y utilizar el conocimiento ya existente para producir nuevos conocimientos y propuestas que den respuesta a necesidades educativas relevantes.

1.1.3. Dimensión Psico-educativa y Didáctica

Coherente con el planteamiento de la dimensión epistemológica, el presente modelo tiene como fundamento psicopedagógico dos elementos fundamentales que se relacionan entre sí:

- El enfoque por competencias entendidas éstas como la movilización de saberes, experiencias y habilidades que el sujeto realiza para resolver situaciones problemáticas en distintos ámbitos de su vivir. De acuerdo con Díaz Barriga (2009), este enfoque abre un viejo debate educativo referente a la no memorización y al enciclopedismo.
- La didáctica desde los postulados de la Escuela Nueva, que plantea el papel activo del estudiante en el proceso de enseñanza, así como la necesaria vinculación de la escuela con la vida.
- El aprendizaje situado, que se vincula con el paradigma de la cognición situada y recupera las teorías de la actividad sociocultural (Vigotski, Leontiev, Luria, inter alia). Esta teoría enfatiza que “el conocimiento es situado, es parte y producto de la actividad, el contexto y la cultura en que se desarrolla y utiliza” (Díaz-Barriga Arceo, 2003, p. 2, 2005 p. 19), lo que significa que la adquisición del conocimiento sólo cobra significado en función de algún tipo de actividad social.

En función de ello, este modelo enfatiza:

- El reconocimiento del docente como profesional del aprendizaje, es decir, como actores creativos con una sólida formación teórico-práctica que les permite reflexionar, analizar, crear y poner en práctica estrategias para proponer formas agradables de aprender, acordes con las necesidades de sus alumnos y de los recursos de los cuales dispone. (Meirieu, 1992; Díaz Barriga, 2005).
- El docente aprende a enseñar -construye su conocimiento- en el contexto mismo que éste se origina y aplica, es decir, tiene un carácter situado (Aprendizaje situado), por lo cual el uso de estrategias como el método de proyectos, el aprendizaje basado en casos, en problemas y el aprendizaje basado en el servicio, son las más pertinentes.
- El docente enseña a aprender en el marco de lo colectivo; entre individuos, grupos y ambientes simbólicos y físicos, es decir su conocimiento se encuentra distribuido, de aquí la importancia de construir comunidades de aprendizaje.

1.1.4. Dimensión Técnica

Esta dimensión hace referencia a los lineamientos a partir de los cuales se pretende instrumentar el modelo. En este sentido, se parte de la flexibilidad curricular.

La flexibilidad curricular es un término polisémico, sin embargo, de acuerdo con Álvarez (2007), puede ser asociada con distintos elementos, de tal manera que es posible hablar de una flexibilidad en los contenidos (actualización constante con respecto a los avances científicos, tecnológicos y culturales, así como con las características de los estudiantes), flexibilidad en el avance (permite al alumno cursar asignaturas en función del tiempo con el que dispone) o flexibilidad por área de formación (dedicar o elegir más créditos de acuerdo con un área de interés). Por su parte, Díaz Barriga señala tres modos de flexibilización: total, mediana regulada y baja o tradicional. Este esquema de flexibilización abarca desde un plan de estudios con materias abiertas a toda la institución o a todas las áreas comunes de una disciplina, hasta aquel plan de estudios que considera solamente unas cuantas materias optativas.

El presente modelo, parte de la flexibilidad curricular por área de formación, la cual "...se da cuando de acuerdo a los intereses, expectativas, experiencias y habilidades del alumno, éste puede elegir más créditos de un área que de otra que le interesa menos, o dedicar más tiempo a un área que a otra" (Álvarez, 2007, p. 227)

A partir de lo anterior, como parte de la flexibilidad curricular, en este modelo se establecen una serie de opciones a elegir por los estudiantes:

- Intercambio y movilidad académica intrainstitucional (entre las Escuelas Normales del país) e interinstitucional (local, nacional o internacional) como parte de la formación profesional y posterior a ella. Esto requiere que se realicen convenios con otras IES e Institutos de Investigación.
- Optar por estudios de posgrado (especialidad, maestría y doctorado) dentro y fuera de México, a partir del último año de la carrera y a través de sistemas y programas de becas nacionales.
- Diversificación de las opciones de titulación, con lo cual se reconocen y valoran otros aspectos del conocimiento y/o aprendizaje del estudiante en la Escuela Normal.

Asimismo, se establece la necesidad de contar con un sistema de tutorías en el cual éstas sean de carácter continuo y cumplan con dos funciones. Por una parte que ayude directamente al estudiante a utilizar diversas estrategias de aprendizaje a partir del desarrollo de habilidades cognitivas y, por la otra, que le acompañe en la planeación y supervisión de sus prácticas, base de su desempeño profesional.

1.1.5. Condiciones de Diseño e Instrumentación

Tal como se plantea en Díaz Barriga (2009), los modelos innovadores irrumpieron fuertemente en nuestro país a partir de la década de los noventa. Su desarrollo e implantación no ha estado exenta de críticas y señalamientos desde el ámbito académico, centradas, principalmente en el papel que juegan los docentes frente a estas reformas. Con base en esta idea, el Modelo Curricular para la Formación Profesional de los Maestros de Educación Básica, establece una serie de condiciones tanto de diseño como de instrumentación que, recuperadas de otras experiencias de carácter semejante, permiten orientar el desarrollo del modelo, su concreción en los Planes y Programas, así como garantizar su impacto en la transformación del sistema de formación de profesores de educación básica

Dentro de las consideraciones para el diseño:

1. La reforma tiene que ser realizada por un grupo de especialistas tanto del área curricular como disciplinar
2. La mejor reforma es la que cuenta con mayores posibilidades de ser asumida por la planta docente

3. Los docentes se pueden identificar con la reforma cuando están convencidos de ella y cuando ésta responde a sus posibilidades reales de trabajo.

En este sentido, el diseño del Modelo recupera las visiones, expectativas y perspectivas de la comunidad educativa a la que va dirigido. En este sentido se realizaron diversas consultas con representantes de las Escuelas Normales de los distintos Estados del país que desde su experiencia, aportaron elementos valiosos para la construcción del modelo.

Dentro de las consideraciones para su instrumentación se encuentran:

- El proceso de mediación que los docentes realizan entre el modelo y los estudiantes a partir de su práctica educativa es fundamental para lograr su instrumentación. (Sacristán, 1989), En este sentido, la implementación exitosa del Modelo expuesto requiere de la mediación de los maestros de las Escuelas Normales, de los docentes de aula en servicio, estudiantes y todos aquellos sectores relacionados con la vida académica de estas instituciones.
- Con base en lo anterior, es indispensable el constante acompañamiento a los profesores de las Escuelas Normales, el cual: su actualización a través de diversas acciones formativas (presenciales, a distancia y mixtas) considerando las distintas etapas de implementación del modelo (comprensión, implementación), el diseño de materiales educativos de apoyo, así como tutorías o programas tipo micro-enseñanza en los que se analicen y asesoren las prácticas docentes (Díaz Barriga, 2009)
- La infraestructura necesaria para el uso intensivo de las tecnologías de la información y la comunicación, bajo un esquema de desarrollo de competencias que considere tanto las necesidades de formación profesional del docente, como los desafíos que implica el uso pedagógico y educativo de las tecnologías en la práctica.
- Un sistema institucional de evaluación permanente e integral que posibilite la retroalimentación necesaria para ajustar o adecuar los planes y programas de estudio y el modelo curricular que los sustenta.
- La conformación de instancias o cuerpos colegiados que faciliten los procesos de instrumentación, seguimiento y evaluación tanto del modelo como de los planes de estudio.
- Incorporación de equipos técnicos de apoyo psicopedagógico para orientar y apoyar de forma permanente el trabajo de los profesores de las Escuelas Normales a lo largo de su trayectoria docente.
- El apoyo a mecanismos de vinculación interinstitucional con el fin de estimular los programas de intercambio de experiencias educativas y/o laborales entre alumnos y profesores.
- La revisión exhaustiva de la normatividad que rige tanto los procedimientos académicos inherentes al modelo como a los estamentos encargados de regular los procesos.

Una vez revisadas las dimensiones que de inicio enmarcan el marco de supuestos a considerar en procesos de reforma como el actual, se procederá a describir condiciones del sistema social y educativo.

1.2. Educación en las Sociedades del Conocimiento

Uno de los clivajes en la conceptualización de la educación y los procesos de aprendizajes para hacer frente a los desafíos de las sociedades del siglo XXI es el Informe UNESCO dirigido por J. Delors la *Educación encierra un Tesoro* (1996). En éste se plantean cuatro aprendizajes fundamentales: *aprender a conocer*, *aprender a hacer*, *aprender a vivir juntos* y *aprender a ser*, los cuales ofician como pilares pero, a su vez, representan las nuevas necesidades del proceso educativo que habría que atender desde una educación innovadora, reflexiva y significativa inherente a las exigencias de un entorno cambiante y

complejo caracterizado por sociedades que fundamentan su desarrollo socioeconómico en la emergencia de regímenes de información² (Castells, 1999) y sociedades del conocimiento³ (UNESCO, 2005).

Otras de las exigencias propias de los entornos actuales se relacionan con el desarrollo de *competencias individuales* como la búsqueda de información, el razonamiento, el pensamiento crítico y científico, la reflexión sobre el propio aprendizaje y pensamiento así como el *aprendizaje para la vida*.

En este contexto, organizaciones como la OCDE ha propuesto la relevancia de *competencias claves* para las personas en las sociedades del conocimiento: el uso interactivo de herramientas de lenguaje y tecnologías; la interacción, cooperación y solución de problemas en grupos heterogéneos; y la actuación y conducción individual con autonomía (OCDE, 2005). Por su parte, la Unión Europea propone ocho competencias claves: Comunicación en la lengua materna, Comunicación en un idioma extranjero, Matemáticas, ciencias y tecnología, Habilidades en TIC, Aprender a aprender, Competencias interpersonales y cívicas, Aprender a emprender y conocimiento cultural⁴.

Sin embargo, satisfacer las demandas y necesidades de las sociedades del conocimiento implica una integración entre los sistemas educativos, las políticas de desarrollo humano, los procesos de desarrollo socioeconómico y la competitividad de los países.

Si uno de los aportes estratégicos de los sistemas educativos es desarrollar competencias y capacidades en los niños y jóvenes para toda la vida, esto implica - para países como México - llevar a cabo profundos cambios en las estructuras de enseñanza y los estilos de aprendizajes. Asimismo, adquiere una renovada relevancia la formación profesional de los docentes formados y entrenados con las nuevas visiones del aprendizaje.

Los docentes deberán ser mediadores y facilitadores de proceso de aprendizaje en las sociedades del conocimiento, requiriéndose éste convertirse en un *profesional de los aprendizajes*. Las actuales reformas curriculares de los principales países se plantean y plasman en esta dirección, en particular, dirigir y consolidar los cambios educativos para tener mejores desempeños de aprendizajes basados en competencias transversales y profesionales que habiliten a los niños y jóvenes para una vida participativa y plena, plural y democrática.

Desde esta perspectiva, el desafío para los gobiernos resulta en plantear a los actores claves de los sistemas educativos básicas reformas curriculares que implicarían transformaciones profundas en la práctica educativa. Schmelkes (2003) asegura que también se requiere de una organización diferente de la escuela en relación con el currículum, relaciones diferentes con la familia, con otras organizaciones y con la comunidad circundante.

Las Sociedades del Conocimiento: Hacia una Agenda Estratégica

El informe Hacia las sociedades del Conocimiento señala que “las sociedades emergentes no pueden contentarse con ser meros componentes de las sociedad mundial de la información y tendrán que ser sociedades en las que se comparta el conocimiento, a fin de que sigan siendo propicias al desarrollo del ser humano y de la vida” (UNESCO, 2005: p.5).

No obstante, los modos diversos, participativos y complejos en que se desarrollan las sociedades, también ha generado profundas desigualdades, no sólo socioeconómicas sino también cognitivas en

² La Sociedad de la Información una de las consecuencias de la revolución en las nuevas tecnologías de la comunicación (Castells, 1999) habilita el acceso a fuentes importantes de información con potencial de convertirse mediante el uso de capacidades cognitivas en instrumentos de generación de conocimientos.

³ Las sociedades del conocimiento promueven las condiciones para crear y potenciar las capacidades socio-cognitivas inherentes a identificar, producir, tratar, transformar, difundir y utilizar la información críticamente, de modo de crear y aplicar los conocimientos necesarios para el desarrollo de una sociedad que propicia la autonomía y engloba las nociones de pluralidad, integración, solidaridad y participación (UNESCO, 2005).

⁴ España en su Ley Orgánica de Educación (2006) propone las siguientes competencias básicas: Competencias de comunicación lingüística, Competencia en matemáticas, Conocimiento e interacción con el mundo físico, Tratamiento de la información y competencia digital, Competencia social y ciudadana, Competencia cultural y artística (Ministerio de Educación de España, 2006).

torno a la generación y transferencia de conocimientos. Esta situación ha comenzado a ser vislumbrada y atendida por algunos países con estratégicas inversiones para disminuir la brecha cognitiva que afecta directamente que las sociedades fueran más justas, equitativas, democráticas y plurales (Ruiz y Martínez, 2007; Flores, Spinosa y Dreyfus, 2000).

A partir del impulso y los esfuerzos públicos de los gobiernos (locales, nacionales y regionales) que cada país hace para mejorar la calidad de vida de sus ciudadanos, se destacan la prestación de servicios educativos básicos de calidad y con equidad que, en México, no es otra cosa que el cabal y pleno cumplimiento de un derecho fundamental de todo niño y joven mexicano plasmado en la constitución nacional⁵.

Esta actitud crítica y de responsabilidad social, primero de los países y gobiernos, segundo de la ciudadanía, exige el desarrollo de capacidades fundamentales para la educación e innovación en la conformación de auténticas sociedades del conocimiento (UNESCO, 2005):

- Utilizar el conocimiento como insumo básico para el desarrollo y el cambio social
- Sistematizar el capital intelectual y las habilidades de las personas altamente capacitadas
- Ofrecer los desarrollos científicos y tecnológicos al servicio de la sociedad
- Dotar al país en su conjunto de capacidad de respuesta eficiente para la solución de problemas de relevancia social
- Considerar la educación como un elemento fundamental de formación permanente y para toda la vida
- Promover la apropiación social del conocimiento
- Usar las tecnologías de la información y la comunicación (TIC's) como apoyo para el aprendizaje

Por lo tanto, los sistemas educativos - en sus niveles de educación básica, media y superior - deben responder a los desafíos de una sociedad del conocimiento mediante la conformación de nuevos modelos de aprendizaje, normativos, gestión y de gobernanza⁶ de la educación. De esta forma, *las sociedades del conocimiento conforman sociedades del aprendizaje*, donde diferentes tipos de conocimiento (científico, tradicional) y modos de aprendizajes adquieren protagonismo en las fases de generación, transmisión, uso y transferencia de la información y conocimientos.

Así, es posible poner de relieve el uso de las tecnologías de la información y la comunicación. También vislumbrar la exigencia de una educación de mayor calidad y pertinencia, inclusiva y plural y, con ello, nuevos aprendizajes para los profesionales, técnicos, especialistas y docentes en y para el ámbito de la educación. Estas transformaciones educativas deben ser graduales, auténticas, razonadas y profundas, pero primordialmente, que sean *reformas integrales e innovadoras*.

El carácter de integral de las reformas abarca la organización y dinámicas de los sistemas educativos en una sociedad basada en los conocimientos, alcanzando la evaluación y monitoreo de su misión, su visión, sus formas y métodos de enseñanza y de aprendizaje, sus agentes, entre muchos otros factores, que respondan y den cuenta de forma transparente de un programa nacional de educación básica, media y superior consistente y pertinente a las condiciones del país. Asimismo, *transformaciones innovadoras* que den cuenta de las propuestas y formas de educación e investigación, a partir de nuevos paradigmas educativos y del aprendizaje.

⁵ En este sentido que se encuentran indicadores relacionados con la educación básica y otros estudios en áreas como la lectura, las matemáticas o la ciencia; el dominio de habilidades generales y del conocimiento; las capacidades para el desarrollo y la producción de la ciencia y la tecnología; el uso de las tecnologías de la información y la comunicación o los procedimientos, las técnicas y las iniciativas para la innovación; entre otros.

⁶ En términos de las principales áreas curriculares de interés, cabe destacar (Mettler, 2005): las ciencias de la información y las comunicaciones, áreas de biotecnología, perfeccionamiento de los mecanismos y procesos de manufactura y producción, áreas de infraestructura y desarrollo urbano y rural y de servicios de salud, educación, alimentación y bienestar social en general.

Las sociedades del conocimiento y, más aún, del aprendizaje requieren que los sistemas educativos de un país sean comprensivos y propositivos para llevar a cabo, entre otras acciones, prácticas de flexibilidad curricular, de trabajo inter y multidisciplinario, el desarrollo de nuevos métodos de enseñanza que articulen la teoría y la práctica, y de igual forma, que consideren de forma transversal el desarrollo de nuevas capacidades para los docentes, los alumnos, los directivos y los gestores de la educación, capacidades que les permitan enfrentar y resolver problemas diversos, y en la medida de lo posible anticiparlos o prevenirlos (Willinsky, 2005; Ruiz, 2001).

Estas transformaciones educativas también deben alcanzar la renovación del sistema de educación superior y los sistemas de investigación, generación y transferencia del conocimiento para realizar docencia, investigación y difusión de la cultura⁷.

Brechas Cognitivas y Riesgos Educativos: Nuevos Alfabetismos e Innovaciones Educativas

En las sociedades del conocimiento, el desarrollo del ser humano debe basarse en sus derechos. Sin embargo, las condiciones diferenciales de los países han conducido al aumento de desigualdades y el surgimiento de nuevas brechas. Además de las desigualdades existentes en relación con la riqueza, ingresos, niveles de desarrollo y acceso a bienes primarios, entre países e incluso entre ciudadanos de un mismo país, el conocimiento puesto en la sociedad y economía como un instrumento para satisfacer necesidades y un componente para el desarrollo también ha abierto diferencias o brechas que mellan en los niveles de calidad de vida, los accesos primarios y la conformación de valores individuales y sociales como la promoción de oportunidades y libertades reales.

Esta situación implica un desafío: *no es suficiente proponer reformas para reducir desigualdad en los accesos*, incluso cuando sean provocadas por las inequidades educativas, sino también disminuir las *brechas cognitivas* en los procesos de aprendizajes que, conjuntamente, con las *brechas digitales* se vuelven estratégicas para la inclusión en las sociedades actuales.

La educación y los conocimientos constituyen garantías y vías de acceso más sólidas hacia los derechos, ante los obstáculos educativos, culturales y lingüísticos que implica estar marginado del acceso al flujo de información y conocimiento de un mundo interconectado. Entre las estrategias dispuestas para tratar estas brechas en países con escaso nivel de desarrollo humano es fundamental la importancia de adoptar tecnologías como internet y fomentar las competencias pertinentes para propiciar condiciones de acceso al conocimiento con la incorporación de los actores educativos a un entorno de desarrollo local o global.

En este sentido, la OCDE propone que es necesario contar con competencias en tres categorías:

- Usar herramientas de manera interactiva (habilidades para usar el lenguaje, los conocimientos, información y tecnologías)
- *Interactuar en grupos heterogéneos* (relacionarse con otros, trabajar en equipo, manejar y resolver conflictos)
- *Actuar de manera autónoma* (habilidades de actuar dentro del gran esquema, formar y conducir planes de vida y proyectos personales, afirmar derechos, intereses, límites y necesidades).

Estas competencias claves se apoyan en los *nuevos alfabetismos* que la OCDE ha propuesto como representativos y requeridos para afrontar los problemas y retos de las sociedades del conocimiento:

⁷ La educación superior - o más precisamente la educación terciaria que incluye el nivel técnico superior, licenciatura y postgrado - cuenta con un número creciente de personas en disposición para aprender y lograr un desarrollo pleno y con mayor calidad de vida. Algunas de las características fundamentales en la redefinición de la educación superior para dar respuesta a las exigencias de las sociedades del conocimiento: una estrecha relación entre la educación superior y el entorno social, una educación permanente y reformas académicas como flexibilidad curricular y el trabajo multidisciplinario (Ruiz, 2001).

- “*Lectura*. Capacidad de entender, utilizar y reflexionar acerca de textos escritos, con el fin de lograr metas personales, desarrollar el conocimiento y el potencial para participar en la sociedad.
- *Matemáticas*. Capacidad de identificar y entender el papel que juegan las matemáticas en el mundo, hacer juicios fundamentados, y utilizar e involucrarse con las matemáticas en formas que se ajusten a las necesidades de la vida personal como ciudadanos preocupados y reflexivos.
- *Ciencia*. Capacidad de utilizar el conocimiento científico, identificar preguntas científicas y plantear conclusiones basadas en evidencias, con el fin de entender y ayudar a tomar decisiones acerca del mundo natural y los cambios que sufre a partir de la actividad humana” (OCDE, 2005, p. 19).

Estos *nuevos alfabetismos* también forman parte de las evaluaciones desarrolladas en el Programa de Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA) que se ha propuesto medir hasta qué punto la población de estudiantes de 15 años están preparados para enfrentar el tipo de conocimientos y habilidades intelectuales que exige la sociedad del conocimiento (Rodríguez, 2005).

En este contexto, la organización de los sistemas educativos básicos fundamentada en *modelos curriculares* debe poner énfasis en el fomento de la innovación, la flexibilidad, el aprendizaje situado, las competencias docentes, la creación de redes, la tutoría y asesorías docentes, así como contemplar el uso intensivo de Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC).

Las *innovaciones educativas* parten del conocimiento como base para el mejoramiento de la calidad de vida de las personas, generando una *cultura de la innovación* que rompe con la inmovilidad y la acumulación excesiva de información y conocimiento, en la medida en que permiten aplicar efectivamente el conocimiento a favor del progreso individual y grupal. Una reforma educativa innovativa promueve un empoderamiento de los niños y jóvenes a través del acceso a una educación de competencias pertinentes y para toda la vida, al centrarse en una alfabetización mediada por el uso de herramientas y tecnologías para el apoyo de los procesos socio-cognitivos en contextos de promoción de redes, creatividad e innovación de conocimientos, la mejora continua, capacitación y evaluación permanentes.

Sin embargo, estos procesos de cambio socioeducativo implican un giro copernicano sobre la concepción y modos de la formación profesional docente. Las sociedades del conocimiento esperan docentes *profesionales de los aprendizajes*, es decir, con competencias para ser en la práctica educativa, hacer del aprendizaje y disponer en la *enseñanza de situaciones auténticas*.

1.3. Educación Básica en México: Situación Actual y Prospectiva

En México la educación es un derecho fundamental. El Estado debe contribuir con esfuerzos públicos para que todo ciudadano pueda tener garantizado su acceso y, con ello, lograr que todos los niños y jóvenes asistan a la escuela, concebida ésta como el espacio para desarrollar y mejorar las habilidades y competencias básicas que les brinden las herramientas suficientes para su vida en sociedad.

En consecuencia, un análisis integral de la situación de la educación básica en México se torna un paso necesario para fundamentar nuestra propuesta de reforma curricular para la formación de profesionales de la educación. Con base en los lineamientos del *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica* (1992) se examina el escenario actual de la educación básica para los niveles educativos de Preescolar, Primaria y Secundaria, en especial, los resultados alcanzados en *cobertura y atención educativa* y los principales desafíos que enfrenta la educación básica mexicana, entre ellos, la provisión de una educación de calidad y el desarrollo de un sistema de evaluación educativa.

1.3.1. La Educación Básica en México

Durante el siglo XX la educación ha experimentado un proceso de expansión y extensión permanente⁸. En términos de periodos pueden reconocerse, al menos, cuatro periodos. La *escuela acción* comprendió entre 1921 a 1940 el inicio y despegue de una profunda transformación en la concepción de la educación en México dando fuerte impulso a la educación rural, las misiones culturales, los centros culturales, las casas del pueblo y la educación socialista.

El periodo de 1940 a 1958, conocido como de *unidad nacional* se caracterizó por la unificación de los planes de estudio de la educación primaria y normal y, con ello, fundir lo rural y lo urbano en una visión de educación nacional. Entre 1959 a 1982, el gobierno federal asume un rol de liderazgo en la *reorganización del sistema educativo*.

Ante la presión de una demanda de educación básica creciente como resultado de un fuerte crecimiento demográfico acompañado por un proceso vertiginoso de urbanización con incipiente industrialización, el estado mexicano toma medidas dirigidas a la ampliación de la cobertura educativa para la población infantil, entre ellas, se destaca el *Plan de 11 Años* (1960-1970) que buscaba acelerar y mejorar el proceso educativo en todo el país.

Las demandas de la población requerían muchos más profesores y escuelas. En 1972, se propuso como objetivo general lograr la cobertura universal de la educación primaria, mientras que en 1982 se da inicio a un proceso de *nueva modernización* del sistema educativo obligatorio.

El hito de la modernización educativo es la firma del *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica* (ANMEB, 1992), cuya culminación es la reforma constitucional del Artículo 3° que define la *educación básica* integrada por los niveles de preescolar, primaria y secundaria, estableciendo como *educación obligatoria* 9 años de escolaridad (Zorrilla, 2006). Para cumplir con esta enmienda, en términos generales, el ANMEB estructuró tres líneas estratégicas de desarrollo educativo:

- I. Una *reorganización federal del sistema educativo* marcada por la transferencia administrativa y técnica de los servicios de educación básica y normal hacia las entidades federativas⁹. En esta misma línea, se plantean estrategias para reconocer y acelerar la participación social como elemento importante en el desarrollo de la educación básica.
- II. Con el propósito de garantizar una educación básica de calidad consolida una profunda *reformulación de contenidos y materiales educativos*. Para ello, se lleva adelante una amplia *renovación del programa de estudios de educación preescolar, primaria y secundaria* que permitió un proceso de apertura y diálogo con las entidades federativas, quienes adquieren facultades para participar en el diseño de contenidos como forma de regionalizar la enseñanza y los conocimientos de historia, geografía, diversidad ecológica, las costumbres y tradiciones de su entidad federativa.
- III. Ante la necesidad de crear una vinculación entre la formación del docente, su actualización y capacitación se da una *revaloración de la función magisterial*. Para la formación profesional de la educación básica, desde entonces, se estableció “*un modelo con un tronco básico general y opciones orientadas a la práctica preescolar, primaria y secundaria*”, a fin de evitar la enorme dispersión de los actuales planes de estudio y, con ello, centrar la capacitación de los maestros en el dominio de los contenidos básicos con una orientación hacia el *aprendizaje continuo e independiente*” (SEP 1992).

Si bien su principal objetivo es la descentralización, en términos sistémicos, la reforma curricular ubica al *maestro* en el centro del proceso de enseñanza – aprendizaje. Junto con la instauración de políticas

⁸ El inicio del siglo XX muestra que el acceso a una educación básica pública estaba restringida predominantemente al ámbito urbano, niños y jóvenes de clase media y alta. Habría que esperar hasta la consolidación de la Revolución Mexicana para que la atención e impulso de la educación sea una cuestión de estado y, con ello, llegase a la población rural y la clase obrera.

⁹ Por su parte, el gobierno federal conserva la función normativa, compensatoria y de evaluación, con el propósito de: i) proteger los intereses nacionales; ii) ejercer la función compensatoria entre regiones; iii) evitar problemas derivados de la asimetría y competencias locales. (Zorrilla, 2002).

educativas de revaloración del rol que juega el maestro también se plantearon mecanismos de promoción horizontal para el personal docente orientadas a contrarrestar la desigualdad social a través de los programas compensatorios. En este sentido, se estableció la *Carrera Magisterial* con el propósito que “esos maestros puedan acceder, dentro de la misma función, a niveles salariales superiores con base en su preparación académica, la atención a los cursos de actualización, su desempeño profesional, su antigüedad en el servicio y los niveles de la propia carrera magisterial” (DOF 1992. p 8).

Si bien los avances en la oferta educativa han sido contundentes, permitiendo dar atención educativa a millones de niños del país, el ANMEB no estuvo exento de críticas. Uno de los componentes más cuestionados, además de una transferencia de los procesos políticos y administrativos de corte formalista hacia las estructuras educativas estatales, implicó una escasa capacidad para resolver los rezagos educativos, principal problema del sistema educativo básico. Tampoco se han alcanzado grandes avances en la consolidación de los impactos en el logro de los aprendizajes de los alumnos.

A una década de su puesta en marcha, el sistema educativo mexicano ha presenciado un incremento en la matrícula, en el mejoramiento de los indicadores de eficiencia terminal y en los índices de absorción de un nivel educativo a otro, sin embargo los *propósitos de calidad y equidad* están lejos de lograrse. Pero una cultura centralista, cierta ambigüedad jurídica y una lata dependencia financiera a nivel federal resultan factores inhibidores para el avance y profundización de los procesos de descentralización: la descentralización del sector educativo ha asignado a las entidades federativas responsabilidades fundamentalmente operativas, y formalmente ninguna relacionada con la orientación y normatividad de la política (Zorrilla, 2006).

En la última década la política educativa ha enfrentado una serie de cambios que han influido de manera importante en la organización y desempeño de la educación básica. En 2004 se estableció, conjuntamente con una renovación curricular, la obligatoriedad de la educación preescolar y, posteriormente, como parte de una estrategia que busca fortalecer los procesos escolares realiza la *Reforma de Educación Secundaria* (2006). Actualmente, el gobierno federal se lleva adelante la Reforma Integral de la Educación Básica que inició en 2009 para 1º y 6º grados.

1.3.2. Atención Educativa

En general, todos los sectores han tenido logros significativos que se traducen en elevados niveles de cobertura y absorción. Sin embargo, la calidad y equidad siguen siendo desafíos latentes y urgentes para mejorar la operación y resultados del sistema educativo básico.

En el ciclo escolar 2007-08 la población escolar de la educación básica alcanzó 25'516,150 de estudiantes, 14'654,135 en nivel primario, 6'116,274 asisten a secundaria y 4'745,741¹⁰ forman parte de preescolar. Como se observa en la Figura 1.1. el nivel de educación primaria posee la mayor cantidad de alumnos con un 57.4%, seguido por la secundaria con el 23.9% y el preescolar abarcando el 18.6% de la población en educación básica (SEP 2008).

¹⁰ Incluye a los niños que asisten a educación inicial.

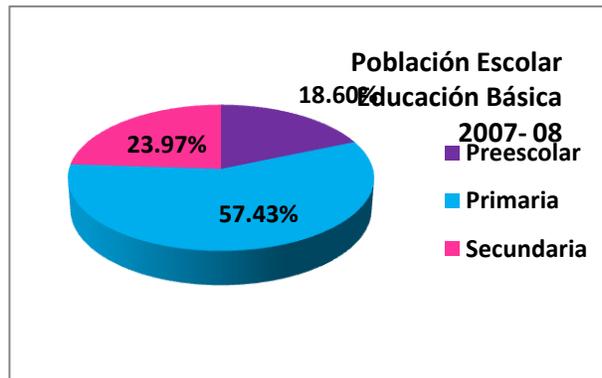


Figura 1.1. Educación Básica. Población Escolar 2007-2008.
Fuente DGPP-SEP (2008)

En términos de la participación docente en aula, en este ciclo escolar, la educación básica contó con 1'144,093 de docentes en actividad, 214,548 en educación preescolar y 564,822 impartieron niveles de primaria, mientras que los restantes 364,723 están asignados a clases en la secundaria. Es decir, el 50 % de los docentes pertenecen al nivel primario, mientras que el 30% de ellos se encuentran en secundaria y sólo el 18% forma parte de las plantillas de educación preescolar.

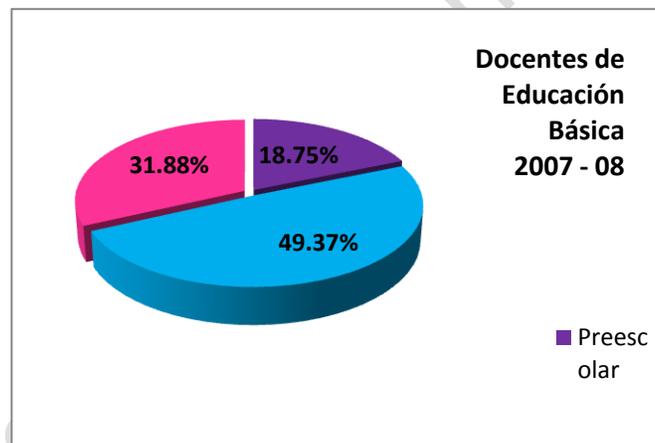


Figura 1.2. Educación Básica. Docentes 2007-08
Fuente DGPP-SEP (2008)

En cuanto a distribución geográfica, el sistema educativo básico sigue las tendencias socio-demográficas generales al presentarse grados considerables de concentración, al menos, en dos variables claves: *número de alumnos* y, con ello, *número de docentes*. En estos casos, tan sólo ocho entidades - Chiapas, Guanajuato, Jalisco, México, Michoacán, Puebla, Veracruz y el Distrito Federal - concentran el 50% de los estudiantes y docentes dedicados a la prestación de la educación básica.

En México, los servicios educativos se ofrecen a través de dos tipos de sostenimiento económico. El financiamiento público brindado por el gobierno federal y estatal y, complementariamente, el financiamiento particular proporcionado por instituciones privadas. El ciclo escolar 2007-08 es una muestra de la tendencia histórica de la educación básica, un predominio del apoyo público en la prestación de la educación básica, ya que un 90.7% de los alumnos de educación básica asisten a escuelas públicas, mientras que sólo el 9.3% lo hizo en escuelas particulares.

Sin embargo, la característica que describe la estructura y organización del sistema educativo básico, incluso en términos comparativos internacionales, es la distribución (inter-nivel) y combinación (intra-nivel) por *modalidades educativas generales y especiales*.

Para los niveles de educación preescolar y primaria se reconocen tres *modalidades de atención educativa*:

I. *Modalidad General*. Servicio educativo que se ofrece en el medio rural, urbano y urbano marginal, reconociendo tipos de sostenimiento público y particular.

II. *Modalidad Indígena*. Servicio educativo destinado a la atención de los niños de comunidades indígenas o pueblos originarios, generalmente, a través de escuelas de sostenimiento público. Su principal característica es la valoración de la interculturalidad y las lenguas maternas como aspectos claves para el currículo de la formación de los niños. Igualmente, se procura que los docentes también sean indígenas, o por lo menos, que hablen y posean competencias comunicativas en la lengua materna de los niños.

III. *Modalidad Comunitaria*. Servicio educativo público que atiende a las poblaciones infantiles de comunidades rurales marginadas y alejadas de los centros urbanos, principalmente, por medio de instructores comunitarios con educación secundaria o bachillerato bajo la forma de servicio social educativo en la comunidad. La organización y prestación está a cargo del *Consejo Nacional de Fomento Educativo* (CONAFE).

Siguiendo con el análisis del ciclo escolar 2007-08, en particular, para el nivel de preescolar la *modalidad general* atendió el 88.5% de los alumnos, la *educación indígena* el 8.1% en 24 entidades federativas y la *modalidad comunitaria* un 3.24%, brindando preferentemente atención educativa a niños de comunidades rurales no indígenas e hijos de jornaleros agrícolas migrantes.

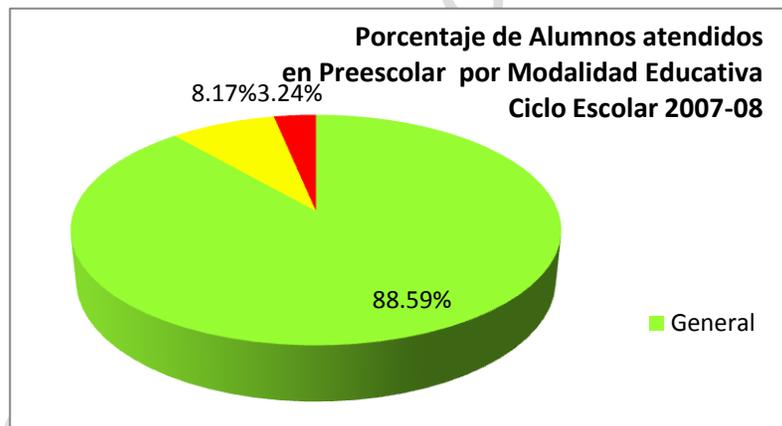


Figura 1.3. Educación Preescolar.
Porcentaje de Alumnos atendidos por modalidad educativa.
Fuente: SIEEB-SEP (2009)

En el nivel primario la atención sigue la misma tendencia: la *modalidad general* alcanza valores de 93.19% de atención de alumnos, la *educación indígena* el 5.7% también en 24 estados, mientras que la *modalidad comunitaria* atiende el 1.1% de los niños que viven en comunidades rurales no indígenas, en general, hijos de jornaleros agrícolas migrantes y niños indígenas.

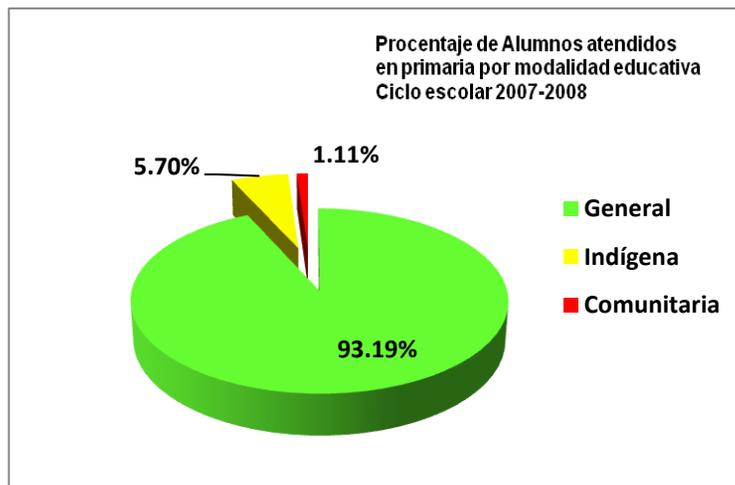


Figura 1.4. Educación Primaria.
Porcentaje de Alumnos atendidos por modalidad educativa.
Fuente: SIEEB-SEP (2009)

Por su parte, el nivel básico de educación de secundaria ofrece en cinco modalidades de atención educativa:

I. *Modalidad General.* Servicio educativo que se brinda principalmente en zonas urbanas y urbanas marginales, operando bajo los dos tipos de sostenimiento (público y privado).

II. *Modalidad Técnica.* Servicio educativo ofrecido en zonas urbanas, en general, de sostenimiento público, aunque con presencia de escuelas e institutos privados. Su objetivo es preparar los jóvenes para el ingreso al nivel medio superior o bien facilitar y promover su incorporación en el mercado de trabajo a través de una enseñanza basada en especialidades con orientaciones industriales, comerciales, agropecuarias, pesqueras y forestales.

III. *Modalidad Telesecundaria.* Servicio educativo dirigido a jóvenes que viven en zonas rurales o asiladas de difícil acceso geográfico. El proceso de enseñanza se basa en metodologías apoyadas por materiales impresos y programas televisivos a través de la red satelital EDUSAT. La telesecundaria es atendida por un sólo maestro o asesor, quien coordina por grupo las propuestas de trabajo para cada materia.

IV. *Modalidad Comunitaria.* Servicio educativo dirigido a la población juvenil de comunidades rurales, principalmente, aquellas en condición de marginación urbana y socioeconómica. Su propuesta curricular es multinivel basada en actividades de módulos talleres y experimentos proporcionadas por docentes instructores comunitarios del CONAFE.

V. *Modalidad para el Trabajo.* Servicio educativo que se imparte para jóvenes de más de 15 años de edad en situación de trabajo, generalmente en turno vespertino con planes de estudios de modalidad general.

Entre las diferentes modalidades del nivel de secundaria, la distribución en el ciclo escolar 2007-08 se presenta de manera menos diversificada respecto a preescolar y primaria. Como se muestra en la Figura 1.5 la atención educativa en términos de porcentaje en tres modalidades - general, técnico y telesecundaria - concentra un 98% de los alumnos en edad de asistir a la secundaria.

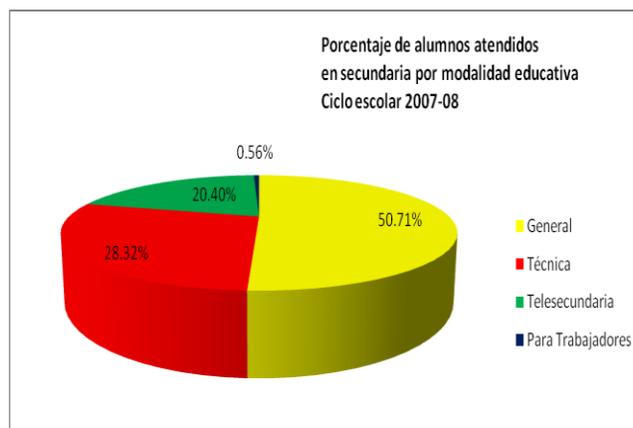


Figura 1.5. Educación Secundaria.
Porcentaje de Alumnos atendidos por modalidad educativa.
Fuente SIEEB-SEP (2009)

1.3.3. Los Desafíos de la Educación Básica

Teniendo niveles de cobertura educativa cercanos a valores de los principales países de la OCDE y, en general, alcanzando niveles equivalentes en el ámbito iberoamericano, las dificultades y desafíos de políticas para la consolidación del sistema educativo básico mexicano en las primeras décadas del siglo XXI pueden identificarse en torno de dos orientaciones: la calidad del proceso de enseñanza – aprendizaje y la equidad en el proceso educativo para las distintas regiones, comunidades y niveles de ingresos de la población.

Por lo tanto, resulta una tarea impostergable para los gobiernos seguir profundizando la equidad en el acceso, en especial, en niveles secundarios y medio superior y, con ello, mejorar la educación básica en términos de calidad de los aprendizajes, de modo que los niños y jóvenes mexicanos hagan de su derecho fundamental a la educación básica una oportunidad real.

En relación con la equidad y calidad educativa, el tipo de atención que se brinda en las escuelas mexicanas implica el reconocimiento explícito de la diversidad de los niños y jóvenes. Existen escuelas donde cada grado escolar es atendido por un docente (*escuelas de organización completa*) y aquellas *escuelas multigrado* (*escuelas de organización incompleta*) en que un docente atiende a más de un grado.

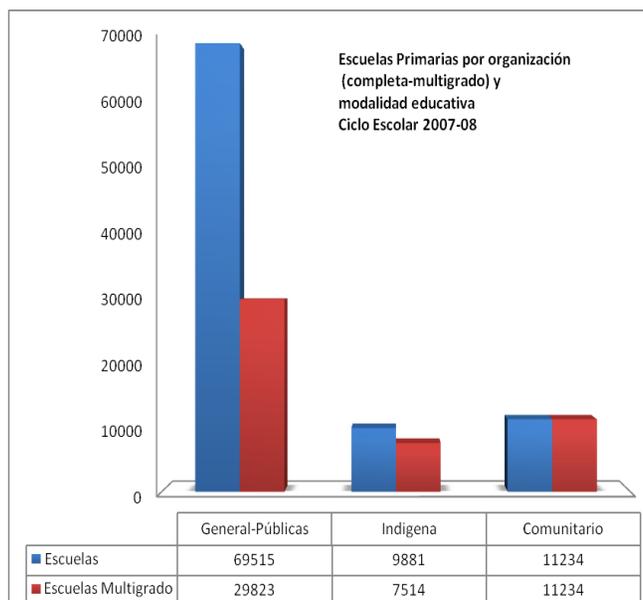


Figura 1.6. Educación Primaria.
Escuelas por Organización y Modalidad Educativa
Fuente: SIEEB-SEP (2009)

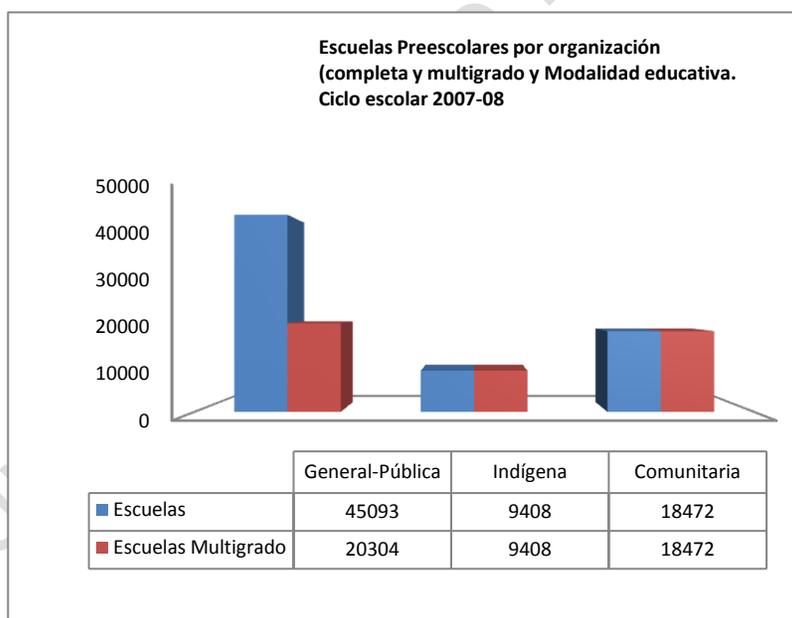


Figura 1.7. Educación Preescolar.
Escuelas por Organización y Modalidad educativa
Fuente SIEEB-SEP (2009)

Como se indica en las figuras 1.6 y 1.7, en general, las escuelas de modalidad indígena y comunitaria tienen un mayor número de escuelas multigrado. Para el caso de educación primaria, el 53.59% de las escuelas son multigrado, mientras que en preescolar aumenta al 66.03% respecto al total de las escuelas con este tipo de organización. De este modo, es posible concluir que la atención educativa que reciben los niños que asisten a escuelas multigrado no tiene la misma calidad que aquellas escuelas que son de

organización completa, en la medida que los docentes con “no cuentan con elementos metodológicos para atender situaciones multigrado” (Schmelkes, 2000).

Adicionalmente, es importante reconocer que los docentes que atienden a niños y jóvenes que viven en condiciones de marginación y pobreza, principalmente, en modalidades indígena y comunitaria, no cuentan con estudios de formación profesional docente, o bien no cuentan con habilitación oficial para hacerlo, aunado a dificultades institucionales y organizacionales para desarrollar su práctica docente. Por su parte, el *nivel educativo preescolar* ha tenido cambios significativos a partir del 2002 cuando se decretó su obligatoriedad como parte de la educación básica y, con ello, se modificaron las edades (teóricas) para la atención educativa básica. Se propuso una serie de plazos para que el gobierno normara e instrumentara de manera gradual la atención de los niños.

A partir del ciclo escolar 2004-05 la educación preescolar fue obligatoria en todo el país para todos los niños en edad (teórica) de hacerlo. De acuerdo con información de la SEP en el ciclo escolar 2006-07 sólo se atendió un 30% a la población de 3 años de edad, mientras que para la población de 5 años de edad se alcanza un 96% (Tabla 1.1).

Tabla 1.1. Educación Preescolar. Atención Preescolar. Ciclo Escolar 2006-07

Indicador Educativo	Matrícula	Población 1	Población atendida
Atención de 3 años	629.820	2.055.240	30.64%
Atención de 4 años	1 895.767	2.132.980	88.88%
Atención de 5 años	2.156.299	2.228.055	96.78%

Fuente. SEP, 2007

Esta situación de cobertura incompleta en el nivel preescolar, en especial, para los primeros años, implica que un alto porcentaje de niños no está asistiendo al proceso de formación, marcando una brecha en el acceso desde el primer ciclo de la educación básica. En términos generales, un niño en edad preescolar asistiría (al menos en una etapa) depende de la ubicación de su familia en la estructura social, su ubicación geográfica en el país, así como el tipo de escuela que asista y su condición indígena.

De esta manera, existen niños que inician la educación primaria sin haber asistido al nivel preescolar, situación que da principalmente en zonas de mayor desventaja socioeconómica o bien asiladas de los grandes centros urbanos. Para el ciclo escolar 2007-08, el 64.2% de los niños que asisten al primer nivel de cursos comunitarios no asistió al preescolar, mientras que el 32.3% de los niños que asisten a la modalidad indígena no tuvieron oportunidad de realizar por lo menos un grado de preescolar.

Esta situación cambia radicalmente para los niños registrados en primer grado bajo la modalidad general, en la que sólo un el 13.1% de ellos no asistió (por lo menos) a un grado del nivel preescolar. Incluso, cada cien niños que terminan la primaria tres no continúan con sus estudios de secundaria. Sin embargo, en este último nivel educativo, en términos de progresión y eficiencia terminal hay un alto índice de reprobación y, entre aquellos jóvenes que no consiguen regularizarse, un alto porcentaje abandona sus estudios antes de término (Martínez Rizo, 2008).

Un dato de interés que en este caso califica la inequidad en el proceso educativo de secundaria es la ausencia de una modalidad de atención dirigida a la población indígena. En el ciclo escolar 2007-2008 se tienen registrados 1'153,308 niños pertenecientes a comunidades indígenas en educación primaria en las tres modalidades, mientras que en el nivel de secundaria sólo se reportan 333,429 jóvenes indígenas, de los cuales 194,553 alumnos forman parte de la *modalidad de telesecundaria*.

Durante las últimas dos décadas, puntualmente a partir de la instrumentación del ANMEB, México ha orientado sus acciones de políticas públicas a la ampliación de la cobertura de preescolar, hacer más equitativa la educación primaria, profundizar en la calidad de la educación secundaria y, por supuesto, mejorar el desempeño educativo de cada niño y joven mexicano.

1.3.4. Calidad y Evaluación de la Educación Básica

Con el inicio del siglo XXI, la educación ha adquirido un valor estratégico para el desarrollo de los pueblos y países, en particular, como una condición para el desarrollo humano y la inserción competitiva en un mundo cada vez más global.

Este giro copernicano llega también a los sistemas educativos nacionales, en especial en países de América Latina, mediante reformas educativas, la reorganización de currículos y planes de estudio y, por consiguiente, innovaciones en los procesos de aprendizaje en la concepción de qué es aprender y cómo debe hacerse desde la escuela.

Estos profundos cambios operaron un redimensionamiento de la estructura y dinámicas de los sistemas educativos, volviendo la evaluación un elemento clave para el progreso educativo para la valoración de los procesos de aprendizaje – enseñanza, tanto desde la perspectiva del desempeño competente del alumno, la eficacia de la práctica docente como sobre el propio logro de aprendizajes en las nuevas y diversas situaciones sociales y culturales.

En este sentido, no sólo la evaluación ha sufrido un redimensionamiento conceptual, político y práctico, sino la *calidad educativa* también adquiere una connotación diferente; una educación de calidad ofrece a niños y adolescentes un adecuado contexto físico para el aprendizaje, un cuerpo docente adecuadamente preparado para la tarea de enseñar, buenos materiales de estudio y de trabajo, estrategias didácticas adecuadas, etc. (Torranzos, 2003).

Entre los requisitos para lograr el mejoramiento en la calidad en la educación se destaca contar con procesos y procedimientos evaluativos que promuevan y faciliten la transparencia en y del quehacer educativo, así como la provisión de información oportuna y relevante para identificar las características socioculturales de la población atendida y el contexto institucional en el que se desarrolla la escolarización.

En este contexto, la evaluación se constituye en una herramienta de aprendizaje y, simultáneamente, en un proceso orientado a la mejora continua en el conjunto del sistema educativo, en las escuelas, en las diferentes modalidades de atención, entre los niveles educativos y, en especial, de lo que acontece en los salones de clase sobre los aprendizajes. La evaluación educativa, entonces, es conceptualizada como un proceso dinámico, continuo y sistemático enfocado hacia el logro de los cambios en las conductas y los rendimientos en función de los objetivos propuestos sobre los aprendizajes alcanzados por los alumnos (Martínez Rizo, 2007).

En la última década, el tema de la evaluación se ha posicionado en el centro de la agenda nacional de la educación. Actualmente, se aplican evaluaciones internacionales para la Educación Básica que sirven como impulso obligado para la implementación de programas nacionales. De esta manera,

Puntualmente, México participa en el Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes – PISA, *Programme for International Student Assessment* - que es aplicado cada 3 años para países participantes de la Organización de Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE). México ha participado en las evaluaciones del 2000 (capacidad lectora), 2003 (capacidad matemática) y 2006 (ciencias).

Entre los resultados conseguidos por nuestro país en ninguna de las tres pruebas se ha alcanzado el nivel promedio de los países de la OCDE. Incluso es importante considerar que las mejores puntuaciones en los tres aspectos evaluados pertenecen al año 2000, aunque para el 2006 respecto a la anterior se reconoce un incremento del promedio de las tres áreas (Tabla 1.2).

Tabla 1.2. PISA-México 2000, 2003 y 2006:
Puntaje Promedio

Área	2000	2003	2006
Lectura	422	400	410
Matemáticas	387	385	406
Ciencias	422	405	410

Fuente: INEE, PISA, 2006.

En términos comparativos con el resto de los países participantes, nuestro país se ubica en la posición 44 en lectura, 48 en matemáticas y 49 en ciencias, con respecto a los 57 países evaluados. A nivel nacional la prueba de PISA permite también una comparación entre las entidades federativas: en 2006 el Distrito Federal, Querétaro, Aguascalientes y Nuevo León superan significativamente el promedio nacional, por el contrario Oaxaca, Chiapas, Tabasco, Guerrero y Campeche, se encuentran significativamente por debajo del promedio nacional (Véase Anexo 1).

Una segunda instancia evaluativa, esta vez a nivel nacional, es la Evaluación Nacional de Logro Académico de Centros Escolares (ENLACE). Esta evaluación es aplicada por la propia Secretaría de Educación Pública, a través de la Dirección General de Evaluación de Políticas, organismo dependiente de la Unidad de Planeación y Evaluación de Políticas Educativas (UPEPE). Los últimos resultados de la prueba ENLACE de 2006-2008 (Véase Anexo 2), muestran los problemas de inequidad educativa de México, al indicar que las modalidades de atención a niños y jóvenes en condición de desventaja obtienen puntajes menores comparados con las modalidades urbanas y con las modalidades de sostenimiento de tipo particular.

Estos resultados confirman que la realidad educativa en nuestro país está marcada por una desigualdad en la calidad, identificándose grandes diferencias entre las distintas modalidades de atención en cada uno de los niveles educativos. En términos de escuelas privadas y públicas urbanas, no se destacan diferencias notorias aunque resultan significativas respecto de las escuelas rurales, las modalidades comunitarias y la educación indígena.

Por lo tanto, se vuelve necesario realizar cambios de fondo en el sistema educativo y los modos de enseñanza y aprendizaje. En este sentido, surgen consideraciones prospectivas acerca de la situación actual y las tendencias de desarrollo de sistema educativo que, con un carácter estratégico, pueden resumirse como sigue:

- No basta con ofrecer servicios educativos para un mayor número de niños y jóvenes, sino que se vuelve indispensable realizar acciones tendientes a la mejora continua de la calidad en los procesos educativos
- La educación debe establecerse entre los mecanismos prioritarios para garantizar a la población en situación de desventaja social la equidad en las oportunidades de acceso y permanencia en el sistema educativo.
- La calidad educativa debe orientarse a que los alumnos logren los perfiles de egreso de cada nivel educativo y, por consecuencia, no sólo asista a la escuela, sino que concluya satisfactoriamente sus estudios
- La evaluación debe operar como un proceso de transparencia y medición del quehacer educativo para escuelas, docentes y alumnos, al reconocer las diferencias que existen de acuerdo con modalidades educativas, condición social y lugar de procedencia.
- La evaluación como proceso debe centrarse en la construcción de experiencias de aprendizaje auténticas, la revisión, actualización e innovación de los contenidos de los planes de estudio y de los métodos de enseñanza y aprendizaje.

- El nivel de los logros de aprendizaje en alumnos de primaria y secundaria está por debajo de lo alcanzado por estudiantes de países desarrollados, haciendo prioritaria una reforma que permita achicar las brechas educativas y cognitivas existentes.
- La atención pública de la situación educativa debe comprometerse con una política integral de fortalecimiento de la formación profesional docente con el fin de formular mejores estrategias para favorecer la calidad educativa.

1.4. Educación Superior en México: Situación Actual y Prospectiva

La formación de docentes en México se inserta en el ámbito de la educación superior, por lo que se vuelve un paso obligado describir los elementos que caracterizan este nivel educativo para ampliar y profundizar en nuestro análisis de la formación profesional para la educación básica.

Actualmente la Subsecretaría de Educación Superior (SES) de la SEP, a través de sus políticas públicas, planes y programas, tiene la misión de brindar una educación de calidad y equitativa, pertinente, flexible, innovadora, diversificada y de amplia cobertura. En este contexto, la formación docente busca formar profesionistas competitivos y comprometidos con el desarrollo regional y nacional que contribuyan a la construcción de una sociedad más justa (SES, 2009).

Este apartado esboza la organización actual de la educación superior, su clasificación y marcos normativos, asimismo, analizar los principales indicadores a nivel nacional - instituciones de educación superior, situación demográfica de la población escolar y población docente - con la finalidad de informar sobre el impacto y pertinencia de este nivel educativo en las condiciones actuales de México.

1.4.1. El Subsistema Nacional de Educación Superior

Durante el siglo XX, de acuerdo con Ruiz y cols. (2007), el desarrollo de la educación superior en México ha sido lento y difícil, principalmente, por las condiciones económicas y políticas por las que ha atravesado el país¹¹. En la pasada década de los noventa, el incremento porcentual de egresados del nivel medio superior con acceso a nivel superior (normal-licenciatura universitaria y tecnológica) fue bajo, sólo un aumento de cuatro puntos porcentuales anuales en el transcurso de esta década (SEP, 2003).

En el sexenio 2001-06 la educación superior fue parte de las reformas dirigidas a la reorganización del sistema educativo mexicano, por lo menos, en dos ámbitos claves: su *marco normativo y estratégico*¹².

El Programa Nacional de Educación (PRONAE, 2001-06) establece nuevos objetivos, políticas y programas, identificando tres *objetivos estratégicos generales*: a) ampliación de la cobertura con equidad; b) educación superior de buena calidad; e, c) integración, coordinación y gestión de la educación superior. Por su parte, el Programa Sectorial de Educación 2007-2012 (SES, 2009) establece *objetivos específicos* para este nivel: elevar la calidad de la educación y así contribuir al desarrollo nacional; ampliar las oportunidades educativas para reducir desigualdades entre grupos sociales, cerrar brechas e impulsar la equidad; impulsar el desarrollo y utilización de tecnologías en el sistema educativo que

¹¹ En 1950, sólo 1% de los jóvenes de entre 19 y 23 años de edad, realizaba estudios de educación superior. En la segunda mitad de los años sesenta es cuando recibe un mayor impulso, ya que se reconoce la importancia de la relación entre educación superior, tecnología y desarrollo económico. No obstante, se concretaron pocos esfuerzos efectivos para apoyar su desarrollo, por lo que se continuó con la dependencia tecnológica y científica de otros países.

¹² El marco normativo de la educación superior en México se conforma por disposiciones, leyes y reglamentos de diversas instancias: la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, la Ley General de Educación, la Ley para la Coordinación de la Educación Superior, la Ley Reglamentaria del artículo 5º Constitucional, las leyes estatales de educación y de educación superior, el Reglamento Interior de la Secretaría de Educación Pública, las leyes orgánicas de las universidades públicas autónomas y no autónomas, los decretos gubernamentales de las universidades no autónomas, los Acuerdos 93, 243, 279, 286 y 328 de la SEP y los convenios de coordinación, operación y apoyo financiero entre la federación, estados e instituciones.

favorezcan su inserción en la sociedad del conocimiento y ofrecer una educación integral que comprenda los valores ciudadanos, el desarrollo de competencias y la adquisición de conocimientos y así fortalecer la convivencia democrática e intercultural.

Actualmente, el *subsistema nacional de educación superior* está conformado por las Instituciones de Educación Superior (IES), tanto del régimen público como particular, se imparte después del bachillerato y comprende tres niveles: *técnico superior, licenciatura y posgrado*¹³.

Como nivel educativo, se encarga de la formación de profesionales especializados y, con ello, ciudadanos bien informados y capaces de analizar, interpretar y aprovechar los conocimientos valorados socialmente. Básicamente, la educación superior se convierte en un medio estratégico para acrecentar el capital humano y social de la nación y enriquecer la cultura con aportaciones de las humanidades, las artes, las ciencias y tecnologías¹⁴.

En 2005 el subsistema de educación superior contaba con 2,107 instituciones de educación superior, el 33.17% (699 establecimientos) son universidades públicas mientras que el 66.82% (1408 establecimientos) resultan universidades particulares. A nivel de *atención educativa*, en el ciclo 2004-05, en la educación superior alcanza los 2'538,256 estudiantes, de los cuales 1'707,434 realizaron sus estudios en instituciones públicas (67.3%) y 830,822 (32.7%) en instituciones particulares¹⁵.

La *educación superior pública* se clasifica en los siguientes subsistemas:

- *Sistema Nacional de Institutos Tecnológicos (SNIT)*, encargado de la formación de profesionales competentes en las áreas de ingeniería y administración;
- *Universidades Interculturales*, enfocadas hacia la formación de profesionales comprometidos con el desarrollo económico, social y cultural de los pueblos indígenas del país con nivel profesional asociado, licenciatura y posgrado.
- *Universidades Politécnicas*, enfocadas a la formación de profesionistas con liderazgo tecnológico con programas de licenciatura, especialización y maestría.
- *Universidades Tecnológicas*, dirigidas a una formación intensiva que permita una titulación con término en dos años, egresando con grado de Técnico Superior Universitario.
- *Centros Públicos de Investigación*, cuyos objetivos principales son la divulgación, innovación, generación, desarrollo, asimilación y aplicación del conocimiento de ciencia y tecnología.
- *Universidades Públicas Federales*, preparan profesionistas y especialistas en diversas áreas del conocimiento, orientados a la docencia, investigación, extensión y difusión de la cultura.
- *Escuelas Normales*, las cuales ofrecen programas de licenciatura en: Educación Preescolar, Educación Primaria, Educación Primaria Intercultural Bilingüe, Educación Secundaria, Educación Especial, Educación Física, Educación Artística y Docencia Tecnológica.

Si bien las licenciaturas normalistas se incorporaron formalmente al Sistema de Educación Superior mediante la creación de la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación

¹³ El técnico superior forma profesionistas técnicamente capacitados para el trabajo en un campo determinado. La licenciatura forma profesionistas en las diversas áreas del conocimiento mediante programas de estudio específicos. Finalmente, el postgrado que requiere haber cursado una licenciatura, comprende estudios de especialidad, maestría y doctorado, es decir, la formación de profesionistas con un alto grado de especialización y aptos para la investigación e innovación.

¹⁴ Asimismo, se incluyen sus contribuciones sociales, económicas y culturales, entre las que se destacan su efecto potenciado sobre la competitividad y el empleo, la cohesión y la justicia social, la consolidación democrática y de la identidad nacional basada en la diversidad cultural (Rubio, 2006).

¹⁵ Sin embargo, éstos resultados deben ser objetos de matizaciones. Como señala Ruiz (2007, p.29) "debido a la falta de crecimiento económico se afectó tanto el ingreso de jóvenes a la educación superior como la incorporación de sus egresados al mercado laboral...la economía nacional hubiera necesitado crecer a ritmos superiores a 4 por ciento para así incorporar a los egresados de este período".

(DGESPE), éstas conservan una identidad propia en cuanto a las tareas profesionales del maestro y la valoración social de la educación básica, el apego a los principios de gratuidad, laicismo y obligatoriedad, además de contar con un sentimiento de lealtad y compromiso hacia la nación y hacia las necesidades de las grandes mayorías populares (SEP, 2006).

1.4.2. Presencia de las Instituciones de Educación Superior a Nivel Nacional

De acuerdo con el Segundo Informe de Gobierno del Poder Ejecutivo Federal (2008), el número de IES se incrementó de 4,049 en el 2001 a 5,309 en el 2008.16 lo cual implica una mayor oferta de espacios de educación superior y una ampliación de la cobertura. En la figura 1.8 se observa este incremento tanto en las IES del sector público como en las del sector privado en el periodo 2000-07.

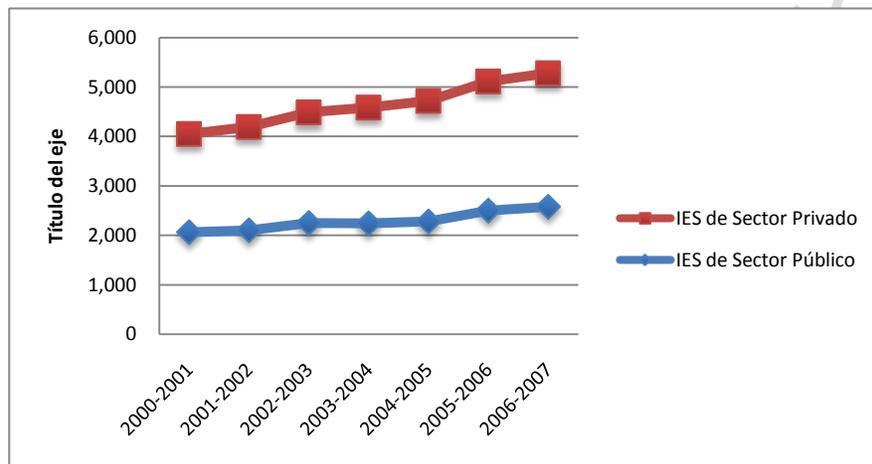


Figura 1.8. Evolución de las IES en el Sector Público y Privado.
Fuente: ANUIES (2008)

Con respecto a las Instituciones de Educación Superior que imparten las licenciaturas en Educación Básica, de las 655 existentes en el año 2001, hubo un decremento a 492 en el 2008. En el capítulo 3 se describirá con mayor detalle este aspecto.

Matrícula Escolar

El Consejo Nacional para la Población (CONAPO), revela que en los noventa el crecimiento de la población entre 19 y 23 años fue menor al 1% anual (Muñoz, 2006), sin embargo, las tendencias marcan un continuo aumento de los egresados de la educación básica que generará una importante presión sobre la oferta educativa del nivel medio superior y superior¹⁷.

Este grupo de población aumentó de 9.3 a 21 millones en el periodo comprendido entre 1970 y 2005; y se estima que para el 2011 alcance su máximo de 21.5 millones y así comenzar su decrecimiento hasta 17.9 millones en el año 2025 y de 15.2 millones para el año 2050. Este constante incremento de la población juvenil elevó la demanda de servicios educativos de manera sostenida en los últimos decenios, impulsando así la ampliación de la oferta educativa en todos los niveles.

Ante esta situación, es necesario considerar las oportunidades para mejorar las políticas sociales y promover condiciones favorables para elevar el gasto per cápita en educación e invertir preponderantemente en la calidad educativa, es decir, en la formación profesional de los docentes, la

¹⁶ Datos presentados en el Segundo Informe de Gobierno Federal del Poder Ejecutivo (2008).

¹⁷ Para mayor información en torno a las diversas licenciaturas en educación impartidas en las Escuelas Normales, consultar el Capítulo 3.

mejora curricular, el acceso a nuevas tecnologías que implica la modernización de la infraestructura educativa, entre otros (Muñoz, 2006).

Dentro del contexto nacional se han ampliado los grados de escolaridad de la población, sin embargo, en lo que respecta a educación media y media superior aún queda mucho por hacer. Actualmente la matrícula de estudiantes de nivel superior comprende el 7.9% de la población total del sistema educativo nacional (SEP, 2008). La Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) reporta que la matrícula de alumnos de educación superior de 2005 al 2007 se incrementó de 2'384,858 estudiantes a 2'528,664, es decir el 5.7%.

La distribución de la población estudiantil durante los ciclos 2004-2005 y 2006-2007 no presenta grandes cambios, con excepción de una disminución de la matrícula que se observa en el nivel de licenciatura impartido por las Escuelas Normales y un ligero incremento del ingreso a la licenciatura universitaria y tecnológica (véase Tabla 1.3).

Tabla 1.3. Distribución de la Población por Nivel de Educación Superior

Nivel de Educación Superior	CICLO 2004-2005	CICLO 2006-2007
Técnico Superior (*)	3.3%	3.2%
Licenciatura Universitaria y Tecnológica	84.3%	85.0%
Licenciatura en Educación Normal	6.1%	5.4%
Posgrado	6.3%	6.4%

(*) Incluye matrícula de Profesional Asociado

Fuente: Anuario Estadístico 2005 – 2007, ANUIES (2008)

Es importante señalar que la matrícula pública comprende actualmente el 67 % y la privada el 32.7%. Cabe aclarar que, esta proporción resulta inversa a la del número de instituciones, puesto que las particulares equivalen a las dos terceras partes del total. Como lo menciona Rubio (2006), esto se debe a que la mayoría de los centros de enseñanza particulares son pequeños, atienden a muy pocos estudiantes y cuentan con tan sólo uno o dos programas académicos (véase Figura 1.9).

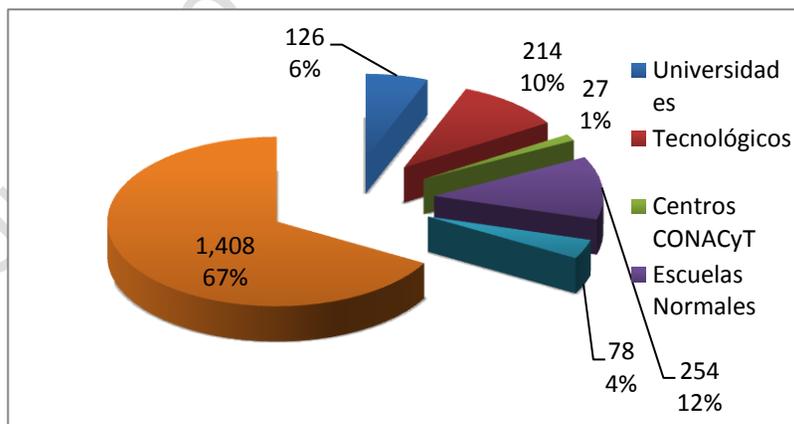


Figura 1.9. Número de Instituciones Públicas de Educación Superior, 2005.

Fuente: ANUIES (2008)

En cuanto a la distribución geográfica de estudiantes, se puede observar en la figura 1.10 que, durante el año 2005 el Distrito Federal concentró el 16.6%; el Estado de México el 9.9%; Jalisco el 6.4%; Puebla el 5.8%; Nuevo León el 5.5% y Veracruz el 5.1%. Para el 2007 se mantiene una distribución similar en las entidades federativas: Distrito Federal con 16.3%, el 10.1% en el Estado de México, el 6.5% en Jalisco,

5.8% en Puebla, 5.6% en Nuevo León y 5.1% en Veracruz. A partir de estos datos, resulta clara la ubicación de estudiantes de educación superior en los principales centros urbanos del país, siendo que cerca del 50% de la matrícula estudiantil de este nivel se concentra en 5 entidades (Estado de México, Jalisco, Puebla, Nuevo León, Veracruz y el Distrito Federal).

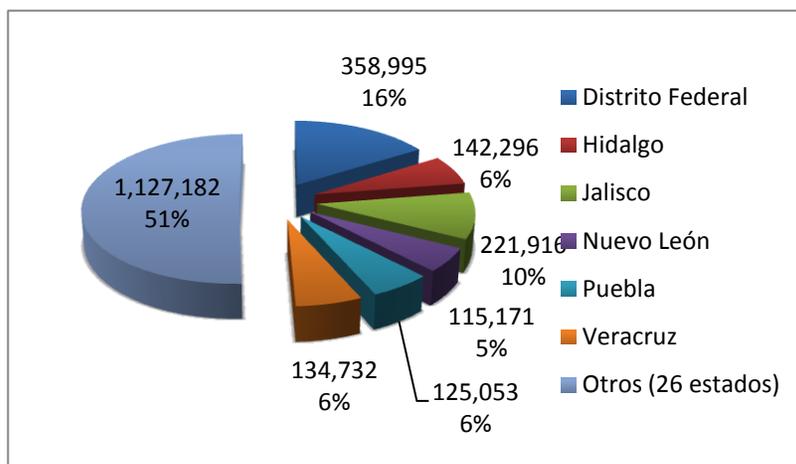


Figura 1.10. Cobertura de educación Superior por Entidad Federativa
Fuente: ANUIES (2008)

En la tabla 1.4 se puede apreciar una comparación entre los ciclos escolares 2004-2005 y 2006-2007 en lo que respecta a la población de educación superior según el tipo de institución y sostenimiento. En esta misma tabla se observa que la matrícula con mayor número de estudiantes la tiene el sostenimiento público y específicamente la licenciatura universitaria y tecnológica, mientras que las licenciaturas que ofrecen las Escuelas Normales sólo conforman el 5.5% de este tipo de sostenimiento. En el caso del régimen particular la distribución es similar, de acuerdo con los datos de la ANUIES.

Tabla 1.4. Población Escolar de Educación Superior según Tipo de Institución y Sostenimiento

Licenciaturas	Periodo 2004-05				Periodo 2006-07			
	Sostenimiento Público		Sostenimiento Particular		Sostenimiento Público		Sostenimiento Particular	
	n° estudiantes	(%)	n° estudiantes	(%)	n° estudiantes	(%)	n° estudiantes	(%)
<i>TSU y PA (*)</i>	74,351	4.6	3,159	0.4	75,869	4.5	4,307	0.5
<i>Universitarias y Tecnológicas</i>	1,351,129	84.2	659,059	84.4	1,437,498	84.8	712,648	85.5
<i>Licenciaturas Normalistas</i>	92,041	5.7	54,267	7	93,186	5.5	43,153	5.2
Postgrado	86,621	5.4	64,231	6.2	88,293	5.2	73,710	8.8
Total	1,604,142	100	780,716	100	1,694,846	100	833,818	100

(*) Existen entidades que no reportan carreras a nivel Técnico Superior Universitario (TSU) y Profesional Asociado (PA). Debido a las aproximaciones, la suma puede no coincidir al 100. Fuente: Anuario Estadístico 2005 – 2007, ANUIES (2008)

El ingreso de estudiantes a educación superior en el ciclo 2004-2005 fue el siguiente: 39,184 a nivel técnico superior universitario y profesional asociado; 496,254 a licenciatura universitaria y tecnológica y 55,812 a nivel de posgrado. Durante el ciclo 2006-2007 se observa un incremento en todos los niveles, excepto en la licenciatura normalista.

En datos reportados por el Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática (2008) se revela que el grado promedio de escolaridad de la población de 15 años y más mostró un incremento, ya que en 1990 se registró un 6.5% y en el ciclo 2006-2007 fue de 8.2%. A su vez, la tasa de absorción a nivel superior incrementó de 69.7% en 1991 a 79.7% en el 2007, mientras que la tasa de deserción disminuyó de 10% en el ciclo 1990-1991 a 6.9% en el ciclo 2006-2007. Finalmente la cobertura ha aumentado de 13.9% en el ciclo 1990-1991 a 24.3% para el ciclo 2006-2007.

Eficiencia Terminal y Titulación

El número de egresados de la educación superior durante del ciclo 2003-2004 fue de 21,515 en técnico superior universitario y profesional asociado; 276,690 de licenciatura universitaria y tecnológica; 32,735 de licenciatura en educación básica y 47,323 de posgrado. En el ciclo 2005-2006 se presentan incrementos en la mayoría de los niveles excepto en la licenciatura en educación normal.

En lo relativo a la titulación en el mismo ciclo, el nivel técnico superior universitario y profesional asociado presenta una cifra de 14,968, el de licenciatura universitaria y tecnológica 187,970 y el nivel de posgrado 21,265. Para el ciclo 2005-2006 del técnico superior universitario y profesional asociado se titularon 17,552; de licenciatura universitaria y tecnológica 198,629 y en el nivel de posgrado 26,693, obtuvieron el grado. En este caso, es posible observar nuevamente que existe un incremento en el número de titulados y graduados a nivel superior.

A pesar de que los datos nacionales revelan incremento en cuanto a la matrícula, ingreso y egreso de estudiantes de educación superior, a nivel internacional la OCDE (2006) refiere que el capital humano de México es uno de los más bajos, comparado con los demás miembros de la organización, lo que a su vez se refleja en un desempeño general inadecuado. Esto se debe en parte a que los niños mexicanos pasan menos años en la educación básica que los de otros países, de tal forma que se afecta el aprovechamiento escolar traspasando de una generación a la siguiente.

Perfil de los Estudiantes de Educación Superior

De los estudiantes de educación superior, el 27.7% tiene entre 17 y 19 años, 62% entre 20 y 24 años y 10.3% tiene 25 años o más. El 94.6 % son solteros y 31.8% trabaja al mismo tiempo que realiza sus estudios. La mitad de los estudiantes representan la primera generación en su familia en acceder a la educación superior. El 37.9% de los estudiantes considera altas sus posibilidades de empleo futuro, 49.2% medias, 8.8% bajas, 0.4% nulas y 3.7% no sabe (Rubio, 2006). Es importante mencionar que la tasa de titulación en educación superior por régimen y sexo es el siguiente: de una tasa total de 48.3, 43.9 son hombres y 53.1 son mujeres.

Perfil de los Docentes de Educación Superior

En lo que respecta a la plantilla de personal docente en educación superior, según datos de ANUIES (2008), en el ciclo 2004-2005 fue de 236,488 de los cuales 4,640 (1.96%) atendieron al nivel técnico superior universitario y profesional asociado; 135,375 (57.24%) a licenciatura y 96,473 (40.79%) a posgrado. En el año 2007 la matrícula total se incrementó a 263,945 de los cuales el mayor aumento de personal docente se dio en el nivel de posgrado con 119,552 (45.29%), mientras que a nivel licenciatura el incremento no fue tan pronunciado 140,574 (53.25%) y a nivel técnico superior universitario y profesional asociado disminuyó a 3,819 (1.44%).

En cuanto al sostenimiento de las IES, ANUIES (2008) reporta que en el ciclo 2004-2005, el total de docentes dentro del sostenimiento público fue de 146,548, mientras que en el particular fue de 89,940. Por otro lado, en el ciclo 2006-2007 dentro del sostenimiento público fueron 160,801 y en el particular 103,144 observándose así un aumento similar en ambos sistemas.

En relación al tiempo de dedicación a la actividad docente, se reportó que, en el ciclo 2004-2005 el número de docentes de tiempo completo fue de 64,370, de tres cuartos de tiempo 3,207, medio tiempo

13,810 y por horas 155,101. Para el ciclo 2006-2007 se reportan 71,734 de tiempo completo, 3,883 de tres cuartos de tiempo, 15,175 de medio tiempo y 173,153 por horas. Estos resultados permiten observar que más del 50% del total de docentes de educación superior trabaja por horas y que este número ha aumentado considerablemente en relación al número de docentes de tiempo completo. La relación entre matrícula estudiantil y personal docente indica que, en el ciclo 2004-2005 en el nivel técnico superior fue de 11.5 estudiantes por cada docente; en licenciatura de 10.1 por docente y de 5.4 en postgrado. En el 2006-2007 la relación en el nivel técnico superior fue de 8.1, en la licenciatura universitaria y tecnológica de 10.1 y en postgrado de 4.5

1.5. La Formación Profesional de Maestros para la Educación Básica en México

En este apartado se exponen las características de la formación de docentes de la educación básica en nuestro país, refiriéndonos tanto a su contextualización histórica, como a un análisis en torno a la calidad de la educación que imparte este subsistema, con base en la revisión de una serie de indicadores cuantitativos.

El análisis está basado principalmente en información estadística proporcionada por la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE), así como en los resultados nacionales de la estadística 911.8N de Escuelas Normales y del Examen General de Conocimientos para estudiantes de séptimo semestre de las Escuelas Normales.

En la actualidad, la formación para la educación básica en México comprende ocho licenciaturas: Educación Primaria, Educación Preescolar, Educación Secundaria, Educación Física, Educación Especial, Educación Bilingüe Intercultural, Educación Artística y Docencia Tecnológica.

1.5.1. Evolución Histórica de las Escuelas Normales

Hablar de la historia de las Escuelas Normales en México es remontarse al siglo XIX. En aquellos años, los problemas sociales y económicos de México originaron que la educación estuviera en manos de los particulares siendo la Compañía Lancasteriana (1822) quien resolvió el problema de la falta de profesores capacitados ante las demandas educativas.

En 1824 el Congreso Constituyente decreta el establecimiento de la Escuela Normal de Enseñanza Mutua en Oaxaca. Años más tarde los Congresos de Zacatecas, Jalisco y Chiapas optarán por iniciativas similares. Asimismo se comenzó a generar un movimiento pedagógico nacional, con métodos acordes a las necesidades de cada sector, métodos e ideologías que serían los cimientos de futuras políticas educativas.

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

Así en 1887, se funda en la Ciudad de México la Escuela Normal para Profesores y un año después, la antigua Secundaria para Señoritas es transformada en Escuela Normal para Profesoras. En esta época, es importante mencionar que los estudios estaban dirigidos de manera principal a los varones (profesores de primaria), mientras que a las mujeres de manera tradicional -y hasta la fecha- se les destinó a ser profesoras de preescolar (párulas).

El entusiasmo y los buenos resultados que generaron estos esfuerzos, hicieron que para el año de 1900 se tuvieran en funcionamiento 45 Escuelas Normales en el país (Arnaut, 1998), en las que participaban personalidades de gran importancia, tales como Justo Sierra, Miguel E. Schultz, Ezequiel A. Chávez, Ignacio M. Altamirano, Joaquín Baranda, Enrique C. Rébsamen, Enrique Laubscher, Alfonso Herrera, Gregorio Torres y Alberto Correa, entre otros.

En los primeros años del siglo XX, se dan modificaciones al plan de estudios de la Escuela Normal para Profesores (1902 y 1908). De igual manera es decretada la Ley Constitutiva de las Escuelas Normales Primarias, cuya principal característica es que establecía cursos opcionales de estudios superiores una vez concluida la carrera normal. Es en esta misma época que surge en México la necesidad de controlar, dirigir y administrar las actividades de las Escuelas Normales con la finalidad de dar unidad y coherencia a la educación nacional (Solana, 1981); viendo en las normales la piedra angular que haría posible la preparación de maestros con base en planes y programas orientados por el Estado. Estos importantes avances sólo tuvieron impacto en los centros urbanos de aquellos años, por lo que se ignoraban las necesidades del grueso de la población: los campesinos e indígenas.

En 1921, José Vasconcelos como ministro de la Secretaría de Educación Pública, ordena que todo lo concerniente a las escuelas rurales y foráneas fuera tratado y resuelto por el Departamento de Educación y Cultura para la Raza Indígena; hecho que sentó la base para una verdadera cruzada nacional de educación. Con los llamados misioneros se logró extender los beneficios de la educación a muchos poblados, superando además el obstáculo del desarraigo del profesor a la comunidad, ya que éste era escogido e instruido dentro de la comunidad. El auge de las escuelas rurales demandó contar con profesores capacitados, que las Escuelas Normales de las ciudades no pudieron satisfacer; por lo cual se fundaron las primeras Escuelas Normales Rurales (en Michoacán, Hidalgo, Guanajuato y Puebla).

Al llegar la década de los años 40, el escenario mundial se presentaba muy poco favorable. Cuando México le declara la guerra al Eje (Italia, Japón y Alemania) adquiere a la vez compromisos que sólo podía cumplir a través de la industrialización del país; sin embargo, las disputas entre los diversos sectores políticos detenían el avance. Ante esta problemática, el entonces presidente, Manuel Ávila Camacho, lanza el concepto de Unidad Nacional, idea que únicamente se alcanzaría con el apoyo de todas las clases sociales. Por ello en 1943 se efectuó la federalización del sistema educativo, pues se creía que así se cumpliría el principio de unidad nacional.

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

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

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

En 1984 por acuerdo Presidencial, se establece el nivel de Licenciatura para los estudios realizados en las Escuelas Normales y se implanta el bachillerato como requisito indispensable para acceder a estas instituciones, hecho que provocó que la matrícula escolar disminuyera. Asimismo se diseñaron nuevos planes de estudio enfocados a la investigación,

La Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación

En 1993, surge una reforma curricular en la cual se incorporan nuevas competencias profesionales al plan de estudios de educación primaria, articulándolo con el plan de preescolar y de secundaria. Esto generó la necesidad de replantear el paradigma de la formación de los profesores de educación básica.

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

Con la reestructuración de la SEP, las atribuciones en materia de educación normal se transfirieron a la Subsecretaría de Educación Superior (SES) creándose en 2005, la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE), la cual tiene como propósito contribuir al mejoramiento del subsistema de educación normal; articulando a la vez la formación de los maestros, con los programas de la educación superior. Esta redefinición organizativa permitió fortalecer el Programa de Mejoramiento Institucional de las Escuelas Normales Públicas, iniciativa que desde el 2002 impulsan de manera coordinada la SEP y las Secretarías de Educación de las entidades federativas, mediante el desarrollo de acciones estratégicas que tengan incidencia en las prácticas académicas y en la gestión de las Escuelas Normales públicas, con la finalidad de elevar la calidad de la formación de los docentes.

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

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

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

- Transformación curricular
- Actualización y perfeccionamiento profesional del personal docente de las Escuelas Normales
- Elaboración de normas y orientaciones para la gestión institucional y la regulación del trabajo académico
- Mejoramiento de la planta física y del equipamiento de las Escuelas Normales
- Evaluación de las Escuelas Normales
- Regulación de los servicios de educación normal

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

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

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

La *elaboración de normas y orientaciones para la gestión institucional y la regulación del trabajo académico* se concretó en la actualización de la normatividad que regula la actividad académica y el desempeño laboral de las escuelas, a través de acciones tendientes principalmente a fortalecer el

impulso al trabajo docente como actividad central en las Escuelas Normales y el establecimiento de lineamientos para la organización y realización del trabajo colegiado. De igual manera, esta línea de acción considera la regulación en materia de ingreso a las instituciones como resultado de cuidadosos concursos de oposición y del perfil de la función.

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

En el marco del *mejoramiento de la gestión institucional* de las Escuelas Normales, inicialmente se buscó la canalización de recursos económicos para la rehabilitación de la infraestructura, con acciones tales como reparación, mantenimiento y ampliación de los planteles, así como la dotación de acervos bibliográficos actualizados y especializados sobre temas educativos; instalación de una red de comunicación vía satélite, instalación de salas de idiomas y de cómputo e instalación de aulas con televisión y video. En este mismo ámbito el PTFAEN contempla la mejora de los procesos de organización y funcionamiento de las Escuelas Normales revisando actividades propias de estas instituciones como el trabajo colegiado, la planeación y la evaluación institucional, el liderazgo de los directivos escolares, la vinculación con la educación básica, el uso del tiempo escolar y el aprovechamiento de los recursos educativos.

En este marco, a partir del 2002, se crea el Programa de Mejoramiento Institucional de las Escuelas Normales Públicas (PROMIN), el cual es un proyecto nacional que tiene como objetivo principal, fortalecer los procesos de gestión institucional de las Escuelas Normales públicas a partir del mejoramiento de la planeación y evaluación en los planteles y de la participación activa de todos los sectores en la atención a las deficiencias que revela el auto-diagnóstico institucional, lo anterior con la finalidad de mejorar los resultados de aprendizaje de los futuros maestros.

La *evaluación del sistema institucional* se propuso llevarse a cabo a través de procedimientos internos y externos. La evaluación interna se realiza en dos vertientes: la aplicación de los nuevos planes y programas de estudio y el proyecto de seguimiento de la práctica docente. Por su parte la evaluación externa, tiene como finalidad contar con una visión alterna y objetiva de los procesos relacionados con el programa. Entre estas evaluaciones se encuentran: la evaluación del PROMIN, la evaluación curricular de la Licenciatura en Educación Secundaria y los exámenes generales de conocimientos para la Licenciatura en Educación Preescolar y para la Licenciatura en Educación Primaria.

1.5.2. Presencia de las Escuelas Normales en México

Hasta el 2008, el sistema de formación de docentes en México está conformado por 492 Escuelas Normales, 61% de las cuales son públicas (297) y el 39% restante de sostenimiento privado (193). Como se puede observar en la figura 1.11, las licenciaturas con mayor presencia son Educación Preescolar (25%), Educación Primaria (28%) y Educación Secundaria (32%), las licenciaturas en Educación Especial y en Educación Física mantienen un número similar, 7% y 7.2% respectivamente; y las modalidades de Educación Inicial, Educación Artística y Docencia Tecnológica son evidentemente mínimas.

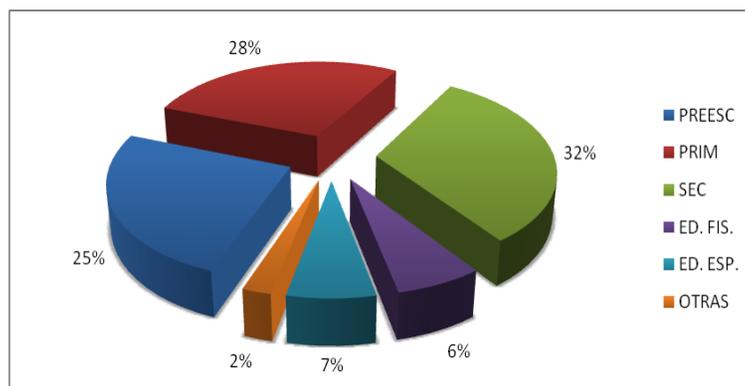


Figura 1.11. Distribución de escuelas Normales por Modalidad Educativa.
Fuente: DGESPE (2009)

En lo que se refiere a la distribución de las Escuelas Normales por entidad federativa en el país, el Estado de México concentra el mayor número con una cifra de 45, seguido de Guanajuato con 42, Puebla con 33 y Guerrero con 32. Los estados con el menor número de instituciones educativas de este tipo son Colima, con sólo una Escuela Normal, Quintana Roo con cuatro y Baja California Sur con cinco.

En términos del desagregado por tipo de sostenimiento, tenemos el siguiente análisis:

- El Estado de México es la entidad que cuenta con mayor número de Escuelas Normales con sostenimiento público (41 planteles de 45), seguido de Oaxaca y Chiapas (ambas con 19) y Guerrero (14 de 32 escuelas en el estado).
- En términos porcentuales, hay entidades cuyo sistema para la formación de docentes está conformado en su totalidad por Escuelas Normales públicas, como Chiapas, Colima, Baja California Sur, Sinaloa, Sonora y Tlaxcala. En porcentajes menores, pero aún significativos, se encuentra el Estado de México (91.11%), Oaxaca (90.47% -19 de 21 planteles), y Chihuahua y Coahuila (ambas con el 88.88% -8 de 9 escuelas).
- En cuanto a la presencia de las Escuelas Normales privadas, Guanajuato se presenta como el estado con mayor número (33 de 42, lo que representa el 78.57%), seguido del Distrito Federal (20 de 26, equivalentes al 76.92%) y de Puebla con el 60.6% (20 de 33).

Matrícula Escolar

En el ciclo escolar 2007-2008 las Escuelas Normales contaban con una matrícula nacional total de 131,985 alumnos, de los cuales el 28.2% son hombres y 71.8% mujeres. Esta proporción se invierte solo en la Licenciatura en Educación Física en donde el porcentaje de hombres es mayor que el de mujeres (SIBEN, 2008).

De la totalidad de estudiantes inscritos, se identificó a la Licenciatura en Educación Secundaria en el primer lugar de la matrícula, con 41,761 registros en este ciclo escolar, seguido de la Licenciatura en Educación Primaria con 36,676 inscritos y de Licenciatura en Educación Preescolar con 33,105. Como es posible observar, ocho de cada diez alumnos que asisten a las normales están inscritos en alguna de éstas licenciaturas, las otras se mantienen con mucha menor proporción (Tabla 1.5).

Tabla 1.5. Distribución de la Matrícula Nacional Escuelas Normales por Licenciatura

Matrícula Nacional	Nº de estudiantes	% estudiantes
Preescolar	33,105	25.08%
Primaria	36,676	27.79%
Secundaria	41,761	31.64%
Educación Física	8,683	6.58%
Educación Especial	8,805	6.67%
Bilingüe Intercultural	2,060	1.56%
Inicial	150	0.11%
Educación Artística	594	0.45%
Docencia Tecnológica	151	0.11%
Total	131,985	100%

Fuente: DGSPE (2009)

Matrícula Escolar Histórica Nacional

En los últimos años la educación básica ha expandido su cobertura en nuestro país. Por su parte, las Escuelas Normales han disminuido significativamente su matrícula escolar, la cual en el ciclo escolar 2000-2001 alcanzaba una cifra total nacional de 222,617 estudiantes, para en 2007-2008 tener 131,985 alumnos 2008, pérdida que significa poco más del 40% de la inscripción original en el 2000 (véase figura 1.12).

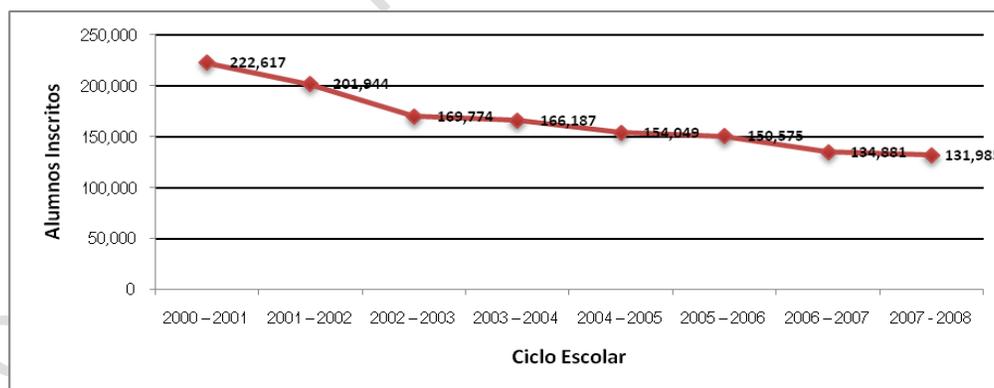


Figura 1.12. Distribución de Matrícula Nacional de las Escuelas Normales
Fuente: DGSPE (2009)

Tasas de Deserción y Reprobación

De acuerdo a los resultados nacionales de las estadísticas 911.8N de todas las modalidades existentes de Escuelas Normales, correspondientes a tres ciclos escolares 2005-2007, la proporción de alumnos que abandonan antes de terminar el año escolar es del 3% y es consistente en los ciclos analizados. En

el primer grado es donde se observa la mayor deserción y disminuye progresivamente en los grados posteriores (tabla 1.6).

Tabla 1.6. Porcentaje de Deserción en el Sistema de Educación Normal

Año/Periodo	Primero (%)	Segundo (%)	Tercero (%)	Cuarto (%)	Promedio de Deserción por Ciclo Escolar (%)
2005	5.08	2.51	1.94	2.79	3.08
2006	4.05	2.6	1.78	1.58	2.5
2007	4.8	3.2	2.1	1.6	2.92

Fuente: DGESE (2009)

En cuanto a la reprobación escolar o el índice de alumnos que no consiguen obtener la calificación mínima aprobatoria en todas las asignaturas del grado correspondiente; se encuentran datos muy similares al que reporta el fenómeno de la deserción en este nivel educativo (tabla 1.7).

Tabla 1.7. Porcentaje de Reprobación Escolar. Educación Normal

Año/Periodo Escolar	Primero (%)	Segundo (%)	Tercero (%)	Cuarto (%)	Promedio De Deserción por Ciclo Escolar (%)
2005	4.01	2.51	1.94	1.47	2.48
2006	3.05	3.47	2.27	0.6	2.34
2007	4.0	3.5	2.7	0.4	2.5

Fuente: DGESE (2009)

En comparación con otras modalidades de educación superior, las tasas de deserción y reprobación en las Escuelas Normales son mucho menor, disminuyendo - aún más - a medida que se avanza en los grados escolares.

Perfil del Docente de las Escuelas Normales

Para aproximarnos a un perfil del docente que imparte clases en las Escuelas Normales del país, se tomaron en consideración las siguientes variables: edad, sexo, nivel académico, tipo de contratación, dedicación (medio tiempo, por horas, etcétera.) y grupos/asignaturas que atienden. Los siguientes son algunos de los descriptores estadísticos para los profesores normalistas de nivel superior:

- Se tiene registrado al ciclo 2007-2008 un total de **14,765 maestros** a nivel nacional
- Para la distribución de docentes por rango de edad:
 - El 23.57% (3,480) corresponde a docentes menores de 35 años.
 - El 63.66% (9,400) corresponde a docentes con rango comprendido entre los 35 y 55 años.
 - El 12.77% (1,885) corresponde a docentes mayores de 56 años.
 - La entidad federativa que concentra el mayor porcentaje de docentes es el Estado de México con el 10.61% (1,566); seguida del Distrito Federal con el 8.26% (1,219), y en tercer lugar Puebla con el 6.45% (952).
 - Los estados de la República Mexicana que cuentan con los docentes más jóvenes (menores de 26 años) son Puebla (0.40% del total nacional), Guanajuato (0.35% del total nacional) y Veracruz (0.25% del total nacional).
 - Las entidades federativas que cuentan con los docentes de mayor edad (más de 65 años) son el Distrito Federal (0.43% del total nacional), Jalisco (0.18% del total nacional) y Tamaulipas (0.13% del total nacional).

- Para la distribución de docentes según su género:
 - La diferencia entre docentes del sexo femenino y docentes del sexo masculino, es apenas del 0.34%, inclinándose a favor de las mujeres con el 50.17% (7,408) contra el 49.87% (7,357) de hombres.

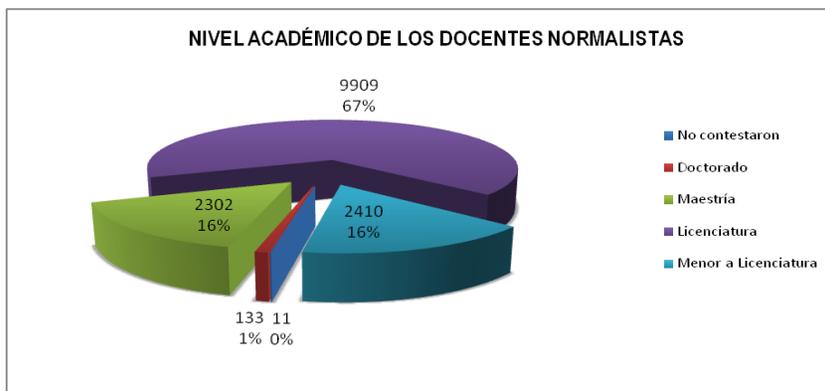


Figura 1.13. Distribución de Docentes por Nivel de Estudios

- El nivel de estudios que tienen los docentes de las Escuelas Normales, los datos arrojan lo siguiente:
 - A nivel nacional, la mayor parte de los docentes (9,909) cuenta con el nivel licenciatura, lo cual equivale al 67.11%
 - Apenas el 16.49% (2,435) del total nacional de docentes cuenta con algún postgrado (doctorado 0.90% y maestría 15.59%).
 - El 16.32% (2,410) tiene un nivel académico por debajo de la licenciatura (Figura 1.14).
 - El Distrito Federal cuenta con el mayor porcentaje de docentes con grado de doctor (0.18%); mientras que a nivel maestría y licenciatura es el Estado de México el que cuenta con mayor porcentaje (0.49% y 6.82) respectivamente.
- El tipo de contratación con que cuentan los docentes, los números nos indican que:
 - El 59.59% del total nacional está contratado de base; mientras que el 26.96% está contratado por honorarios. En menores proporciones se encuentran las contrataciones de interinatos limitados (5.87%), por comisión (4.03%) e interinatos ilimitados (3.47%) (Figura 1.14).
 - La entidad federativa que cuenta con mayor planta docente con contrato de base es el Estado de México con el 7.53% del total nacional.
 - Guanajuato ocupa el primer lugar en contratación por honorarios con el 3.62% del total nacional.

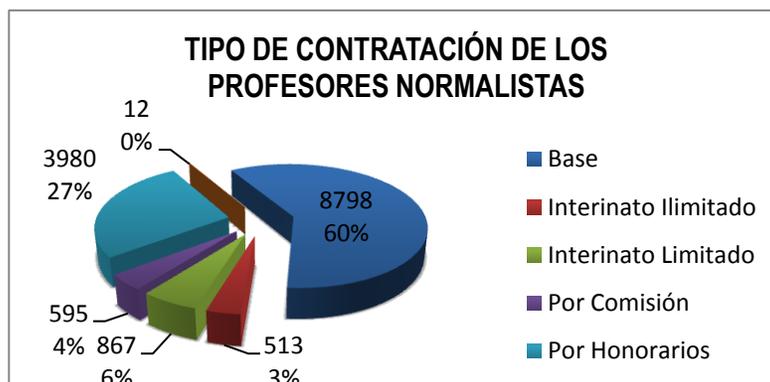


Figura 1.14. Distribución de Docentes por Tipo de Contratación

- En tiempo de dedicación docente (Figura 1.15):
 - El 51.39% del total nacional son docentes cuya actividad es únicamente impartir su clase-hora
 - La entidad que mayoritariamente cuenta con este tipo de profesor es el Estado de México con el 4.98%, seguido de Guanajuato y Puebla (4.92% y 3.93% respectivamente)
 - El 31.03% (4,582) del total son profesores dedicados de tiempo completo a la docencia
 - La entidad que cuenta con más docentes de tiempo completo es el Estado de México con el 4.66%, seguido del Distrito Federal y Guerrero (3.71% y 2.09% respectivamente)
 - Docentes con dedicación de medio tiempo (10.83%) y de tres cuartos de tiempo (5.64%), cierran la muestra con una representatividad mayor en el estado de Jalisco y Oaxaca respectivamente

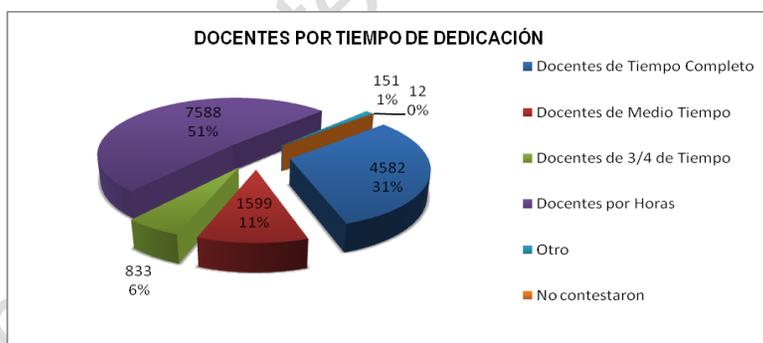


Figura 1.15. Distribución de Docentes por Tiempo de Dedicación

- El último indicador es el concerniente a la distribución de docentes de acuerdo con número de asignatura/grupo que atienden, teniendo así: (Figura 1.16)
 - El 83.58% del total de docentes tienen entre uno y tres grupos
 - En el Estado de México es donde mejor se observa esta tendencia, al contar con el 50.06% de su plantilla docente atendiendo sólo un grupo
 - Si bien no llegan a porcentajes significativos, existen entidades en donde aun se tienen a docentes atendiendo a 10 grupos o más (Guanajuato, Puebla y Tamaulipas)

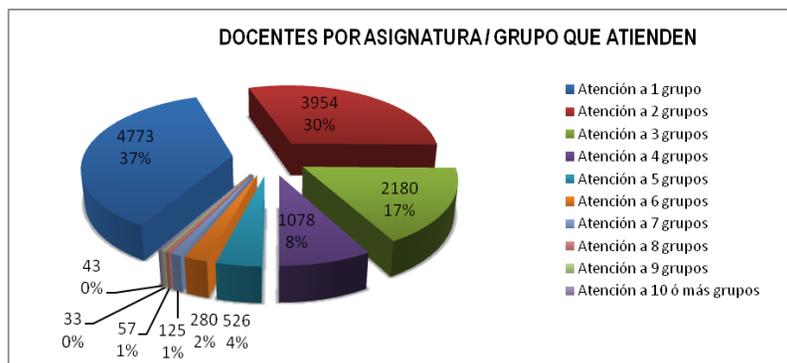


Figura 1.16. Distribución de Docentes por Número de Grupos Atendidos

En síntesis, el perfil del docente de las Escuelas Normales del país se caracteriza por:

- El 63.66% (9,400) corresponde a docentes con el rango de edad comprendido entre los 35 y 55 años
- La diferencia entre docentes del sexo femenino y docentes del sexo masculino, es apenas del 0.34%, inclinándose a favor de las mujeres con el 50.17% (7,408) contra el 49.87% (7,357) de hombres
- A nivel nacional, la mayor parte de los docentes (9,909) cuenta con el nivel licenciatura, lo que equivale al 67.11%
- Pese a lo anterior, hay docentes cuyo nivel académico está por debajo de la licenciatura (el 16.32% [2,410])
- El 59.59% (8,798) del total Nacional está contratado de base; mientras que el 26.96% está contratado por honorarios. En menores proporciones se encuentran las contrataciones de interinatos ilimitados, interinatos limitados y comisión.
- El 51.39% (7,588) del total Nacional son docentes cuya actividad es únicamente impartir su clase-hora
- El 83.58% del total de docentes que respondieron atienden entre uno y tres grupos

1.6. La Formación Profesional de Maestros en el Ámbito Internacional: Modelos y Principios

Entre las evaluaciones internacionales de las prácticas educativas de los maestros más recientes es el estudio TALIS (Teaching and Learning International Survey), realizada por la OCDE (2009) que es complementario al proyecto Educación de Maestros para la Diversidad y representa el primer estudio enfocado a profesores, la enseñanza y el ambiente de aprendizaje en las escuelas, para ayudar a los creadores de políticas y prácticas a apoyar las condiciones positivas para la enseñanza y el aprendizaje en las escuelas. Esta evaluación se propone la valoración y retroalimentación a los maestros, las prácticas de enseñanza, las actitudes y creencias, el liderazgo, el desarrollo profesional de los profesores, participando 24 países, entre ellos, Australia, Corea, España, México.

Existe un indicador llamado ISCED (International Standard Classification of Education) que identifica niveles comparables de educación entre países. El nivel 5 representa las primeras etapas de la educación terciaria, y se divide en 5ª y 5b, los segundos son orientados más prácticamente y son más cortos; los 4ª se dividen en primero y segundo, que corresponden a licenciatura y maestría en una universidad o institución equivalente. El nivel 6 representa una educación posterior en el nivel terciario, que conduce a la calificación como investigador, como en un doctorado. En promedio en los países participantes en TALIS, el nivel más alto de educación estaba debajo del nivel terciario (sólo en 3% de los maestros). Sin embargo, calificaciones inferiores al ISCED 5 fueron comunes en Brasil (9%), Islandia (12%) y México (10%). Los niveles ISCED 5B se dan en Austria (59%) y Bélgica (84%), donde se requiere este nivel para dar clases en el ISCED 2. En promedio, una tercera parte tiene maestría y sólo 1% tiene un nivel superior.

1.6.1. Formación Profesional de Maestros en Finlandia

La profesión docente goza de un prestigio real en la sociedad de Finlandia. Esto no tiene que ver con la remuneración, sino con la importancia que otorga el país a su educación y al sentimiento ampliamente extendido de que los docentes son expertos en su área y que se consagran a su tarea. A la pregunta: “¿Por qué ha elegido usted esta carrera?“, la respuesta que aparece más a menudo en las encuestas de motivación es: “Porque quiero a los niños“. En este sentido, los profesores finlandeses están ampliamente inclinados hacia la comprensión de los niños y de sus necesidades, por lo cual sienten que se encuentran al servicio de la infancia más que al de una disciplina, lo que a su vez determina la orientación futura de una carrera en la cual el docente considera más importante el servicio a los alumnos que a la enseñanza teórica.

Los candidatos son elegidos considerando no sólo las competencias disciplinares y teóricas que poseen sino también tomando en cuenta también el concepto que ellos se han formado sobre su oficio y el conocimiento que tienen de la infancia. En Finlandia pueden distinguirse dos tipos de profesores: de aula y los *subject teachers*.

Los “*class teachers*” - lo que equivale a nuestros profesores de escuela- pueden hacerse cargo de los grados 1 a 6 de la educación fundamental. Los candidatos deben poseer la «*matriculation examination*» y haber tenido alguna experiencia con niños trabajando como “ayudantes” en una escuela o colegio durante tres años. Solamente entonces pueden presentar su expediente de admisión en la facultad de educación que elijan (en general ellos postulan a tres universidades diferentes). En la Facultad de Educación de Joensuu se acepta anualmente a 300 postulantes, seleccionados entre 1200 que presentan sus expedientes y su *currículo vitae*. Los postulantes son sometidos enseguida, durante dos días, a una serie de pruebas y entrevistas. Una de estas pruebas es un *test de grupo*, en que los candidatos formando grupos de 6 deben discutir frente a observadores sobre un asunto referido a educación que les es propuesto.

Los “*subject teachers*”, o profesores especializados en una disciplina, se encargarán de los niveles 7 a 9 de la educación fundamental en los liceos. Éstos tienen como prerrequisito haber obtenido una maestría en su disciplina para posteriormente estudiar pedagogía durante uno o dos años en una facultad de educación. Para ingresar deben pasar por las mismas pruebas que los “*class teachers*”.

En Finlandia no hay un movimiento nacional de maestros, ni siquiera regional o departamental de profesores, ya que son las municipalidades, que tienen amplias competencias en materia de educación, las responsables del reclutamiento y comparten esta responsabilidad con los establecimientos de enseñanza, cuyos directores participan en las comisiones y pueden influir en las decisiones en función de sus necesidades y proyectos. Los profesores son pagados directamente por los establecimientos con presupuesto solventado por las municipalidades.

Todos los profesores deben tener una maestría (maestría en ciencias de la educación para los “*class teachers*”, maestría en una disciplina para los “*subject teachers*”), que se complementa con estudios de pedagogía. Así, desde el jardín de niños hasta el liceo, los alumnos tienen delante profesores altamente calificados.

Por su parte, los consejeros y los profesores especializados siguen una preparación particular. La Facultad de Educación de Joensuu está dividida en tres departamentos: el primero está destinado a los profesores de educación primaria y secundaria; el segundo, a los profesores especialistas que se harán cargo de los alumnos que enfrentan dificultades particulares y el tercero se dirige a los profesores que seguirán la carrera de consejeros. Todos deberán pasar, en el curso de sus estudios, un tiempo más o menos largo, situaciones reales de enseñanza. En el campus de la Universidad de Joensuu funcionan una escuela, un colegio y un liceo de aplicación donde los profesores realizan pasantías de una duración que va de 2 a 6 semanas por año. La relación entre el centro de aplicación y la universidad es muy estrecha.

Un tiempo moderado de trabajo pero con una definición amplia del servicio. Los profesores finlandeses no son mejor pagados que la mayor parte de sus colegas de los países de la OCDE. A la mitad de la carrera, su salario es de aproximadamente 2000 euros por una carga de trabajo de 20 sesiones de 45

minutos, a las cuales se añaden otras obligaciones como las vigilancias de pasadizos y patios (una o dos veces al día en los recreos), la intervención en los consejos de clase y la participación en grupos de trabajo disciplinares e interdisciplinares. Este horario puede ser aligerado (18 sesiones para los profesores de lengua finesa o de lenguas extranjeras) o expandido (23 sesiones para los profesores de deporte o artes plásticas). Los profesores también consideran como parte de su trabajo la relación con la familia fuera del horario escolar, por lo cual no es raro que un profesor visite el domicilio de sus alumnos para tomar nota de sus condiciones de vida, tarea que en Francia es asumida por los asistentes sociales. Los compartimentos cerrados, celosamente defendidos entre nosotros por los profesores, no existen en Finlandia.

Los profesores finlandeses gozan de condiciones materiales de trabajo muy favorables. Los grupos rara vez exceden de 25 alumnos. Las aulas son espaciosas y totalmente equipadas con los recursos más modernos. En el liceo de aplicación de la Universidad de Joensuu, todas las salas poseen un pequeño puesto para el comando de la multimedia, que permite al profesor pasar fácilmente y con entera libertad de un medio a otro.

Asimismo, poseen una completa libertad pedagógica. Los profesores muestran satisfacción respecto de su trabajo. Están orgullosos de su sistema educativo, al que consideran como particularmente bien organizado. Esto puede explicarse porque una vez que han pasado los procesos de formación y reclutamiento, gozan de una libertad pedagógica total y de un margen amplio de autonomía y de iniciativa.

Concluidos sus estudios, los profesores mantienen un contacto estrecho con la universidad: los profesores se convierten en expertos asociados a la universidad. Participan en la formación de sus colegas acogiéndolos en sus clases e interviniendo en las sesiones de la facultad. Asimismo, con frecuencia son consultados regularmente sobre el contenido de los programas, en los cuales pueden incorporar los cambios que les parecen pertinentes, siempre en acuerdo con el director del establecimiento y los responsables locales de la educación.

Los profesores participan regularmente en acciones de formación continua. Los directores de los establecimientos pueden estimularlos a hacerlo en asuntos que se consideran necesarios, bajo un régimen de negociación y diálogo.

El papel de los profesores en el éxito del sistema finlandés aparece así en el primer plano. Dueños de una formación inicial de alto nivel, en la cual la pedagogía ocupa un lugar fundamental, ellos gozan de una gran confianza y consideración de parte de su institución y aun de la sociedad entera. Ellos se involucran profundamente en un oficio que aman y que los motiva, pues se sienten libres para desarrollar su propia manera de enseñar.

1.6.2. Formación Profesional de Maestros en Japón

La profesión docente en Japón es respetada y bien remunerada, por lo cual muchos aspiran a ella. Sin embargo, conseguir una plaza es difícil aun cuando se esté bien preparado, debido a la baja tasa de nacimientos. Por ejemplo, en 1996, de los casi 136,000 candidatos que presentaron el examen de selección, sólo 14,607 obtuvieron el nombramiento de maestros. En 1997 la selección fue más rigurosa, e incluyó dos etapas, la primera comprendió una entrevista y un examen de conocimientos sobre educación y la segunda un examen físico, de aptitudes y habilidades prácticas, de conocimientos de computación y una entrevista grupal.

El sistema japonés de formación docente ha experimentado tres reformas importantes: la primera fue el establecimiento de la educación normal en 1872; la segunda fue el decreto de educación normal de 1886, mediante el cual se estableció una escuela normal en cada prefectura, y la tercera, ubicada después de la segunda guerra mundial, consistió en su transformación en universidades de educación, con cursos de licenciatura, de cuatro años. A la fecha, los futuros docentes se siguen formando en universidades. En 1995, 1,192 instituciones de educación superior de Japón ofrecieron programas de formación de docentes. (López, 1999)

Los profesores de Japón se forman en universidades o Junior Colleges (universidades de corta duración). Muchos docentes se forman en Universidades generales, por lo que presentan algunas deficiencias en métodos de enseñanza, psicología y pedagogía. Por esta razón se promueven programas de actualización con el fin de:

- Sistematizar las oportunidades de capacitación procurando promover actualización en el largo plazo de manera sistemática.
- Brindar a los maestros cursos para fortalecer sus habilidades de orientación educativa y vocacional.
- Garantizar las oportunidades de actualización en cada etapa de la vida profesional de los docentes.
- Promover la coordinación entre las diferentes instancias encargadas de la capacitación y actualización, tanto a nivel nacional como internacional. (Monbusho, 1998 cit. en López, 1999: 96-97)

Los profesores participan en programas de actualización para mejorar sus métodos de enseñanza, la mayoría de ellos participan en actividades de investigación. En 1989 se introdujo un programa de inducción para profesores principiantes con duración de 90 días, en el cual los docentes cuentan con un asesor que lo acompaña durante 60 días, en el resto del tiempo los docentes participan en talleres u otras actividades.

1.6.3. Formación Profesional de Maestros en Canadá

La formación de docentes en Canadá se realiza a partir de un conjunto de principios, entre los que destacan los siguientes:

- Un programa efectivo de educación de maestros demuestra el poder transformador del aprendizaje en los individuos y las comunidades, y visualiza al maestro como un profesional que observa, discierne, critica, evalúa y actúa.
- Un programa efectivo promueve que los maestros asuman roles de liderazgo social y político. Cultiva el sentido del maestro como responsivo y responsable de los estudiantes, las escuelas, los colegas y las comunidades.

La formación docente implica asociaciones entre las universidades y las escuelas, entremezclando la teoría, la investigación y la práctica, y ofreciendo oportunidades para que los maestros en formación colaboren con maestros en ejercicio para desarrollar prácticas docentes efectivas. Asimismo, en la formación de maestros se promueve la diversidad, la inclusión, la comprensión, la aceptación, y la responsabilidad social en el diálogo continuo con las comunidades locales, nacionales y globales. La idea es comprometer a los maestros con políticas de identidad y de diferencia, y prepararlos para desarrollar pedagogías y currículos inclusivos. Por tanto, se espera apoyar un clima y una disposición para investigar, con el reconocimiento de un rango de perspectivas y conocimientos.

En general, se propone garantizar que los maestros principiantes entiendan el desarrollo de los niños y los jóvenes y la naturaleza del aprendizaje. Asimismo se pretende que los maestros principiantes tengan conocimientos sólidos de los temas por enseñar, alfabetismo, formas de conocer y conocimiento pedagógico.

También se pretende que los maestros en formación investiguen sus propias prácticas. El programa de educación para maestros en Canadá promueve una innovación deliberada, basada en la reflexión y en el análisis, para mejorar y fortalecer la preparación de los educadores.

Los Programas de Formación en Canadá

La formación de maestros se incrusta en una red compleja de cuerpos normativos, los cuales incluyen gobiernos provinciales, agencias de acreditación y universidades. La legislación de las provincias establece el contenido de la educación de maestros en términos generales en la mayoría de las

provincias. Generalmente incluye una orientación hacia el currículum y hacia la pedagogía, un sistema de prácticas en escuelas, y cierta discusión acerca del desarrollo del niño, aspectos legales y sociales. Las legislaturas de las provincias también proveen de los fondos para la educación de maestros, dentro del presupuesto que se asigna a las universidades.

Más de 55 universidades gradúan a 18,000 nuevos maestros cada año. La formación tiende a conformarse por programas académicos de aprendizajes basados en la investigación, complementados con experiencias de campo tutoradas en escuelas de las comunidades. La preparación de los maestros se ha desplazado gradualmente a las universidades, ya que previamente tenía lugar en escuelas normales controladas directamente por el Ministerio de Educación.

La mayoría de los programas de formación para maestros de educación básica los prepara para una o dos divisiones en los niveles primaria, media o secundaria.

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

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

1.6.4. Formación Profesional de Maestros en Australia

Teniendo en cuenta las principales características del sistema de formación docente de Australia, surgen un conjunto de referencias de interés comparativo para la situación de México: las dos terceras partes del personal docente son mujeres; la edad media de los profesores es de más de 42 años; las políticas de empleo de los docentes y los factores económicos afectan la composición del grupo de profesores en servicio; los estados y los territorios fijan los requisitos de empleo de los docentes.

Existen dos tipos de cursos para la formación inicial de los profesores de primera infancia, primaria y secundaria; los cursos concurrentes y los secuenciales:

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

El campo de la educación profesional continua se ha desarrollado bajo el concepto de *capacitación en servicio*, concebido como un periodo de cursos que dan respuesta a las necesidades de la profesión docente, la cual ya no se concibe como estable. En el 2002 el gobierno australiano lanzó una iniciativa para lograr la calidad de la enseñanza en los profesores y para aumentar el número de escuelas. Ésta contempló:

- El levantamiento de la calidad de la enseñanza a través del desarrollo profesional específico y la mejora de las normas profesionales.
- Desarrollar las habilidades de los directores de escuela.
- El apoyo a la gestión escolar de calidad, y
- El reconocimiento y recompensa a las escuelas de calidad, directores de escuela y profesores. (Australasian Curriculum Assessment and Certification Authorities)

1.6.5. Formación Profesional de Maestros en Francia

Los Institutos Universitarios de Formación de Maestros (IUFM) tienen como principal misión realizar programas de actualización y participar en actividades de investigación sobre educación. Asimismo, son los encargados de la formación inicial de los profesores, reafirmando el lugar que los cursos de formación de profesores tienen en la educación superior y, a su vez, definen y diseñan los cursos de formación de profesores como programas alternativos con componentes de enseñanza teórica y experiencia práctica.

En 1989 se promulga la *Ley de Orientación* que crea los “*instituts universitaires de formation de maitres*” - institutos de formación de profesores post-graduados. En cada condado o estado, el IUFM es responsable de la formación de los profesores de educación primaria, de educación secundaria - *Bachillerato, Formación Profesional y Oficios - y Tutores Orientadores*. Posteriormente, después de una consulta de dos años, en 2005 se establece la “ley para las prioridades y currículo en el futuro de la escuela”, los IUFM se convertirán, en el año 2008, en «escuelas dentro de universidades”. El Estado define, con un alcance nacional, las especificaciones para la formación profesional de los profesores. (Eurydice, 2008).

1.6.6. Formación Profesional de Maestros en China

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

- *La Educación Superior General para Docentes*. Tiene como principal objetivo formar a los docentes de escuelas secundarias. Para ingresar a este nivel es necesario haber egresado de una escuela secundaria superior. Los programas de 4 años son ofrecidos para la formación de los docentes de las escuelas secundarias superiores, los programas de 2 a 3 años forman a los docentes de escuelas secundarias básicas.
- *La Educación Secundaria Regular para Docentes*. Su objetivo es la formación de docentes para las escuelas primarias, para jardines de infantes y para la educación especial. En 1998, había 875 *colleges* de secundaria regular para la formación docente en China con 920.000 alumnos/as matriculados. De estos 875 *colleges*, había 811 escuelas secundarias regulares de formación docente, 61 para la educación pre-escolar y 3 para educación especial. Para acceder a este nivel es necesario haber egresado de una escuela secundaria básica. Los programas duran entre 3 y 4 años.
- *La Formación Docente para las Minorías Étnicas*. Tiene por objetivo promover el desarrollo de la educación en regiones donde residen grupos minoritarios. Un grupo de instituciones de formación docente superior, *colleges* y escuelas secundarias de formación de docentes son responsables este tipo de formación.

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

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

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

1.6.7. Formación Profesional de Maestros en la India

Los *Departamentos de Educación* del Estado son los encargados de determinar las competencias profesionales de los docentes. Para acceder al programa de formación de la educación primaria se requiere de diez a doce años de formación, la duración del programa es de dos años.

Existen tres tipos de instituciones para la formación de docentes de nivel primaria: los institutos públicos propios del gobierno, las *instituciones privadas* que reciben ayuda del gobierno y las *privadas particulares* que no reciben ningún tipo de subsidio. En las escuelas formadoras de docentes, además de la formación pedagógica, también se proporciona capacitación en el servicio.

Además de adquirir conocimientos sobre alfabetización, aritmética y competencias básicas, el profesor de educación primaria debe contar con conocimientos sobre el desarrollo y el aprendizaje del niño. En el nivel de secundaria el docente debe conocer las asignaturas escolares, además de conocimientos sobre psicología de adolescentes y procesos sociales. En este último caso, para acceder a la formación de este nivel se requiere la graduación en ciencias sociales o humanidades.

En cuanto a las *políticas de formación profesional de maestros* en la India, en 1991 se conformo el *plan de estudios* general para todos los niveles educativos, donde el *componente pedagógico* representa el 80% del currículo, estableciendo un gran énfasis en la enseñanza centrada en el niño-joven, en actividades de aprendizaje cooperativas (National Council for Teacher Education, 2001).

Tabla 1.8. Plan de Estudio General de la India

Componentes del Plan de Estudio General	Áreas de Estudios
Cursos de la Fundación (20%)	<ul style="list-style-type: none"> • Educación en los países emergentes • Psicología Educativa
Etapa de Especialización Pertinentes (30%)	<ul style="list-style-type: none"> • Educación primaria y las funciones de maestro • Enseñanza de idiomas (enseñanza de la lengua materna, enseñanza de idioma Inglés) • Enseñanza de las matemáticas • Enseñanza de los estudios ambientales (la ciencia) • Enseñanza de los estudios ambientales (estudios sociales) • Enseñanza de la salud y la educación física • Enseñanza del arte • Enseñanza de la experiencia laboral
Adicionales de Especialización (10%)	<ul style="list-style-type: none"> • Enseñanza de las ciencias/Estudios sociales de enseñanza y Educación pre-escolar • Optativas (una): Educación de adultos, Educación no formal, Educación social, Educación tribal, Enseñanza multigrado, Educación de la población, Educación especial, Tecnología educativa
Practicum (40%)	<ul style="list-style-type: none"> • Prácticas de trabajo • Pasantía en la enseñanza (en las clases de primaria y primaria superior).

National Council for Teacher Education (2001)

1.6.8. Formación Profesional de Maestros en España

La *formación inicial* del profesorado de Educación Infantil, al igual que la educación primaria, se imparte en las *escuelas universitarias de formación del profesorado* - pueden ser públicas o privadas -, las *facultades de educación* y los *Centros de formación del profesorado* adscritos a éstas facultades. Por su parte, la *formación permanente* es concebida como un derecho y una obligación de los docentes, por lo cual deben realizar periódicamente actividades de actualización científica, didáctica y profesional.

Los Programas de Formación de Maestros

La carga lectiva global de la titulación puede oscilar entre los 180 y los 270 créditos, de los cuales 32 responden a un conjunto integrado de prácticas de iniciación docente en el aula. La titulación obtenida al finalizar los estudios es de Maestro, en distintas especialidades: Educación Infantil, Educación Primaria, Lengua Extranjera, Educación Física, Educación Musical, Educación Especial y Audición y Lenguaje. No obstante, con el fin de adaptar las titulaciones universitarias al Espacio Europeo de Educación Superior, desde el curso académico 2008/09 algunas universidades ya han aprobado sus nuevos planes de estudios para las titulaciones que habilitan para ejercer la profesión de maestro (título de Grado en Educación Infantil y título de Grado en Educación Primaria, cada uno de cuatro años de duración),

Políticas de Formación Docente

Actualmente está por finalizar la implementación de la reforma que adapta el sistema universitario español al Espacio Europeo de Educación Superior, lo que ha planteando cambios en el sistema de formación inicial del profesorado en España. Cuando dicha reforma se haya completado en el curso

2009/10, en general, las titulaciones universitarias pasarán a tener una estructura de cuatro años. (Eurydice, 2009/2010)

1.6.9. Formación Profesional de Maestros en Brasil

En Brasil la formación docente se basa en los siguientes principios básicos:

- Estrecha relación entre la teoría y la práctica.
- Integración del contenido con la metodología.
- Investigación didáctica.
- Interdisciplinariedad.
- Importancia del trabajo personal y autónomo del educando.
- Mediación de la formación a través de una tutoría.
- Posibilidad de recorridos personalizados.

En cuanto a los *programas de formación de maestros en Brasil*, la formación docente está estructurada por:

- Una *formación básica común* que reciben todos los profesores, con independencia del nivel en la que hayan de desempeñarse.
- Una *formación común* a todos los profesores que actúen multidisciplinariamente (aquellos que enseñan todas o casi todas las materias).
- Una *formación común* a todos los profesores especialistas. Prepara para tratar de forma interdisciplinaria los contenidos curriculares (para profesores de los años finales de la enseñanza fundamental y la enseñanza media).
- Una *formación específica* según etapas y/o materias a enseñar. (OEI,2008:4)

Teniendo como base las *competencias específicas* que los profesores deben desarrollar en su práctica:

- Competencias referentes al compromiso con los valores estéticos, políticos y éticos inspiradores de la sociedad democrática.
- Competencias referentes a la comprensión del papel social de la escuela.
- Competencias referentes al dominio de los contenidos que se quieren transmitir, de sus significados en diferentes contextos y de su articulación interdisciplinaria.
- Competencias relacionadas con el dominio del conocimiento pedagógico.
- Competencias referentes al conocimiento de procesos de investigación conducentes al perfeccionamiento de la práctica docente.
- Competencias referentes a la gerencia del propio desarrollo profesional. (OEI, 2008).

1.6.10. Formación Profesional de Maestros en Argentina

Las escuelas encargadas de la formación de los profesores son: *Escuelas Normales Superiores, Institutos de Enseñanza Superior, Institutos Provinciales de Formación Docente y los Institutos Terciarios de Formación Docente y Técnica (Universidades)*. La Ley Federal de Educación (2006) establece los siguientes objetivos para la formación docente:

- Preparar y capacitar para un eficaz desempeño en cada uno de los niveles y modalidades del sistema educativo
- Perfeccionar de forma permanente a los docentes en activo en los aspectos científico, metodológico, artístico y cultural
- Formar investigadores y administradores educativos
- Formar al docente como elemento activo de participación en el sistema democrático
- Fomentar el sentido responsable del ejercicio de la docencia y el respeto por la tarea educadora.

Para acceder a la formación inicial se requiere tener estudios de nivel medio. Sin embargo, los mayores de 25 años pueden acceder si demuestran tener los conocimientos y las aptitudes necesarias así como preparación y experiencia docente. El componente de *prácticas educativas* es un elemento considerado como indispensable para la formación de profesores, en el segundo y tercer nivel esta puede orientarse hacia una “formación focalizada”.

El *perfil docente* es definido en torno a las *competencias docentes* relacionadas con el proceso de formación educativa. En este sentido se plantean que el docente debe ser competente: en

- Dominar los contenidos básicos comunes y ser capaz de contextualizarlos en su tarea docente
- Estar en condiciones de fundamentar teóricamente sus prácticas de enseñanza enmarcadas en concepciones éticas y sociales del conocimiento, en función de la escuela y de la educación
- Tener condiciones personales y la formación ética y técnica requerida para establecer relaciones institucionales y personales positivas
- Ser capaz de participar, juntamente con otros docentes, en la elaboración y la implementación del Proyecto Educativo Institucional, de acuerdo con el contexto social particular de la escuela
- Ser capaz de analizar y de interpretar los resultados de su trabajo, de evaluarlos y de modificarlos para mejorar la calidad de los aprendizajes
- Estar en condiciones de efectuar actividades de búsqueda, sistematización y análisis de información de fuentes primarias, de resultados de innovaciones y de investigaciones, así como de bibliografía actualizada sobre temas vinculados con las necesidades de su práctica
- Ser capaz de participar en investigaciones educativas
- Cooperar activamente en procesos de innovación y de transformación educativa como partes del ejercicio de su rol profesional.

Existen tres *niveles de concreción curricular*: nacional, jurisdiccional e institucional. En todos los casos, los contenidos básicos comunes para la formación docente constituyen el marco de dicha concreción. Estos contenidos están organizados en tres “campos”:

- *Formación General*. Es común a todos los estudios de formación docente de grado y está destinado a conocer, investigar, analizar y comprender la realidad educativa en sus múltiples dimensiones.
- *Formación Especializada*. Para niveles y regímenes especiales, centrado en uno de ellos y destinado a sustentar el desempeño de la actividad docente adecuada a los requerimientos específicos de cada uno.
- *Formación de Orientación*. Que comprende la formación y/o profundización centrada en ciclos, áreas y/o disciplinas curriculares y/o sus posibles combinaciones. (OEI-Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de Argentina).

1.6.11. Formación Profesional de Maestros en Chile

La duración de los estudios para formación docente es de tres a cinco años para los niveles de educación básica y parvularia (preescolar) mientras que, para docentes de nivel medio, los estudios se realizan en un periodo de cuatro o cinco años. En términos curriculares la estructura común de los programas de las instituciones formadoras de docentes se integra por Áreas de Formación General, Formación Profesional y de Especialidad.

Para acceder a estudios de formación docente se requiere el certificado de educación secundaria y aprobar la prueba de selección. Las instituciones encargadas se clasifican en: *Universidades e Institutos profesionales*: autónomos o bajo supervisión. Entre los principales objetivos de la formación docente, se citan:

- Apoyar la formación de docentes en universidades extranjeras
- Generar acciones de apropiación de la Reforma Curricular por parte de los docentes
- Generar nuevas propuestas de formación inicial y estimular innovaciones institucionales en la formación de profesores.

En cuanto a los *programas de formación de maestros* en Chile, la actual reforma plantea que el *perfil docente de maestros y profesores* debe guiarse por “exigencias” como:

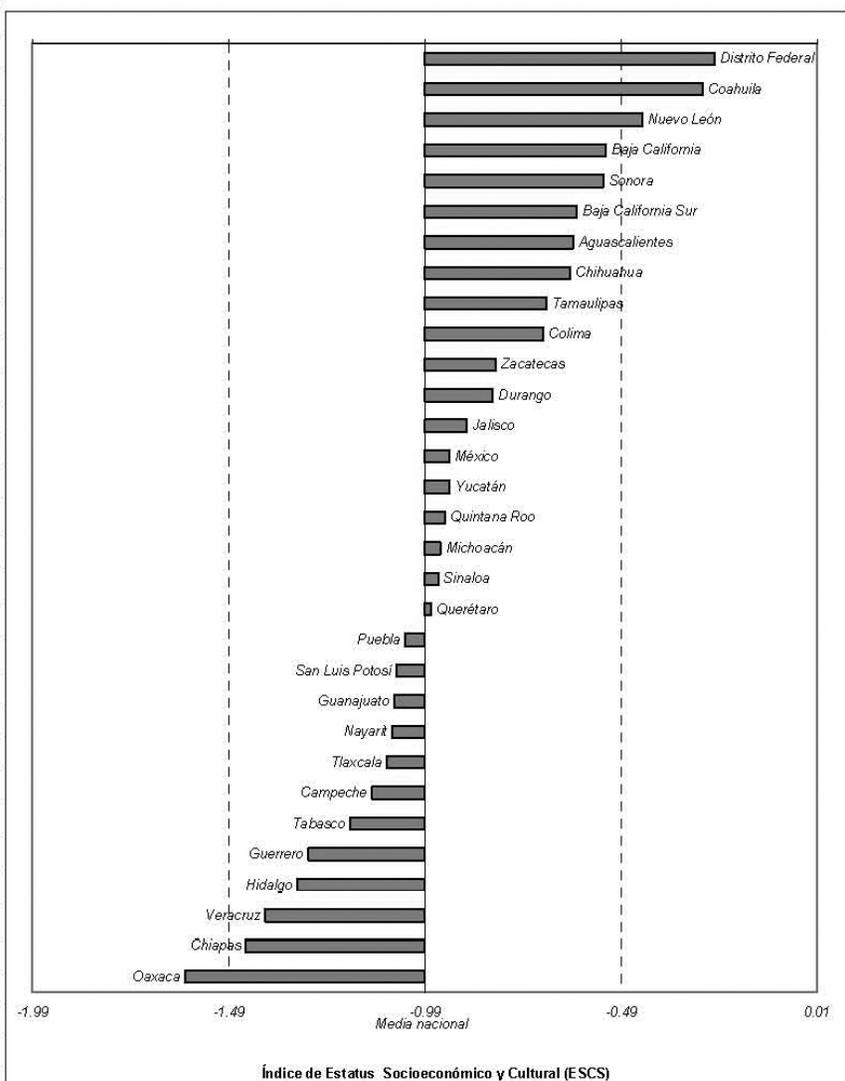
- Responsabilizarse del logro de los aprendizajes de sus alumnos
- Orientar la enseñanza hacia aprendizajes significativos
- Asumir la diversidad existente
- Elaborar proyectos y modificar componentes curriculares
- Desarrollar hábitos de colaboración y trabajo en equipo
- Manejar nuevas metodologías, técnicas de trabajo y materiales de apoyo
- Animar actividades extra-programáticas

De forma complementaria. Chile lleva a cabo una *política de fortalecimiento de la profesión docente* que establece, entre sus objetivos, mejorar los sistemas de formación en función de las políticas educativas fundadas en la calidad y la equidad de la educación, estimular la capacidad de innovación, impulsar el trabajo coordinado entre las instituciones formadoras mediante redes de colaboración y abrir y reforzar los vínculos con el sistema educacional. (OEI- Ministerio de Educación de Chile, 2006).

Anexos

Anexos I: Media del índice ESCS por Entidades - PISA 2006

Entidad	ESCS	EE
Distrito Federal	-0.25	0.07
Coahuila	-0.28	0.16
Nuevo León	-0.44	0.13
Baja California	-0.53	0.05
Sonora	-0.54	0.06
Baja California Sur	-0.60	0.09
Aguascalientes	-0.61	0.08
Chihuahua	-0.62	0.13
Tamaulipas	-0.68	0.08
Colima	-0.69	0.08
Zacatecas	-0.81	0.20
Durango	-0.82	0.09
Jalisco	-0.88	0.15
México	-0.93	0.09
Yucatán	-0.93	0.16
Quintana Roo	-0.94	0.07
Michoacán	-0.95	0.13
Sinaloa	-0.96	0.11
Querétaro	-0.98	0.14
Puebla	-1.04	0.12
San Luis Potosí	-1.06	0.07
Guanajuato	-1.07	0.09
Nayarit	-1.07	0.07
Tlaxcala	-1.09	0.06
Campeche	-1.12	0.11
Tabasco	-1.18	0.00
Guerrero	-1.29	0.19
Hidalgo	-1.31	0.05
Veracruz	-1.40	0.10
Chiapas	-1.45	0.09
Oaxaca	-1.60	0.10
Media nacional	-0.99	0.04



Fuente: INEE. Elaboración con la base de datos de PISA 2006.

Anexo II: Resultados Nacionales Prueba ENLACE. Comparativo 2006-2008

Prueba ENLACE: Materia Español							
Educación Primaria			Modalidades – GENERAL				
Grado	Entidad	Año	Nivel de Logro				
			<i>Insuficiente</i>	<i>Elemental</i>	<i>Bueno</i>	<i>Excelente</i>	<i>Alumnos</i>
Global	Nacional	2006	20.4	60.3	18.1	1.1	6,432,055
		2007	19.5	58	20.5	1.9	6,811,783
		2008	20.3	51.2	25.7	2.9	6,912,693

Fuente SEP http://enlacebasica.sep.gob.mx/cons_bd.html

Prueba ENLACE: Materia Español							
Educación Primaria			Modalidades – PARTICULAR				
Grado	Entidad	Año	Nivel de Logro				
			<i>Insuficiente</i>	<i>Elemental</i>	<i>Bueno</i>	<i>Excelente</i>	<i>Alumnos</i>
Global	Nacional	2006	5.1	42.5	44.3	8.1	622,960
		2007	4.4	36.8	46	12.8	685,594
		2008	4.5	28.8	50.5	16.2	675,086

Fuente SEP http://enlacebasica.sep.gob.mx/cons_bd.html

Prueba ENLACE: Materia Español							
Educación Primaria			Modalidades – INDIGENA				
Grado	Entidad	Año	Nivel de Logro				
			<i>Insuficiente</i>	<i>Elemental</i>	<i>Bueno</i>	<i>Excelente</i>	<i>Alumnos</i>
Global	Nacional	2006	50.7	45.2	4.1	0.1	337,509
		2007	55.2	40.4	4.3	0.1	380,906
		2008	52	40.2	7.3	0.5	426,326

Fuente SEP http://enlacebasica.sep.gob.mx/cons_bd.html

Prueba ENLACE: Materia Español							
Educación Primaria			Modalidades – CONAFE				
Grado	Entidad	Año	Nivel de Logro				
			<i>Insuficiente</i>	<i>Elemental</i>	<i>Bueno</i>	<i>Excelente</i>	<i>Alumnos</i>
Global	Nacional	2006	42.7	50.4	6.6	0.3	45,607
		2007	49.3	45.5	5	0.2	52,679
		2008	47.6	44.2	7.7	0.5	53,630

Fuente SEP http://enlacebasica.sep.gob.mx/cons_bd.html

Prueba ENLACE: Materia Español							
Educación Secundaria			Modalidades – GENERAL				
Grado	Entidad	Año	Nivel de Logro				
			<i>Insuficiente</i>	<i>Elemental</i>	<i>Bueno</i>	<i>Excelente</i>	<i>Alumnos</i>
3º	Nacional	2006	37.8	47.8	13.9	0.5	613,977
		2007	32.6	48.8	17.9	0.7	674,988
		2008	30.4	52.4	16.7	0.5	714,541

Fuente SEP http://enlacebasica.sep.gob.mx/cons_bd.html

Prueba ENLACE: Materia Español							
Educación Secundaria			Modalidades – PARTICULAR				
Grado	Entidad	Año	Nivel de Logro				
			<i>Insuficiente</i>	<i>Elemental</i>	<i>Bueno</i>	<i>Excelente</i>	<i>Alumnos</i>
3º	Nacional	2006	14.4	42.1	39.3	4.2	113,843
		2007	8.9	35.7	48.7	6.6	130,056
		2008	9	38.2	47.6	5.2	130,707

Fuente SEP http://enlacebasica.sep.gob.mx/cons_bd.html

Prueba ENLACE: Materia Español							
Educación Secundaria			Modalidades - TECNICA				
Grado	Entidad	Año	Nivel de Logro				
			<i>Insuficiente</i>	<i>Elemental</i>	<i>Bueno</i>	<i>Excelente</i>	<i>Alumnos</i>
3º	Nacional	2006	41.3	45.1	13.1	0.5	359,621
		2007	35.5	47	16.9	0.6	406,276
		2008	32.7	50.4	16.5	0.5	435,698

Fuente SEP http://enlacebasica.sep.gob.mx/cons_bd.html

Prueba ENLACE: Materia Español							
Educación Secundaria			Modalidades - TELESECUNDARIA				
Grado	Entidad	Año	Nivel de Logro				
			<i>Insuficiente</i>	<i>Elemental</i>	<i>Bueno</i>	<i>Excelente</i>	<i>Alumnos</i>
3º	Nacional	2006	56.7	38	5.3	0.1	286,210
		2007	56.8	37	6.2	0.1	311,253
		2008	47.9	44.9	7	0.1	330,801

Fuente SEP http://enlacebasica.sep.gob.mx/cons_bd.html

Prueba ENLACE: Materia Matemáticas							
Educación Secundaria			Modalidades - GENERAL				
Grado	Entidad	Año	Nivel de Logro				
			<i>Insuficiente</i>	<i>Elemental</i>	<i>Bueno</i>	<i>Excelente</i>	<i>Alumnos</i>
3º	Nacional	2006	62.2	34.4	3.2	0.2	612,792
		2007	58	37.6	4.1	0.3	677,757
		2008	56.8	35.8	6.9	0.6	716,781

Prueba ENLACE: Materia Matemáticas							
Educación Secundaria			Modalidades - PARTICULAR				
Grado	Entidad	Año	Nivel de Logro				
			<i>Insuficiente</i>	<i>Elemental</i>	<i>Bueno</i>	<i>Excelente</i>	<i>Alumnos</i>
3º	Nacional	2006	28.4	54.7	14.8	2	113,537
		2007	24.9	53.4	18.9	2.8	130,634
		2008	21.9	45.9	27.1	5.2	131,025

Fuente SEP http://enlacebasica.sep.gob.mx/cons_bd.html

Prueba ENLACE: Materia Matemáticas							
Educación Secundaria			Modalidades - TECNICA				
Grado	Entidad	Año	Nivel de Logro				
			<i>Insuficiente</i>	<i>Elemental</i>	<i>Bueno</i>	<i>Excelente</i>	<i>Alumnos</i>
3º	Nacional	2006	64.8	32.1	2.9	0.2	358,824
		2007	61.1	35.1	3.6	0.3	408,150
		2008	58.8	34.4	6.3	0.5	437,010

Fuente SEP http://enlacebasica.sep.gob.mx/cons_bd.html

Prueba ENLACE: Materia Matemáticas							
Educación Secundaria			Modalidades - TELESECUNDARIA				
Grado	Entidad	Año	Nivel de Logro				
			<i>Insuficiente</i>	<i>Elemental</i>	<i>Bueno</i>	<i>Excelente</i>	<i>Alumnos</i>
3º	Nacional	2006	67.2	30.4	2.2	0.1	286,049
		2007	63.5	32.8	3.4	0.3	310,326
		2008	59.7	33.1	6.7	0.5	329,465

Fuente SEP http://enlacebasica.sep.gob.mx/cons_bd.html

Prueba ENLACE: Materia Ciencias Naturales							
Educación Secundaria			Modalidades - GENERAL				
Grado	Entidad	Año	Nivel de Logro				
			<i>Insuficiente</i>	<i>Elemental</i>	<i>Bueno</i>	<i>Excelente</i>	<i>Alumnos</i>
3º	Nacional	2008	19.4	62.5	17.7	0.3	724,237

Fuente SEP http://enlacebasica.sep.gob.mx/cons_bd.html

Prueba ENLACE: Materia Ciencias Naturales							
Educación Secundaria			Modalidades - PARTICULAR				
Grado	Entidad	Año	Nivel de Logro				
			<i>Insuficiente</i>	<i>Elemental</i>	<i>Bueno</i>	<i>Excelente</i>	<i>Alumnos</i>
3º	Nacional	2008	5.8	41.9	49.5	2.7	131,951

Fuente SEP http://enlacebasica.sep.gob.mx/cons_bd.html

Prueba ENLACE: Materia Ciencias Naturales							
Educación Secundaria			Modalidades - TECNICA				
Grado	Entidad	Año	Nivel de Logro				
			<i>Insuficiente</i>	<i>Elemental</i>	<i>Bueno</i>	<i>Excelente</i>	<i>Alumnos</i>
3º	Nacional	2008	21.4	60.7	17.6	0.3	441,394

Fuente SEP http://enlacebasica.sep.gob.mx/cons_bd.html

Prueba ENLACE: Materia Ciencias Naturales							
Educación Secundaria			Modalidades - TELESECUNDARIA				
Grado	Entidad	Año	Nivel de Logro				
			<i>Insuficiente</i>	<i>Elemental</i>	<i>Bueno</i>	<i>Excelente</i>	<i>Alumnos</i>
3º	Nacional	2008	26	64	9.9	0.1	332,008

Fuente SEP http://enlacebasica.sep.gob.mx/cons_bd.html

Prueba ENLACE: Materia Ciencias Naturales							
Educación Primaria			Modalidades - GENERAL				
Grado	Entidad	Año	Nivel de Logro				Alumnos
			<i>Insuficiente</i>	<i>Elemental</i>	<i>Bueno</i>	<i>Excelente</i>	
3º	Nacional	2008	29.4	50.5	19.9	0.3	1,715,439
4º			50.3	29.4	20	0.3	1,719,953
5º			38.3	46.1	15.4	0.2	1,729,345
6º			34.5	45.6	19.5	0.4	1,756,028
Global			38.1	42.9	18.7	0.3	6,920,765

Fuente SEP http://enlacebasica.sep.gob.mx/cons_bd.html

Prueba ENLACE: Materia Ciencias Naturales							
Educación Primaria			Modalidades - PARTICULAR				
Grado	Entidad	Año	Nivel de Logro				Alumnos
			<i>Insuficiente</i>	<i>Elemental</i>	<i>Bueno</i>	<i>Excelente</i>	
3º	Nacional	2008	8.5	39.5	50.4	1.5	174,102
4º			19.2	25.3	53.4	2.1	169,625
5º			13.8	41.7	43	1.4	165,818
6º			9.5	35.3	53	2.2	167,406
Global			12.7	35.4	50	1.8	676,951

Fuente SEP http://enlacebasica.sep.gob.mx/cons_bd.html

Prueba ENLACE: Materia Ciencias Naturales							
Educación Primaria			Modalidades - INDIGENA				
Grado	Entidad	Año	Nivel de Logro				Alumnos
			<i>Insuficiente</i>	<i>Elemental</i>	<i>Bueno</i>	<i>Excelente</i>	
3º	Nacional	2008	58.4	32.7	8.8	0.1	107,943
4º			77.1	16.5	6.4	0.1	107,049
5º			62.7	31.6	5.7	0	106,583
6º			67.2	28.8	4	0	103,624
Global			66.3	27.4	6.2	0	425,199

Fuente SEP http://enlacebasica.sep.gob.mx/cons_bd.html

Prueba ENLACE: Materia Ciencias Naturales							
Educación Primaria			Modalidades - CONAFE				
Grado	Entidad	Año	Nivel de Logro				Alumnos
			<i>Insuficiente</i>	<i>Elemental</i>	<i>Bueno</i>	<i>Excelente</i>	
3º	Nacional	2008	51.3	40.4	8.2	0.1	14,708
4º			74.9	19.1	5.9	0.1	13,249
5º			61.8	34.4	3.7	0.1	13,892
6º			67.3	30.1	2.7	0	11,980
Global			63.4	31.3	5.3	0.1	53,829

Fuente SEP http://enlacebasica.sep.gob.mx/cons_bd.html

Apéndice I: La Educación Básica en el Ámbito Internacional

I.1. Indicadores Educativos: Una Panorámica Internacional

Cualquier estudio en el ámbito internacional requiere de una selección estratégica de variables, entre ellas qué países y cuáles dimensiones los caracterizarán. Asimismo, implica una estandarización de unidades y métricas, por ejemplo, criterios metodológicos, años y fuentes de referencias. En particular, abordar e indagarse sobre los sistemas educativos básicos vigentes en distintos países, implica desarrollar un ejercicio de distinción, un análisis desde una perspectiva comparativa entre países disímiles en términos demográficos, económicos, políticos y culturales.

En este sentido, al tratarse de un aspecto complejo como la provisión de la educación en la niñez y adolescencia, nuestro propósito sólo se remite a situar a México, en específico, su sistema educativo básico en el concierto de países que en las últimas décadas del pasado siglo han promovido y propiciado profundas transformaciones resultando en trayectorias de logros educativos indicativos de procesos sinérgicos de tránsito a las sociedades del conocimiento para algunos casos, mientras que para otros de recuperación de niveles y reformas perdidas.

Los ocho países seleccionados, los múltiples criterios para su estudio e incluso las fuentes institucionales de referencia (UNESCO, OCDE) permiten llevar a cabo un análisis que brinde una descripción informativa en perspectiva del sistema educativo mexicano. En particular, en términos de identificar su posicionamiento estratégico - frente a otros países, por supuesto - en los siguientes atributos característicos: sus estructuras, niveles de organización, modelos curriculares, los procesos de reformas educativas con sus principales resultados y, por supuesto, la presentación de las políticas de formación docente y profesional.

Asimismo, para un mejor aprovechamiento de la información desde una perspectiva comparativa se distinguen los países en estudio en dos planos: uno, internacional que incluye Australia, Canadá, China, Finlandia, Francia, India, Singapur, República de Corea y Japón; y otro, iberoamericano con Argentina, Brasil, Chile y España.

En primera instancia, se presenta un panorama general de estos países con base en indicadores globales de desarrollo, socio-demográficos y, por ende, educativos. Posteriormente, se focaliza el análisis en relación con un grupo de países de interés para ubicar a *México*: *Finlandia*, país mejor y más desarrollado del mundo; *República de Corea*, país cuyo desarrollo y logros educativo en los últimos cincuenta años ha sido un modelo para el despegue económico del sudeste asiático; *Brasil*, país con muchas similitudes de problemas y agendas socioeducativas; y *Chile*, país latinoamericano líder en reformas y logros educativos desde los años noventa del siglo XX.

Antes de cualquier análisis resulta necesaria describir la *estructura de los sistemas educativos* en relación a los años de cobertura de los diferentes niveles educativos: *Pre-Primaria* o Pre – Escolar, *Primaria*, *Secundaria General* o de Primer Nivel (“*lower secondary*”, OCDE) y *Secundaria de Segundo Nivel* (“*upper secondary*”, OCDE).

Tabla 1.10: Indicadores Globales

Año 2008/Países	Población Total (millones)	Crecimiento Poblacional (anual, %)	Ingreso Neto per cápita (*)	Usuarios de Internet (cada 100 personas)	Índice de Desarrollo Humano (**)	Índice de Competitividad Global (posición)
Australia	21,37	1.7	34040	55.7	0.962	18
Canadá	33,31	1	36220	72.8	0.961	10
China	1325,64	0.6	6020	22.5	0.777	30
Finlandia	5,31	0.5	35660	78.8	0.952	6
Francia	62,05	0.6	34400	51.2	0.952	16
India	1139,96	1.3	2960	7.2	0.619	50
Japón	127,7	-0,1	35220	69.0	0.953	9
Rep. de Corea	48,61	0.3	28120	77.1	0.921	13
Singapur	4,84	5.3	47940	67.7	0.922	5
Argentina	39,88	0.9	14020	35.5	0.869	88
Brasil	191,97	1.0	10070	28.1	0.800	64
Chile	16,76	1.0	13270	32.6	0.867	28
España	45,57	1.5	31130	57.4	0.949	29
México	106,35	1.0	14270	21.9	0.829	60

Fuentes: a) World Development Indicators (2009). Año de Referencia 2007. Indicators Database World Bank; b) UNDP, Website: <http://hdr.undp.org>

Referencias:*) Valores corrientes en dólares equivalentes convertidos usando PPP; **) Valores de 2005.

Por su parte, los países con menores niveles de competitividad y desarrollo humano tienden a exhibir mayores dificultades para ofrecer a su población en edad escolar una educación con equidad y de calidad. Esta relación calificación/dificultades se muestra directa en países como la India y Singapur. En el ámbito latinoamericano, Argentina y Chile marcados por una disparidad en el desempeño competitivo describen trayectorias educativas bastantes similares¹⁸, por lo menos, respecto a la situación de Brasil y México.

Un caso testigo resultan éstos dos últimos países, que con poblaciones y tasas de crecimiento similares pero con diferencias significativas en desarrollo, ingresos y competitividad, sus sistemas educativos no están brindando respuestas adecuadas ante los retos socio-demográficos y económicos que plantea su devenir histórico y los propósitos de transitar hacia una sociedad del conocimiento.

Si bien no es posible establecer conclusiones, se aprecia que los sistemas educativos de países con bajos ingresos per cápita, es decir, con un potencial mayor estado de pobreza y desigualdad social, se enfrentan a fuertes desafíos en materia de cobertura, eficiencia y evaluación de la educación básica u obligatoria. Incluso como muestra la Tabla 1.12 los esfuerzos realizados en el destino de recursos públicos hacia la educación - sea en términos absolutos (% del PIB) como relativos (% del gasto público total) – no suelen traducirse en estándares de equidad y/o calidad educativa.

Comparativamente, México describe junto con los países latinoamericanos un patrón de bajas tasas de gasto educativo en relación al PIB con una fuerte participación de éste en el destino del gasto público total, mostrando así el lugar estratégico de la educación tanto como factor de desarrollo para el país como parte de la agenda pública. En este contexto, en el mejor de los casos, altos niveles o fuertes incrementos en la inversión pública educativa es un requisito necesario - más no suficiente - para el desarrollo socio-educativo de una población.

¹⁸ Similar situación se presenta en el ámbito europeo con España respecto a Francia, donde ésta última dobla en términos de competitividad a la primera, pero no presentan diferencias significativas en los principales valores educativos.

Tabla 1.11. Destino de Recursos Públicos a la Educación por Países

Año 2006/Países	Gasto Público (% del PIB)	Gasto Público Educativo (% del gasto público total)	Gasto en I+D (% del PIB)
Australia	5,2	14	2,2
Canadá	4,3*	12,5h	2,03
China	7,9	13	1,49
Finlandia	6,1	12,6	3,47
Francia	5,6	10,6	2,1
India	3,2	10,7h	0,8
Japón	3,5	9,5	3,45
Rep. de Corea	4,2j	15,3	3,47
Singapur	3,2	11,6	2,6
Argentina	4,5	14	0,51
Brasil	5	16,2	1,02
Chile	3,4	18,2	0,67h
España	4,3	11,1	1,28
México	4,8	25,6	0,5

Referencias: h) 2005; j) 2007; *) *National Accounts of OECD Countries: Main Aggregates, Volume I* (2009).

Fuente: Elaboración propia sobre la base de *Profiles of Countries and Regions* (2009). Año del Informe 2007. Institute for Statistics, UNESCO.

Un dato socio-demográfico valioso en el ámbito del financiamiento público educativo es el porcentaje de población entre 0 - 14 años, debido a que este rango de edad se corresponde con la duración del periodo de educación obligatoria. Tomando como ejemplo México es posible describir nuestro país con una proporción considerable de personas en edad (teórica) escolar: el 28% de la población mexicana se encuentra entre 0 y 14 años de edad para el año 2006. Como contraparte, los países europeos indicados junto con Canadá y Japón muestran que este grupo etario tiene proporciones mucho menores, incluso respecto al conjunto de países latinoamericanos.

De esta manera, países con porcentajes elevados como India y México (véase Tabla 1.13) no sólo describen el momento en que se encuentra su proceso de transición demográfica, sino también tienden a indicar los niveles que debería enfrentarse actualmente de demanda para la educación primaria y secundaria. Incluso más: los niveles de demanda potencial que se esperarían en el próximo lustro o década para la educación post-secundaria, terciaria y superior.

Tabla 1.12. Indicadores Educativos Generales

Año 2006/Países	Población de 0-14 años (%)	Esperanza de Vida Escolar CINE 1-6 (años)	Duración de Ed. Obligatoria (años)	Periodo Obligatorio (años)	Eficiencia Terminal Primaria (%)	Relación alumnos/docente Primaria (n°)	Transición de Primaria a Secundaria (%)
Australia	18	20,5	11	5-15	100	18	100
Canadá	16	15.9h	11	6-16	99	17	98
China	19	11,2	9	6-14	99	18	..
Finlandia	16	17,1	10	7-16	100	15	100
Francia	17	16,2	11	6-16	98	19	99
India	30	10,3	9	6-14	64	40	85
Japón	13	15,1	10	6-15	100	18	100
Rep. de Corea	17	17,7	10	6-14	100	26	99
Singapur	19	11,8	6	6-11	100	20	91
Argentina	24	15,5	10	5-14	93	16	94j
Brasil	25	13,8	8	7-14	94	24	82h
Chile	22	14,5	12	6-17	98	25	97
España	13	16,2	11	6-16	100	13	98
México	28	13,4	10	6-15	93	28	94

Fuente: Elaboración propia sobre la base de *Profiles of Countries and Regions (2009)*. Referencia 2006. Institute for Statistic, UNESCO.

Referencias: h) 2005; j) 2007;...) Indicativo de que no se poseen datos para la variable en la fecha indicada; +) indicativo que el valor correspondiente es representativo estadísticamente de valores cercanos/tendientes a cero (0).

Sin embargo, esta relación no es lineal ni directa, por lo tanto, debe matizarse en términos de los comportamientos en la participación, progresión y finalización de y entre los niveles que componen el sistema educativo básico.

Los niveles alcanzados de Esperanza de vida escolar, Eficiencia terminal de primaria, Tasa de transición de primaria a secundaria, tasa neta de graduación de secundaria, marcan el ritmo de atención y absorción de un sistema educativo respecto de la población en edad (teórica) para cada nivel de educación básica: pre-escolar, primaria y secundaria. Sólo así estamos en condiciones de evaluar la operación y elasticidad de un sistema educativo para alcanzar el principal, o al menos más necesario, logro educativo: *maximizar la matriculación en un determinado nivel de educación independientemente de la edad de los alumnos*¹⁹, *sin sacrificar equidad y calidad*.

En este contexto se lleva a cabo una valoración del sistema educativo básico de nuestro país con Finlandia, República de Corea, Chile y Brasil. En términos estilizados este grupo de países permite caracterizar de forma diferencial los sistemas educativos básicos y, con ello, esbozar algunos perfiles de interés y resultados relevantes para describir comparativamente la situación educativa de México.

¹⁹ El carácter "independientemente de su edad" es un aspecto de mucha importancia para los análisis de la participación educativa y, también, para valorar el sentido de oportunidad de los sistemas educativos básicos. Básicamente, nos indica la relación entre el número de alumnos matriculados en un determinado nivel de educación expresado, por un lado, como porcentaje de la población de edad teórica para ese nivel de educación y, por otro, como porcentaje de esta misma población que están inscritos en ese nivel de educación. Según datos de la UNESCO (2007) México presenta una relación dispar tanto en educación primaria como secundaria general. En el primer caso, el número de alumnos matriculados alcanza un 113% (Finlandia, 99%) de la población teóricamente habilitada para hacerlo, asimismo el 98% de ésta se encuentra entre los inscritos (Finlandia, 98%). Para la secundaria, el número de alumnos matriculados alcanza un 87% (Finlandia, 97%) de la población teóricamente habilitada para hacerlo, mientras que sólo el 71% de ésta se encuentra entre los inscritos (Finlandia, 94%).

Una primera aproximación permite distinguir un perfil de los sistemas según el *tipo de institución habilitadas para primaria y secundaria (ambos niveles): Públicas, Privada con subsidio público o bien directamente Privadas*. Finlandia no posee establecimientos privados que provean servicios educativos básicos, mientras que para los restantes países sí está habilitada la prestación de educación básica privada, aunque en México, Brasil no se brinden apoyo público mediante subsidios en ningún nivel, el sistema educativo coreano contempla el apoyo financiero público para la secundaria.

El sistema educativo chileno establece una excepción: cuenta con los tres tipos de institución en ambos niveles educativos. En relación con el *destino de los alumnos de Primaria* se tiene que más del noventa por ciento se ubica en escuelas públicas, mientras que en Chile alcanza la siguiente relación: Públicas (45.2%), Privada con subsidio público (48.6%) y el restante 6.2 por ciento en establecimientos directamente Privados. En cuanto a los *alumnos de Secundaria*, en general, sigue la misma tendencia con valores cercanos al noventa por ciento de participación en instituciones públicas, incluso en el caso chileno²⁰, mientras que México es el país con mayor incidencia en instituciones privadas alcanzando un 12.8% de su plantilla (*Education at a Glance - OCDE, 2009*).

Una segunda aproximación que da lugar a una profunda diferenciación de los sistemas educativos básicos, especialmente de México y Brasil, es en los *montos de financiamiento y apoyo público a la prestación de servicios educativos obligatorios*. Como se observa en la Tabla 5.4. El nivel del gasto público por estudiante en Finlandia y República de Corea es más que el doble de lo que se destina el gobierno mexicano, sólo superando a Brasil. Esta tendencia también se repite cuando se acumula el gasto en la duración del periodo obligatorio, inclusive ampliándose las brechas entre los países²¹. En cualquier caso, no se puede asumir la hipótesis de una insuficiencia en los apoyos en nuestro país, sólo se indica el tamaño relativo del apoyo público respecto a otros países.

Tabla 1.13. Niveles de Gastos Públicos por Estudiante

Países/Año 2007	Gasto anual por Nivel de Educación (2006)			Gasto Acumulado sobre la duración teórica de estudios	
	Educación Pre-Primaria (u\$d)	Educación Primaria (u\$d)	Educación Secundaria (u\$d)	Gasto Total Primaria (u\$d)	Gasto Total Secundaria (u\$d)
Finlandia	4544	5899	7533	19754	47476
Rep. de Corea	3393	4935	7261	29612	44337
México	1978	2003	2156	12018	14011
Brasil	1315	1566	1538	6265	10580
Chile	2764	2088	2090	12526	12546

Referencia: valores en dólares equivalentes convertidos usando PPP por PIB, basado sobre equivalentes completos.

Fuentes: *Education at a Glance, OCDE (2009)*. The 2009 edition of the National Accounts of OECD Countries: Main Aggregates, Volume I. Website: www.oecd.org/edu/eag2009

Sin embargo, las principales diferencias se encuentran entre los resultados alcanzados por los sistemas educativos básicos en relación la progresión y eficiencia, en particular, cuando se analizan las tasas de Matriculación en ambos niveles: Primaria y Secundaria²².

²⁰ Públicas (50.5%), Privada con subsidio público (43.4%) y el restante 6.1 por ciento en establecimientos directamente Privados.

²¹ Aquí se presenta un caso especial: mientras los apoyos públicos en el sistema chileno se mantienen similares para primaria y secundaria, en nuestro país tienden a crecer con el paso de nivel, llegando a superar al primero cuando se acumulan los gastos. Sin embargo, debe tenerse presente que el sistema chileno se extiende por dos años más, en particular, a nivel de secundaria, por lo que en México se brinda un mayor nivel de gasto público para menos años de escolaridad.

²² Una manera de comenzar con el análisis de los sistemas educativos básicos es posicionarlo en el tiempo. Como una muestra, sólo eso, de cómo operaba el sistema en términos de resultados en los últimos años, se pueden observar dos variables de interés: por un lado, los niveles educativos en que se ubica el 90% de la población de un país (según n° de años y rango de edades) y, complementariamente, el máximo nivel alcanzado para rangos de la

Una imagen plausible de un sistema educativo básico, como se dijo, está dada por indicadores relativos a la progresión entre los niveles educativos y la finalización de los mismos. En este caso, teniendo en cuenta información de la Tabla 1.15., encontramos diferencias significativas²³ entre los países respecto a la posición de México: Finlandia y República de Corea con periodos de duración obligatoria más largos – al igual que Chile - muestran para un estudiante en el 2007 en el nivel educativo básico mayores valores de Esperanza de vida escolar y Eficiencia terminal de primaria.

Asimismo, en relación con los niveles de matriculación, tiende a replicarse esta tendencia, esta vez, de los restantes países respecto de México. El sistema educativo básico mexicano acentúa en perfil caracterizado, comparativamente, por *bajas tasas netas de transición de primaria a secundaria y de graduación de secundaria*, en especial, a la edad (teórica) de 15 años del estudiante y también en el rango de edad de 15-19 años, tal como se observa en las sucesivas Tablas 1.16 y 1.17²⁴.

Tabla 1.14. Niveles de Matriculación Escolar

Año 2007	Edad de Finalización de E. Obligatoria (años)	Nivel en que se ubica el 90% de la Población (n° de años)	Nivel en que ubica el 90% de la Población (rango de edad)
Finlandia	16	13	6-18
Rep. de Corea	14	12	6-17
México	15	10	5-14
Brasil	14	10	7-16
Chile	17	11	6-16

Tabla 1.15. Tasas y Tendencias de Matriculación Escolar

Año 2007	Según Rango de edad de la Población Teórica			Tendencias en la Tasa de Matriculación de 15-19 años (*)		Tasa neta de Graduación de Secundaria a edad de 15 años (%)
	0- 4 años (%)	5 - 14 años (%)	15 - 19 años (%)	Población entre 15 - 19 años (% , 2000)	Población entre 15 - 19 años (% , 2007)	
Finlandia	46.0	95.3	87.9	85	88	99
Rep. de Corea	27.3	95.7	86.8	79	87	99
México	60.4	102.1	50.1	42	50	65
Brasil	44.7	91.7	75.2	66	74	83
Chile	50.2	96.1	73.7	75	75	94

Referencias: *) Estudiantes de tiempo parcial y completo en instituciones públicas y privadas para 2000 – 2007

población adulta (25-64 años). Para un análisis de estos indicadores, véase Tabla 1.15. y Tabla 1.17. del Anexo Estadístico.

²³ En este caso, el atributo significativo no es indicativo de representatividad estadística.

²⁴ Fuentes: Education at a Glance, OCDE (2009). The 2009 edition of the National Accounts of OECD Countries: Main Aggregates, Volume I. Website: www.oecd.org/edu/eag2009

Tabla 1.16. Logro Educativo

Año 2007	Logro Educativo de la Población de 25-64 según máximo nivel alcanzado			
	Primaria Año (%)	Secundaria 1° Nivel (%)	Secundaria 2° Nivel (%)	Terciaria (%)
Finlandia	47	20	33	16
Rep. de Corea	48	26	37	10
México	24	15	50*	13
Brasil	11	12	81	36
Chile	10	10	78	35

Referencias: *) El valor corresponde al año 2006.

Un aspecto valioso a destacarse es la elasticidad que presenta el sistema mexicano para expandirse y absorber el rango de personas en edad (teórica), en la medida que entre el año 2000 y 2007 la tasa de matriculación para la población entre 15 - 19 años pasó de 42 a 50 por ciento, creciendo en dicho periodo un 20 % (*Education at Glance - OCDE, 2009*).

I.2. Sistemas Educativos Básicos en Perspectiva

I.2.1. Finlandia

- *Descripción General del Sistema Educativo Básico*

Finlandia se ha destacado en el plano internacional como un caso de éxito en las últimas dos décadas por los resultados logrados por su sistema educativo, en especial, en términos de su equidad y calidad, además de brindar una educación gratuita incluye alimentación y transporte. Cuenta con una cobertura de 100% en el nivel básico incluyendo la secundaria general, un 99% en el nivel medio superior y 90% en el nivel superior o universitario.

Los niños pueden acudir a la *educación preescolar* desde su primer año hasta los 6 años, en el que están habilitados para cursar un año de transición entre ésta y la escuela primaria, alcanzando niveles del 96% de los niños pre-escolarizados. Si bien este nivel no es obligatorio, los gobiernos municipales tienen la obligación de ofrecer la prestación gratuita del servicio.

A la edad de 7 años inicia la *educación primaria, obligatoria* y gratuita, concluyendo a los 12 años de edad, contando con un con profesor de clase polivalente. La secundaria (*comprehensive school*) abarca el rango de 13 a 16 años con profesores de clase especializados para cada materia (*subject teachers*).

La duración de la Educación Básica (EB) obligatoria es de 11 años, teniendo la posibilidad de continuar los estudios a nivel de *preparatoria* (3 años) o bien una opción Vocacional basada en enseñanza para el mundo del trabajo (3 años). Después de ésta, los estudiantes pueden ingresar a la educación superior, sea en Universidades como en Colegios Politécnicos.

Asimismo, Finlandia es un país que invierte un 6% de su Producto Interno Bruto en educación y un 12,6% de su gasto público se destina a gastos relacionados con el ámbito educativo de acuerdo a la siguiente distribución respecto a los niveles educativos vigentes.

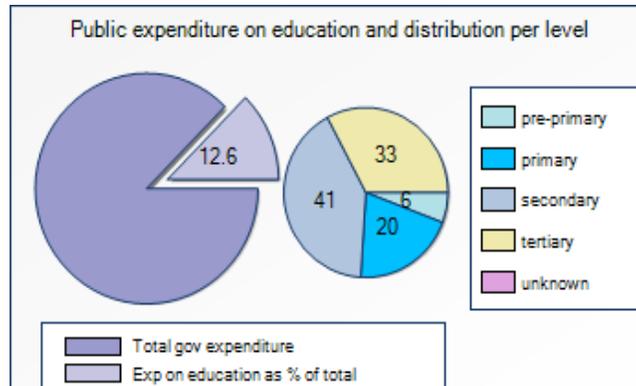


Figura 1.17. Finlandia: Gasto Público en Educación y Distribución por Nivel
Año de Referencia 2007. Fuente: UIS -UNESCO

o **Evaluación del Sistema Educativo**

Como caso de éxito educativo su principal característica es haber propiciado las condiciones para un desarrollo cognitivo, emotivo y social de sus estudiantes, aspecto que se traduce en un desempeño destacado de sus estudiantes en las evaluaciones de PISA - *Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes* - en las áreas de matemáticas, ciencias y lectura²⁵.

Para el año 2000 Finlandia ocupó el primer lugar en lectura, cuarto lugar en matemáticas y tercer lugar en ciencias, mientras que para 2003 alcanzó el primer lugar en los tres dominios (matemáticas, lectura y ciencias), así como el segundo en uno nuevo: la resolución de problemas. En cuanto a la evaluación PISA 2006 (OCDE, 2009) ha alcanzado los siguientes resultados para estudiantes de 15 años de edad:

Tabla 1.17. Finlandia – México: Evaluación de PISA 2006

Países/Año 2006	Ciencias		Lectura		Matemáticas		Nivel de Top Performers en los 3 Dominios	
	Puntaje Promedio	Top Performer (%)	Puntaje Promedio	Top Performer (%)	Puntaje Promedio	Top Performer (%)	Ausencia de Top Performers (%)	Presencia de Top Performers (%)
Finlandia	563	20.9	547	16.7	548	24.4	67.2	9.5
México	410	0.3	410	0.6	406	0.9	98.6	0.0

Referencias: *Estudiantes "Top Performers"* se utiliza como un indicador para estudiantes competentes, aquellos que alcanzan el dominio de los máximos niveles en la escala PISA 2006.

²⁵ Las evaluaciones de PISA contemplan tres rondas que evalúan a las estudiantes en lectura, matemáticas y ciencias. Los estudiantes completan un cuestionario sobre sí mismos y su aprendizaje. En la ronda de PISA más reciente, en 2006, participaron más de 400.000 estudiantes seleccionados al azar en representación de alrededor de 20 millones de 15 años de edad en las escuelas de los 30 países de la OCDE y un gran número de otros países asociados.

Con la evaluación de PISA se busca medir qué tan bien los estudiantes que están llegando al final de la escolaridad obligatoria están preparados para afrontar los retos de las sociedades del conocimiento. Aquí el concepto de alfabetización resulta vital: "la capacidad de los estudiantes para aplicar conocimientos y habilidades en los principales áreas temáticas y de analizar, razonar y comunicar efectivamente como lo plantean, resolver e interpretar problemas en una variedad de situaciones". El objetivo de la evaluación no es juzgar el grado en que los estudiantes han dominado un plan de estudios específico sino evaluar las competencias curriculares de los estudiantes abarcando su motivación para aprender, sus creencias acerca de sí mismos y sus estrategias de aprendizaje para un aprendizaje permanente (Panorama de la Educación 2008, OCDE).

Cabe destacar que más allá de los excelentes resultados conseguidos en las evaluaciones internacionales, Finlandia mediante su Ley de Educación Básica establece procesos de evaluación realizados por los profesores de forma continua y obligatoria destinados a la evaluación de los resultados de aprendizaje, las evaluaciones temáticas y la evaluación de programas educativos (*Framework For Evaluating Educational Outcomes in Finland*). Asimismo ha desarrollado indicadores evaluativos para las competencias cognitivas y emocionales, incluso la competencia de *aprender a aprender*, centrados en los contenidos de aprender a aprender, motivar a aprender y la competencia comunicativa.

- **Principios de Organización Curricular**

El currículo marco para la educación básica se adoptó en 1994, se reformó gradualmente con los cursos de 1º y 2º en 2002/3 y en los cursos de 3º a 9º del 2004/06. En términos generales, el currículo también afirma la necesidad de estar informado, comprender las tecnologías y estar preparado para usarlas y requerir una reflexión creativa para desarrollar la capacidad de resolver problemas, trabajar en grupo y expresarse con claridad en temas importantes: promover el desarrollo sostenible; la identidad cultural, el multiculturalismo y la internacionalización; propiciar el bienestar físico, mental y social; y la necesidad de que los jóvenes se conviertan en ciudadanos y miembros plenos de la sociedad (*Eurydice, 2002*).

Educación Pre-primaria

Objetivos: Promover el crecimiento, desarrollo y oportunidades de aprendizaje favorables para el infante; Detectar y atender problemas que afectan el desarrollo y aprendizaje; Garantizar oportunidades iguales para todos los niños.

Contenidos Curriculares: con base en el nivel de desarrollo de cada niño se destacan: Lenguaje, interacción, matemáticas, filosofía, naturaleza y ambiente, salud, desarrollo motor y físico, así como arte y cultura (*Eurydice, 2008*).

Educación Primaria

Objetivos: Dotar de conocimientos y habilidades para el aprendizaje de la vida; Apoyar el crecimiento de los alumnos para la participación éticamente responsable en la sociedad; Promover oportunidades con el fin de se desarrollen capacidades para aprender a aprender.

Contenidos Curriculares: se incluyen materias comunes: Lengua materna y Literatura (finés o sueco), Idiomas extranjeros, Estudios ambientales, Educación para la salud, Religión o Ética, Historia, Estudios sociales, Matemáticas, Física, Química, Biología, Geografía, Educación física, Música, Artes visuales, Economía del hogar y Artesanía (*Eurydice, 2008*).

El actual currículo para los cursos de 1º y 2º grado de educación básica (2002) concibe al alumno como organizador de su propia estructura de conocimientos con un papel activo en su aprendizaje. Se plantea que éstos deben tener la oportunidad de recurrir a diferentes destrezas y métodos de aprendizaje y trabajo y estar expuestos a una serie de estrategias de aprendizaje para cada materia y acordes a su edad. Por su parte, los profesores tendrán la tarea de dar orientación, apoyo y motivación a los alumnos mediante la utilización de métodos pedagógicos diferentes para leer, interpretar y evaluar los textos y, a su vez, obtener las destrezas suficientes para la resolución de problemas.

- **Estándares Educativos: hacia el logro de Competencias Claves**

El sistema de educación general en Finlandia tiende a favorecer la disposición hacia el aprendizaje, la sensibilidad moral y ética, una vida emocional bien equilibrada, las destrezas de la observación y la comunicación, y las competencias básicas necesarias para participar de manera constructiva en la sociedad. En este sentido, uno de los principales cambios del currículo consistió en la transición de un aprendizaje basado en la adquisición de conocimientos a uno basado en competencias aplicables en la vida.

Los documentos de política educativa hacen referencia a las competencias, ya sea *competencias básicas*, *competencias claves* o *competencias esenciales*. En concreto, el *Framework Curriculum for Compulsory Education* (2001) contempla las competencias que se deben lograr con cada una de las materias obligatorias del Marco Curricular (*Eurydice*, 2002):

- *Lengua materna*. Competencias de auto-estima, destrezas para la comunicación, tratamiento de la información y conocimiento cultural.
- *Lenguas extranjeras y segunda lengua nacional*. Competencias lingüísticas, comunicativas, conocimientos culturales, actitudes positivas hacia otras culturas, destrezas para el estudio y auto-evaluación.
- *Matemáticas*. Competencias de reflexión lógica y precisión así como sobre la resolución de problemas reales.
- *Biología, geografía, física y química*. Competencias de conocimiento de la naturaleza, del medio ambiente y las culturas, desarrollo sostenible y progreso para convertirse en un ciudadano activo y curioso.
- *Religión y ética*. Competencias relativas al conocimiento de uno mismo, tolerancia e igualdad en una sociedad multicultural y responsabilidad.
- *Historia y ciencias sociales*: Competencias de autoestima, conocimientos culturales y ciudadanía activa.
- *Música y arte*. Competencias relativas al crecimiento emocional y moral, destrezas sociales y conocimientos culturales.
- *Economía doméstica y trabajos manuales*. Competencias relativas a la responsabilidad de la salud y las finanzas, conciencia ecológica, creatividad y resolución de problemas.
- *Educación física*. Competencias relativas al conocimiento y respeto de sí mismo, la importancia de la salud y destrezas sociales.
- *Orientación a los estudiantes*. Competencias relativas a destrezas para el estudio, destrezas físicas y autoestima.

I.2.2. Australia

o Descripción General del Sistema Educativo Básico

Australia es una federación de seis estados - Nueva Gales del Sur, Queensland, South Australia, Tasmania, Victoria y Australia Occidental – con dos territorios internos - el Territorio Capital de Australia y el Territorio del Norte. De este modo, la organización política – jurídica basada en el principio de igualdad confiere a éstos el control de decisión sobre los asuntos relativos a la organización de todos los niveles de la educación.

En igual sentido, la responsabilidad de financiación de las escuelas corresponde a los gobiernos estatales y territoriales que constituyen alrededor del 90% de los gastos de funcionamiento de las escuelas. En términos federales Australia invierte un 5.2% de su PIB en educación representando en su gasto público total un 14% siguiendo una distribución entre los niveles educativos vigentes con un fuerte predominio del gasto en educación primaria.

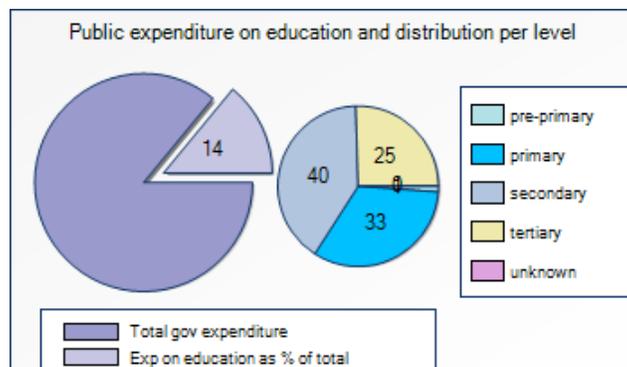


Figura 1.18. Australia: Gasto público en educación y Distribución por Nivel Año de Referencia 2007. Fuente: UIS -UNESCO

En su organización el sistema educativo australiano se estructura en cuatro niveles: la educación preescolar con un año de duración se inicia a los cinco años; la educación primaria, cuyo ingreso es a partir de los seis años de edad hasta los doce; con duración de cinco o seis años dependiendo del estado o territorio, la educación secundaria tiene una duración de cinco o seis años, por último, la educación superior que, conjuntamente con la educación técnica y terciaria - profesional completan el ciclo educativo general.

Por lo tanto, la educación obligatoria establece que todos los alumnos a partir de los 5 hasta los 15 años deben asistir a la escuela - excepto en Tasmania que es hasta los 16-, sean de orden público, privado o bien la opción de educar en el hogar (Australasian Curriculum Assessment and Certification Authorities, 2008).

○ **Evaluación del Sistema Educativo**

Entre los resultados conseguidos en las evaluaciones internacionales de PISA las mejores posiciones se han conseguido en el año 2000 en el dominio de lectura con un 4° lugar y el 5° en el 2006 para matemáticas, logrando en el 2003 la mejor posición para Ciencia con un octavo lugar. En términos de la última evaluación PISA (2006) se alcanzaron los siguientes resultados:

Tabla 1.18. Australia – México: Evaluación de PISA 2006

Países/Año 2006	Ciencias		Lectura		Matemáticas		Nivel de Top Performers en los 3 Dominios	
	Puntaje Promedio	Top Performer (%)	Puntaje Promedio	Top Performer (%)	Puntaje Promedio	Top Performer (%)	Ausencia de Top Performers (%)	Presencia de Top Performers (%)
Australia	527	14.6	513	10.6	520	16.4	78.0	6.6
México	410	0.3	410	0.6	406	0.9	98.6	0.0

Referencias: *Estudiantes "Top Performers"* se utiliza como un indicador para estudiantes competentes, aquellos que alcanzan el dominio de los máximos niveles en la escala PISA 2006.

Asimismo, se aplican evaluaciones nacionales y estatales sobre algunos resultados comunes de alfabetización y cálculo. Estas tienen por objetivo evaluar los logros de un estudiante entre lo que se enseña y aquello que se aprende en las áreas de aprendizaje claves (UIS -UNESCO, 2009).

○ **Principios de Organización Curricular**

La responsabilidad constitucional de las cuestiones de currículo incumbe exclusivamente a los gobiernos de cada Estado y Territorio, aunque todos han adoptado un enfoque basado en los resultados para la planificación curricular. Las reformas fundamentales en el ámbito curricular están orientadas por el paso de un sistema impulsado por la oferta a un sistema basado en la demanda, el establecimiento de una planificación nacional y el desarrollo de un marco nacional de cualificaciones que vincula la calificación que se otorga en el último año de secundaria, el sector productivo y la educación superior.

El plan de estudios está conformado por tres elementos claves: el contenido del currículo que identifica los conocimientos y las habilidades que los estudiantes deben aprender; los estándares de rendimiento que hace referencia a la calidad de los aprendizajes y una forma general de presentación de las evaluaciones.

En cuanto a los *perfiles educativos* para cada nivel de educación están realizados sobre la base de 8 *áreas clave de aprendizaje*: las artes, Inglés, Salud y la Educación Física, Idiomas, Matemáticas, Ciencias, Estudios de la sociedad y el medio ambiente, y Tecnología.

Para el caso de la educación básica, incluyente de los niveles de primaria y secundaria general, el estudiante deben saber y ser capaz de desarrollar plenamente ciertas habilidades y capacidades en el momento del egreso de la educación obligatoria: la capacidad para el análisis, la solución de problemas, la planificación; el desarrollo de habilidades para la comunicación y la colaboración con otras personas; contar con autoconfianza para lograr la excelencia personal, familiar y social; poder ejercer juicios morales y éticos; comprender el entorno de trabajo; contar con una visión de formación profesional así como de educación permanente; saber usar las nuevas tecnologías de la información y comunicación y comprender su impacto; contribuir al desarrollo sostenible por medio de la comprensión del cuidado del medio ambiente y llevar un estilo de vida saludable (Australian Curriculum Frameworks and Syllabuses, 2008).

○ **Estándares Educativos: hacia el logro de capacidades generales**

Una articulación consistente de las capacidades a desarrollarse durante el ciclo educativo obligatorio ayuda a planificar más eficazmente las estrategias de enseñanza – aprendizaje estableciendo una base integral de los procesos de evaluación y la rendición de cuentas. La adopción de un enfoque basado en los resultados es una reafirmación de que los estudiantes están en el centro del proceso educativo y, con ello, un enfoque basado en competencias de lo que una persona puede hacer en una situación social y laboral como resultado de la formación obtenida.

En el 2004 se inició una estrategia nacional de habilidades para mejorar la calidad educativa en términos de coherencia, pertinencia y flexibilidad, en especial, en cuanto a la inserción en el mundo del trabajo. El plan de estudios nacional abarca específicamente las siguientes capacidades generales (Australian Government Department of Education, Science and Training, 2004)²⁶:

- Conocimientos de alfabetización
- Conocimientos en Aritmética
- Competencia para evaluar el acceso, fiabilidad, exactitud y validez de la información y las propias tecnologías de la información y la comunicación (TIC).
- Habilidades de pensamiento (solución de problemas, toma de decisiones, pensamiento crítico)
- La creatividad para el desarrollo de nuevas ideas y su aplicación en contextos específicos
- La autogestión para asumir la responsabilidad de su propio trabajo y la gestión de sus aprendizajes
- Trabajo en equipo

²⁶ En el plan de estudios nacional se están realizando tres materias curriculares que pueden ser considerados como perspectivas en lugar de capacidades. Cada una de estas dimensiones se aborda en cada área de conocimiento y se promueve establecer vínculos entre las áreas de aprendizaje: Perspectivas Indígenas para brindar la oportunidad de conocer, reconocer y valorar las culturas de los diversos pueblos; Compromiso de los patrones de vida sostenibles; Desarrollo de habilidades, conocimientos y entendimientos relacionados con Asia y el compromiso de Australia con Asia.

- La comprensión intercultural (respetar y apreciar, trabajar y comunicarse con su propia cultura y otras diferentes)
- Comprender y actuar de conformidad con los principios morales y éticos.
- La competencia social para interactuar eficazmente con los demás mediante la evaluación y operación de situaciones humanas complejas.

II.2.3. Canadá

○ Descripción General del Sistema Educativo Básico

En Canadá, formada por 10 provincias y tres territorios, se establece que la responsabilidad financiera de la educación está a cargo del nivel provincial no del gobierno federal. Sin embargo, en todos los casos la asistencia es obligatoria hasta los 16 años, excepto Ontario y New Brunswick donde la edad de educación obligatoria es de 18 años.

En términos generales, el sistema educativo se divide entre *educación elemental* (Primaria + Secundaria General), seguida por el nivel de *Bachillerato (High School)* y la *Educación post-secundaria y universitaria*. Asimismo, se incorporan 3 años de *estancia pre-escolar* diseñada para alentar en los niños el desarrollo físico, intelectual, social y emocional.

- *Educación Primaria*. Regularmente se cursa en 6 años, aunque dependiendo de cada provincia o territorio puede llegar a 8 años, disponible en ambos idiomas oficiales: inglés y francés.

- *Educación secundaria*. Se compone regularmente de 4 años de escolaridad, aunque puede llegar a los 6. Ofrece dos tipos de programas: uno, *general* que prepara para la universidad y, otro *profesional* que prepara a los estudiantes para integrarse a la vida productiva y laboral.

- *Educación post-secundaria*. Con una duración de cuatro años, dependiendo de cada programa, se compone de institutos tecnológicos.

- *Educación universitaria*.

En cuanto a la responsabilidad de financiación la educación corresponde a los gobiernos regionales o estatales. En términos generales se invierte un 4.3% de su PIB en educación representando en su gasto público total un 12.5% para el año 2005 en todos los niveles educativos.

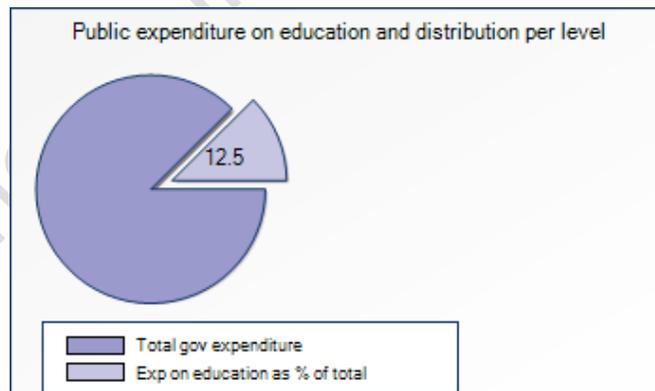


Figura 1.19. Canadá: Gasto público en Educación y Distribución por Nivel
Año de Referencia 2007 Fuente: UIS -UNESCO

○ Evaluación del Sistema Educativo

Entre los resultados conseguidos en las evaluaciones internacionales de PISA las mejores posiciones se han conseguido en el año 2000 en el dominio de lectura con un 2° lugar y el 5° en el 2003 para matemáticas, logrando una segunda posición para Ciencias en la última evaluación PISA (2006) y elevados puntaje en estudiantes que poseen el mayor nivel de la escala de PISA en los tres dominios considerados.

Tabla 1.19. Canadá – México: Evaluación de PISA 2006

Países/Año 2006	Ciencias		Lectura		Matemáticas		Nivel de Top Performers en los 3 Dominios	
	Puntaje Promedio	Top Performer (%)	Puntaje Promedio	Top Performer (%)	Puntaje Promedio	Top Performer (%)	Ausencia de Top Performers (%)	Presencia de Top Performers (%)
Canadá	534	14.4	527	14.5	527	18.0	74.3	7.0
México	410	0.3	410	0.6	406	0.9	98.6	0.0

Referencias: *Estudiantes "Top Performers"* se utiliza como un indicador para estudiantes competentes, aquellos que alcanzan el dominio de los máximos niveles en la escala PISA 2006.

La evaluación es un componente clave de los sistemas de educación básicos provinciales y territoriales. La *Pan-canadiense Assessment Program* (PCAP) es una serie de pruebas cíclicas que mide el progreso de los estudiantes en matemáticas, lectura y ciencias (CMEC, 2005).

○ **Principios de Organización Curricular**

Los planes de estudio están sujetos a revisión y reforma permanente para dar una mejor preparación de los estudiantes acorde con cuatro objetivos principales: el cultivo de la mente, la preparación profesional, el desarrollo moral y cívico, y el desarrollo individual.

En la educación primaria se da énfasis a temas básicos como: lenguaje, matemáticas, estudios sociales, ciencias e introducción al arte, mientras que en algunas provincias o territorios se incluye el aprendizaje de una segunda lengua.

En la educación secundaria se imparten materias obligatorias como inglés, francés o lenguas indígenas, matemáticas, ciencias, artes, estudios sociales, educación física, y la instrucción religiosa o moral, aunque estas pueden variar dependiendo de cada provincia, también se cursan materias optativas.

El currículo se desarrolla y supervisa en las provincias. Las oficinas distritales escolares en estas regiones administran los programas educativos de acuerdo con un Ministerio Educativo. El sistema educativo canadiense es fuerte. Sus estudiantes tienen buenos puntajes en la evaluación de PISA y otras evaluaciones internacionales.

- *Educación Pre-primaria.* Los programas han adoptado la salud de la primera infancia y programas de aprendizaje.

- *Educación Primaria.* El plan de estudios enfatiza temas básicos de lenguaje, matemáticas, estudios sociales, ciencias e introducción al arte, mientras que algunos países incluyen el aprendizaje de una segunda lengua.

- *Educación Secundaria.* El plan de estudios general que abarca los últimos cuatro a seis años de educación obligatoria. Los primeros años de secundaria se dedican principalmente a asignaturas obligatorias con algunas asignaturas optativas: Estudios de primer idioma (Inglés, francés o las lenguas indígenas), Matemáticas, Ciencias, Artes, Estudios sociales, Educación física y la Instrucción religiosa o moral.

○ **Estándares Educativos: del logro de rendimientos escolares a la mejora de los resultados de aprendizajes**

En Canadá, la tendencia hacia la rendición pública de cuentas es un fenómeno generalizado en el ámbito educativo. En especial, la rendición de cuentas significa aclarar y evaluar los roles y funciones de todos los actores del sistema educativo.

Hasta la introducción de *los Indicadores de Rendimiento Escolar del Programa* (SAIP), coordinado por el CMEC, el país carecía de un programa de evaluación nacional (CMEC, 2005). Estos indicadores más tarde son sustituidos por el Pan-canadian Assessment Program (PCAP), que funge como un mecanismo para detectar las prioridades educativas y, con ello, evaluar el logro en los aprendizajes de los estudiantes en áreas como matemáticas, lectura y ciencias (Council of Ministers of Education Canadá, 2005).

En 2008 se presenta una nueva visión para el aprendizaje en el informe *The Education Systems in Canada – Facing the Challenges of the Twenty-First Century*. Al esbozar las expectativas sobre la evaluación de los logros de los aprendizajes de los alumnos, las directrices se centran en cuatro áreas educativas claves:

- El acceso a la educación, centrándose en las medidas adoptadas para llegar a los grupos que actualmente están excluidos.
- La Intervención temprana, como un medio para apoyar el desarrollo y aprendizaje infantil
- Los resultados de aprendizaje, en particular los esfuerzos para mejorar los logros de aprendizaje y reducir las desigualdades
- La Mejora de resultados de aprendizaje como pruebas estandarizadas de rendimiento

En este sentido, estos cuatro pilares de los sistemas educativos se integran en áreas de actividad y con objetivos específicos que abarcan los cambios curriculares, el desarrollo profesional de docentes, la medición y pruebas de nuevas normas.

II.2.4. Francia

○ *Descripción General del Sistema Educativo Básico*

En Francia el sistema educativo obligatorio está reglado en el artículo L131-1 del *Código de Educación*. La *enseñanza preescolar* no es obligatoria y está dirigida hacia los niños entre dos y seis años de edad con ciclos de aprendizaje divididos en tres etapas: pequeños (2-3 años), intermedio (4) y sección principal (5 años).

La *educación básica* entre los 6 y los 16 años está dividida en *Primaria* (6 a 11 años) y *Secundaria* (12 a 15 años) que, desde 1996, se ha establecido como un programa que puede ser dividido académicamente en dos partes: la *secundaria de primer ciclo* u obligatoria (4 años) y la *secundaria de segundo ciclo* (3 años).

Esta última comprende tres modos de formación: la educación general y tecnológica, la escuela profesional y el Bachillerato profesional (Baccalauréat Professionnel). Por su parte, completa el ciclo educativo general, la enseñanza superior caracterizada por una gran diversidad de centros, institutos y universidades.

En términos de la *estructura de financiamiento del sistema educativo*, el gobierno francés realiza un gasto educativo del 5.6% de su PIB que, en términos relativos del gasto público total, equivale al 12.6% de los mismos, cuya principal proporción se destina al nivel de secundaria para el año 2006 en todos los niveles educativos.

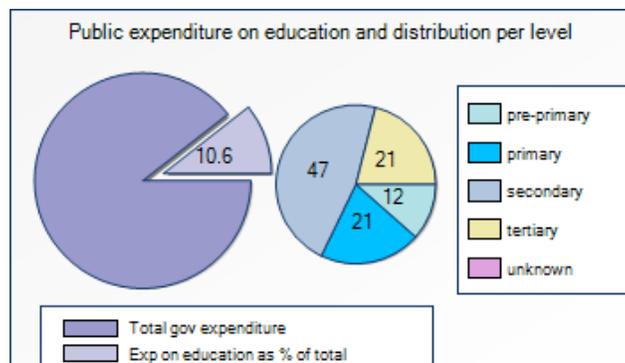


Figura 1.20. Francia: Gasto público en Educación y Distribución por Nivel
Año de Referencia 2007. Fuente: UIS -UNESCO

○ **Evaluación del Sistema Educativo**

Entre los países europeos los resultados conseguidos por Francia en las evaluaciones internacionales de PISA se encuentran por encima de la media para los 19 países de la Unión Europea (UNESCO, 2006). Entre las mejores posiciones alcanzadas, encontramos en el año 2000 en la 14° posición para el dominio de Lectura y un 13° en el 2003 para Matemáticas, logrando en una segunda posición para Ciencias en la última evaluación PISA (2006), cayendo al puesto 19 para el 2006 con respecto a la escala de PISA en el dominio de Ciencias.

Tabla 1.20. Francia – México: Evaluación PISA 2006

Países/Año 2006	Ciencias		Lectura		Matemáticas		Nivel de Top Performers en los 3 Dominios	
	Puntaje Promedio	Top Performer (%)	Puntaje Promedio	Top Performer (%)	Puntaje Promedio	Top Performer (%)	Ausencia de Top Performers (%)	Presencia de Top Performers (%)
Francia	495	8.0	488	7.3	496	12.5	82.7	2.8
México	410	0.3	410	0.6	406	0.9	98.6	0.0

Referencias: *Estudiantes "Top Performers"* se utiliza como un indicador para estudiantes competentes, aquellos que alcanzan el dominio de los máximos niveles en la escala PISA 2006.

○ **Principios de Organización Curricular**

El Ministerio Nacional de Educación es la autoridad que se encarga de determinar los planes y programas de estudio con los respectivos objetivos educacionales que deben cumplirse en cuanto a conocimientos y habilidades por parte de los estudiantes del sistema educativo básico. Asimismo, los docentes tienen un rol estratégico y una amplia libertad con voz y voto para adoptar tanto los métodos de enseñanza como los materiales a utilizar para lograr los objetivos.

El objetivo general de la educación obligatoria establecido en el artículo 9 de la ley marco y del programa para el futuro de las escuelas del 23 de abril de 2005 establece que: "La educación en los niveles primario y secundario debe garantizar al menos que todos los estudiantes tengan los medios necesarios para adquirir una base común de conocimientos básicos y habilidades esenciales para el éxito académico y de formación continua, a la construcción de un futuro personal y profesional". (Eurybase France, 2007/08).

Para el caso de la *educación básica* las habilidades básicas que deben lograrse son tres: la escritura, la lectura y aritmética, aunque también se enfoca a desarrollar las habilidades motoras, la conciencia y la sensibilidad.

En la *enseñanza secundaria* obligatoria existen 8 o 9 asignaturas obligatorias junto con las optativas que se toman de acuerdo a cada año escolar: Francés, Matemáticas, Lengua extranjera moderna, Historiografía y Educación cívica, Ciencias y técnicas, Educación artística y Educación Física y deportiva (Ministry of National Education, 2006).

En cada nivel educativo, los diferentes agentes de la educación nacional se solicitan para reforzar los recursos y los procesos de aplicación a fin de reflejar la definición de *cinco ámbitos comunes a los tres niveles educativos* - Dominio de la lengua francesa, Vivir juntos, Matemáticas, Descubrir el mundo y Educación científica - que resumen dos grandes ciclos de aprendizajes para las principales orientaciones y principios curriculares: Ciclo de aprendizajes fundamentales y Ciclo de Aprendizajes Profundos.

○ **Estándares Educativos: hacia el logro de habilidades básicas de aprendizaje**

En términos de los dos ciclos de aprendizajes anteriormente descritos, la educación básica - primaria y secundaria de primer nivel - se planifica siguiendo el desarrollo y logros de un conjunto de *habilidades básicas de aprendizaje (skills)*.

Si bien los currículos en la educación obligatoria tienden a especificar muchas competencias, encontramos una especial referencia a las competencias relativas a la escritura, la lectura y el cálculo. Asimismo, el dominio de las destrezas lingüísticas y de la lengua francesa aparecen como una prioridad en toda la enseñanza primaria y secundaria, puesto que permite a los alumnos poseer una autonomía cada vez mayor en su actividad intelectual.

En términos generales, es posible identificar en la educación básica francesa 7 *habilidades básicas* (Euridyce, 2009):

- Dominio de la lengua francesa
- Dominio de una lengua extranjera
- Adquisición de una cultura matemática y científica
- Descubrimiento de la tecnología de la información
- Habilidades sociales y cívicas
- Adquisición de una cultura humanista para comprender los elementos universales y esenciales de todas las culturas humanas
- Autonomía y la iniciativa de formar ciudadanos independientes

II.2.5 China

○ **Descripción General del Sistema Educativo Básico**

La vertiginosa evolución del desarrollo económico ha promovido el desarrollo y universalización de la educación básica como un factor clave para entrar en una nueva etapa de rápido desarrollo humano. En consecuencia, las tasas de inscripción de los diversos tipos de escuelas en todos los niveles han estado subiendo rápidamente, haciendo que los ciudadanos tengan mucho más acceso a la educación.

En términos generales los sistemas educativos en China incluyen el sistema de educación escolar (educación preescolar, educación primaria, educación secundaria y superior), el sistema de nueve años de educación obligatoria, el sistema de formación profesional y educación de adultos, el sistema de examen de educación, el sistema de los títulos académicos, el sistema de los títulos de grado y el sistema de inspección y la evaluación educativa.

Concretamente, en el *sistema educativo básico chino* coexisten tres sistemas de educación básica (primaria y secundaria). El primero de ellos es el sistema "6+3" (seis años de primaria y tres de secundaria), el sistema "5+4", (cinco años de primaria y cuatro de secundaria), y el sistema compactado que proporciona la educación primaria y secundaria en un sólo periodo de nueve años.

Posteriormente, el alumno puede ingresar a la escuela media superior, la cual tiene una duración de tres años. Una vez concluida ésta última, se puede acceder a la educación superior para lo cual es necesario

realizar rigurosos exámenes de ingreso (National report adult education and learning in China: Development and present situation, 2008).

En las últimas dos décadas, el gobierno chino en todos los niveles ha aumentado continuamente los gastos fiscales para la educación. En forma conjunta, los niveles de gobierno aportan un gasto educativo en el orden del 1.9% del PIB, lo cual en términos relativos del gasto público consolidado equivale al 13.6% de los mismos, con proporciones similares para el año 2006 entre el nivel de primaria y secundaria.

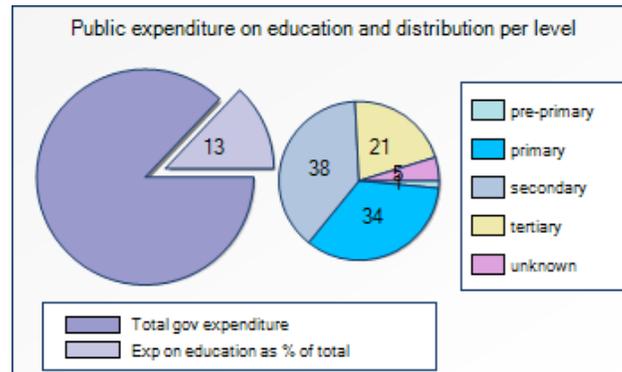


Figura 1.21. China: Gasto público en Educación y Distribución por Nivel Año de Referencia 2007. Fuente: UIS -UNESCO

○ **Evaluación del Sistema Educativo**

La República Popular de China no se encuentra entre los países sujetos a evaluaciones internacionales de PISA. Asimismo, luego de una exhaustiva búsqueda web de información sobre las actividades de evaluación, incluso en la página oficial del ministerio de educación, en su versión en inglés (<http://www.moe.edu.cn>), no se disponen de políticas o programas concretos dirigidos a la evaluación del sistema educativo básico.

En términos de la evaluación del aprovechamiento de los procesos de formación, las escuelas u otras instituciones llevan a cabo procesos de evaluación de la conciencia política de docentes, sus competencias profesionales, la actitud hacia el trabajo. En cuanto a los resultados de la evaluación serán la base para el nombramiento de docentes y aumento de sueldo, así como premios y castigos (Hacia un análisis comparado de la educación en China y los países del Cono Sur, 2008).

○ **Principios de Organización Curricular**

El gobierno de China inició en la década de 1990 un proceso de reforma curricular en el que se hizo un gran esfuerzo por tomar en cuenta las experiencias internacionales y las opiniones de las comunidades locales. La reforma se inició con una serie de encuestas a nivel nacional organizadas por el Ministerio de Educación en las que participaron más de 16.000 alumnos, 2.000 docentes, y directores de escuela.

Como indica Zhu (2007), la reforma curricular en la educación básica china se basó en la idea de que el conocimiento que se transmite en las escuelas también debía sufrir grandes transformaciones para acompañar los cambios sociales que se estaban dando en el país, por lo que el currículum se organizaba con una gran mayoría de cursos obligatorios basados en una sola disciplina que dejaban pocas oportunidades para que los alumnos aprendan de la experiencia y las escuelas y docentes aportarán con trabajo interdisciplinario al desarrollo curricular.

Como una reacción a estos aspectos débiles del sistema educativo de China, la reforma se basó en ideas tales como la de promover cursos basados en actividades prácticas que integren teoría y práctica y, en especial, en darles a los alumnos ciertas posibilidades de optar entre distintos cursos.

Por lo tanto, el docente ya no es quien ocupa el centro de la escena, sino que es el propio alumno quien a través de la experimentación y el trabajo de investigación descubre su propio conocimiento y desarrolla competencias bajo la guía del docente (Zhu, 2007).

- **Estándares Educativos: hacia el logro de estándares mínimos**

Finalmente, la reforma consolidó un aspecto importante para el sistema educativo: *la regulación curricular como forma de evaluación y monitoreo, dando lugar a una serie de estándares mínimos* tendientes al logro de la universalización de los niveles obligatorios y la calidad de la educación.

En este contexto, el concepto de competencias ocupa un lugar central promoviendo una educación que reemplace el énfasis en la transmisión de datos e información por el desarrollo de habilidades, tales como la creatividad, la resolución de problemas y el trabajo en equipo. En especial, en el marco del principio de las “3 Orientaciones” que articulan y guían el sistema educativo chino: la educación es una herramienta que debe adaptarse a las necesidades futuras, por lo tanto, significa que las reformas en el sistema educativo, el sistema de currículo, la enseñanza de contenidos y metodologías de enseñanza debe orientarse hacia la modernización, el mundo y el futuro.

II.2.6. República de Corea

- **Descripción General del Sistema Educativo Básico**

Cabe destacar que en 1945 Corea tenía un 78% de población analfabeta y hoy, en 2007, sólo un 2.5% con una cobertura de la educación primaria del 99,9%. Al buscar los comienzos de este eficiente sistema educacional nos encontramos con una larga trayectoria de políticas públicas (Ministry of Education, Science and Technology Corea, 2008).

La histórica Ley de Educación fue sustituida por la Ley de Educación Básica, la Ley de Educación Primaria y Secundaria y la Ley de Educación Superior en 1998. A fin de garantizar que cada ciudadano pueda recibir la educación primaria, secundaria y terciaria, sin discriminación y de acuerdo a la capacidad de cada estudiante, el sistema educativo está conformado por una estructura que se describe como 3- 6- 3-3-4:

- *Educación Preescolar*. Como una etapa opcional con una duración de 3 años que va desde los 3 a los 5 años de edad.

- *Educación Primaria*. Inicio de la educación obligatoria y gratuita para todos los alumnos, con una duración de 6 años.

- *Educación Secundaria*. Dividida en *dos ciclos* con duración de tres años cada uno, la *escuela secundaria media* de carácter obligatorio y, el segundo, la *escuela secundaria superior* que proporciona estudios de tipo general como especializados, siendo el caso de las escuelas vocacionales.

Posteriormente el alumno puede ingresar a la *Enseñanza Superior* que puede ser de *tipo universitario general*, cuyos estudios tienen una duración de 4 a 6 años; de *tipo normalista*, con un programa de 4 años; *vocacional*, con una duración de 2 a 3 años; y las *escuelas politécnicas* cuya duración varía dependiendo del tipo de grado académico que se desee (UNESCO; 2007).

En cuanto al financiamiento de la escuela primaria y secundaria está garantizado por el Estado Coreano, aunque existen también colegios secundarios privados. El gobierno de la República de Corea gasta casi la mitad que el de Estados Unidos en los alumnos de educación primaria, pero ha logrado resultados más altos. Su nivel de gastos educativos en relación con el PIB está en el orden del 4.2%, mientras que en términos relativos del gasto público consolidado, el gasto educativo equivale al 15.3% en el año 2006, observándose una tendencia marcada por mayores proporciones destinadas a la educación secundaria.

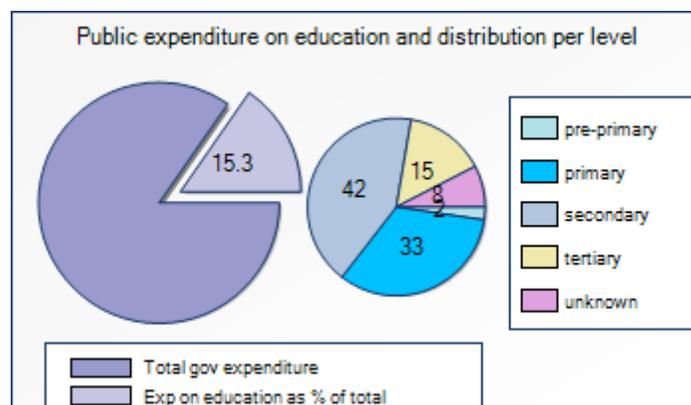


Figura 1.22. República de Corea: Gasto Público en Educación y Distribución por Nivel
Año de Referencia 2007.
Fuente: UIS –UNESCO

○ **Evaluación del Sistema Educativo**

La República de Corea, conjuntamente con Finlandia, puede considerarse un caso de éxito socioeducativo, en especial, si se compara con los países europeos. Los resultados conseguidos en las evaluaciones internacionales de PISA son una muestra elocuente: se encuentra por encima de la media para los 19 países de la Unión Europea y de los 29 de la propia OCDE (UNESCO, 2006). Entre las mejores posiciones alcanzadas, encontramos en el año 2000 la 2° posición en el dominio de Lectura, en el 2003 en Matemáticas alcanzó la misma posición, mientras que en Ciencias su mejor clasificación la obtiene en la última evaluación PISA (2006), logrando el puesto 7.

Tabla 1.21. República de Corea – México: Evaluación de PISA 2006

Países/Año 2006	Ciencias		Lectura		Matemáticas		Nivel de Top Performers en los 3 Dominios	
	Puntaje Promedio	Top Performer (%)	Puntaje Promedio	Top Performer (%)	Puntaje Promedio	Top Performer (%)	Ausencia de Top Performers (%)	Presencia de Top Performers (%)
Rep. de Corea	522	10.3	556	21.7	547	27.1	66.4	7.8
México	410	0.3	410	0.6	406	0.9	98.6	0.0

Referencias: *Estudiantes "Top Performers"* se utiliza como un indicador para estudiantes competentes, aquellos que alcanzan el dominio de los máximos niveles en la escala PISA 2006.

○ **Principios de Organización Curricular**

La transformación curricular del sistema educativo básico tiene un giro radical en 1995 cuando se implementó una reforma que permitió desplazar la educación basada en la aprobación de exámenes por una educación en la que los alumnos pudieran desarrollar sus conocimientos. Este profundo cambio se basó principalmente en tres políticas: una modificación del alto nivel de regulación del sistema aportando principios de flexibilidad, espontaneidad y creatividad; una medida para brindar una mayor diversificación del aprendizaje y la enseñanza; y una tercera que introdujo la tecnología de la información y la comunicación (TIC) en el currículo del sistema educacional.

En este contexto, las políticas curriculares, los contenidos educativos y las estrategias de enseñanza y aprendizaje para la educación primaria y secundaria están desarrolladas por el gobierno y diseñadas dentro de un marco general de la siguiente manera:

- Un plan de estudios que se esfuerza por una norma nacional en la educación pública y para la diversidad de las regiones, escuelas y los estudiantes
- Un plan de estudios centrado en el estudiante, fomentando y desarrollando la autonomía y la creatividad en la escuela
- Un plan de estudios que es el fruto de la colaboración del gobierno, las escuelas, el personal docente y los padres
- Un plan de estudios que está orientado a la mejora y evaluación continua
- Un plan de estudios que mantiene un alto nivel de calidad en los resultados del aprendizaje

Esta reforma promueve que los estudiantes aprendan de acuerdo a sus aptitudes, talentos y habilidades, todo ello reforzado con un plan común llamado "Plan de las 3R": Lengua extranjera, Habilidades interpersonales y Alfabetización en tecnologías de la información (Ministry of Education, Science and Technology Corea, 2008).

- **Estándares Educativos: hacia el logro de competencias profesionales**

El principal objetivo de la educación básica está dirigido a fomentar la independencia de ciudadanos creativos capaces de sobrellevar los desafíos y retos de la globalización y la era de la información del siglo XXI.

Con base en ello, los procesos de reforma de la educación básica se centran en el desarrollo de habilidades, aptitudes y talentos en el estudiante, tomando indicadores y medidas centrados en el desempeño profesional. En febrero de 2008, el gobierno ha aprobado la creación de un ambicioso programa de "maximizar el desarrollo de los recursos humanos" abarcando 18 objetivos de la reforma de la educación que deben realizarse para los próximos 5 años. En este contexto, de forma general, la educación primaria se plantea proporcionar a los estudiantes los elementos necesarios para adquirir una variedad de experiencias que los ayuden a desarrollar capacidades para resolver los problemas de la vida diaria y expresar sus propias maneras de pensar, se resalta la importancia de la apreciación de la cultura coreana (International Bureau of Education, 2008).

II.2.7. Japón

- **Descripción General del Sistema Educativo Básico**

El sistema educativo japonés tiene estándares altos de rendimiento que coinciden con sus condiciones sociales, hay centros educativos tanto públicos como privados, contando con una cobertura de 99.98% en el nivel básico incluida la secundaria: un 99.98% en el nivel medio superior y 48.2% en el nivel superior.

Después de la segunda guerra mundial Japón inició un proceso de democratización de su sistema educativo con el cual hubo una especie de descentralización del sistema, en el que el Ministerio de Educación permite ahora la participación en mayor medida de los gobiernos locales.

La educación básica incluye 9 años de formación académica: seis años de *educación primaria o elemental* a la que ingresan los alumnos a partir de los 6 años, 3 años de *educación secundaria inferior*, a la que tienen acceso a partir de los 12 años. También existen centros encargados de impartir educación preescolar a partir de los tres años de edad hasta entrar en la escuela primaria.

De este modo, la educación obligatoria es únicamente durante los 9 años que dura la primaria y secundaria, pero el 97% de los alumnos continúa sus estudios secundarios superiores, la cual consta igualmente de un periodo de estudio de 3 años. Una vez concluida ésta, luego de pasar por varios exámenes de selectividad, los estudiantes pueden acceder a los institutos superiores y universidades, incluso en escuelas vocacionales y academias de especialidades que imparten conocimientos teóricos y técnicos necesarios para aprender un oficio (UNESCO, 2007).

La primaria y la secundaria elemental son obligatorias y se trata de una de las obligaciones que el Gobierno debe dar a su población. En términos consolidados, el gobierno invierte en el sistema educativo

general un 3.5% de su Producto Interno Bruto y éste equivale a un 9.5% del gasto público total en el 2006.

○ **Evaluación del Sistema Educativo**

Si la modernización de la educación a mediados del siglo XIX fue el punto de no retorno del sistema educativo japonés, el movimiento democratizador, luego de la Segunda Guerra Mundial, inicia una gran fase de transformación de la educación. Los avances de la educación en Japón han sido de gran impacto a nivel internacional, aumentando de forma constante en las posiciones de los rankings mundiales.

En el caso concreto de las evaluaciones de PISA, los resultados conseguidos son una muestra de esta transformación, alcanzando en el año 2000 la 8° posición en el dominio de Lectura, en el 2003 el 4° lugar en Matemáticas y, por último, la tercera posición en Ciencias como su mejor clasificación en PISA (2006).

Tabla 1.22. Japón – México: Evaluación de PISA 2006

Países/Año 2006	Ciencias		Lectura		Matemáticas		Nivel de Top Performers en los 3 Dominios	
	Puntaje Promedio	Top Performer (%)	Puntaje Promedio	Top Performer (%)	Puntaje Promedio	Top Performer (%)	Ausencia de Top Performers (%)	Presencia de Top Performers (%)
Japón	531	15.0	498	9.4	523	18.3	76.2	5.5
México	410	0.3	410	0.6	406	0.9	98.6	0.0

Referencias: *Estudiantes "Top Performers"* se utiliza como un indicador para estudiantes competentes, aquellos que alcanzan el dominio de los máximos niveles en la escala PISA 2006.

○ **Principios de Organización Curricular**

El Ministerio de Educación del Japón plantea el currículum con el que deben operar las escuelas, además de evaluar y supervisar los procesos de aprendizaje para alcanzar los objetivos sobre la base de un modelo de las dos "C" - Competitividad y Control – y las dos "E": Eficiencia y Equidad (El Sistema Educativo Japonés, 2003. Takeshi Nakajima).

Sin embargo, este modelo educativo genera dos problemas críticos: una "educación de embotellamiento", que señala los problemas asociados con que se hayan incrementado los contenidos y, por ende, una mayor carga de horas clase que tiende a saturar de conocimientos a los estudiantes en lugar de enfocarse en cultivar la creatividad; y, por otro, una "uniformización de la educación" aparejada con la normalización y homogenización del currículo.

Por lo tanto, por un lado se ha logrado elevar el nivel educativo, pero sin poder realizar una transformación curricular que prime la capacidad de aprendizaje de los estudiantes por sobre el fuerte control institucional ocasionando una monotonía y encasillamiento del currículo.

○ **Estándares Educativos: Hacia la construcción de estándares de desempeño competitivo**

En la actualidad, casi todos los aspectos de la educación japonesa están en franco proceso de reforma estructurada en gran medida desde dos intereses de la política educativa: la introducción de un nuevo sistema de evaluación dirigido por evaluaciones basadas en estándares de desempeño y en el diseño de respuestas curriculares para hacer frente a las dificultades de consolidar un sistema de enseñanza centrado en el aprendizaje de habilidades y competencias.

Algunos de los mejores sistemas educativos, especialmente en Japón y Finlandia, crean una cultura en sus escuelas según la cual la planificación colectiva, la reflexión sobre la enseñanza y el

acompañamiento entre pares constituyen la norma y una característica constante en la vida escolar que permite aprender en forma continua (Barber y Mourshed, 2007).

II. 2.8. Chile

o Descripción General del Sistema Educativo Básico

En 1994 un Comité Técnico designado por el Presidente elaboró un *Informe sobre la modernización de la educación*. A partir de esta coyuntura, el gobierno nacional durante el periodo 2000-03 llevó a cabo una amplia consulta nacional, en términos de dos grandes ejes de política educativa: ampliar las oportunidades y distribuir las con equidad y fortalecer el capital humano del país.

Como resultado de la misma, el propio gobierno mediante el Ministerio de Educación planteó una profunda reforma del *sistema educativo básico*: proponer un plan de desarrollo educacional y cultural de largo plazo como parte de un proceso integral de reformas que permitan la creación y consolidación de una educación obligatoria de 12 años.

En este sentido, la organización educativa en Chile definida explícitamente como un sistema es una estructura formal que comprende cuatro niveles:

- *Educación Preescolar o Parvularia*. No es obligatoria pero si gratuita. Como etapa de aprendizaje se aboca a atender los niños entre 0-5 años.

- *Educación General Básica*. También reconocida como educación primaria es obligatoria y tiene una duración de ocho años, estando dividida en dos ciclos: un ciclo que comprende los primeros cuatro grados y, un segundo, que establece los restantes cuatro grados divididos en quinto-sexto y séptimo-octavo grados.

- *Educación Media*. Tiene una duración de cuatro años obligatorios y está compuesta por dos modalidades: una humanístico-científica (EMHC) y otra técnico-profesional (EMTP) con opciones para cinco ramas: comercial, industrial, técnica, agrícola, y marítima. Este nivel educativo se ofrece tanto para niños-adolescentes como para adultos. Al finalizar este nivel los alumnos obtienen la licencia de educación media, necesaria para ingresar a la educación superior.

- *Educación Superior*. Se ofrece en tres tipos de instituciones: las universidades, los institutos profesionales y los centros de formación técnica, en este nivel se puede obtener el título de licenciado, magíster o doctor según la duración de los estudios. (UNESCO, 2007).

En cuanto a la organización financiera del sistema educativo obligatorio, encontramos una fuerte intervención por parte del gobierno, tanto en términos del nivel del PIB (3.4%) como en la participación relativa del gasto educativo sobre el total, alcanzando un 18.2% para el año 2006. Asimismo, la estructura del gasto público muestra una similitud en las proporciones del gasto educativo entre la educación primaria y secundaria.

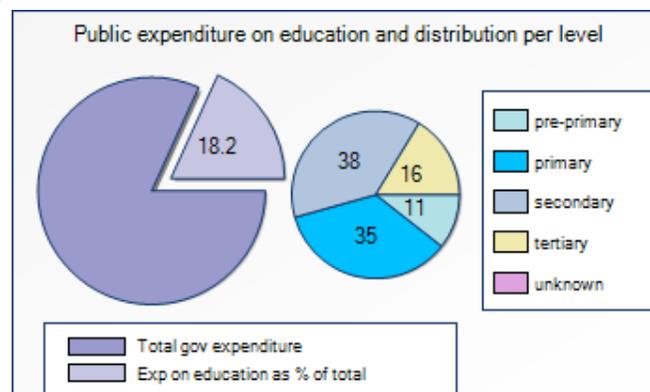


Figura 1.23. Chile: Gasto Público en Educación y Distribución por Nivel Año de Referencia 2007. Fuente: UIS -UNESCO

○ **Evaluación de los resultados del aprendizaje a nivel nacional**

Desde 1988 el Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE) efectúa un seguimiento permanente del rendimiento de las asignaturas de castellano, matemáticas, ciencias sociales y ciencias naturales. Además, se incluyen ítems para medir la autoestima de los alumnos y también para obtener sus opiniones, las de sus padres y las de los profesores sobre la escuela (Ministerio de Educación de Chile, 2009).

Además de una larga tradición evaluativa nacional, Chile se caracteriza por una amplia participación en los principales estudios evaluativos internacionales: el Estudio Internacional de Educación Cívica (IEA), la Evaluación TIMMS (Trends in International Mathematics and Science Study) y el Proyecto PISA – OCDE.

En ésta última evaluación, comparativamente Chile muestra valores dominantes en todos los ítems respecto a las calificaciones obtenidas por México, incluso nuestro país no presenta valores positivos indicativos de la presencia de estudiantes calificados como *Top Performers* en ningún de los tres dominios: Lectura, Matemáticas y Ciencias. Por su parte, Chile se ubica como el país latinoamericano mejor posicionado en PISA (2006).

Tabla 1.23. Chile – México: Evaluación PISA 2006

Países/Año 2006	Ciencias		Lectura		Matemáticas		Nivel de Top Performers en los 3 Dominios	
	Puntaje Promedio	Top Performer (%)	Puntaje Promedio	Top Performer (%)	Puntaje Promedio	Top Performer (%)	Ausencia de Top Performers (%)	Presencia de Top Performers (%)
Chile	438	1.9	442	3.5	411	1.4	94.9	0.4
México	410	0.3	410	0.6	406	0.9	98.6	0.0

Referencias: *Estudiantes "Top Performers"* se utiliza como un indicador para estudiantes competentes, aquellos que alcanzan el dominio de los máximos niveles en la escala PISA 2006.

○ **Principios de Organización Curricular**

En términos generales el marco curricular de la enseñanza básica comprende la definición de *ámbitos de experiencias para el aprendizaje* que implican el nivel de organización más amplio de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Al interior de cada uno de ellos, se formulan otras distinciones como *núcleos de aprendizajes* que representan ejes en torno a los cuales se integran y articulan un conjunto determinado de aprendizajes esperados.

Estos núcleos con su respectivo *objetivo general* ofrecen un conjunto de *aprendizajes esperados* expresados en términos de definiciones de *lo que deben saber o ser capaces de hacer* los niños a mediano plazo, es decir, especifican el "qué se espera que aprendan". También se identifican en un currículum *objetivos fundamentales* para diversos niveles de especificidad y de contextualización, según el aprendizaje que se trate, los contenidos temáticos y la necesidad de orientar los procesos de selección de los objetivos en cada etapa y la organización del qué y cuándo aprenden los niños.

- *Educación Preescolar o Parvularia (EP)* tiene como *objetivo general* el desarrollo integral de la personalidad del niño y su adaptación inteligente al medio social y natural. Asimismo, los objetivos fundamentales que se proponen se organizan en tres grandes ámbitos de experiencias para el aprendizaje: formación personal y social, ámbito de la comunicación y ámbito de la relación con el medio natural y cultural (Bases Curriculares de la Educación Parvularia, 2005).

- *Educación Primaria (educación general básica)*²⁷. La actualización curricular para el nivel básico de 2002 da prioridad como *objetivos generales* a lograr que los educandos, al egresar, sean capaces de:
 - Comprender la realidad en su dimensión personal, social, natural y trascendente, y desarrollar sus potencialidades físicas, afectivas e intelectuales de acuerdo a su edad;
 - Pensar en forma creativa, original, reflexiva, rigurosa y crítica y tener espíritu de iniciativa individual, de acuerdo a sus posibilidades;
 - Desempeñarse en su vida de manera responsable, mediante una adecuada formación espiritual, moral y cívica de acuerdo a los valores propios de nuestra cultura;
 - Participar en la vida de la comunidad consciente de sus deberes y derechos, prepararse para ser ciudadanos; y
 - Proseguir estudios del nivel medio, de acuerdo con sus aptitudes y expectativas.

Asimismo se identifican *sectores de aprendizaje* que definen los tipos de saberes y experiencias que deben ser trabajados a lo largo de cada uno de los 8 años de estudio que cubre este tipo de enseñanza:

- Lenguaje y Comunicación
- Matemáticas
- Ciencia
- Tecnología
- Artes
- Educación Física
- Orientación
- Religión

- *Educación Secundaria*. El marco curricular para la elaboración de los *Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios* de la educación media se realizó en función de los siguientes *criterios de articulación y secuencia curricular*: a) conocimiento contextualizado; conocimiento significativo; b) conocimiento historizado; conocimiento que se construye; conocimiento relativo.

En este contexto, la enseñanza media tiene como *objetivos generales* lograr que los estudiantes, al momento de egresar sean capaces de²⁸:

- Desarrollar sus capacidades intelectuales, afectivas y físicas basadas en valores espirituales, éticos y cívicos que le permitan dar una dirección responsable a su vida, tanto en el orden espiritual como material que le faculten para participar permanentemente en su propia educación;
- Desarrollar su capacidad de pensar libre y reflexivamente y juzgar, decidir y emprender actividades por sí mismo;
- Comprender el mundo en que vive y lograr su integración a él;
- Proseguir estudios o desarrollar actividades de acuerdo con sus aptitudes y expectativas.

Por lo tanto, la *educación media* debe orientarse prioritariamente:

- La *adquisición de conocimiento y habilidades* suficientemente amplios para que, al egresar, puedan seguir distintos cursos de acción;
- La formación del carácter en términos de *actitudes y valores fundamentales*;
- El *desarrollo de un sentido de identidad personal*, especialmente, en torno a la percepción de estar adquiriendo unas ciertas competencias que le permiten enfrentar y resolver problemas y valerse por sí mismos en la vida.

²⁷ Para conocer de forma detallada el currículo de la educación básica de Chile se puede consultar *Curriculum: Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Básica, 2002*. Gobierno de Chile.

²⁸ Para conocer el desarrollo de manera completa y detallada de esta estrategia curricular, véase *Curriculum: Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Media, 2002*. Gobierno de Chile.

- **Estándares Educativos: hacia el logro de aprendizajes basados en Contenidos Mínimos**

En este marco curricular juega un rol fundamental el principio que el aprendizaje debe centrarse en el estudiante más que en la enseñanza y, con ello, reorientar el trabajo escolar desde su forma predominantemente lectiva a una basada en actividades de exploración, búsqueda de información y construcción de nuevos conocimientos, tanto individual como colaborativamente y en equipo.

El carácter modernizador de la propuesta de los Objetivos Fundamentales (OF) y Contenidos Mínimos Obligatorios (CMO) también se expresa en la naturaleza del aprendizaje como unidad y objetivo de evaluación del logro educativo²⁹.

Desde esta perspectiva, se procura lograr aprendizajes que contribuyan positivamente a orientar el logro educativo en función del desarrollo de destrezas y capacidades, en torno a una variedad de tareas e intereses personales y colectivos, entre ellos: la formación para una ciudadanía más activa; la promoción y ejercicio de los derechos humanos y los valores democráticos; y la obtención de competencias necesarias para facilitar la inserción de los jóvenes en el mundo laboral, productivo y de servicios, lo que facilitará, a su vez, la mejor inserción del país en los mercados mundiales.

A través de la medición de *logros de aprendizaje* bajo la forma de competencias en un determinado nivel educativo, los OF y los CMO deberán buscar conocer el nivel de aprendizaje alcanzado y las habilidades desarrolladas por los estudiantes, respondiendo a las capacidades, conductas y competencias de carácter comprensivo, operativo y valorativo que el alumno debiera lograr, gradual y progresivamente, para desarrollarse y formarse.

²⁹ Objetivos Fundamentales: las competencias que los alumnos deben lograr en los distintos períodos de su escolarización, para cumplir con los fines y objetivos generales y requisitos de egreso de la Enseñanza Básica.
Contenidos Mínimos Obligatorios: los conocimientos específicos y prácticas para lograr destrezas y actitudes que los establecimientos deben obligatoriamente enseñar, cultivar y promover para cumplir los objetivos fundamentales establecidos para cada nivel.

Referencias

- Alcántara, A. (2006). Tendencias Mundiales en la Educación Superior: el papel de los organismos multilaterales. *Inter-Acao: Rev. Fac. Educ. UFG*, 31 (1): 11-33, jan/jun 2006.
- Anuario Estadístico Educativo 2006, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de Argentina, disponible en: http://www.oei.es/pdfs/anuario_estadistico2007.pdf
- Arnaut, A. (1998). *Historia de una profesión. Los maestros de educación primaria en México, 1887-1994*. México: Secretaría de Educación Pública – Centro de Investigación y Docencia Económicas.
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. (2008). *Anuario Estadístico 2005-2007*. México: ANUIES.
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. (2008). Consolidación y avance de la educación superior en México. Elementos de diagnóstico y propuesta. México: ANUIES.
- Australasian Curriculum Assessment and Certification Authorities: <http://www.acaca.org.au/>
- Barnett, R. (2002) *Claves para entender la Universidad. En una era de la supercomplejidad*. Ediciones Pomares, S. A. Barcelona, España.
- Barnett, R. (2002) *Claves para entender la Universidad. En una era de la supercomplejidad*. Ediciones Pomares, S. A. Barcelona, España.
- Barrón, C. y Díaz Barriga, F. (2008). Los Sistemas de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior. En A. Díaz Barriga (Coord.), *Impacto de la Evaluación en la Educación Superior Mexicana: Un estudio en las universidades públicas estatales* (pp. 129-163). Distrito Federal, México: UNAM-IISUE/ ANUIES/ Plaza y Valdés.
- Burbano, G. (1999). *La educación superior en la segunda mitad del siglo XX. Los alcances del cambio en América Latina y el Caribe. Universidad siglo XXI, N° 21. Septiembre-diciembre 1999*.
- Carnoy, M. y Castells, M. (2001) Globalization, the knowledge society, and the Network State: Poulantzas at the millennium. *Global Networks*. Vol. 1 N° 1. Pp. 1-18.
- Carnoy, M. y Castells, M. (2001) Globalization, the knowledge society, and the Network State: Poulantzas at the millennium. *Global Networks*. Vol. 1 N° 1. Pp. 1-18.
- Castells, M. (1999). *La era de la información: economía, sociedad y cultura*. México, Siglo XXI.
- Centro Nacional de Evaluación Educativa. (2008a). *Guía del examen general de conocimientos de la licenciatura en educación preescolar*. México: Centro Nacional de Evaluación, Cuarta edición.
- Centro Nacional de Evaluación Educativa. (2008b). *Guía del examen general de conocimientos de la licenciatura en educación primaria*. México: Centro Nacional de Evaluación, Cuarta Edición.
- Chaparro, F. (2001) Conocimiento, aprendizaje y capital social como motor de desarrollo. *Ci. Inf. Brasilia*. V. 30. n° 1. pp. 19-31. Jan-abr.
- Chaparro, F. (2001) Conocimiento, aprendizaje y capital social como motor de desarrollo. *Ci. Inf. Brasilia*. V. 30. n° 1. pp. 19-31. Jan-abr.
- Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior. (2008a). *Programas Educativos de Licenciatura y Técnico Superior Universitario evaluados por los CIEES y clasificados en el nivel 1 de su padrón (Acreditables)*. Consultado el 30 de enero de 2009 en <http://www.ciees.edu.mx/ciees/documentos/publicaciones/ciees-julio.pdf>
- Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior. (2008b). Consultado el 30 de enero de 2009 en: <http://www.ciees.edu.mx/ciees/reportesCmysql/consultas.htm>
- Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología. (2007). *Indicadores de Actividades Científicas y Tecnológicas*. México. Consultado el 22 de enero de 2009 en <http://www.conacyt.mx/Avisos/DOCS/INDICADORES-2007.pdf>
- Consejo Nacional de Población. (2005). *Carpeta informativa 2005*. Consultado en 15 de enero de 2009 en <http://www.conapo.gob.mx/prensa/carpeta2005.pdf>
- Consejo Nacional para el Fomento Educativo. (2007). Manual del Instructor Comunitario. Secundaria Comunitaria DOF (1992) documento recuperado el 3 de febrero de 2009 en <http://www.snte.org.mx/pics/pages/snte-leg-base/anpm.pdf>

- Consejo para la Acreditación de Educación Superior. (2006). Programas Educativos de Licenciatura y Técnico Superior Universitarios reconocidos por su buena calidad. Consultado el 5 de febrero de 2009 en <http://www.copaes.org.mx/publicaciones/copaes.pdf>
- Delors, J. (coord.) (1996). La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI. México, Dower Arrendamiento.
- Diario Oficial de la Federación*. (1934). 15 de diciembre. México.
- Dirección General de Normatividad de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal. (2003a). Las Líneas de Acción del Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales. En *Gaceta de la Escuela Normal*. No. 1, Abril, pp. 9-12.
- Dirección General de Normatividad de la Subsecretaría de Educación Básica y Norma. (2003b). Datos Básicos sobre la Educación Normal en México. En *Gaceta de la Escuela Normal*. No. 1, Abril, pp.30-32.
- Flores, F.; Spinosa, Ch. y Dreyfus, H. (2000) *Abrir nuevos mundos. Iniciativa empresarial, acción democrática y solidaridad*. Editorial. Taurus. Madrid. España.
- Flores, F.; Spinosa, Ch. y Dreyfus, H. (2000) *Abrir nuevos mundos. Iniciativa empresarial, acción democrática y solidaridad*. Editorial. Taurus. Madrid. España.
- Futurist Magazine* (2004) Society-Odd Working Hours Cause Family Stress (*Working in a 24/7 Economy* by Harriet B. Presser); How Do "Knowledge Societies" Measure Up? Technical Research Center of Finland. May-June.
- Futurist Magazine* (2004) Society-Odd Working Hours Cause Family Stress (*Working in a 24/7 Economy* by Harriet B. Presser); How Do "Knowledge Societies" Measure Up? Technical Research Center of Finland. May-June.
- Hernández Amador, Juan Carlos (2008). La Evaluación y el Diseño de Políticas Educativas en México. Centro de Estudios y de Opinión Pública. Documento de Trabajo núm. 35
- http://basica.sep.gob.mx/reformaintegral/sitio/pdf/PLAN_2009.pdf
- http://biblioweb.dgsc.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_26.htm
- <http://www.dgpp.sep.gob.mx/Estadi/Principales%20cifras%202006-2007%20gris1.pdf>
- http://www.dgpp.sep.gob.mx/Estadi/PRINCIPALES%20CIFRAS%20CICLO%20ESCOLAR%202005-2006_Grises.pdf
- <http://www.dgpp.sep.gob.mx/Estadi/Principales%20cifras/Principales%20Cifras%202007-2008.pdf>
- <http://www.dgpp.sep.gob.mx/Estadi/Principales%20cifras/Principales%20Cifras%202007-2008.pdf>
- <http://www.dgpp.sep.gob.mx/Estadi/Principales%20cifras/Principales%20Cifras%202007-2008.pdf>
- http://www.dgpp.sep.gob.mx/Estadi/Principales_Cifras_2005_2.pdf
- <http://www.dgpp.sep.gob.mx/Estadi/publicacion2003.pdf>
- <http://www.inee.edu.mx/explorador/ayuda/queSonExcale.php>
- http://www.observatorio.org/comunicados/comun110_3.html
- <http://www.oecd.org/dataoecd/59/2/39732471.pdf>
- http://www2.inee.edu.mx/images/stories/Publicaciones/Estudios_internacionales/PISA2006/Partes/pisa200610.pdf
consultado el 10 de marzo de 2009
- INEE (2008). *El Aprendizaje en Tercero de Preescolar en México*. INEE-México.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía: INEGI. (2008). Agenda Estadística de los Estados Unidos Mexicanos. Consultado el 22 de enero de 2009 en:
http://www.inegi.gob.mx/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/integracion/pais/agenda/2008/Agenda_2008.pdf
- López, T.N. (1999). Los centros de maestros en Japón. Una alternativa para asegurar la actualización permanente de los docentes. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, Vol. XXIX, Núm. 1.
- Martínez Rizo, consultado en <http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v07/n016/pdf/rmiev07n16scB02n01es.pdf>
- Martínez Rizo, F. (2002) *Calidad y equidad en educación. 20 años de reflexión*. México: Santillana

- Martínez Rizo, F. (2006). *La educación básica en México y su calidad: una visión a partir del trabajo del INEE*, IV Congreso Nacional de Educación, documento de trabajo tomo I, Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación. México.
- Martínez Rizo., Santos, A., Backhoff, E., Robles, H., Ruiz, G. & Díaz, M. (2008). *¿Avanza o retrocede la calidad educativa? Tendencias y Perspectivas de la educación básica en México. Informe anual 2008*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. Documento recuperado el 18 de enero 2009 en <http://www.inee.edu.mx/>
- Méndez, C.M.E. (2008). La educación y desarrollo en México. *Inter Science Place* (3), México. Consultado el 20 de enero de 2009 en http://www.interscienceplace.org/downloads/numero_tres/maria_cadena_la_educacion_y_desarrollo_en_mexico.pdf
- Mettler, P. (2005). The Coming Global Knowledge Society: How to analyze and shape its future? *Futures Research Quarterly*. Spring. Vol. 21 N° 1, p51-68.
- Mettler, P. (2005). The Coming Global Knowledge Society: How to analyze and shape its future? *Futures Research Quarterly*. Spring. Vol. 21 N° 1, p51-68.
- Ministerio de Educación de España (2006). *Ley Orgánica de educación*. http://www.madrid.org/dat_capital/loe/pdf/loe_boe.pdf, descargada el 5 de agosto del 2009.
- Ministry of Education, Science and Thecnology Corea, disponible en: <http://english.mest.go.kr/>
- Ministry of Education of the People's Republic of China, 1994, disponible en: <http://www.moe.edu.cn>
- Ministry of Education Singapore, disponible en: <http://www.moe.gov.sg/>
- Muñoz, C.D., A. (2006). Cambio demográfico y desarrollo social de los jóvenes. En publicación en línea del Consejo Nacional de Población, Situación Demográfica de México. Consultado el 15 de enero de 2009 en http://www.conapo.gob.mx/publicaciones/sdm2006/sdm06_07.pdf
- National Council for Teacher Education, disponible en: : <http://www.ncert.nic.in/>
- OCDE (2005). Definition and selection of competencies: executive summary. OCDE, Paris.
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2008a). *Education at a Glance 2008: OECD Briefing Note for Mexico*. Consultado el 23 de enero de 2009 en <http://www.oecd.org/dataoecd/32/25/41277868.pdf>
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2008b). Factbook 2008: Economic, environmental and Social Statistics <http://oberon.sourceoecd.org/pdf/factbook2008/302008011e-07-01-03.pdf>
- Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), "Organización y Estructura de la Formación Docente en Iberoamérica: Brasil", 2008, disponible en: <http://www.oei.es/quipu/brasil/index.html>
- Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), 2006, Ministerio de Educación de Chile, disponible en: <http://www.mineduc.cl/>
- Presidencia. (2007). *Segundo Informe de Gobierno*. Consultado en 15 de enero de 2009 en http://www.informe.gob.mx/descargas/PDF/Anexo_Estadistico.pdf.
- Red Europea de Información sobre Educación, Eurydice, 2009/2010. Disponible en: www.eurydice.org
- Rodríguez, R. (2005). México en los resultados PISA 2003. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 15 (41), 255.266.
- Rojas Carlos y Esquivel Juan (1998). Los Sistemas de Medición del Logro Académico en Latinoamérica. Banco Mundial, Consultado el 10 de marzo de 2009, en http://www-wds.worldbank.org/servlet/WDSContentServer/WDSP/IB/2000/04/24/000094946_0004110530170/Rendered/PDF/multi_page.pdf
- Rubio, J. (2006). *La Política Educativa y la Educación Superior en México. 1995-2006: un Balance*. México: Fondo de Cultura Económica
- Ruiz y Col. (2007). Educación de Posgrado. México: UNAM
- Ruiz, A. (2001) *El siglo XXI y el papel de la Universidad. Una radiografía de nuestra época y las tendencias en la educación superior*. Editorial de la Universidad de Costa Rica. San José, Costa Rica.

- Ruiz, A. (2001) *El siglo XXI y el papel de la Universidad. Una radiografía de nuestra época y las tendencias en la educación superior*. Editorial de la Universidad de Costa Rica. San José, Costa Rica.
- Ruiz, R. y Martínez, R. (2007) “La renovación de las políticas de educación superior, ciencia y tecnología: una tarea estratégica para la construcción de las sociedades del conocimiento”. *Revista Transatlántica en Educación*. Consejería de Educación-Embajada de España en México. Diciembre, Año III, Volumen 3. Páginas 18-31.
- Ruiz, R. y Martínez, R. (2007) “La renovación de las políticas de educación superior, ciencia y tecnología: una tarea estratégica para la construcción de las sociedades del conocimiento”. *Revista Transatlántica en Educación*. Consejería de Educación-Embajada de España en México. Diciembre, Año III, Volumen 3. Páginas 18-31.
- Schmelkes S. La Calidad Educativa y la Formación de Docentes. Conferencia presentada en el 3er. Simposium en Ciencias de la Educación, Proceso de Formación y Actualización de Profesionales de la Educación. 1995. Consultado el 2 de marzo de 2009 en: http://saturno.sc.iteso.mx/portal/page/portal/Sinectica/Historico/Numeros_antteriores02/007/Schmelkes%20Sylvia%207.pdf
- Schmelkes, S. (2003). Reforma curricular y necesidades sociales en México. *Primer Curso Nacional para Directivos de Educación Secundaria*. Lecturas. 9-17.
- Secretaría de Educación Pública (2004a). *Licenciatura en educación secundaria. Plan de estudios 1999*. México: Secretaría de Educación Pública, Tercera edición, Sexta reimpresión.
- Secretaría de Educación Pública (2004b). *Licenciatura en educación especial. Plan de estudios 2004*. México: Secretaría de Educación Pública, Tercera edición, Sexta reimpresión.
- Secretaría de Educación Pública (2006a). *Licenciatura en educación primaria. Plan de estudios 1997*. México: Secretaría de Educación Pública, Segunda edición.
- Secretaría de Educación Pública (2006b). *Licenciatura en educación preescolar. Plan de estudios 1999*. México: Secretaría de Educación Pública, Sexta reimpresión.
- Secretaría de Educación Pública. (2000). Perfil de la Educación en México. México: SEP
- Secretaría de Educación Pública. (2002). *Licenciatura en educación física. Plan de estudios 2002*. México: Secretaría de Educación Pública, Primera edición.
- Secretaría de Educación Pública. (2006). Aprender más y Mejor. Políticas y Oportunidades de Aprendizaje en Educación Básica en México. México: SEP
- Secretaría de Educación Pública. (2007). *Programa Sectorial de Educación. Secretaria de Educación Pública 2007.2012*
- Secretaría de Educación Pública. (2008). *Sistema Educativo de los Estados Unidos Mexicanos: Principales cifras ciclo-escolar 2007-2008*. Consultado el 4 de febrero de 2009 en: <http://www.dgpp.sep.gob.mx/Estadi/Principales%20cifras/Principales%20Cifras%202007-2008.pdf>
- Secretaría de Educación Pública. http://enlacebasica.sep.gob.mx/cons_bd.html consultado el 10 de marzo en 2009.
- Secretaría de Educación Superior. Consultada el 19 de enero de 2009 en http://ses4.sep.gob.mx/wb/ses/educacion_superior_publica
- Sistema de Información Básica de Educación Normal. (2008). *Matrícula de las Escuelas Normales, semestre par del ciclo 2007-2008*. Consultado el 15 de enero del 2009 en <http://normalista.ilce.edu.mx>
- Sistema Integrado de Información sobre Investigación Científica y Tecnológica (s/a) Capítulo II. Recursos Humanos en Ciencia y Tecnología. Consultado el 10 de febrero de 2009 en http://www.sicyt.gob.mx/docs/contenido/cap_ii.doc
- Solana, F.; Cardiel, R. y Bolaños, R. (coord.). (1982). *Historia de la educación pública en México*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Tenti Fanfani, Emilio. Escolarización con Pobreza: Desarrollo Reciente de la Educación Básica En America Latina. Consultado el 2 de marzo de 2009 en: http://www.calidadeducativa.org/archivos/ponencias/EMILIO_TENTI_FANFANI.pdf
- Toranzos Lilia. Evaluación y Calidad. Revista Iberoamericana de Educación No. 10 Evaluación de la Calidad de la Educación. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Consultado el 3 de marzo de 2009 en (*) <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie10a03.htm>

- Torres Rosa María y Tenti Fanfani Emilio (2000) Políticas Educativas y Equidad en México: la Experiencia de la educación comunitaria, la telesecundaria y los programas compensatorios IPE UNESCO Buenos Aires. Informe final de un trabajo colaborativo. encargado conjuntamente entre la Secretaría de Educación Pública de México (SEP) y el IPE UNESCO Buenos Aires, entre 1999 y 2000. Incluido en: *Equidad y calidad en la educación básica: La experiencia del CONAFE y la Telesecundaria en México*, CONAFE, México
- UNESCO (2005) *Hacia las sociedades del conocimiento*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO, Francia.
- UNESCO (2005) *Hacia las sociedades del conocimiento*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO, Francia.
- Universidad Nacional Autónoma de México. (2006). *Guía Operativa para la Elaboración, Presentación y Aprobación de Proyectos de Creación y Modificación de Planes y Programas de Estudio de Licenciatura*. México: UNAM.
- Willinsky, J. (2005) Just say know? Schooling the knowledge society. *Educational Theory*. Vol. 55 N° 1. Pp. 97–112.
- Willinsky, J. (2005) Just say know? Schooling the knowledge society. *Educational Theory*. Vol. 55 N° 1. Pp. 97–112.
- www.dgep.sep.gob.mx/
- Zorrilla (2006) Políticas Educativas Colección: La Investigación Educativa en México 1992-2002. 2006
- Zuñiga Molina, Leonel (2006). Desafíos de la evaluación educativa. Consideraciones y propuestas en torno a l caso de México. Documento de Discusión Tomo 3, IV Congreso Nacional de Educación , Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, México.

Capítulo II: Análisis y Evaluación Curricular

Todo proceso de revisión, actualización, reestructuración o reforma curricular, exige necesariamente una valoración del impacto, alcances y resultados de los planes vigentes que rigen el proceso de formación de una determinada área o especialidad académica.

Esta actividad se convierte en un imperativo indiscutible, ya que permite obtener herramientas empíricas para conformar una base sobre la cual se habrá de construir el subsecuente modelo curricular, ya que no se pueden desechar las experiencias positivas ni mucho menos pasar por alto los desaciertos presentados en la aplicación de un currículo orientado a un tiempo y un espacio determinado, mediante el cual se pretendió responder a las demandas y exigencias sociales, culturales e históricas.

Esta idea se encuentra plasmada en diversos modelos de diseño del currículum (Glazman y de Ibarrola, 1978, Arredondo, 1979, Díaz Barriga, et al, 1987, Díaz Barriga 1993a) quienes enfatizan que la construcción de un nuevo modelo o propuesta curricular, debe obligadamente realizar una evaluación de los planes vigentes y anteriores a éste, que permitan establecer puntos de comparación para “recuperar ideas valiosas, considerar experiencias fallidas y, en ocasiones no duplicar esfuerzos” (Díaz Barriga, p. 25).

En el presente capítulo da cuenta de un proceso de revisión de los planes de estudios que en las últimas cuatro décadas, han regido la formación de los maestros de educación básica en nuestro país desde el marco de las Escuelas Normales. A continuación se señalan los Planes de Estudios que han sido objeto de análisis:

- Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Normal Primaria, implementado en el año de 1970 y reformulado en 1974.
- Plan de estudios de la Licenciatura en Educación Normal Preescolar, implementado en el año de 1978
- Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Primaria, implementado en el año de 1984
- Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Primaria, vigente a partir de 1997
- Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Preescolar, vigente a partir de 1999
- Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Secundaria, vigente a partir de 1999

2.1. Metodología

Tomando como base los modelos de evaluación curricular prevalentes (Díaz Barriga, F. 1993, Díaz Barriga, A. 2005), la revisión aquí expuesta, se orientó por una serie de principios metodológicos vinculados a esta fase del diseño curricular, concibiendo a ésta como un proceso sistemático de acopio de información referida a los elementos que componen los planes de estudio (evaluación a priori) y el impacto de su implementación (evaluación a posteriori), con el claro propósito de comprender la dinámica subyacente a dichos planes y consecuentemente, tomar decisiones en el marco de la construcción de un nuevo modelo curricular.

Cabe señalar que para los planes de estudio que van de 1970 a 1984, se privilegió solamente el primer nivel de análisis enriqueciéndolo con información reportada por la literatura; no obstante, para los planes 1997 (Licenciatura en Educación Primaria), 1998 (licenciatura en Educación Preescolar) y 1999 (Licenciatura en Educación Secundaria) se construyó una metodología cercana a lo que Díaz Barriga, A. denomina *evaluación curricular como tarea de investigación*, toda vez que además del análisis de los elementos constitutivos de los Planes de Estudios, se realizó un trabajo de investigación cuantitativo-cualitativo, en 10 escuelas normales en torno el balance que hacen tanto docentes como estudiantes de la aplicación de estos planes vigentes, además de incorporar elementos de otro orden de no menos importancia, como los resultados de las evaluaciones a gran escala, realizadas a los estudiantes de las escuelas normales y reportes de investigaciones afines.

La selección de estos criterios de valoración del currículo, nos conlleva a presentar un análisis más amplio y profundo que, consecuentemente, nos ofrece elementos para una mayor comprensión de la

dinámica pedagógica (Díaz Barriga, A.). La siguiente figura (2.1.) muestra los elementos considerados en la evaluación curricular aquí expresada:

Fundamentos del Currículum: 1970, 1974, 1978, 1984	
De los fundamentos al plan de estudios	Perfil de egreso
	Enfoque
	Sustento Teórico
	Aportaciones e impacto en la formación de maestros
Funcionamiento del Plan de Estudios: 1997, 1998, 1999	
Análisis de las percepciones estudiantiles y/o docentes	Percepción de los docentes y/o estudiantes sobre la dinámica del plan de estudios
	Percepción de los docentes y/o estudiantes sobre su formación y su futuro desempeño en el mercado ocupacional
Rendimiento académico y factores asociados	Desempeño académico en diferentes dominios disciplinarios y de la práctica docente

Figura 2.1. Elementos de Evaluación Curricular: Plan de Estudios de las Escuelas Normales

Bajo esta perspectiva, los elementos que aportan los referentes de análisis, son sumamente valiosos para la construcción del *nuevo modelo*, luego entonces partimos la idea que la reforma curricular no parte de cero, antes bien se fundamenta en los modelos que le preceden. El *Modelo Curricular* que se propone en el presente documento tiene como punto de partida las consideraciones y resultados observados y publicados por expertos en el ámbito de la enseñanza, la investigación y la formación docente. Se busca que la construcción de un nuevo currículo, responda a las necesidades, carencias y exigencias de la formación de maestros que la sociedad requiere en una época de contrastes y transformaciones sociales.

Tenemos muy claro que la meta de una evaluación no sólo ofrece elementos para la construcción de una reforma al plan de estudios; también propicia la interpretación del contexto de la enseñanza para el análisis y reflexión que realiza la comunidad académica que conforma, en este caso, la educación normal.

2.2. La Búsqueda de la Profesionalización Docente en los Modelos Curriculares

El *Proyecto para la actualización de planes de estudio de las licenciaturas en educación preescolar, primaria y secundaria*, de la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE), tiene como objeto buscar elevar la calidad de la educación superior destinada a la formación de profesionales de la educación, proponiendo planes y programas de estudio congruentes con los que se llevan a cabo en la educación básica, así como con las políticas y estrategias que permiten la coordinación e integración sistémica entre las instituciones.

Por tal motivo, resulta de gran importancia adecuar los procesos de formación de profesionales de la educación con la finalidad de que sus conocimientos y habilidades tengan un vínculo con el perfil deseado para el egresado de la educación básica (SEP 2006). Para ello, se ha desarrollado el *Modelo curricular para la formación de maestros de educación básica* (DGESPE,2009), buscando así dar cumplimiento a los objetivos contenidos en el Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012 (Poder Ejecutivo Federal 2006), enfocados a la reducción de las brechas sociales, económicas, culturales, tecnológicas y cognitivas que existen en nuestra sociedad.

Las recientes reformas a los programas de Educación Básica son parte sustancial del trabajo realizado para el logro de los objetivos del citado plan, como bien es sabido, éstas se encuentran fundamentadas en el modelo educativo basado en el desarrollo de competencias. Por ello, la actualización y diseño de los planes y programas de estudio para las licenciaturas en educación preescolar, primaria y secundaria, requiere contemplar la preparación del profesional de la educación, el desarrollo de competencias para el ejercicio docente, brindar una formación sólida en el conocimiento de las implicaciones teóricas, metodológicas, didácticas y técnicas para el óptimo desempeño de su tarea en la educación. A continuación se presenta una valoración de los planes de estudio que han sido implementados a partir de los años setenta buscando lograr una profesionalización de la labor del docente de educación básica.

2.2.1. Plan de Estudios de Licenciatura en Educación Normal: Primaria (1974) y Preescolar (1978)

El planteamiento de una reforma curricular en la década de los 70 se ubica en un contexto histórico muy importante para la educación y la formación de docentes en México, toda vez que durante este período la expansión de la matrícula y la creciente concentración de la población en zonas urbanas requirió ampliar a su vez, la formación de maestros para atender la demanda educativa que se incrementaba año con año. Durante esta década, se gestan importantes instituciones de Educación Superior, como la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) y la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). Asimismo, surgen en la Universidad Nacional Autónoma de México el Sistema de Universidad Abierta (SUA), el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), orientados por la corriente crítica y sociopolítica que busca dar respuesta a las demandas sociales, y la Escuela Nacional de Estudios Profesionales (ENEP), ésta última inspirada en el enfoque sistémico del diseño curricular (Díaz-Barriga Arceo, 1993). De igual manera dado el contexto de la expansión educativa surge el Colegio de Bachilleres dada la alta demanda de servicios educativos en este nivel.

Esto denota la importancia de atender cada uno de los sectores educativos, de los cuales la educación normal no estaba exenta de replantear sus procesos de formación. Cabe señalar que en este contexto, se buscaba además, otorgar a la labor docente un reconocimiento social que permitiera dar respuesta a las necesidades sociales. En este panorama, se presenta una corriente en la metodología del diseño curricular a la cual Díaz-Barriga denomina “metodologías curriculares desde un abordaje crítico y socio político”. Las cuales tienen como común denominador el rechazo a los enfoques tecnológicos, a la visión psicologicista del currículum y se centran en el vínculo instituciones educativas-sociedad, resaltando la problemática social, política e ideológica de lo curricular. (p. 17).

Un caso particular es el referido al implementado en la UAM-Xochimilco. Esta institución fue creada bajo el enfoque conocido como “Modular por Objetos de Transformación”, mismo que se conocía como una propuesta *alternativa*, en oposición al modelo tecnológico o de la pedagogía norteamericana. Ángel Díaz Barriga (1988), citado por Díaz-Barriga Arceo (ob. cit., p. 18), señala que es resultado de una experiencia de elaboración de planes de estudios y construcción de nuevos enfoques curriculares, en un intento por afrontar de manera diferente el diseño curricular desde categorías propias, tales como: Práctica profesional, enseñanza modular y objetos de transformación.

En contraste, el auge de la tecnología educativa y la corriente científica de la educación marcan una serie de criterios rigurosos en el planteamiento de los objetivos de la educación normal, y que sustentan la estructura de los planes de 1974 y 1978. Esta tendencia, representada principalmente por autores como Mager, Popham y Baker, señala que el contenido es el factor central del diseño curricular, que podía ser

seleccionado y organizado únicamente por expertos en las diferentes áreas del conocimiento. (Jiménez, Ramírez y Santamaría, 2006).

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

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

Este sustento teórico nos permite observar la forma en cómo se encuentran estructurados los planes, donde se observa una tendencia marcada estrictamente a aspectos didácticos. Observando la connotación semántica de la presentación del plan así como los principios técnicos para la elaboración de los programas de la educación normal, su estructura se circunscribe a la expansión del modelo de Tecnología Educativa a lo largo de toda América Latina, donde influyó fuertemente formación de especialistas en educación. En México esta tendencia marcó la línea en la elaboración de planes de estudio en un gran número de instituciones, gracias a la publicación de la obra de Raquel Glazman y María de Ibarrola; titulada *Diseño de planes de estudio*, donde proponen una metodología por medio de objetivos. (Jiménez, Ramírez y Santamaría 2006). En síntesis, este modelo se circunscribe bajo la siguiente lógica:

La primera etapa del diseño se constituye por la *determinación de objetivos generales*, los cuales son una guía que dará contexto, orientación y justificación al contenido del plan, estos corresponden a los objetivos institucionales y disciplinarios. Los objetivos generales se traducen en operaciones fáciles de realizar, mediante la definición de objetivos de dos niveles más concretos: *objetivos intermedios* y *objetivos específicos*, estos últimos se obtienen desglosando los objetivos generales para determinar los comportamientos que deberán aprender los estudiantes; a su vez, los objetivos específicos pueden remodelar a los generales en el caso de que éstos no prevean todos los objetivos específicos que se consideren necesarias dentro del plan de estudio. (p. 6).

Este modelo de construcción de planes de estudios, nos permite tomar en cuenta la perspectiva teórica sobre la cual se constituyeron los programas de 1974 y 1978, así como la lógica de su organización. Cabe señalar que en ambos planes, se percibe una noción tácita de flexibilidad curricular, pues se promueve una apertura al docente de educación normal para realizar las adaptaciones y adecuaciones necesarias al plan y los programas, con objeto de ampliar y profundizar en los aprendizajes a desarrollar, todo esto, según lo requiera el avance del alumno en relación con la dinámica de trabajo en el aula.

Estructura Curricular

En 1974 se planteó una reestructura de los estudios realizados en las escuelas normales, así mismo, la reforma realizada previamente a la educación básica alcanzó también a éstas instituciones. Según lo señalado en el programa de estudios de la licenciatura en educación especial (SEP, 2004), durante los 70 se buscó erradicar los altos índices de reprobación y deserción, a los cuales los esfuerzos resultaron infructuosos. Había entonces dos problemas fundamentales por atender: la actualización de los formadores de docentes y la reestructuración de los planes y programas de estudio. Por tal motivo, se crea en 1970 un plan que tenía como requisitos de ingreso poseer un “título de maestro normalista, de educadora u otros equivalentes o superiores; dos años de ejercicio profesional en educación regular o estar en servicio y pasar los exámenes de admisión.” (*Ibidem*) Sin embargo, este plan tuvo una vigencia breve, dando paso a la modificación en 1974.

Los aspectos principales y relevantes de esta modificación fue el incremento de los estudios de tres a cuatro años, el reconocimiento de éstos al nivel de una licenciatura y el requisito de la elaboración de una

tesis para obtener el grado de maestro normalista. Si bien este reconocimiento de los estudios realizados en las normales tuvo gran aceptación, la estructura fue similar a la del plan de estudios para la licenciatura en educación normal preescolar, ya que en ambos se señalan una serie de principios técnicos que rigen la elaboración de los programas de educación normal. Haciendo un balance general, éstos contienen las siguientes características:

- *Estructura por Objetivos*, reglamentada por la entonces vigente Ley Federal de Educación, los cuales deben ser de tipo *Generales* o bien *Particulares*, aplicado a cada una de las asignaturas y sus respectivas unidades de aprendizaje.
- *Integración de Contenidos*, correlacionados con otras asignaturas, pero se señala explícitamente que éstos no deben invadir el espacio otorgado a otras áreas del conocimiento
- Hacer énfasis en los *conocimientos previos* que posea el alumno para dosificar el grado de dificultad de los contenidos y ajustarlos al desarrollo de los docentes en formación
- La *organización de los contenidos* se hace de acuerdo al tipo de revisión teniendo en cuenta el tiempo, permitiendo así economizar la carga temática contenida en cada curso
- La *participación de sectores* para fortalecer y realizar una revisión y adecuación

Las recomendaciones para la implementación del plan de estudios referido, señalaban explícitamente que se trataba de una herramienta flexible y perfectible. No obstante, el apego al cumplimiento de objetivos deja poco espacio para una valoración del desempeño

Sustento Teórico

La perspectiva de una “flexibilidad” nos conlleva a pensar la forma en que se ha transformado la formación de maestros a través de las innovaciones formuladas. Hay que resaltar la descripción contenida en el plan de 1978 acerca del perfil del maestro que nos remite al concepto de competencias utilizado en las actuales reformas implementadas en la educación básica, pues se señalan las principales características a potencializar, tales como: intereses, necesidades, aptitudes, capacidades y problemas que le lleven a una formación para el ejercicio de la tarea docente.

Orientación Didáctica

Haciendo un análisis de ambos planes, se puede percibir que la organización y estructura de los contenidos, se encuentran vinculados estrechamente con una visión integral de la educación. Sin embargo, al hacer un balance general de la articulación del mapa curricular, nos acerca a realizar una deducción de que las asignaturas y los temas propuestos para cada área de formación se formularon bajo un modelo enciclopédico. En el plan se señala que con esta estructura se busca dar una preparación científica en el maestro, para que éste desarrolle la habilidad didáctica para transmitir sus conocimientos a los alumnos que tendrá bajo su responsabilidad y ejercer su función educativa.

A pesar de ésta descripción, es importante aclarar que mediante esta estructura curricular, los contenidos y los temas requieren una revisión exhaustiva que sesga la preparación para la práctica docente, contrastando así con el principio de la construcción de un pensamiento reflexivo por las exigencias de una organización de este tipo, al igual que con el principio de economizar el tiempo y la carga temática.

Aunque en los planes se plantea como fundamental la construcción de un pensamiento reflexivo, buscando con ello favorecer en el alumno la habilidad de aplicar los conocimientos adquiridos en situaciones reales, sin embargo, consideramos que con una saturación difícilmente puede alcanzarse tal objetivo. Los *contenidos del plan de estudios de 1974 y 1978* versan sobre las siguientes *temáticas generales*:

- Plantear situaciones problemáticas que despierten la innovación y el pensamiento propositivo del docente
- Uso correcto del lenguaje y sus funciones en la comunicación
- Evolución e interacción del sujeto con la sociedad
- Componentes de los organismos y estructura de la naturaleza

- Desarrollo sensorio motor del niño
- Preparación y organización didáctica de los contenidos a impartir
- Historia y desarrollo comunitario así como el bienestar social
- Dimensión ética, estética y ontológica del pensamiento filosófico
- Formación didáctica, centrandó su atención en Planeación del aprendizaje-enseñanza, Conocimiento del niño; Evaluación y diseño de estrategias de enseñanza
- Técnicas de evaluación enfocada al desarrollo de instrumentos de *comprobación del logro de los objetivos*
- Métodos de investigación dirigido al desarrollo del documento de planeación

Al realizar la revisión de los planes desarrollados en ésta década, se puede observar que la visión metodológica está apegada al cumplimiento de objetivos y la búsqueda del abordaje de contenidos, sin embargo, consideramos que un abordaje de ésta naturaleza, tanto para cada asignatura como para el programa en general, conduce en primera instancia a que el docente se centre apegarse a los criterios señalados de forma puntual, impidiendo la adecuación de los contenidos, pues aunque se mencione una flexibilidad, se debe tener claro que el programa hace énfasis en que se trata de un programa nacional, y no debemos olvidar que la gestión educativa del sistema educativo nacional, durante la década de los 70 estaba marcada por un estricto modelo centralista.

Centrarse en el apego al cumplimiento de objetivos nos remite a la metodología propuesta por la didáctica instrumental. Mediante ésta orientación, difícilmente podríamos apreciar el uso de la didáctica como un medio de profesionalización de la enseñanza, que brinde al docente las herramientas y el acercamiento al contexto educativo, así como las necesidades y exigencias sociales, útiles para hacer frente a las transformaciones que se hicieron presentes en la etapa histórica mencionada.

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

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

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

Para la construcción del nuevo plan de estudios los contenidos exigían tomar en cuenta la formación de un investigador, para ello se estructuraron principalmente en la revisión de la teoría educativa sobre una base filosófica centrada en la axiología y la teleología de la normatividad del SEN.

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

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

transformación de la sociedad hacia un modelo neoliberal inició en esta década y con ello las diversas reformas en todos los ámbitos, incluido el plano educativo.

Perfil de Egreso

Como pudimos observar en la estructura de los planes de estudio de los años 70, en éstos no se visualiza concretamente un perfil de egreso, sólo se daban recomendaciones que la institución y los docentes de educación normal debían ajustar para lograr el cumplimiento de los objetivos educativos, lo cual deja ver la orientación enfocada a la instrumentación de cuestiones didácticas más que una preparación integral para el maestro. En contraste, una de las innovaciones que se presentó en el plan de 1984, fue la *definición de un perfil de egreso* conformado por tres grandes ámbitos (figura 2.2.).

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

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

En esta estructura se percibe a primera instancia que el egresado de la educación normal que se busca formar, tiene las características de un docente-investigador, fundamentalmente enfocado a la investigación experimental. De este modo, la formación de los maestros adquiere una amplia carga de contenidos orientados al aprendizaje de bases científicas, y explícitamente sustentado en los principios psicológicos de la experimentación: la observación y la comprobación, lo cual se reafirma en la definición de los temas a revisar en las asignaturas que conforman el plan de estudios.

Organización del Plan de Estudios

El plan contiene dos áreas de formación: la primera de ellas denominada General, se fundamenta en un “tronco común”, que desarrolla las bases necesarias y los conocimientos que compartirá con otros profesionales de educación básica. La segunda, llamada Específica, contiene la formación necesaria para insertar al egresado en el nivel educativo de su elección.

El tronco común se enfoca a brindar al maestro una formación social, pedagógica y psicológica. La justificación de éste aspecto alude a la intención de abarcar, en el aspecto social, el análisis del devenir histórico, el estudio de las ciencias sociales, así como una perspectiva sociocultural de los problemas relevantes. Por otra parte, la formación pedagógica, tiene una orientación epistemológica, científica y filosófica de las teorías educativas, contenidos, que según la magnitud de su importancia, requieren de una revisión amplia, con lo cual, según nuestra percepción, se deja de lado la valoración de la práctica docente y su inserción en situaciones de aprendizaje en contextos reales.

Aunado a ello, la orientación psicológica de los contenidos, constituidos de forma rígida, sistemática y teórica, propicia que el cuidado de la estructura y organización de los programas, conlleven a un grado excesivo de aspectos de carácter administrativo - además del cumplimiento de las tareas que requiere una IES -, donde se descuida la parte formativa y vivencial de la práctica docente.

Pese a que los estudios realizados en las escuelas normales adquirieron una equivalencia con los de las Universidades e Instituciones de Educación Superior, la clasificación de éstos con base en los criterios de la ANUIES, asignaba a la educación normal una tarea de alta exigencia, pues las funciones sustantivas de las IES: docencia, investigación y difusión cultural requieren de una estructura y planta académica con la cual las escuelas normales no contaban, por lo tanto, el diseño de un plan de estudios enfocado a esta actividad, exigía mayoritariamente una orientación hacia la enseñanza de la investigación y sus diferentes concepciones y enfoques teóricos, metodológicos y epistemológicos.

En síntesis, como valoración general de ambos planes, se observa un claro contraste entre uno y otro, situados en polos opuestos, por un lado observamos el plan de 1978 orientado a la formación explícitamente en aspectos didácticos que dejaban de lado la preparación del maestro en función de una práctica reflexiva y propositiva. Entre tanto, la organización del plan de 1984, se centra en el desarrollo de habilidades de investigación experimental, enfocando el aprendizaje de la práctica docente hacia una visión meramente psicológica y científica, teniendo así dos extremos, cada una carente de aspectos relevantes y necesarios para el ejercicio profesional del maestro.

2.2.3. Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Preescolar, Primaria y Secundaria (1997-1999)

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

Bajo este principio, dicho plan de estudios, cuenta con una definición de un perfil de egreso de forma explícita, hay que resaltar la intención de este programa por construir una figura docente por cada nivel educativo que conforma la educación básica en nuestro sistema educativo: preescolar, primaria y secundaria. No obstante, cabe destacar que al señalar una formación común para los tres niveles, la redacción y el abordaje del programa es idéntico para cada uno de ellos.

Orientación Didáctica

Las actividades, contenidos y temas a abordar en los planes de estudio vigentes, son comunes para los tres niveles y se encuentran distribuidas de forma gradual acentuando la *práctica en contextos reales*, con la finalidad de hacer un acercamiento del alumno a la aplicación de lo aprendido en el aula. Las *actividades de formación* se encuentran divididas, como se desarrollará (véase, *infra*), en tres ámbitos: Actividades principalmente escolarizadas, Actividades de acercamiento a la práctica escolar y Práctica intensiva en condiciones reales de trabajo.

Noción de Competencias

Así como en el programa de 1984 se señalaban habilidades y conocimientos a desarrollar en el maestro, en los planes vigentes, se hace uso de éstos conceptos. No obstante, se les asocia como sinónimos del concepto de competencias, sin precisar y/o definir su significado y esclarecer cuál es la intención de incluir un término tan complejo en un programa de formación de gran relevancia para la educación básica.

Perfil de Egreso

El señalamiento del “perfil de egreso” no se explicita como tal, pues se define como “Rasgos deseables” para el egresado de la educación normal, agrupando cinco características específicas:

- Habilidades intelectuales específicas
- Dominio de los propósitos y contenidos básicos de la educación preescolar
- Competencias didácticas
- Identidad profesional y ética
- Capacidad de percepción y respuesta a las condiciones de sus alumnos y del entorno de la escuela

Cada uno de estos rasgos, se encuentran explicitados y desarrollados con las características que el docente debe poseer al finalizar su proceso de formación. Aunado a ello, señalan una serie de Criterios y orientaciones para la organización de las actividades académicas.

Mapa Curricular

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

- *Formación Común*

Comprende los conocimientos que comparte con otros profesionales de la educación básica, para ello se plantea la revisión de la estructura y normatividad del sistema educativo nacional, en sus bases filosóficas, legales y organizativas, así mismo se revisan problemas contemporáneos de la educación básica y, de igual manera, la revisión de temas específicos sobre historia de la educación y la pedagogía haciendo referencia a la educación preescolar, primaria y secundaria, según sea el caso. Estas actividades representan casi el 20% del tiempo programado de estudios.

- *Formación Específica*

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

Panorama General del Plan de Estudios

Las *actividades de formación* que conforman, el Plan de Estudios se encuentran divididas en tres ámbitos:

- *Actividades Principalmente Escolarizadas*

Los planes se conforman por 32, 35 y 37 asignaturas para preescolar, primaria y secundaria respectivamente. Entre los contenidos a revisar se señala la revisión de un panorama general de la historia y estructura del sistema educativo mexicano. Destacando los aspectos centrales de su función como formadora y transmisora de una identidad nacional.

Asimismo, se destaca el análisis de los postulados filosóficos y preceptos legales del SEN, así como los problemas centrales de la educación básica. La función y la importancia tanto de la educación básica, es de suma relevancia resaltar en este apartado, ya que busca hacer conciencia de los retos que impone al maestro el trabajo con niños y adolescentes. Entre los *contenidos* temáticos se destacan:

- Desarrollo de las capacidades comunicativas en los niños, pensamiento matemático, cuidado de la salud, desarrollo psicomotriz y la expresión artística.
- Conocimientos acerca del desarrollo infantil, así como los procesos de socialización. Además, se debe tener un conocimiento acerca de la evolución y crecimiento de los adolescentes.
- Lectura comprensiva y crítica, trabajo intelectual, expresión oral y producción de textos, esto mediante cuatro componentes que se imparten en forma de taller: Aprovechamiento de la información oral, Expresión oral fluida y coherente, Lectura y manejo de fuentes de información, Redacción de textos y reportes académicos.
- Conocimientos de los procesos históricos de la educación en México y las condiciones sociales de la época correspondiente
- Adquisición y desarrollo del lenguaje, estimular el conocimiento de éste y propiciar el avance de las “competencias” lingüísticas de los alumnos
- Participación y expresión artística a fin de comprender el significado que éstas actividades tienen para el desarrollo de los niños y los adolescentes
- Conocimiento y dominio del trabajo con la cuestión afectiva
- Relación del niño y adolescente con el ambiente familiar, social y el mundo que les rodea.
- Valoración del juego como estrategia didáctica
- Temas selectos de historia de la educación y la pedagogía
- Diseño de actividades didácticas, tomando en cuenta la diversidad de alumnos presentes en el aula
- Cuidado de la salud, alimentación y prevención de accidentes.
- Estudio de situaciones y problemas propios de la región o entidad del futuro docente
- Estructura familiar, situaciones de riesgo, interacción en el núcleo familiar, atención a situaciones desfavorables de los alumnos en condiciones extremas
- Gestión escolar, participación comunitaria, trabajo colegiado

- *Actividades de Acercamiento a la Práctica Escolar*

En este ámbito se maneja una actividad de visita, conocimiento y valoración de la práctica docente en su contexto real. En ella el alumno aprende a conformar y organizar actividades de aprendizaje, planear jornadas de trabajo en conjunto con el asesor.

- *Práctica Intensiva en Condiciones Reales de Trabajo*

El trabajo se realiza bajo la supervisión de un docente experimentado, para insertarle en las condiciones y exigencias reales del trabajo docente. El docente tutor es quien le guía, orienta y sugiere según el desempeño que muestra el maestro en formación.

2.3. Diseño Curricular de los Planes de Estudio Actuales: Observaciones Generales

Una vez revisados los planteamientos, actividades y perspectivas de los planes de estudio de 1978 y 1984, así como el plan vigente de 1997 y 1999, se realiza una valoración crítica de las principales implicaciones conceptuales y prácticas que dan lugar al trabajo realizado de la última década en la Educación Normal en México.

Concepto de Competencias

Los planes de estudio vigentes para las licenciaturas en educación preescolar, primaria y secundaria, hacen uso del concepto de competencias, sin embargo, no se clarifica la intención con la cual se utiliza este término. Aunque debemos tener en cuenta que este plan se encuentra en vigor desde hace diez años, en la actualidad se cuenta con mayores precisiones en términos de perspectivas pedagógicas, de modo de adecuar su implementación en el ámbito educativo, a partir de trabajos de autores como Ph. Perrenoud, P. Meirieu, C. Coll, A. Pérez Gómez, entre los más representativos.

Debemos tener en cuenta, también que aunque no se mencione de forma explícita, las actuales modificaciones a los planes y programas de educación básica se encuentran basadas en el modelo de competencias, y para lograr este objetivo es importante contar con profesionales que estén altamente relacionados y preparados con las implicaciones, objetivos y requerimientos de este enfoque, así como el desarrollo, aprendizaje y aplicación de las competencias en educación buscando que exista una claridad y propiciar una mayor comprensión de los objetivos y el perfil de egreso del estudiante de la educación básica.

Para el logro de este propósito, el *Modelo Curricular* se ha dado a la tarea de definir y construir una base de competencias docentes que el estudiante de la escuela normal deberá desarrollar a lo largo de su preparación profesional.

Formación Común

La idea de establecer un marco de referencia de contenidos comunes que manejen todos los profesionales de la educación básica resalta, a nivel curricular, como un atributo transversal y genérico. Consideramos pertinente que los conocimientos aborden elementos de pedagogía más allá de una revisión histórica. La fundamentación didáctica, así como herramientas de planeación, evaluación de competencias centradas en el aprendizaje situado y la implementación de una evaluación permanente, son esenciales para obtener un desempeño óptimo del profesional de la educación. Así mismo, enriquecer los planteamientos de la planeación son puntos de concordancia que deben considerarse en los tres ciclos del nivel básico.

Dimensión Curricular Ético-profesional

Este ámbito tiene una relevancia imprescindible en cualquiera de las áreas de formación que las instituciones realicen la actividad educativa, puesto que es necesario abordar los aspectos éticos y axiológicos para lograr la inserción del egresado a la vida laboral y social como profesional de la enseñanza. El maestro como una figura intelectual y agente de transformación social, requiere necesariamente de una formación y reforzamiento de valores de identidad, conciencia social y reconocimiento de la importancia de su tarea para con la sociedad a la cual pertenece.

Dentro del plan de estudios vigente se menciona que la formación ética es muy importante, sin embargo, dentro del mapa curricular no se señalan ni se observan contenidos que puedan propiciar el desarrollo de actitudes así como la vivencia de situaciones de aprendizaje donde el maestro ponga en práctica sus conocimientos, actitudes y valores para observar la forma en que hace uso de sus juicios de valor y su

abordaje de problemas de carácter ético y moral, donde se requieran establecer prioridades para atender cuestiones de ésta índole.

Hay que tener en cuenta, que según las disposiciones del artículo tercero constitucional, transmitir la democracia como una forma de vida, requiere del desarrollo de habilidades y conocimientos enfocados al uso, construcción, producción y transferencia de conocimientos que no se separan de la interacción y la comunicación que se vive al interior del aula y fuera de ella, en relación con la comunidad donde se aplica la tarea educativa. Por tanto, se debe fortalecer el aspecto ético y el fomento de valores de convivencia ya que serán, los egresados de la educación normal, quienes se encarguen de formar posteriormente, a los futuros ciudadanos bajo esta premisa.

Rendimiento Escolar

Uno de los elementos centrales en la revisión de los planes de estudio es la *evaluación del Rendimiento Académico*. Como una estrategia de seguimiento para la implementación de la Reforma a la Educación Normal, con base en el *Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales*, se instrumentó el *Examen General de Conocimientos* dirigido a alumnos del séptimo semestre de la Licenciatura en Educación Preescolar (ciclo 2003-2004), al siguiente ciclo escolar (2004-2005) se evalúa únicamente a la Licenciatura en Educación Primaria y desde el ciclo 2005-2006 se hace la evaluación de ambas licenciaturas.

Este examen es de opción múltiple y estandarizado, por lo tanto, intentó aplicarse de manera censal y tiene como finalidad primordial valorar el nivel de logro de los estudiantes respecto a las competencias cognoscitivas, expuestas en el perfil de egreso de las licenciaturas, aunque también permite evaluar la pertinencia de los contenidos de los programas de estudio, la congruencia y coherencia del mapa curricular, el uso de los recursos de apoyo académico, la oportunidad y calidad de las acciones de actualización, la eficacia del trabajo directivo, la función del trabajo colegiado y el impacto del PROMIN en la mejora académica de las instituciones que cuentan con este beneficio.

Cabe señalar que este proceso de evaluación fue asesorado técnicamente por el Centro Nacional de Evaluación (CENEVAL) y el diseño y elaboración de las pruebas estuvo a cargo de un Consejo Técnico integrado por representantes de las Escuelas Normales, personal de la SEP y del propio CENEVAL. A continuación se exponen los principales resultados:

○ **Resultados Globales**

Los resultados obtenidos de la evaluación de estudiantes, a través de pruebas estandarizadas, son significativa y consistentemente desalentadores en las licenciaturas de Educación Preescolar y Educación Primaria (Figura 2.3).

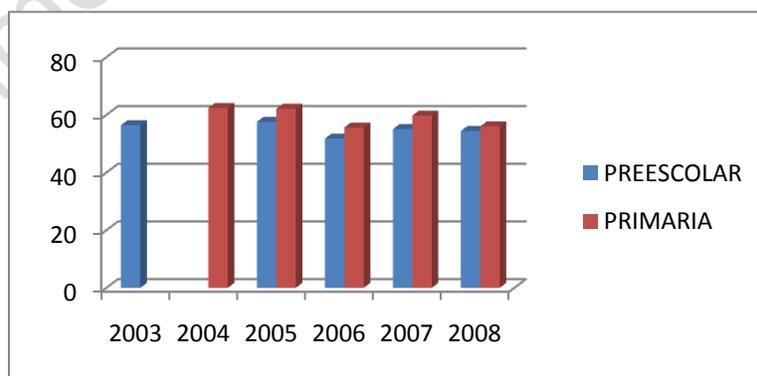


Figura 2.3. Resultados por Licenciatura
Nivel Preescolar y Primario: Media Nacional

Teniendo en cuenta estos resultados se aprecia que la media nacional para estudiantes de preescolar es, en todos los casos, menor a seis (valor de 60), es decir: *reprobatoria*; para el caso de la Licenciatura en Educación Primaria la media nacional es aprobatoria –con valores cercanos a seis - durante los dos primeros ciclos escolares, sin embargo, en las evaluaciones subsiguientes, los niveles de logro promedio son menores a la mínima aprobatoria. Como consecuencia, la distribución de los estudiantes de preescolar por nivel de competencia, muestra consistentemente una ubicación de los mismos en el primero y segundo nivel. El nivel III observa una presencia menor y el IV es prácticamente inexistente, sobre todo en los tres ultimo ciclos escolares (ver tabla 1.1).

Tabla 2.1. Licenciatura en Educación Preescolar.
Examen General de Conocimientos por Niveles de Logro

Licenciatura en Educación Preescolar				
Periodo Escolar/Nivel Evaluativo	Nivel I	Nivel II	Nivel III	Nivel IV
	Insuficiente (%)	Suficiente (%)	Satisfactorio (%)	Sobresaliente (%)
2003	27	33	29	10
2004
2005	22	32	34	12
2006	40	41	18	1
2007	30	35	30	6
2008	31	37	27	5

Fuente: DGESE (2009)

Similar comportamiento se observa para la Licenciatura en Educación Primaria (Tabla 2.2), situando consistentemente -cerca de la mitad de sus estudiantes- en el nivel más bajo de competencia, la presencia disminuye en el siguiente nivel y es casi inexistente en el nivel más alto. Es importante señalar que los resultados son preocupantes empero, lo es más, que en los últimos años éstos se acentúen negativamente.

Tabla 2.2. Licenciatura en Educación Primaria.
Examen General de Conocimientos por Niveles de Logro

Licenciatura en Educación Primaria			
Periodo Escolar/Nivel Evaluativo	Nivel I	Nivel II	Nivel III
	Insuficiente (%)	Suficiente (%)	Satisfactorio (%)
2004	39	39	23
2005	32	46	22
2006	62	33	5
2007	45	44	11
2008	62	36	2

Fuente: DGESE, 2009.

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

○ **Evaluación de la Calidad**

Como uno de los objetivos contenidos en el Programa Sectorial de Educación 2007-2012, debemos tener en cuenta, los estudios realizados en relación con la calidad educativa. El sistema de educación normal, dependiente de la Subsecretaría de Educación Superior implementó en 2008 un proyecto llamado *Evaluación diagnóstica de la calidad educativa de la Licenciatura en Educación Preescolar*, dicha evaluación tuvo como objetivo valorar los procesos de formación de los maestros de educación preescolar.

La valoración de la calidad educativa se enfocó a tres áreas concretas: Gestión educativa, Plan de estudios y Docentes. Para su implementación se elaboraron indicadores que versan sobre tres niveles de calidad:

- Nivel 3. Mantener el nivel actual de calidad
- Nivel 2. Ejecutar acciones de mejora
- Nivel 1. Mejorar lo más pronto posible

○ **Análisis de resultados de la autoevaluación**

Los resultados de la autoevaluación se analizarán desde cuatro perspectivas:

- Observar el comportamiento general de los indicadores construidos tomando a las 11 escuelas normales analizadas en su conjunto.
- Estudiar el comportamiento de los indicadores en cada una de las cinco áreas de evaluación. Esto permitirá establecer las áreas que tienen mayores fortalezas y aquellas que manifiestan mayores debilidades.
- Revisar el comportamiento de los indicadores, tomando a las escuelas normales de manera individual para establecer la utilidad de los indicadores para describir las características específicas de cada una de las escuelas normales de la muestra.
- Revisar el funcionamiento general de la metodología que elaboró el grupo reflexivo

En términos de *áreas de evaluación*, los procesos evaluativos implementados se centran en cinco áreas: Gestión Institucional, Docencia, Alumnado, Infraestructura, Generación de conocimiento (investigación). Un análisis preliminar de los resultados de la muestra de escuelas normales evaluadas permite focalizar en *fortalezas y debilidades*, de acuerdo a las áreas de evaluación:

- *Área de Gestión Institucional*. Consistente con las acciones que ha impulsado el gobierno federal desde la década de 1990 las mayores y mejores fortalezas se concentran en esta área. La gestión estratégica se ha instalado en las escuelas normales. Sin embargo, es necesario revisar los indicadores, especialmente aquellos que no discriminan entre las escuelas con niveles altos de calidad de aquellas que tienen niveles bajos de calidad.

- *Área de Docencia*. Existe una brecha que cerrar con respecto a la calidad. Actualmente, los indicadores no incluyen la dimensión de práctica docente. Este aspecto tiene que revisarse y crearse indicadores que permitan su evaluación.

- *Área de Infraestructura*. Muestra que las condiciones no son totalmente desfavorables en las escuelas normales. Cuando de calidad educativa se trata, se argumente que las condiciones de infraestructura impiden alcanzar una alta calidad educativa. Sin embargo, los indicadores deben apuntar a zonas sensibles que requieren acciones de alto nivel de complejidad y no, como ocurre actualmente, basarse en estrategias de mejora de infraestructura que poseen un bajo nivel de complejidad.

- *Área Alumnado*. Los indicadores muestran la necesidad de fortalecer estratégicamente esta área, en especial, como oportunidad mejorar la calidad educativa. Las escuelas normales deben concentrar y

focalizar sus esfuerzos públicos e institucionales para mejorar su aprovechamiento, por parte de los estudiantes.

- *Área de Generación de Conocimiento.* Es de vital importancia, convertir las debilidades en fortalezas en esta área estratégica para la sociedad del conocimiento.

En esta última área, Actuar por parte de las escuelas normales implica, al menos, reconceptualizar sus modelos y prácticas institucionales, incluso en varios niveles para Martínez, *et. al.* (2008, p. 44-5): i) establecer a como IES en donde la generación de conocimiento es un área sustantiva, en este sentido las escuelas normales deben pasar de ser “consumidoras de conocimiento” que se generan en otras IES como las universidades a “generadoras de conocimiento” para nutrir directamente al sistema de educación básica del país; ii) definir con precisión el tipo de conocimiento que se desea generar en las escuelas normales, es decir, evitar constituirse como monumentos a la “investigación básica” sin implicaciones reales en la mejora de la calidad educativa del sistema educativo mexicano, esto implica explorar la “investigación-acción” o la “evaluación-acción”; iii) establecer estrategias de financiamiento a la investigación educativa en las escuelas normales; iv) vincular el desarrollo profesional de los docentes y a los estudiantes de las escuelas normales al posgrado, pues si no se desarrollan las competencias específicas de investigación y evaluación no será posible crear las condiciones para generar conocimiento desde las escuelas normales

En este estudio puede visualizarse, en términos estratégicos, los retos que tienen las escuelas normales que imparten la licenciatura en educación preescolar, pues requieren fortalecer las labores de generación de conocimiento, vincular y encauzar el proceso de formación a modo de que los alumnos aprovechen las fortalezas brindadas por la escuela normal. Las áreas de gestión institucional y de infraestructura se presentan con mayor fortaleza para el desempeño de las funciones académicas. Por su parte, entre los elementos desfavorables en el proceso educativo, estas áreas no tienen incidencia significativa para la formación de los maestros.

Seguimiento de Egresados

El estudio implementado por Martínez (op. cit.) señala la importancia de realizar estudios de seguimiento a las egresadas de la licenciatura en Educación Preescolar, ya que “constituyen una alternativa para el autoconocimiento y la planeación de procesos de mejora y consolidación de las instituciones educativas. La retroalimentación de programas de formación es una de las funciones principales de esta actividad, por tal motivo resulta imprescindible aplicarla en un proceso de reforma curricular.

Este estudio señala seis competencias (Tabla 2.4.) sobre las que los egresados cubren un alto nivel de dominio, siendo las *competencias para planear actividades y de trabajo en equipo* aquellas que presentan un mayor requerimiento en los centro de trabajo.

Tabla 2.3. Tipos de Competencias más Solicitadas en el Centro de Trabajo

Competencias más Solicitadas en el Centro de Trabajo	Frecuencia (casos)	Frecuencia (%)
Capacidad para planear actividades	108	86
Capacidad para trabajar en equipo	100	79
Capacidad para hacerse entender	98	78
Capacidad para utilizar el tiempo de forma efectiva	94	74
Capacidad para coordinar actividades	92	73
Dominio del conocimiento de la disciplina	80	63

Fuente: Martínez, et. al. (2008, p. 72)

Entre las principales conclusiones presentadas por el estudio, se señala que la licenciatura en Educación Preescolar, se trata de una carrera con predominancia femenina, así mismo, lejos de la creencia de que la carrera no despierta el interés de las jóvenes mexicanas, la mayoría de las egresadas señala haber elegido esta modalidad educativa como su primera opción de formación, el promedio de egreso es alto y la muestra en su totalidad, cuenta con un título profesional. Otro aspecto de suma importancia, es que la mayoría de las egresadas, aún se encuentra soltera, lo cual nos indica que el ingreso a la educación superior retrasa el matrimonio y la procreación.

En su mayoría, (88%) labora en el ámbito educativo. Consideran viable la formación en la educación normal para desarrollarse profesionalmente, empero, muy pocas continúan con estudios de posgrado. En su mayoría tienen una opinión positiva de sus escuelas, pues se asocia con un cumplimiento de sus expectativas, pues no se trata de una carrera difícil de cursar, la organización del plan de estudios garantiza la obtención de un título profesional y (de mayor frecuencia), existen altas posibilidades de encontrar un trabajo estable dentro de la SEP.

La percepción que las egresadas acerca del plan de estudios de 1999 es que éste continúa vigente, y consideran como necesario realizar adecuaciones y actualizaciones al plan, más que la creación de uno nuevo. Así mismo, aluden que la formación en el diseño de estrategias pedagógicas es el área donde se proporcionan las mejores herramientas para la vida laboral, pero hace falta una preparación más sólida y consistente es la correspondiente a la atención de necesidades educativas especiales.

Finalmente, el informe concluye con cuatro reflexiones que consideramos pertinente resaltar para el análisis del seguimiento de egresados:

- Mejorar y perfeccionar los indicadores, la metodología y los instrumentos para evaluar la calidad educativa, especialmente, profundizar en la dimensión de práctica docente.

- Ampliar la invitación a un número mayor de escuelas normales para participar en la revisión y perfeccionamiento de los indicadores, de la metodología y efectuar una evaluación diagnóstica de la Licenciatura en Educación Preescolar. Esto permitiría profundizar en la discusión y negociación del término de calidad educativa, y obtener datos que extiendan los resultados y las conclusiones derivadas en este primer proceso de evaluación diagnóstica de la calidad.

- Dar seguimiento a los planes de mejora de las escuelas normales que han realizado su autoevaluación, con el propósito de estudiar aquellos procesos que permiten a las escuelas normales mejorar su calidad educativa.

- Vincular el seguimiento de egresadas como un componente de la autoevaluación de la calidad educativa de las escuelas normales con el objetivo de utilizarlo como insumo para el mejoramiento continuo.

Seguimiento y Evaluación de las Prácticas Docentes

El seguimiento y evaluación de un plan de estudios es un componente fundamental de la planeación institucional. Dada su estrecha vinculación con la transparencia y la rendición de cuentas, se realizó una evaluación de la operación y puesta en marcha del plan vigente durante el ciclo escolar 2000-2001, fecha en que ya se había aplicado por completo en todos los semestres que conforman la licenciatura así como los correspondientes a la licenciatura en educación preescolar y educación secundaria.

Esta evaluación forma parte del *Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales (PTFAEN)* (SEP, 2004), mediante la cual se realizó el seguimiento y evaluación de las prácticas docentes a cargo de la Dirección General de Normatividad, dicho seguimiento de tipo cualitativo permitió generar y documentar información sobre la aplicación, adecuación y reformulación de los programas de estudio³⁰.

³⁰ En este trabajo se considera a la evaluación como medio principal para propiciar aprendizaje y no como un mecanismo de control, por lo tanto la evaluación se realiza de manera interna y externa.

La evaluación interna, enfocada en tres grupos de temas: el maestro, los estudiantes y la escuela considera como elemento fundamental del seguimiento de la práctica docente, que se define como “ *el conjunto de las actividades cotidianas que realiza el maestro para generar aprendizajes en sus estudiantes; aprendizajes que significan cumplir los propósitos de una asignatura y, en consecuencia, lograr el perfil de egreso del plan de estudios*”, pero la manera como se entiende la práctica docente en el seguimiento es muy reducida, puesto que en ella intervienen muchos factores, y no basta con cumplir los propósitos para lograr el desarrollo del aprendizaje en los estudiantes.

Por su parte, la *evaluación externa* se contempla también en el seguimiento como mecanismo que permite el apoyo o acompañamiento de un docente externo a la institución. Este seguimiento se efectúa en todas las escuelas normales y es una medida de autoevaluación y retroalimentación permanente, y tiene como eje de estudio la planeación y el desarrollo de las actividades de enseñanza. Las tres etapas que conforman este seguimiento son:

- Re-conocer el estado actual que guarda la práctica docente
- Actuar o desarrollar las acciones necesarias para propiciar el cambio
- Valorar el impacto de las acciones en la práctica docente

De este modo, se plantea que se integren grupos flexibles como: las coordinaciones dentro de las academias, en la que se designa a un coordinador que tendrá la tarea de buscar los medios para abordar las dificultades, logros y avances, la comisión de seguimiento por academia, integrada por un grupo de profesores perteneciente a una academia, la comisión de seguimiento fuera de las academias y la organización del seguimiento por grupos de interés. Asimismo, se resalta en el seguimiento la participación de todos los docentes de las escuelas normales, así como de los directivos y las autoridades, y la creación de espacios para que los estudiantes den sus opiniones sobre sus profesores y sobre la escuela. De igual manera se sugieren instrumentos para registrar las experiencias, observaciones, narraciones, notas de campo, transcripciones de audio y video, entrevistas, así como las producciones de los estudiantes, cuadernos de trabajo, las planeaciones, tareas o diarios, sin embargo no se hace una descripción de cómo están construidas y en qué consisten.

El seguimiento y evaluación de las prácticas docentes propuesto resulta importante en tanto que se enfoca en sentido formativo, es decir a los procesos que subyacen en la práctica docente, así como a la reflexión que deben hacer los profesores sobre su labor, teniendo en cuenta que ésta es cambiante y tiene que pensarse y repensarse. Empero, los elementos de su tarea no pueden separarse, como lo plantea el seguimiento, ni tampoco aislarse, ya que todos los elementos que la componen se encuentran interrelacionados y solo pueden diferenciarse, para hacer valoraciones y emitir juicios que permitan y apoyen al docente a la mejora de su práctica.

En este sentido, resulta necesario tener en cuenta, conceptualmente, más elementos para comprender mejor la práctica docente, esto con la intención de que engloben las prácticas, estrategias, desempeño, habilidades, así como el contexto en el cual se desarrolla su labor y las distintas formas de abordar la realidad y actuar en situaciones de riesgo, de atención a niños con necesidades especiales y, sobre todo, de considerar la amplia diversidad cultural, étnica y social que caracteriza a la población de nuestro país.

También es un elemento importante del seguimiento difundir las experiencias que se generan sobre las prácticas docentes de las escuelas normales, en tanto que permite enriquecer la práctica docente de los profesores, además de servir para construir un panorama amplio sobre la situación y las condiciones de desempeño profesional.

Por lo tanto, la evaluación por pares, así como la autoevaluación y la evaluación institucional deben coordinarse para elaborar estrategias de mejora para que los servicios educativos, la formación continua y el uso de los resultados permitan elevar la calidad de la enseñanza y los niveles de desempeño.

2.4 El Informe de las Visitas a Escuelas Normales: Un análisis del modelo curricular y de los Planes de Estudio

Al inicio del presente capítulo señalábamos la importancia de valorar las experiencias obtenidas con la implementación del plan de estudios vigente en las escuelas normales. Por tal motivo, el Modelo Curricular para la Formación Profesional de los Docentes de Educación Básica se complementa con una guía de aplicación denominada “*Análisis del modelo curricular y de los Planes de Estudio. Guía Interna para las Visitas a Escuelas Normales*”, que forma parte del proyecto para la actualización de los planes de estudio de las Licenciaturas en Educación Preescolar, Primaria y Secundaria.

Este informe se sustenta en el marco teórico del modelo curricular propuesto por la DGESE, comprendido por las diez premisas que más adelante se enuncian y desarrollan. Entre los objetivos fundamentales del presente análisis se destaca la búsqueda de información que relacione la cultura de las Escuelas Normales con el plan de estudios; discutir y analizar las fortalezas y debilidades del plan de estudios; y construir una base de información que facilite la toma de decisiones acerca de la actualización de los planes.

I. Método de Trabajo

Para realizar un análisis de forma reflexiva, crítica y analítica en torno a los procesos internos del aula, el trabajo se realizó por medio de grupos de discusión para discutir los temas de mayor interés en relación a la instrumentación de los planes de estudio. El trabajo de campo se aplicó bajo la metodología etnográfica que permitiera el desempeño óptimo de las visitas exploratorias, esto como una herramienta de trabajo crítica, reflexiva. Los materiales con los cuales se procedió a la observación y análisis de prácticas educativas se sintetizan:

- Planeaciones didácticas
- Cuadernos de alumnos
- Documentos recepcionales
- Proyectos de observación y práctica docente
- Periódicos escolares u otro tipo de publicaciones locales

II. Principales Resultados del Informe

Para un mejor tratamiento de la información, se establecen para los resultados alcanzados dos criterios de organización: cuantitativos y cualitativos.

Los **resultados cuantitativos** jerarquizan las respuestas de los estudiantes ante los reactivos del instrumento partiendo de los puntos de acuerdo y desacuerdo, así como la comparación entre los resultados de los alumnos con los de los docentes. Tomando como base el aspecto cuantitativo, un primer acercamiento en torno a las precisiones del plan de estudios, deja ver el alto grado de importancia que los alumnos y profesores otorgan a la observación y a la práctica docente.

En un plano intermedio la valoración de la práctica como factor de desarrollo de competencias profesionales en los alumnos, esto es un indicador del trabajo que se realiza junto con los asesores y tutores ya que consideran que la retroalimentación y la evaluación de los aprendizajes en función de las asignaturas es pertinente para su formación, así mismo consideran que las competencias adquiridas son suficientes para acceder a un posgrado.

Un aspecto de gran importancia y a su vez que debemos tomar en consideración es lo relativo a la valoración que los docentes y estudiantes asignan a las actividades destinadas al fomento de competencias para realizar investigación educativa, el desempeño de estrategias por parte de los docentes, la *participación en espacios colectivos de discusión, reflexión y análisis, la actualización docente y su impacto en la calidad de la enseñanza*, la participación en programas de intercambio académico con otras Instituciones de Educación Superior, el seguimiento de egresados y el papel desempeñado por los tutores. Los docentes consideran que la dificultad se centra en la cristalización de

estas potencialidades. Aunque si se hace necesario impulsar la participación en actividades de colaboración, de trabajo colegiado así como la promoción de intercambios académicos.

Por su parte, los **resultados cualitativos**, a partir de los criterios previamente establecidos para el análisis del plan de estudios y el seguimiento a los procesos de las escuelas normales, presentan posturas encontradas en cada uno de los rubros lo cual nos indica que no hay un consenso sobre los puntos clave de análisis.

- Las *percepciones del perfil de egreso* son contrastantes entre alumnos y docentes así como entre alumnos y entre docentes, pues indican que difícilmente se puede lograr alcanzar las habilidades y los aspectos mencionados en el plan de estudios.
- La *congruencia y pertinencia de las asignaturas con las exigencias actuales de la práctica docente* es un factor constante en los resultados y alerta sobre la importancia de que los contenidos tengan una conexión con las situaciones reales de los docentes en ejercicio, pues se corre el riesgo de que al concluir la etapa de formación, los aprendizajes adquiridos no tengan utilidad para resolver situaciones presentadas en el contexto áulico.
- El criterio relacionado con la *formación para la investigación* refleja una marcada contraposición entre la percepción de los docentes y los alumnos, ya que los primeros señalan que no se tiene la infraestructura para realizar tales actividades y la formación para ello es mínima mientras los alumnos mencionan que esto se hace específicamente en los últimos semestres enfocado a la elaboración del documento recepcional, limitándose sólo a esta actividad.
- La importancia otorgada a la *práctica en situaciones reales* es de alta relevancia para el modelo que se propone para la reforma curricular, ya que tanto alumnos como profesores señalan el alto nivel de apoyo para reforzar los aprendizajes que representan la observación y conocimiento del grupo en el cual se desarrollará el trabajo de práctica.
- La *valoración de los asesores sobre el tutor*, por parte de los que los alumnos, resulta preocupante ya que se considera un factor de poca importancia para orientar su formación. Según los resultados de las visitas, el tutor mantiene una actitud de recelo, rechazo o bien, ve en la actividad del practicante, un espacio propicio para el descanso. Es necesario, de acuerdo con los resultados obtenidos, establecer un sistema de criterios para la selección, formación y estímulo del programa de tutorías de forma clara y acorde con los objetivos y el perfil de egreso de la educación normal.
- La *valoración de los asesores* varía según las opiniones de los maestros o de los alumnos. Entre los primeros, se valora el trabajo realizado con base en el tiempo invertido, la planeación y el seguimiento del desempeño de los asesorados, mientras que los alumnos señalan que el desempeño depende del grado de responsabilidad con el grupo que tenga a su cargo, al asesorado y a su ética profesional, así mismo depende también de las estrategias didácticas que posean para desarrollar aprendizajes significativos.
- La *perspectiva del documento recepcional* tiene una valoración altamente favorable en los alumnos que participaron en el presente estudio. Argumentan que mediante éste pueden conocer las implicaciones de la práctica docente, se analiza el trabajo cotidiano de la tarea educativa y contraponer o bien complementar lo aprendido en el aspecto teórico de los autores revisados durante el proceso de formación.
- El estudio del *seguimiento de egresados* para conocer la vinculación que existe entre la institución formadora y los alumnos que ingresan al campo de trabajo. Los alumnos en general mencionan que no conocen con certeza la existencia de algún programa de seguimiento, aunque algunos señalan que existen proyectos para su creación. Así mismo, los docentes mencionan que no existe un programa de seguimiento de forma institucional, pero algunas experiencias individuales han generado este tipo de actividades mediante instrumentos que permiten conocer su percepción sobre la utilidad de lo aprendido.

- Los *conocimientos y formación adquirida por y desde las escuelas normales* resultan altamente valorados, tanto por alumnos como por parte de los maestros. Consideran que su formación les otorga altas oportunidades para lograr un *acceso al posgrado*, aunque los alumnos coinciden en gran parte que depende también el tipo de posgrado al cual se pretenda ingresar, porque cada uno de ellos tiene sus respectivas competencias que es necesario desarrollar, en su mayoría obtenidas en la etapa de formación, y otras más, se desarrollan o fortalecen durante la vida laboral.

En cuanto al ***análisis de la actividad didáctica***, los resultados obtenidos según la percepción de los alumnos, de acuerdo con el ámbito específico, se sintetizan:

- *Planeación*. Depende del estilo del docente, la preparación para la docencia y la percepción que tiene sobre la asignatura que imparte. Los docentes señalan que la planeación se prepara a partir del colegio de maestros, por academias y de forma individual.

- *Intervención*. Las opiniones son divididas, pero en general se usa una estrategia similar, y no varía, pues consideran (los docentes) que este modo de trabajo les genera excelentes resultados. Los maestros por su parte señalan que varía según el estilo y el curso impartido.

- *Evaluación*. Los alumnos son muy críticos al señalar que los procesos de evaluación no son congruentes con las actividades, ya que tienen objetivos distintos, y no se le otorga la importancia que se debe por diversos factores. Los docentes, por su parte señalan que la evaluación “es una fortaleza en todas las licenciaturas”, e indican que ésta, responde según las recomendaciones de cada programa educativo, cada docente tiene la libertad de establecer sus propios criterios de evaluación, pero se reconoce que no se cuenta con un programa institucional de evaluación.

III. Conclusiones del Informe

Esta panorámica del desempeño y funcionamiento del plan de estudios vigente en las escuelas normales nos señala las principales preocupaciones que se presentan a la hora de implementar los contenidos. Resulta indiscutible la interacción y el vínculo de los contenidos con lo observado en la práctica real, esto con intención de fortalecer y enriquecer continuamente la formación recibida en la escuela normal.

El papel que el tutor tiene en el proceso de formación del maestro, debe recuperar una perspectiva positiva que permita enriquecer la práctica del alumno. Establecer vínculos estrechos y criterios de selección y formación, es un factor determinante para construir un programa de tutorías que esté ligado con los objetivos del perfil de egreso. De igual forma, la asesoría debe concebirse como una función a asumir con responsabilidad y mediante una interacción docente-alumno que permita el desarrollo de aprendizajes, tanto significativos, así como funcionales para el desempeño profesional del egresado de educación básica.

Por lo tanto, es importante desarrollar un programa institucional de evaluación que pueda contemplar dos rubros: tanto la evaluación con base en criterios generales, así como criterios seleccionados y/o desarrollados por el docente así como los grupos académicos. Esto requerirá, en mayor medida, fomentar el trabajo colegiado y cooperativo entre los cuerpos docentes, alumnos y asesores, pues no solamente se puede enriquecer el intercambio de experiencias, sino mejorar la elaboración del documento recepcional, reforzar las competencias de investigación, colaboración y planeación necesarias, para la práctica docente, así como para el desempeño profesional.

Una tarea imperativa de la puesta en marcha de un plan de estudios es conocer el desempeño profesional de los egresados. Con ello se permite revisar, evaluar y valorar qué tan pertinentes resultan los contenidos y los aprendizajes que se requiere fortalecer, fomentar y/o desarrollar en los alumnos con la finalidad de mejorar el desempeño profesional.

Cabe señalar que, en gran medida, las percepciones que se tienen del proceso de formación, e incorporación a la tarea educativa del egresado de educación básica, coinciden en la necesidad de

realizar una reforma a la estructura del plan de estudios vigente. En el siguiente apartado revisaremos la literatura planteada en torno al tema.

2.5. El Desempeño del Plan de Estudios de las Licenciaturas en Educación Preescolar, Primaria y Secundaria

Desde la puesta en práctica del plan de estudios para la educación primaria, en 1997, y la subsecuente implementación del plan de estudios para la educación secundaria y preescolar, en 1999; el desempeño de los egresados ha requerido de una valoración sobre esta nueva perspectiva de formación del maestro: la educación basada en competencias, así como su relación en torno a las reformas a los planes de educación básica, centrada también en este enfoque. Para ello se ha realizado una revisión de las publicaciones que han planteado inquietudes y críticas en torno a los resultados de ésta puesta en práctica, en especial, destacando el énfasis ante la necesidad de una reforma curricular a la educación normal.

o La Reforma Como un Factor Externo

La serie dedicada a la profesionalización del magisterio, denominada *Cuadernos de Discusión* presentaba ámbitos de discusión en torno a las reformas y proyectos de actualización de la educación normal. En primera instancia Savín (2003), señala que la reforma de 1984 al plan de estudios de la licenciatura en educación primaria, de ningún modo era conveniente ni oportuna, ya que no se contaba con las condiciones materiales, humanas y académicas para otorgar a las Escuelas Normales las obligaciones de las Instituciones de Educación Superior, esto debido a que las reformas se olvidan de los problemas sustanciales de la sociedad, inclusive, critica la falta de conexión de quienes planean una nueva forma de pensar la educación, con la práctica real del ejercicio de la docencia.

La temporalidad es un factor determinante en los procesos de reforma, pues se encuentran sujetos a la cronología sexenal, para el autor el tiempo debe circunscribirse a proyectos fuera del espacio sexenal. Así mismo, la revisión de marcos normativos, la incentivación, la manutención de expectativas y voluntades de transformación del magisterio, son el imperativo a considerar en todo proceso de reforma. Se considera fundamentalmente que debemos hacer caso de las voces que se pronuncian desde el interior de las escuelas normales, tomar en cuenta las demandas insatisfechas que surgen de la práctica misma, de hacer un análisis a profundidad del acontecer cotidiano de éstas instituciones. De este modo se puede lograr establecer líneas de investigación propias acordes con los problemas así como de la normatividad que les regula.

o Valoración de la Práctica como Fundamento de la Profesionalización

Un análisis realizado en las escuelas normales donde se implementó el plan de estudios de 1997, se puede observar que el cambio de enfoque de trabajo, así como una inserción al campo laboral, planteado en el plan mencionado, fue una de las aportaciones más importantes. Según lo señala Gabriela Czarny (2003), esto permitió dar un enfoque práctico que subsanó la visión enciclopédica del plan de estudios de 1984. No obstante, la formación de los alumnos requiere de fortalecer el análisis crítico de la práctica real, ya que principalmente, al realizar las visitas y observaciones de la práctica docente, se centran en observar tres aspectos:

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

Esta situación refleja la necesidad de establecer, para el caso de los procesos de observación y práctica docente, criterios de análisis que permitan valorar, analizar y reflexionar sobre los aspectos más

relevantes que enriquezcan el proceso de formación del maestro y considerar el logro del perfil de egreso. Este seguimiento, refleja una situación similar a los resultados obtenidos en el seguimiento realizado para la presentación del *Modelo Curricular*, pues señala que se da poca valoración e importancia al programa de tutorías, y los comentarios que realizan a ésta, suelen ser muy generales o mínimos, lo cual impide repensar las prácticas. Salvo algunos casos, los maestros que fungen como tutores, señalan no haber recibido indicaciones suficientes antes, durante y después de las actividades de práctica que realizan los estudiantes. Sin embargo, existe un reconocimiento la realización de prácticas desde los primeros semestres y valoran las actividades de los alumnos. (Czarny 2003)

Finalmente, el seguimiento realizado a la implementación del plan de estudios de 1997, concluye, para el aspecto de las tareas sustantivas, concretamente la correspondiente a la investigación, menciona que es un “trauma” (*sic.*), que aún no se ha podido superar, ya que representó un reto sumamente fuerte para el *currículum*, así como para los propios formadores de maestros, pues éstos se vieron en la inminente tarea de formarse para realizar tales tareas, sin embargo, pese al decreto oficial, esta actividad no ha podido realizarse y tampoco a través de ello se ha visto fortalecido el trabajo académico. Lo que sí se ha visto es una carga excesiva de trabajo y un desajuste en los tiempos dedicados al trabajo académico y desatender otras áreas de formación. (Czarny 2003)

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

Un aspecto a valorarse en el proceso de reforma de los planes de estudio para la educación normal, es el concerniente a las recientes reformas a los programas de educación básica, pues son los alumnos de este nivel, los destinatarios finales quienes estarán a cargo de los futuros maestros egresados de las escuelas normales. Por tal motivo, articular una relación entre los planes de nivel básico y los de educación normal, se convierten en una tarea de alta relevancia. Teniendo en cuenta que la primera de estas reformas, fue la aplicada en el 2004 a la educación preescolar, los planteamientos en torno a la formación de las licenciadas en educación preescolar no se hicieron esperar.

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

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

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

- *Esclarecer los Conceptos Inherentes de la Profesión Docente*

Definir la figura del maestro, así como su importancia y su óptimo desempeño en el campo profesional, es un reto sumamente ambicioso. Como se mencionó al principio de éste apartado, el establecimiento de un perfil de egreso para la licenciatura en educación, brinda la pauta para formular el tipo de

competencias a desarrollar en el futuro maestro. Esto es importante para lograr establecer una identidad profesional acorde con las metas de la educación básica y en las cuales se vea involucrada una conciencia de la importancia de la función educativa que ejerce el maestro.

En un análisis en torno a la implementación del plan de estudios de secundaria, Héctor Gutiérrez (2000), nos señala un breve análisis de las implicaciones que este representa para los futuros docentes. Tomando como base el perfil de egreso, concluye que se busca formar un docente comprometido y dedicado con la educación integral de los adolescentes, contrapuesto con aquellos docentes que se limitan al “dictado de apuntes”. Así mismo, se busca consolidar la formación de valores y conocimientos acordes con las disposiciones de la legislación educativa. Sin embargo, la búsqueda de un docente con las características descritas, presenta dificultades en el contexto de la práctica, ya que existe una división entre la formación del docente egresado de escuela normal y el docente egresado de una universidad.

Al presentar los resultados de un estudio realizado con docentes de educación secundaria, Gutiérrez (2000) hace referencia al cumplimiento de las disposiciones y planteamientos del perfil de egreso. Dando la palabra a maestros frente a grupo, deja entrever que las principales carencias se presentan en torno al tiempo, lo cual implica que en su mayoría, los maestros busquen, por cuestiones económicas, la obtención de hasta tres plazas, situación que merma la posibilidad del trabajo colegiado, reuniones de academias, e inclusive la tutoría con los alumnos para dar seguimiento a su proceso de aprendizaje. Cabe señalar que uno de los principales aspectos a considerar en el proceso de reforma del plan de estudios se enfoca a la forma en cómo se conciben los docentes al interior del centro de trabajo, pues cuando se trata de docentes egresados de educación normal, se autodefinen como mayormente preparados para el ejercicio docente, ya que reciben durante su proceso de formación las herramientas didácticas y técnicas para realizar su tarea, mientras que en el caso de los docentes egresados de alguna Institución de Educación Superior, señalan que a pesar de no contar con las herramientas para trabajo frente a grupo, los conocimientos adquiridos en el área de su especialidad, aportan mayores conocimientos para el desempeño de los alumnos. (ob. Cit.)

Un factor importante en el diseño de una nueva propuesta curricular que debe considerarse es la percepción que el docente tiene de sí mismo así como de su función social. Existen autores que señalan fuertemente que la crisis de la baja calidad de la educación se inicia en las escuelas normales (Garduño, Carrasco y Raccanello 2010: 86). Afirmación que puede sonar muy cruda si se toma en consideración que la educación normal es la que más reformas, cambios o adecuaciones ha sufrido sin que se haya encontrado hasta la fecha un perfil claro de la profesión. Esto por la razón de que las dependencias encargadas de realizar el diseño curricular, continúan inspiradas en los “clásicos del currículo”.

Ante esta situación, debe tenerse en cuenta, que la percepción social que se tenga del maestro, así como la percepción de sí mismo, la valoración de su trabajo y el historial laboral aunado a su vocación, resultan factores de alta relevancia para el desempeño dentro del aula. La búsqueda de una figura docente es un imperativo a cumplir para evitar que el egresado de la educación normal no tenga clara cuál es su función y la importancia de su labor en la sociedad. Garduño, *et. al.*, (ob. cit.) analiza factores de alta relevancia que influyen en el desempeño de los docentes, como la profesionalización mediante cursos y actualizaciones, la vocación, la comunicación con los alumnos y la percepción de su eficiencia para realizar su trabajo, influyen en el auto-concepto y el desarrollo de una práctica eficiente.

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

Incluso, pese a esta precisión de Fortoul, es preocupante señalar que en su investigación, la percepción de la mayoría de los alumnos del cuarto año de la licenciatura en educación primaria, conciben a la enseñanza como la mera transmisión de conocimientos a los niños. Así mismo, la percepción de la práctica educativa se reduce netamente al trabajo con los niños. La autora concluye en que este tipo de percepciones sobre la enseñanza y el papel del maestro recaen en la ausencia de una definición del perfil

del egresado, de la función social ejercida así como la falta de precisión en la noción de la enseñanza (ob. cit.).

Esta situación necesariamente deberá ser contemplada en el nuevo plan de estudios a elaborar ya que consideramos es un factor central entender a la enseñanza más allá de la simple instrucción o transmisión de conocimientos, de lo contrario se podrían repetir esquemas de comportamiento como los suscitados con la implementación del plan de 1978.

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

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

Jesús Martínez (2004), hace señalamiento de cuáles han sido los principales problemas de realizar investigación en las escuelas normales, haciendo mención de que la línea pedagógica sobre la cual se concentró la formación para la enseñanza, estaba enfocada a la integración de conocimientos teóricos con la práctica para así desarrollar la investigación. No obstante, el mayor número de los contenidos se orientaron al estudio y manejo de técnicas de observación, relacionadas principalmente a la metodología de la investigación-acción. Esto, señala Martínez, propició que la formación del docente quedara relegada a segundo plano y su preparación estuviese enfocada más como un futuro investigador obteniendo con ello pocos elementos para la docencia.

La labor de investigación al interior de las escuelas normales, como tarea sustantiva se presenta de forma compleja debido a la exigencia que ésta requiere para ser una tarea de alto nivel académico al igual que en todas las IES. Al respecto, Praga, Ramírez y Sánchez (1988), hacen una valoración acerca de la importancia de implementar la investigación como parte del proceso de formación en la enseñanza normal. Luego de cuatro años de haberse implementado la reforma, se pronuncian a favor del otorgamiento de la especial importancia que se otorga a la producción de conocimiento en las escuelas normales, ya que se busca formar un docente normalista preocupado por profundizar en su área de conocimiento y por transformar su práctica.

No obstante, se proyecta una crítica muy fuerte sobre la percepción de la función que ejerce la investigación acerca de cómo se concibe ésta en el plan de estudios, pues al considerarla como una disciplina más dentro del currículo, se pierde la esencia de la reflexión, el análisis y la construcción de soluciones a problemas específicos, pues se corre el riesgo de caer en metodologías reduccionistas, recetarios y manuales. Esto de ninguna manera puede verse como una labor de producción de conocimiento acorde con las tareas sustantivas de las escuelas normales.

Para formar al nuevo docente, dicen Praga, Ramírez y Sánchez (1988) es indispensable crear espacios para la reflexión, donde se parta de un concepto dinámico de investigación, donde maestros y alumnos busquen, descubran y propicien las condiciones en que se va a dar la investigación; y añaden que “el sustento de toda práctica docente es una reflexión sistemática y permanente para acceder al conocimiento, con una actitud de vigilancia constante sobre lo que se hace, cómo se hace, por qué se hace y para qué se hace.

En síntesis, la investigación como parte de los objetivos de la educación normal, se proyecta como una tarea que permita al maestro a valorar, reflexionar, criticar y reconstruir su práctica en función de los objetivos institucionales y personales que se le presenten, para ello, la investigación al interior de las normales debe concebirse como *práctica formativa y práctica especializada*. (ob. Cit.: 37)

2.5.1. A Modo de Cierre

Plantear una revisión de las experiencias previas en torno a la conformación de un nuevo plan de estudios, exige, si nos apegamos a los planteamientos de la teoría curricular, valorar los aciertos, fortalezas, carencias y necesidades que surgen con las exigencias de la sociedad para con los futuros maestros de educación básica.

A lo largo de las décadas en que han sido modificados los planes de las escuelas normales, podemos observar la presencia de una situación de vaivenes en la estructura de los planes de estudio analizados, puesto que al encontrarse en polos extremos en la perspectiva teórica que los sustenta, tienen el efecto que Synders (Díaz-Barriga Arceo, 2009) denomina como la *metáfora del péndulo*, ya que ocurren oscilaciones pendulares, debido a que entre las diversas escuelas didácticas existe una posición de negación, que las lleva a colocarse una al extremo de otra, con formulaciones contrarias sobre un tópico.

Por su parte, Díaz-Barriga Arceo (2009) apunta que un problema importante es que esta metáfora plantea situaciones dicotómicas, irreconciliables, que no permiten arribar a un equilibrio o complementariedad entre las propuestas de innovación y que incurren en el desconocimiento de la historia de las ideas pedagógicas. Esta situación la podemos observar si analizamos con detenimiento las diferentes posturas que sustentan los planes de estudio anteriores, así como el vigente en las escuelas normales. La forma en cómo se posicionan los modelos curriculares, nos da un ejemplo de la citada metáfora, generando el imperativo de construir un currículo enfocado a la mejora de la formación de maestros de educación básica.

Así, podemos vislumbrar que el modelo implementado en 1978, se apega estrictamente a los lineamientos de la tecnología educativa y al modelo sistémico enfocado al cumplimiento de objetivos generales y específicos, tal como lo planteaban Tyler y Taba y aplicado en México bajo el modelo de Glazman y de Ibarrola, un esquema estrictamente metodológico e instrumental. (Jiménez, Ramírez y Santamaría 2006). Entre tanto, el modelo de 1984, se encuentra en un polo opuesto, prioriza la formación teórica para preparar al futuro investigador, centrando el desarrollo de habilidades de observación, experimentación y comprobación, cuyas bases epistemológicas y metodológicas se centran en una caracterización de aspectos psicológicos, enfocados a la medición, la comprobación y la observación de cambios en las conductas según los criterios constituidos para la observación e investigación en la práctica docente.

Por su parte, la estructura del plan vigente, nuevamente da un movimiento hacia un polo opuesto, centrando la atención en aspectos meramente operativos para el desarrollo de una práctica en contexto real, pero sin retomar aspectos de la construcción de un esquema de análisis que conduzca al maestro hacia la reflexión de la práctica. Como se puede observar en los resultados de las visitas a las escuelas, así como en el documento de seguimiento a la aplicación del plan de estudios, la percepción de la tutoría y el asesoramiento en la etapa de práctica, requiere una reestructuración y una valoración en torno a su importancia en el proceso de formación del futuro docente. De igual manera, la ausencia de criterios para la asignación de tutores y la definición de la figura del asesor, tutor y la identidad del maestro son elementos clave que deben considerarse para la construcción del plan subsecuente.

Esta identidad deberá tener una vinculación estrecha con la definición (que se presentará más adelante) de las competencias con las que el egresado de la licenciatura en educación (preescolar, primaria y secundaria) deberá contar al finalizar su preparación. Estas necesariamente deberán desarrollarse a lo largo de toda la licenciatura, ubicarse e identificarse para estar relacionadas con los aspectos axiológicos sobre la identidad del maestro normalista, la función social que realiza y su aportación al desarrollo del país, así como al desempeño óptimo que permita realizar su labor de forma profesional, ética y comprometida.

Por lo tanto, no se trata de abordar un esquema ecléctico, haciendo recortes de cada experiencia, sino más bien, en función del conocimiento histórico, valorar las experiencias del pasado, la trayectoria, tradición e importancia de las escuelas normales a través del tiempo y proyectar la figura del maestro normalista en relación con el proyecto social que se busca fomentar para una nación inmersa en el marco de la sociedad del conocimiento.

Referencias

- Arredondo, V. (1979). *Técnicas Instruccionales Aplicadas a la Educación Superior*. México: Trillas.
- Barroso, Martínez y Peñalosa (2009) *Análisis del modelo curricular y de los Planes de Estudio: Informe de las Visitas a Escuelas Normales*. SEP-DGESPE, México, D.F.
- Czarny, Gabriela (2003) *Las escuelas normales frente al cambio. Un estudio de seguimiento a la aplicación del plan de estudios 1997*. SEP-Cuadernos de discusión, No. 16 México DF
- DGESPE (2009) *Modelo curricular para la formación profesional de los docentes de educación básica* Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación. (Documento Interno de Trabajo)
- Díaz Barriga, Ángel (coord.) (2002) *La investigación curricular en México. La década de los noventa*. SEP-COMIE-CESU-La investigación educativa en México 1992-2002
- Díaz Barriga, Ángel (2005) *Evaluación curricular y evaluación de programas con fines de acreditación. Cercanías y desencuentros*. Conferencia presentada en el Congreso Nacional de Investigación Educativa, Sonora.
- Díaz-Barriga Arceo, Frida (1993a) "Aproximaciones metodológicas al diseño curricular hacia una propuesta integral", en: *Tecnología y Comunicación Educativas*, No. 21, México, Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa, 19-39
- (1993b) *Diseño curricular II*. ILCE, México
- (2009) *Los profesores ante las innovaciones curriculares*. Conferencia presentada en el *Congreso Internacional de Educación: Currículo*, Universidad Autónoma de Tlaxcala, México, 27 de Noviembre de 2009 (mimeo)
- Farfán Mejía, Enrique (2004) "Las educadoras frente al nuevo plan de estudios de la licenciatura en educación preescolar", en: *Educación 2001*. No. 108 México DF. 39-44
- Glazman Nowalsky, R. y de Ibarrola, María (1978) *Diseño de planes de estudio*. CISE-UNAM, México
- Fortoul Ollivier, María Bertha (2008) "La concepción de la enseñanza según los estudiantes del último año de la licenciatura en Educación Primaria en México", en: *Perfiles educativos*, vol. XXX, núm. 119 México DF. 72-89
- Garduño Estrada, León; Carrasco Pedraza, Marco y Raccanello (2010) "Los formadores de docentes y la autoeficacia para la enseñanza en una muestra de escuelas normales en el estado de Puebla", en: *Perfiles Educativos*, vol. XXXII, núm. 127 IISUE-UNAM, México, DF. 85-104
- Gutiérrez, Héctor (2000) "La reforma de la normal superior", en: *Educación 2001*, No. 57 México DF. 32-36
- Jiménez, Edith; Ramírez, Beatriz y Santamaría, Rocío (2006) *Perfil académico. Introducción al diseño curricular en el posgrado*. En:
<http://www.posgrado.unam.mx/servicios/productos/omnia/anteriores/28/09.pdf>, consultado el 15 de Febrero de 2010
- Martínez Ramos, J. Jesús (2004) "La investigación en la formación: un acercamiento a la reflexión en el marco de las instituciones formadoras de docentes", en: *Educar: Revista de educación*, No. 31, México DF. 37-42
- Martínez, José Francisco; et. al. (2008) *Evaluación diagnóstica de la calidad educativa de la Licenciatura en Educación Preescolar*, Informe Final, Diciembre 2008 DGESPE-SEP
- Poder Ejecutivo Federal (2006) *Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012*
- (2007) *Programa Sectorial de Educación 2007-2012*
- Savín Castro, Marco Antonio (2003), *Escuelas normales: propuestas para la reforma integral*. SEP. Cuadernos de discusión. No. 13 México, D.F.
- Secretaría de Educación Pública (2004) *El seguimiento y la evaluación de las prácticas docentes: una estrategia para la reflexión y la mejora en las escuelas normales*. Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales-Dirección General de Normatividad México, DF.
- (1978) *Programas Educación Normal Preescolar*. Secretaría de Educación Pública-Consejo Nacional Técnico de la Educación México, DF.

- (1984) *Plan de estudios. Licenciatura en educación primaria*. Secretaría de Educación Pública. México, DF.
- (2004) *Plan de estudios 2004. Licenciatura en educación especial*. DGESE-SEP México, DF.
- (2006) *Plan de estudios 1997. Licenciatura en educación primaria*. DGESE-SEP México, DF.
- (2006a) *Plan de estudios 1999. Licenciatura en educación preescolar*. DGESE-SEP México, DF.
- (2006b) *Plan de estudios 1999. Licenciatura en educación secundaria*. DGESE-SEP México, DF.
- Acuerdo 348, *Publicado en el Diario Oficial el 17 de Septiembre de 2004*
- Acuerdo 384, *Publicado en el Diario Oficial el 26 de Mayo de 2006*

Documento interno no publicable

Capítulo III: Modelo Curricular para la Formación Profesional de los Maestros de Educación Básica: Premisas Fundamentales

Introducción

El Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012 plantea diversos objetivos en torno al sistema educativo mexicano con la finalidad de apoyar las acciones que reduzcan las grandes brechas sociales, económicas, culturales, tecnológicas y cognitivas que existen en nuestra sociedad. Estos objetivos pretenden elevar la calidad de la educación y favorecer la equidad, a partir de la cobertura, la eficacia, la eficiencia terminal y la pertinencia social de las diversas acciones educativas que se llevan a cabo dentro del Sistema Educativo Nacional. Para lograr lo anterior, la *innovación educativa* se convierte en un recurso central que permite la construcción de una sociedad mexicana del conocimiento, mediante la estimulación sistemática y estratégica de los procesos de transformación social, con el fin principal de mejorar la calidad de vida de los mexicanos.

Como ya ha señalado la UNESCO (2005), los países que invierten claros esfuerzos y recursos para la generación, transmisión, uso y transferencia del conocimiento, se conforman como auténticas sociedades del conocimiento, lo que da como resultado el surgimiento de organizaciones y estructuras sociales diferentes en las que los individuos son más creativos, reflexivos, responsables y críticos, pues asumen una mayor participación social para el beneficio común y mejoran su calidad de vida con base la justicia y la pertinencia social.

En este sentido, la educación en general y particularmente la educación superior, es uno de los grandes pilares para la innovación y el progreso de las sociedades. Entre los principales objetivos de la educación se encuentran:

- El incremento del capital intelectual y la mejora de las competencias para formar personas que a partir del desarrollo de habilidades asociadas al pensamiento estratégico, puedan solucionar los problemas complejos a los que se enfrentan tanto en su vida cotidiana como en la académica y la profesional
- La divulgación y el uso social pertinente del conocimiento, con la finalidad de lograr mayor equidad, pluralidad y justicia social a partir de las innovaciones científicas, tecnológicas, humanísticas y artísticas
- La formación para toda la vida
- El uso eficiente de las tecnologías de la información y la comunicación
- La promoción y la mejora permanente de la calidad educativa
- La formación docente con altos niveles de especialización
- La utilización del conocimiento como insumo básico para el desarrollo y como dinamizador del cambio social

En este contexto es posible encontrar esfuerzos de innovación educativa en México que buscan consolidar una auténtica sociedad mexicana del conocimiento. Tal es el caso de la revisión continua de los planes y programas de estudio que se realiza en diferentes niveles educativos y, de manera particular, en el nivel superior (licenciatura y postgrado).

En el ámbito de la formación de maestros, la ***Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE)*** señala en su Misión la necesidad de elevar la calidad de las instituciones de educación superior destinadas a la formación de profesionales de la educación, lo que implica proponer planes y programas de estudio congruentes con los de la educación básica, así como con las políticas y estrategias que permiten la coordinación e integración sistémica entre las instituciones. En la actualidad, la DGESPE desarrolla la *Reforma Curricular de las Escuelas Normales* que tiene como uno de sus objetivos centrales la actualización de los planes y programas de estudio de las Licenciaturas en Educación Preescolar, Primaria y Secundaria, para lo cual se ha construido el *Modelo Curricular para la Formación Profesional de los Docentes de Educación Básica*.

3.1. Hacia la Construcción de un Modelo Curricular de Formación Profesional para Maestros de Educación Básica: Premisas Fundamentales

El *Modelo Curricular para la Formación Profesional de los Docentes de Educación Básica* tiene por **objetivo general**:

Que los egresados de las Escuelas Normales demuestren activamente una formación estratégica en el campo educativo, caracterizada por la innovación, la calidad y la pertinencia social, a fin de que puedan desarrollarse personal y profesionalmente, con el consecuente impacto en la formación de los alumnos de educación básica, en un entorno global en el que las prácticas de construcción y uso de conocimiento son claves en el desarrollo de individuos y sociedades.

Entre los **objetivos específicos** de mayor relevancia se encuentran:

- *Que los egresados de las escuelas normales cuenten con un conocimiento profundo de los contenidos de enseñanza y de las perspectivas psico-pedagógicas y didácticas para realizar un desempeño profesional en el aula.*
- *Que los egresados de las escuelas normales desarrollen diversas herramientas básicas para el aprendizaje, directamente relacionadas con las capacidades lingüísticas y matemáticas.*
- *Que los egresados de las escuelas normales desarrollen las competencias del maestro de educación básica, con un alto dominio o pericia para la solución de problemas.*

En términos de los **elementos fundamentales** que dan sustento al *Modelo Curricular para la Formación Profesional de los Maestros de Educación Básica* cabe destacar:

1. El Artículo 3° Constitucional, que constituye el marco legal que regula al Sistema Educativo Nacional.
2. El Artículo 12 de la Ley General de Educación, que faculta a la Federación para determinar los planes de estudio del nivel preescolar, primario, secundario y normal.
3. Los objetivos, estrategias y líneas de acción del Programa Sectorial de Educación (SEP, 2007).
4. La misión y los objetivos de la DGESE (2009).
5. Los planes y programas de estudio vigentes de las licenciaturas en educación preescolar, primaria y secundaria.
6. Los resultados del análisis sistemático de la situación actual de las escuelas formadoras de docentes (Aguerrondo, 2003) y particularmente de las Escuelas Normales (Mercado, 2007).
7. Las tendencias nacionales e internacionales relativas a la innovación curricular y a la formación docente en las sociedad del conocimiento que toma como base los trabajos de Díaz-Barriga, Frida, y Lugo (2003), Marcelo (2006, 2008) la OCDE (2005) y Esteve (2006), entre otros.
8. La incorporación de teorías acerca de las competencias docentes, con énfasis en el fomento de una postura reflexiva acerca de la práctica y la identificación de competencias necesarias para movilizar conjuntos de saberes integrales, contextuales y situados (Perrenoud, 1997; 1999; 2004; Coolahan, 2002; Zabalza, 2007; Díaz Barriga, 2003).

El *Modelo Curricular para la Formación Profesional de los Maestros de Educación Básica* responde a la **demandas de actualizar los esquemas de formación de maestros** a nivel profesional, con el fin de fomentar actuaciones que se organismos internacionales han considerado fundamentales para la formación de maestros. De esta manera, se busca que los planes de estudio de las Escuelas Normales pongan especial énfasis en el fomento de aspectos como: la profundidad y mayor dominio del conocimiento, la autonomía cognitiva y afectiva, la cognición situada, la ética, el desarrollo de la pericia en la práctica docente, la colaboración y la innovación educativa como elemento que permite solucionar problemas complejos, todo esto mediante la creación de un claro sentido de responsabilidad social, la reflexión permanente, y de la interacción y el uso efectivo de herramientas y recursos internos y externos al propio docente.

La **instrumentación** del Modelo Curricular para la Formación Profesional de los Maestros de Educación Básica exige la presencia de una serie de condiciones generales, entre las que destacan:

- La actualización de los profesores de las Escuelas Normales, a través de diversas acciones formativas –presenciales, a distancia y mixtas- y del diseño de materiales educativos de apoyo.
- La infraestructura necesaria para el uso intensivo de las tecnologías de la información y la comunicación, estableciendo directrices específicas para la adquisición de competencias en este campo. Estas competencias deberán dar respuesta tanto a las necesidades de formación profesional del maestro, como a las necesidades que debe enfrentar profesor cuando ya se encuentra en el ejercicio profesional y que tienen que ver con los usos pedagógicos y educativos de las tecnologías, tales como: el procesamiento de textos, el procesamiento de datos, el uso o diseño de software educativo o el acceso a Internet, entre muchas otras acciones.
- Un sistema institucional de evaluación permanente e integral por medio de procedimientos que permitan la retroalimentación para el ajuste y/o adecuación de los planes y programas de estudio, así como del modelo curricular que los sustenta.
- La conformación de instancias o cuerpos colegiados encargados de la gestión interna para facilitar los procesos implicados en la instrumentación, seguimiento y evaluación del modelo y de los planes y programas de estudio actualizados.
- La incorporación de equipos técnicos de apoyo psicopedagógico que orienten y apoyen de forma permanente el trabajo de los profesores de las Escuelas Normales a lo largo de todas sus trayectorias docentes.
- El apoyo a mecanismos de vinculación interinstitucional con el fin de estimular los programas de intercambio de experiencias educativas y/o laborales entre alumnos y profesores.
- La revisión exhaustiva de la normatividad que rige tanto los procedimientos académicos inherentes al modelo como a los estamentos encargados de regular los procesos.

El Modelo Curricular para la Formación Profesional de los Maestros de Educación Básica se construyó fundamentalmente a partir del análisis de diversas áreas de la formación y práctica docente en México.

Un punto de partida ha sido la propuesta de una postura teórica-metodológica en la formación de maestros, la cual considera que aprender a ejercer la docencia, es un proceso en donde resulta fundamental el desarrollo de diversas competencias que permitan al maestro solucionar problemas, en un proceso continuo de desarrollo de pericia que implica, a su vez: el desarrollo de una postura reflexiva y crítica permanente sobre su práctica, el desarrollo de la autonomía, la responsabilidad, la ética y el análisis para la solución razonada de los problemas que esta práctica plantea.

Por su parte, el equipo técnico de la DGESE que realiza la Reforma Curricular, llevo adelante un proceso sistemático de acercamiento a la cotidianidad de las escuelas normales que permitió recuperar la voz de los actores principales vinculados con la aplicación del plan de estudios vigente (Ver Capítulo II. Análisis y evaluación de los planes de estudios, particularmente el apartado de las Visitas a las Escuelas Normales).

Asimismo, se realizaron también el análisis de las necesidades actuales de la formación docente en el marco de la sociedad del conocimiento, una fundamentación psicopedagógica propiamente ligada a la visión socio-constructivista del aprendizaje y la enseñanza y la concepción del maestro como profesional del aprendizaje y el análisis de los planes de estudio vigentes, en donde las visitas a las escuelas normales cobran especial relevancia.

Las **premisas fundamentales del Modelo Curricular para la Formación Profesional de los Maestros de Educación Básica**, se agrupan en dos grandes rubros:

- **Premisas relacionadas con la organización y la estructura general del plan de estudios** que permiten a los estudiantes plantearse metas, tomar decisiones acerca de su propio proceso formativo y enriquecerlo de forma significativa. Integra acciones relacionadas con la *flexibilidad curricular*, el *intercambio* y la *movilidad académica*, las *nuevas opciones de titulación* y la *vinculación con el postgrado*.
- **Premisas que orientan el enfoque y la perspectiva general del plan de estudios** que refuerzan y fortalecen el carácter situado y reflexivo de la enseñanza y del aprendizaje. Comprenden acciones relacionadas con: *el enfoque orientado al desarrollo de competencias*, *el*

programa de tutorías, el pensamiento innovador, la generación y el uso del conocimiento, el aprendizaje situado y las comunidades de aprendizaje.

Las cuatro premisas que dan *una estructura general al plan de estudios* son: la **flexibilidad curricular como condición que favorece el desarrollo integral** de la formación profesional, al permitir a los estudiantes participar de manera más activa y propositiva en su formación. Ésta se relaciona con las actividades de **intercambio y movilidad** académica de estudiantes y profesores, ya que ambos grupos multiplican las posibilidades de adquisición de competencias en otros escenarios educativos, laborales y de innovación. Asimismo comprende la diversificación de **opciones de titulación**, que favorecen la eficiencia terminal en las instituciones de educación superior y fomenta la adquisición de competencias con mayor dominio y pericia, lo que les permite especializarlas a partir de una amplia gama de opciones que les abren caminos diversos para el ejercicio profesional. Asimismo resulta fundamental que la oferta educativa para la formación profesional de los maestros de educación básica en México, incluya la vinculación de los planes de estudio de las Escuelas Normales con el **postgrado** en diferentes universidades o instituciones de educación superior, con la finalidad de que los futuros maestros cuenten con otras opciones que les permitan consolidar su formación académica y profesional, así como la continuación de sus estudios.

Las seis premisas que orientan y *dan sentido a la perspectiva general del plan de estudios* son: la conceptualización de un enfoque orientado a las **competencias del maestro de educación básica** que tiene como fundamento central la práctica reflexiva para la solución de problemas complejos a los que se enfrenta el maestro, tanto en su formación profesional como en el campo laboral. Es por ello que este enfoque se relaciona con una gran diversidad de acciones encaminadas al desarrollo de las competencias. El **Programa de tutorías** dentro de contextos situados, reales y específicos, que permiten a los estudiantes desarrollar paulatinamente sus competencias con el apoyo y la supervisión necesaria para su futuro desempeño docente.

Las actividades de aprendizaje durante su formación profesional deberán estar encaminadas, siempre que esto sea posible, al fomento del **pensamiento innovador** que resulta una herramienta fundamental para enfrentar y proponer soluciones con pertinencia y justicia social que modifiquen los escenarios en mejora de todos los miembros de una comunidad. Ahora bien, para que esto se concrete, es necesario el fomento de habilidades que permitan al maestro, durante su formación profesional y en su ejercicio profesional posterior, contar con investigación para **la generación y el uso de conocimiento** desde la etapa de la formación profesional hasta las demás trayectorias docentes, con el fin de que permitan a los estudiantes desarrollar una actitud reflexiva sobre su práctica y los elementos que la conforman.

De esta forma, el **aprendizaje situado** resulta un elemento indispensable en la formación de los maestros de educación básica, ya que tiene la finalidad de que las competencias que desarrollen los maestros en su formación profesional, se vinculen claramente con el contexto de una práctica basada en la solución reflexiva de problemas auténticos de complejidad ascendente. Finalmente, resulta necesario que los maestros, durante y a lo largo de toda su vida académica y profesional, puedan formar parte activa en el desarrollo de **comunidades de aprendizaje**, entendidas éstas como aquellos espacios que permiten y promueven la práctica reflexiva de forma conjunta, así como aquellas redes de conocimiento que pueden llevarse a cabo tanto en entornos presenciales como virtuales, con el fin de promover la negociación de significados y enriquecer la solución de problemas complejos.

La Figura 3.1 describe esquemáticamente los elementos principales relacionados con las diez premisas fundamentales que integran el **Modelo Curricular para la Formación Profesional de los Maestros de Educación Básica**, así como sus principales relaciones. Del lado izquierdo se exponen algunas de las condiciones necesarias para su instrumentación y tienen como eje principal la actualización de los docentes de las escuelas normales. En la parte central se muestran las diez premisas básicas agrupadas en dos rubros. Y en el lado derecho aparecen algunas de las principales metas del modelo, en donde se destacan las competencias para el aprendizaje a lo largo de toda la vida, así como la aplicación y el uso con pertinencia social de las competencias docentes, que tienen como componentes indispensables la innovación y la calidad, competencias que se traducen en nuevas oportunidades profesionales y

opciones diversas de vida para los egresados de las escuelas normales, y consecuentemente en mecanismos de intervención y transformación social.

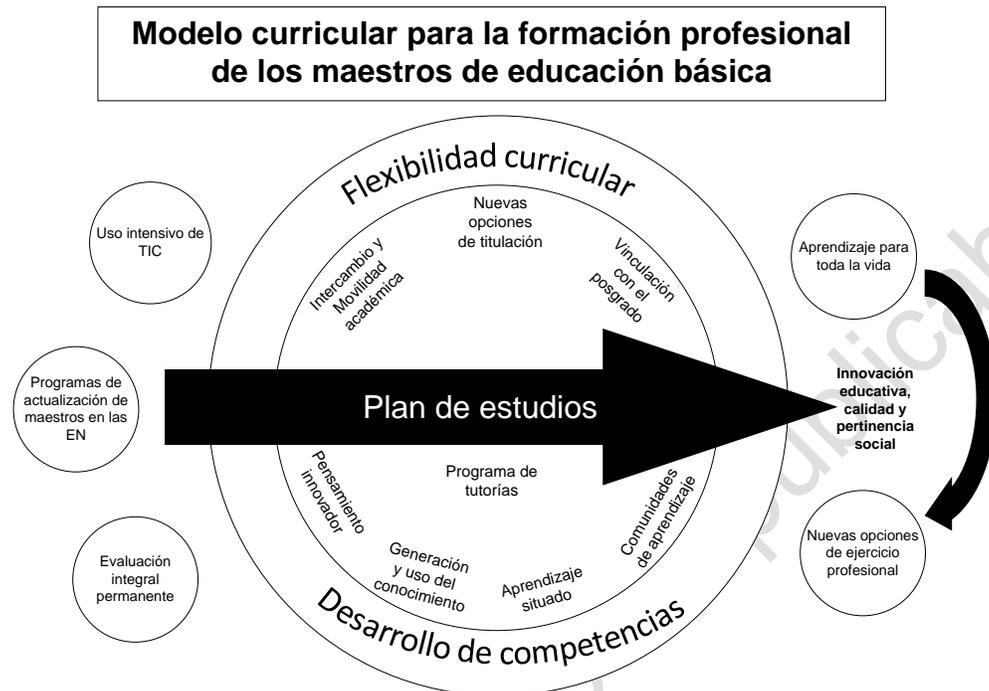


Figura 3.1 Modelo Curricular para la Formación Profesional de Maestros de Educación Básica

Cabe destacar que las premisas del *Modelo Curricular para la Formación Profesional de los Maestros de Educación Básica*, resultan un insumo necesario e indispensable para diseñar y re-estructurar los nuevos planes y programas de estudio de las licenciaturas de preescolar, primaria y secundaria, ya que permiten construir una fundamentación teórica, metodológica y conceptual a partir de la innovación educativa, que se refleje en: los perfiles de ingreso, egreso y profesional; en el mapa curricular y en sus ejes de conocimiento, así como en las diversas acciones y formas de aprender y de enseñar.

A continuación, se analiza con más detalle cada una de las premisas que fundamentan el modelo curricular con la finalidad de discernirlas mejor y visualizar su concreción en los nuevos planes y programas de estudio. Cabe subrayar que, si bien se presentan de manera separada, en el plan de estudios éstas se entrelazan y combinan de forma permanente y significativa.

3.2. Premisas relacionadas con la Organización y Estructura General del Plan de Estudios

3.2.1. Flexibilidad Curricular

En el marco de la discusión en torno a la teoría curricular o conceptualización curricular (Díaz Barriga, 2003), es posible definir el currículo como el conjunto de actividades educativas que el estudiante ha de realizar como parte del contenido de enseñanza por adquirir a lo largo de su formación. Para Serna (1997), el currículo es el sistema de experiencias educativas y de aprendizaje organizado y dirigido por una institución, cuya finalidad contempla las exigencias de un entorno creciente y diversificado, que demanda acciones congruentes con lo que se establece en una planeación y lo que se da en la práctica común.

En el Proyecto para la Reforma de los Planes de Estudio de las Licenciaturas en Educación Preescolar, Primaria y Secundaria resulta pertinente definir, de manera general, el tipo de docente de educación básica que la sociedad mexicana requiere para la formación de las nuevas generaciones, tomando en cuenta, en primer término, los avances en las ciencias de la educación, al igual que los avances tecnológicos y de comunicación que se presentan constantemente.

Esto obliga a proponer un *currículo flexible*, que además de responder a los intereses personales y profesionales de los estudiantes que se forman en las escuelas normales, también considere que en esta era del conocimiento los cambios científicos, tecnológicos, económicos, culturales y sociales, ocurren de manera vertiginosa, por lo que es preciso el fomento de competencias particulares para el maestro de educación básica que permitan a dichos estudiantes la búsqueda, la selección y el uso de información y conocimiento pertinentes, con la ayuda de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.

La flexibilidad curricular, ha sido un término con múltiples acepciones como lo hacen notar Díaz-Barriga y Lugo (2003), quienes realizaron una investigación documental para identificar las principales tendencias sobre *desarrollo curricular* que instrumentaron diversas Instituciones de Educación Superior en el periodo 1990-2002.

Dichas autoras señalan que en México, aun cuando el currículo flexible se aborda desde la década de los setenta, cobra relevancia a inicios de los noventa con el proyecto de flexibilidad curricular de la Universidad de Baja California (Díaz-Barriga, 2000), que se impulsa de manera generalizada a todos sus planes de estudio y, posteriormente, se populariza en todo el país³¹.

Díaz-Barriga y Lugo (2003) señalan que la variedad de nociones sobre la flexibilidad curricular pueden clasificarse bajo dos perspectivas distintas: Una con orientación más académica y otra administrativa. Desde la *perspectiva académica*, la flexibilidad curricular significa:

- Una tendencia hacia la reorientación y diversificación de la oferta académica, creando currículos adaptables y de renovación continua en su estructura (UdeG, 1994).
- Un proceso que pretende satisfacer necesidades educativas, sociales y científicas, además de que contribuye al crecimiento individual y social del sujeto (UABC, 1993).
- Un currículo abierto que brinda al estudiante oportunidades para elegir entre todos los cursos que ofrece su universidad (BUAP, 1994).
- Una forma de organización de los estudios universitarios que permite la máxima adecuación de éstos a las aptitudes e intereses de los estudiantes, orientados siempre en función de las demandas del campo profesional y los avances técnicos y científicos del conocimiento (Luna, 1995).
- Un modelo para favorecer que las actividades de aprendizaje se seleccionen considerando tanto los requerimientos del programa, como las características del estudiante (Osorio, 1996)

Asimismo, cabe señalar un ejemplo de orden internacional que ha resultado una experiencia exitosa en Cuba, donde la flexibilidad recae en los métodos de enseñanza, pues en la medida en que los currículos sean más abiertos y flexibles, permiten que los docentes realicen ajustes o reelaboren los mismos en correspondencia con las características y condiciones de sus alumnos, de sus grupos, de la institución escolar y de la comunidad (Fonseca, 2003).

Desde la *perspectiva académico-administrativa*, la flexibilidad curricular está relacionada con:

- Facilitar el trabajo interdisciplinario y el fortalecimiento de órganos colegiados (UdeG, 1994).
- Promover el flujo de interacción y el aprovechamiento de recursos (UABC, 1991).
- Ofrecer una amplia gama de posibilidades en la estructura académica universitaria (Pinet y cols, 1993).

³¹ Otros ejemplos se presentan en las universidades: Autónoma de Ciudad Juárez de Chihuahua (UACJ); Autónoma de Guadalajara (UdeG); Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP); Autónoma de Sinaloa (UAS); Autónoma del Estado de Morelos (UAEMOR); Universidad Veracruzana (UV); Autónoma de Tlaxcala (UAT) y Autónoma del Estado de México (UAEM).

Otros trabajos señalan que un plan de estudios flexible es aquél que da ventajas a todos los agentes que participan en su diseño, administración y uso directo (alumnos, docentes y administradores). Esto implica contar con un sistema de trabajo académico ágil que posibilite la actualización constante de los contenidos y permita el desarrollo natural de los programas y su oferta oportuna, aunado a un sistema administrativo eficiente tanto en recursos como en los procesos de la institución (Sánchez, 1995).

De acuerdo con Álvarez (2007), un currículum flexible se asocia con distintos elementos, por lo cual es posible hablar de una *flexibilidad en los contenidos* (actualización constante con respecto a los avances científicos, tecnológicos y culturales, así como con las características de los estudiantes), *flexibilidad en el avance* (permite al alumno cursar asignaturas en función del tiempo con el que dispone), *flexibilidad por área de formación* (dedicar o elegir más créditos de acuerdo con un área de interés), *flexibilidad total* (en donde el alumno elige libremente todos sus cursos).

Para Díaz Barriga (2009) puede haber tres modos de flexibilización: total, mediana regulada y baja o tradicional. La flexibilización total se refiere a que las asignaturas de toda una facultad o de un área de conocimiento específico están abiertas a los estudiantes. La flexibilización mediana implica la definición de materias básicas y de troncos comunes, así como el establecimiento de cierto número de créditos flexibles. Finalmente, la flexibilización baja establece pocas materias optativas en un tramo final de pre-especialización (Díaz Barriga, 2009)

Con base en lo anterior, puede observarse que la mayor parte de las *propuestas de flexibilidad curricular* mencionadas cuentan con una serie de *elementos comunes*, entre los que destacan:

- Instrumentación del sistema de créditos
- Estructuras curriculares por nivel de formación
- Eliminación o disminución en la seriación entre cursos
- Incremento de cursos optativos, de acuerdo con los intereses del alumno y las áreas de innovación educativa, científica, tecnológica, humanística y artística
- Incorporación de estrategias innovadoras de enseñanza, aprendizaje y evaluación
- Incorporación de tutorías académicas y el seguimiento
- Intercambio y movilidad académica de estudiantes y docentes
- Participación activa y comprometida de los estudiantes

Entre las ventajas de la flexibilización de los modelos curriculares, cabe mencionar: el apoyo a la formación integral; el uso racional de la planta docente y de la capacidad tecnológica; el desarrollo de mecanismos de evaluación de los cursos; así como la posibilidad de vinculación con otras instituciones educativas y/o laborales. Asimismo es posible vislumbrar que existen algunas desventajas si se mantienen formas curriculares rígidas, como es la confusión de los estudiantes si no se cuenta con el asesoramiento adecuado y el personal docente capacitado dentro del modelo, aunado a las dificultades académico-administrativas que se requieren (De la Vega, 1996; Pinet, Quintanilla y de la Rosa, 1993; Santamaría, Jiménez y Ramírez, 1994; Osorio, 1996).

En el **Modelo Curricular para la Formación Profesional de los Maestros de Educación Básica** el principal interés de la flexibilidad curricular se relaciona con lo que Álvarez (2007) denomina *flexibilidad por área de formación*, la cual "...se da cuando de acuerdo a los intereses, expectativas, experiencias y habilidades del alumno, éste puede elegir más créditos de un área que de otra que le interesa menos, o dedicar más tiempo a un área que a otra" (Álvarez, 2007, p. 227).

Instrumentación de la Flexibilidad Curricular en los Nuevos Planes y Programas de Estudio

Desde la perspectiva del *Modelo Curricular para la Formación Profesional de los Maestros de Educación Básica* un currículum flexible posibilita y favorece que los estudiantes de las escuelas normales construyan y decidan gran parte de su formación profesional. En este sentido se pueden vislumbrar diversas acciones para el currículum flexible en las Escuelas Normales, entre las que destacan:

- Un número mayor de asignaturas optativas por especialidad para que el alumno pueda elegir en mayor grado sus materias a partir de sus intereses personales y profesionales, así como de las posibilidades escolares. A su vez esto permite que diseñe su propia trayectoria escolar y docente apoyado por un Programa de Tutorías.

- La designación de créditos para las asignaturas a partir de las actividades que los estudiantes realizarán dentro y fuera de las aulas.
- El intercambio y la movilidad académica intra-institucional (entre las Escuelas Normales del país) e interinstitucional (local, nacional o internacional) que puede ser parte de su formación profesional y posterior a ella. Esto requiere que se realicen convenios con otras IES e institutos y centros de formación profesional y de investigación.
- La diversificación de las opciones de titulación, que le permiten diversificar sus opciones de vida y de ejercicio profesional.
- La vinculación con los estudios de postgrado (especialidades, maestrías y doctorados) dentro y fuera de México. Esto se inicia a partir del último año de la carrera en la escuela normal y debe facilitarse mediante sistemas y programas de becas nacionales e internacionales.
- La posibilidad de cursar y acreditar las asignaturas del plan de estudios, a través de diversas modalidades educativas: presencial, a distancia y mixta.

Por lo tanto, resulta indispensable el establecimiento de un Programa de Tutorías (que se explica en el apartado de Desarrollo Competencias) cuya finalidad principal sea la de mantener los índices de eficiencia terminal, evitar la deserción escolar y, fundamentalmente, orientar al estudiante a lo largo de sus estudios profesionales para que pueda diseñar su trayectoria académica dentro de la escuela normal y vislumbrar posibles escenarios de ejercicio profesional.

3.2.2. Intercambio y Movilidad Académica

El debate sobre el futuro de la educación está presente en todo el mundo. Entre la variedad de temas abordados, destaca el carácter que define a los sistemas educativos y la necesidad de revisarlos y transformarlos para enfrentar las demandas de una nueva era asociada al mundo globalizado.

Diversos países coinciden en señalar la importancia estratégica de la educación como medio fundamental para favorecer el desarrollo sostenible de las naciones, por lo que los debates de los últimos veinte años entre expertos, investigadores, académicos, directivos de las instituciones educativas y encargados de los gobiernos, nos permiten advertir la preocupación por realizar las reformas educativas que requieren nuestras sociedades para superar oposiciones al cambio sustentadas en inercias o tradiciones.

En estos debates uno que ha ameritado mayor discusión, ha sido el papel de la cooperación en el desarrollo de la educación superior. En nuestro país se ha hecho cada vez más evidente que la colaboración entre instituciones educativas de orden nacional e internacional es un instrumento valioso y estratégico para fortalecer la educación superior mexicana. Sin embargo, la escasa planeación en actividades de intercambio y cooperación entre instituciones educativas, las debilidades en la estructura de las unidades de intercambio académico, la asimetría entre Instituciones de Educación Superior (en términos de recursos, necesidades y fortalezas), así como las dificultades para el financiamiento y el reconocimiento mutuo de las actividades académicas y de los créditos, son algunos problemas frecuentes que provocan lo escaso de dichos intercambios.

El proceso de globalización de la educación inició desde hace varias décadas y, la entrada en vigor del Tratado de Libre Comercio de América del Norte, trajo consigo nuevos desafíos al desarrollo del sistema de educación superior. Los estudios realizados por la Asociación Mexicana para la Educación Internacional (AMPEI) y los resultados de la Encuesta sobre Cooperación Internacional en instituciones afiliadas a la ANUIES, han ayudado a establecer los parámetros para poder cumplir con la visión de la educación superior para el año 2020: “las instituciones de educación superior tendrán una alta capacidad

de respuesta para atender las necesidades académicas de sus estudiantes cada vez más diversos por su origen social y étnico y formarán parte de redes de cooperación e intercambio académico, nacionales e internacionales, que sustentarán los programas de movilidad de profesores y alumnos” (Rubio, 2006, p. 51)³².

El gobierno federal ha establecido un conjunto de políticas y líneas de acción, para apoyar los programas de movilidad de alumnos entre programas educativos que cuenten con mecanismos eficientes para el reconocimiento mutuo de créditos y que propicien la equivalencia de estudios; el apoyo a proyectos y acciones que favorezcan la cooperación; la conformación de redes de cuerpos académicos de instituciones nacionales y extranjeras, así como el acceso a fondos internacionales para la cooperación y el intercambio académico entre instituciones de educación superior mexicanas y extranjeras (Rubio, 2006).

Por consiguiente, es indispensable impulsar el intercambio y la movilidad interinstitucional, ya que los efectos a corto plazo impactan directamente en los estudiantes, en el personal académico, en el contenido y diseño de planes y programas de estudio, así como en los modelos educativos, mientras que los efectos a largo plazo, se reflejan en la calidad de la educación, en el perfil de los egresados y en la inserción laboral, lo mismo que en el posicionamiento de las instituciones.

Por consiguiente, es necesario destacar que la cooperación entre instituciones locales y nacionales, lo mismo que la cooperación e intercambio con otros países, permite consolidar los esfuerzos realizados en el marco de programas establecidos, como el Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP). Sin lugar a dudas, las actividades conjuntas pueden generar un efecto multiplicador y facilitar el logro de las metas planteadas en cada institución, especialmente en lo que se refiere a la formación del personal académico de carrera, sin olvidar las posibles contribuciones a la actualización de planes y programas de estudio, el apoyo a la administración, gestión y operación de los mismos, así como en el desarrollo de proyectos de investigación.

Instrumentación del Intercambio y la Movilidad Académica en los Nuevos Planes y Programas de Estudio
Una parte sustancial de la formación profesional de los estudiantes de las Escuelas Normales en México es la de favorecer posibles intercambios mediante la movilidad académica tanto de los profesores de las normales como de sus alumnos. En este sentido se ofrecen una amplia gama de posibilidades para adquirir conocimientos y desarrollar las competencias docentes, a la vez que son múltiples las ventajas institucionales que conlleva la movilidad académica. Entre éstas cabe destacar: promoción de los procesos de internacionalización en la educación, el mantenimiento de la calidad de la oferta educativa mediante el reconocimiento de otras instituciones de educación superior para la revalidación de créditos y títulos conjuntos, entre otras.

En este sentido el **Modelo Curricular para la Formación Profesional de los Maestros de Educación Básica** contempla acciones relacionadas con:

- La promoción del intercambio intra e interinstitucional, en donde se establezcan las condiciones y los acuerdos necesarios para que se realicen programas de intercambio de académicos y de estudiantes de las escuelas normales en nuestro país y extranjeras.
- La posibilidad de incluir a las escuelas normales en diversos programas de movilidad nacional entre IES, tales como el Espacio Común de Educación Superior de México, las becas nacionales de movilidad de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), así como la promoción de becas de la Secretaría de Educación Pública.

³² Por su parte, la UNESCO ha mencionado que el aumento en los intercambios que se establecen entre universidades y demás Instituciones de Educación Superior, además de ampliar las perspectivas personales de quienes participan, redundan en un mejor entendimiento entre culturas y en una mayor difusión del conocimiento. (Alcántara, 2006).

- La posibilidad de incluir a las escuelas normales para participar en programas internacionales de movilidad como el Erasmus Mundus de la Comunidad Europea, becas de intercambio del Instituto de Cooperación Iberoamericana (ICI) y la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID) y de la Fundación Carolina.

En el **Modelo Curricular para la Formación Profesional de los Maestros de Educación Básica** que se propone, la colaboración interinstitucional nacional e internacional es un elemento estratégico, pues a través del intercambio y de la movilidad de estudiantes y profesores se logrará, mantener y, en su caso, elevar la calidad en la formación de los nuevos docentes y de los que están en ejercicio. Para instrumentar estos programas de intercambio y movilidad académica, se requiere establecer convenios y formular proyectos con diversas Instituciones de Educación Superior en México, tales como UNAM, CONACYT, ANUIES, UPN, OEI, IPN, UAM entre otras.

3.2.3. Diversificación de las Opciones de Titulación

El proceso de titulación en la educación superior en México, representa la fase de culminación de los estudios a nivel profesional, de tal forma que los estudiantes obtienen un título de licenciatura que les permite ejercer una profesión. Este proceso se ciñe a los contenidos que durante la carrera le impartieron y evaluaron, de manera tal que el estudiante ponga en juego sus competencias profesionales que pueden ser valoradas mediante de diversos métodos y formas de evaluación.

Durante décadas la forma de titulación mayormente difundida y aceptada en las IES fue casi exclusivamente la tesis, no obstante el proceso de titulación se ha valido de nuevas iniciativas para valorar y conocer las competencias profesionales de sus egresados. En este sentido se ha atendido una variedad amplia de saberes que cada disciplina aborda y la caracterizan, así como la multiplicidad de características del estudiantado que pueden ver reflejados sus intereses vocacionales y personales.

Por ello actualmente se vislumbra una amplia variedad de opciones de titulación en México y en el Mundo. Por ejemplo en 2004, la Universidad Nacional Autónoma de México, a través de su Consejo Universitario aprobó ofrecer diez nuevas opciones de titulación y otras que los Consejos Técnicos aprueben, con la finalidad de adaptarlas a las necesidades de las carreras a nivel profesional que se ofrecen en la UNAM, así como de dar respuesta a los diversos intereses vocacionales de sus alumnos (Gaceta UNAM, 2004). Es por ello que en la actualidad, según la carrera, el alumno puede optar por elaborar una tesina, un reporte profesional del servicio social, un reporte laboral o reporte de prácticas profesionales, presentar un examen general de conocimientos, cursar créditos en estudios de postgrado, aprobar cierto número de cursos y/o diplomados (profundización del conocimiento), documentar actividades de apoyo a la investigación o docencia, desarrollar prototipos u obra artística, entre otras actividades. En este sentido las *opciones de titulación* con que cuenta la UNAM, son:

- Tesis y examen profesional
- Actividad de investigación
- Seminario de tesis o tesina
- Examen general de conocimientos
- Totalidad de créditos y alto nivel académico
- Acción de apoyo a la docencia
- Informe de trabajo profesional
- Obtención de créditos de postgrado
- Profundización del conocimiento
- Servicio social

Es importante señalar que esta apertura ha favorecido de forma significativa la eficiencia terminal, así como también contribuyó a disminuir el rezago educativo y en muchos casos, la deserción escolar. Los estudiantes se han visto claramente beneficiados al pueden optar a una gran variedad de opciones que les permiten desarrollar y perfeccionar las competencias profesionales que son de su mayor interés.

La **titulación en las Escuelas Normales** es un proceso que se realiza a través de la elaboración del **Documento Recepcional**, mismo que se caracteriza por elaborarse en los últimos dos semestres de los estudios (séptimo y octavo). Una ventaja es que este trabajo recepcional se lleva a cabo en el tiempo curricular establecido en el plan de estudios vigente, de tal forma que el proceso de titulación no implica mayor dedicación de tiempo y recursos una vez concluidos los estudios profesionales.

Asimismo, es de gran valor reconocer que el *Documento Recepcional* generalmente surge a partir de las inquietudes y experiencias que el estudiante experimenta en el trabajo con un grupo real, pues las últimas asignaturas del plan de estudios vigente (*Trabajo Docente I y II*) están orientadas a que el estudiante tenga la extraordinaria oportunidad de poner en práctica sus conocimientos y habilidades en un salón de clases (SEP, 2003a; 2003b; 2003c; 2003d; 2004a; 2004b; 2004c; 2005a; 2005b).

Además del apoyo de la literatura hacia la relevancia de estos procesos, también contamos con datos de las visitas a las Normales, que permiten reconocer la relevancia de este proceso, pero que pueden sugerirse opciones complementarias. Otra fortaleza es que la elaboración del trabajo recepcional, el alumno está acompañado, orientado y apoyado tanto por su tutor(a) que es el responsable del grupo donde está llevando a cabo su trabajo docente en un escenario real, a la vez que cuenta con el apoyo de su asesor de su escuela normal de origen.

Instrumentación de las Nuevas Opciones de Titulación en los Nuevos Planes y Programas de Estudio

La posibilidad de ampliar las opciones de titulación en las escuelas normales, así como de diversificar las áreas y los temas del trabajo recepcional, tiene como principal objetivo la articulación de esta premisa con otras del modelo, pues se busca que las nuevas opciones de titulación favorezcan el desarrollo y un mayor dominio de las competencias docentes.

Así podemos señalar algunas de las principales relaciones que pueden darse entre las premisas y que estarían encaminadas a generar nuevas opciones de titulación en las escuelas normales de nuestro país, lo que ampliaría las opciones de vida y de ejercicio profesional de los egresados:

- Las nuevas opciones de titulación pueden realizarse a partir de las experiencias de *intercambio y movilidad académica*.
- La *vinculación con el postgrado* conforma una nueva opción de titulación, ya que el alumno del último año de la escuela normal puede optar por iniciar y continuar alguna especialidad, maestría o doctorado de su interés personal y profesional.
- El programa de tutorías representa una de las formas de asegurar la calidad educativa de las escuelas normales y de dar seguimiento a los alumnos durante todo su proceso de titulación y culminación de sus estudios profesionales, así como de sus trayectorias docentes.
- Las opciones de titulación diversas pueden ampliar las opciones de ejercicio profesional del egresado de la escuela normal, toda vez que a través del pensamiento innovador y de las acciones para la generación y uso del conocimiento pueda crear nuevos métodos, técnicas y formas de enseñanza. En este sentido podría ser un área de especial interés para los estudiantes de los últimos años de las normales, encaminar su trabajo recepcional a la elaboración de materiales didácticos diversos (en formatos impresos, digitales y audiovisuales, y para actividades presenciales, a distancia o mixtas), a la elaboración de diseños industriales o tecnológicos, e incluso registrar y patentar algunos de sus principales desarrollos.
- Asimismo las nuevas opciones de titulación podrían realizarse mediante acciones del *aprendizaje situado* y las *comunidades de aprendizaje* a partir de la inmersión, el estudio y el análisis de nuevos escenarios educativos en donde se pueden generar temas diversos para la titulación.

3.2.4. La Vinculación con Estudios de Postgrado

Las enormes transformaciones sociales de nuestro país y del mundo exigen que las instituciones de educación superior desarrollen en sus estudiantes las competencias necesarias para que puedan enfrentarse y solucionar problemas complejos en un mundo en constantes transformaciones.

Las IES se han visto en la necesidad de ofertar cada vez más, programas de postgrado que permiten tanto la continuidad de los estudios profesionales con la finalidad de un mayor perfeccionamiento y especialización de los profesionistas, como la creación de estudios en áreas emergentes de conocimiento a nivel profesionalizante o para la investigación.

Desde el postgrado, las IES se proponen formar personas altamente calificadas para que profundicen y amplíen el conocimiento y la cultura nacional y universal mediante el avance de la ciencia, la tecnología, las artes y las humanidades, así como la transformación e innovación de los aparatos educativos y productivos de bienes y servicios, en aras de atender las necesidades del país³³. Este nivel de estudios lo conforman: la especialidad, la maestría y el doctorado, sin embargo se debe mencionar que la continuidad y vinculación entre ellos, es solo implícita pero no obligada.

- La Especialidad tiene como objetivo profundizar en un área específica del conocimiento o del ejercicio profesional. Suelen tener una duración entre unos y dos años, excepto en áreas como la medicina. Recientemente, instituciones como la UNAM lo consideran un grado académico, sin embargo, en muchas instituciones todavía se otorga sólo un diploma.
-
- La Maestría aunque originalmente tenía como objetivo principal la formación amplia y sólida en un campo de conocimiento para la docencia, actualmente existe una gama amplia que cubre necesidades profesionalizantes además de las de investigación. Al término de ésta se otorga el grado académico de maestro o maestra.
- El Doctorado es el estudio de más alto grado de preparación académica superior y tiene como objetivo proporcionar al alumno una formación sólida para desarrollar actividades de investigación. Al término y finalización satisfactoria de los estudios se otorga el grado académico de doctor o doctora.

De acuerdo con la Asociación Nacional de Universidad e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), en México se desarrollaron 5,875 programas de postgrado durante el ciclo escolar 2006-2007. Del total de programas 1,500 corresponden a especialidades; 3. 742 a maestría y 633 a doctorados.

Esta institución, clasifica los programas de postgrado en seis áreas de estudio: ciencias sociales y administrativas; ingeniería y tecnología; educación y humanidades; ciencias de la salud; ciencias naturales y exactas y por último ciencias agropecuarias.

En el ciclo escolar 2006-2007 la ANUIES reporta el registro de 162,004 estudiantes inscritos en los diferentes niveles que ofrece el postgrado, de los cuales 49,309 cuentan con una edad que oscila entre los 25 y los 29 años de edad; le siguen 44,462 estudiantes que cuentan con un rango de edad de 30 a 34 años; un tercer lugar lo ocupan 25,436 estudiantes que tienen 40 o más años de edad; seguido de 24,186 estudiantes que se encuentran en el rango de edad de 35 a 39 años y 18,611 que cuentan con 24 años o menos (Figura 3.2)

³³Fuente:

<http://www.edomexico.gob.mx/revistamagisterio/docs/pdf/pag.%2041%20formulaciones%20y%20expectativas....pdf>

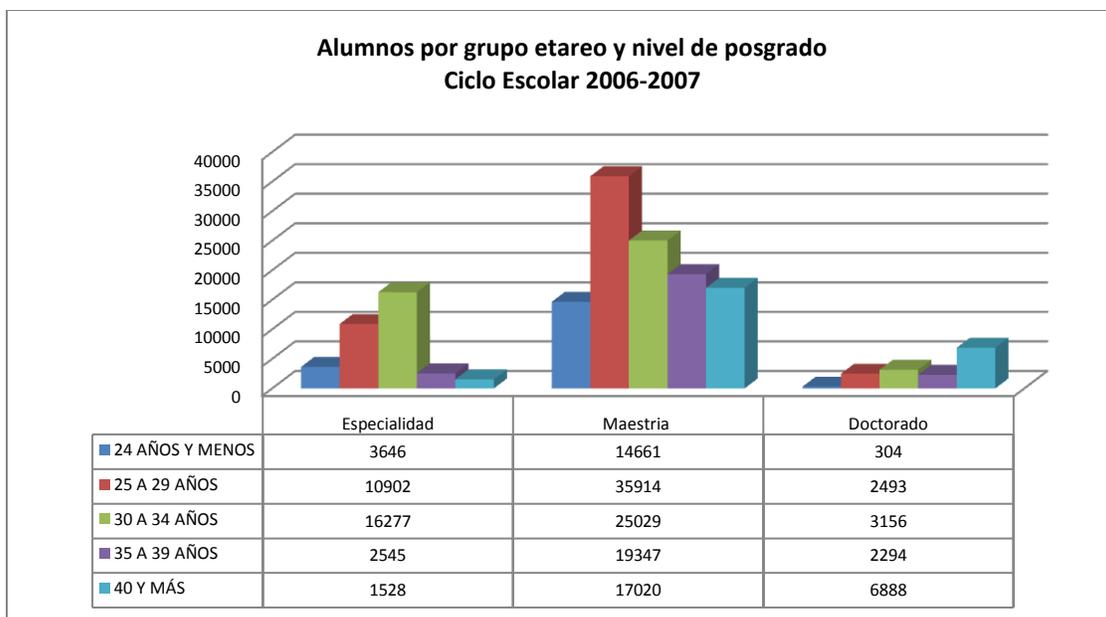


Figura 3.2. Alumnos de Postgrado por Grupo de Edad y Grado Escolar ANUIES (2007)

A pesar de que este nivel educativo ha tenido un crecimiento considerable en México, la cantidad de personas que accede al mismo es muy baja si se comparan estos mismos datos con la proyección de población que realiza el CONAPO a la mitad del año en 2006. En México existían 47'431,787 de personas en estos grupos de edad, por lo que sólo el 0.342% de la población estudia en ese nivel educativo.

Si se hace una comparación semejante entre el número de profesores de educación básica y su nivel de estudios en México, encontramos que durante el ciclo escolar 2006-2007, la SEP reporta que el 3% de los docentes de educación preescolar cuentan con estudios de postgrado; el 3.5% de los docentes de educación primaria y el 7.4% de los docentes de educación secundaria.

Si bien las escuelas Normales ofrecen estudios de educación superior desde 1984, es hasta 2005, con la creación de la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE), que la conducción de la política educativa en materia del subsistema de las Normales transitó de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal (SEByN), a la Subsecretaría de Educación Superior (SES). De acuerdo con datos de la DGESPE, en 2008 se tienen registrados 97 programas de postgrado, que desarrollan las instituciones formadoras y actualizadoras de docentes. La distribución de programas de postgrado se presenta como se indica a continuación (Figura 3.3.):

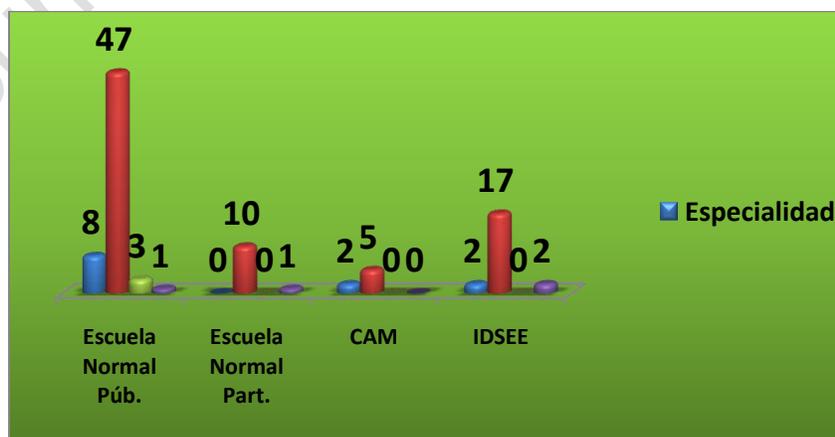


Figura 3.3 Programa de Postgrado – DGESPE (2006)

A nivel nacional se cuenta con una oferta de 12 opciones de especialidad, 74 programas de maestría, 3 programas de maestría-doctorado y 4 programas de doctorado que ofrecen las instituciones formadoras de docentes. Si bien estos programas no se encuentran registrados en la ANUIES, sí tienen reconocimiento oficial y son autorizados por la SEP a través de la DGESPE y la Dirección General de Profesiones (DGP).

Aun cuando existe una gran variedad de postgrados en las instituciones formadoras de docentes, es importante hacer mención que no se cuenta con este tipo de programas en todas las entidades federativas, lo cual implica que los estudiantes no tienen opción de continuar con un nivel de estudios posterior, o que instituciones privadas deciden abrir programas sin tomar en cuenta las necesidades y la calidad de los programas.

Instrumentación de la Vinculación con el Postgrado en los Nuevos Planes y Programas de Estudio

Como parte del *Modelo Curricular para la Formación Profesional de los Maestros de Educación Básica* que impulsa la DGESPE en el proceso de reforma de los planes de estudio de las licenciaturas en preescolar, primaria y secundaria, se plantea la necesidad de que las Escuelas Normales cuenten con programas curriculares flexibles, que permitan lograr un tránsito continuo entre la licenciatura y el postgrado, si así lo decide el estudiante y cumple con las condiciones y requisitos del postgrado, con la posibilidad de tener diferentes salidas terminales a lo largo de los estudios.

Este modelo apuesta por la innovación educativa y, sobre todo, por la calidad en la formación profesional de los docentes, con el propósito de que la sociedad valore la función que tienen los maestros de educación básica, además de que los programas resulten atractivos para los jóvenes que decidan estudiarlos. Otra de las finalidades es que las nuevas generaciones tengan la oportunidad de vislumbrar como una opción de vida el realizar estudios profesionales de una licenciatura que puede articularse con estudios de postgrado, favoreciendo y mejorando así su desarrollo personal y profesional³⁴.

El proceso de vinculación con el postgrado en las Escuelas Normales no sólo implica la continuidad de los estudios de licenciatura, sino también consolidar los cuerpos académicos de los profesores que forman a los maestros.

Asimismo, con los nuevos programas de postgrado se pretende lograr la profundización en diversas áreas del conocimiento y un mayor grado de especialización que optimice la generación y el uso del conocimiento, que favorezca el pensamiento innovador y que se realice a partir del aprendizaje situado para solucionar problemas educativos complejos. Para ello se propone que la SEP firme convenios de colaboración con instituciones de educación superior públicas, autónomas y/o estatales, de tal manera que los estudiantes de las escuelas normales puedan cursar algunos de los programas que ya se tienen establecidos o que, en la medida de lo posible, se generen nuevos programas para dar respuesta a diversos problemas prioritarios de la educación en México.

De la misma forma, se impulsará a las escuelas normales para que desarrollen y creen, de acuerdo con sus posibilidades, diversos programas de postgrado con diferentes salidas terminales, en el entendido de que los aspirantes que deseen ingresar y cumplan con las condiciones puedan continuar con sus estudios de postgrado. A continuación se plantea el esquema con la propuesta para la realización del proceso de vinculación con el postgrado dentro de los nuevos planes y programas de estudio:

³⁴ En este sentido, se trata de consolidar en la formación profesional de los profesores, la revaloración de la función magisterial, que planteaba el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, en 1992.

Vinculación con el Posgrado



Articulación con el posgrado

Figura 3.4. Esquema de Vinculación de las Licenciaturas con el Postgrado.

Este esquema plantea la oportunidad que de que los estudiantes que decidan estudiar su licenciatura en la escuela normal cuenten con más de una opción terminal, es decir, que puedan perfilar un trayecto académico que comprenda desde la licenciatura hasta el doctorado en un continuo de formación, si así lo determina desde los primeros semestres de sus estudios en la escuela normal. Para ello cada estudiante contará con el apoyo de un tutor, el cual será la persona que lo acompañe y lo apoye para lograrlo. La vinculación con el postgrado se entiende bajo la siguiente premisa: todos los estudiantes realizan su formación profesional en la escuela normal los primeros seis semestres, al inicio del séptimo semestre tiene la opción de concluir sus estudios profesionales de la licenciatura mediante alguna de las siguientes salidas:

- **Salida terminal de la licenciatura en 4 años.** Cursa los 8 semestres en la escuela normal y una vez que haya cumplido con los requisitos académico-administrativos, puede obtener el título de la licenciatura correspondiente.
- **Articulación de la licenciatura con alguna especialidad en otra escuela normal.** Cursa el 7° y 8° semestres en una escuela normal diferente a su escuela normal de origen, en donde las asignaturas propuestas cumplen con los requisitos del plan de estudios de la licenciatura y a su vez con los de la especialidad seleccionada. Si concluye satisfactoriamente el primer año de la especialidad podrá obtener su título de licenciatura. Para obtener el grado o diploma de la especialidad, debe cumplir con los requisitos académico-administrativos de la escuela normal en la que ha cursado el primer año de especialidad y al término del quinto año de estudios cuenta con una especialidad.
- **Articulación de la licenciatura con alguna especialidad en otra IES.** Cursa el 7° y 8° semestres en una IES diferente a la escuela normal de origen, en donde las asignaturas propuestas cumplen con los requisitos del plan de estudios de la licenciatura y a su vez con los de la especialidad seleccionada. Si concluye satisfactoriamente el primer año de la especialidad podrá obtener su título de licenciatura. Para obtener el grado o diploma, según sea el caso, de la especialidad debe cumplir con los requisitos académico-administrativos de la IES en la que ha cursado el primer año de especialidad y al término del quinto año de estudios cuenta con una especialidad. Algunas **especialidades** que pueden resultar de interés:

- Educación Preescolar
- Educación Secundaria
- Promotor de la Salud
- Gestor del conocimiento
- Educación Primaria
- Educación Media Superior
- Divulgación de la Ciencia
- Educación en Museos

- Administración de proyectos y Centros Educativos
- Desarrollo Tecnológico y Educación
- Docencia en la Universidad de la Tercera edad
- Didácticas General de las ciencias sociales
- Didáctica de las Ciencias experimentales

- **Articulación de la licenciatura con alguna maestría.** Cursa el 7° y 8° semestres en una IES diferente a la escuela normal de origen, en donde las asignaturas propuestas cumplen con los requisitos del plan de estudios de la licenciatura y a su vez con los de la maestría seleccionada. Para obtener el grado de maestro debe cumplir con los requisitos académico-administrativos que solicita la IES que la ofrece.
- **Para ingresar al doctorado tiene al menos tres opciones:**
 - **Una vez que haya concluido la licenciatura.** Cursa el 7° y 8° semestres en su escuela normal de origen y una vez concluidos sus estudios de licenciatura debe cumplir con los requisitos académico-administrativos que solicita la IES o escuela norma que ofrece los estudios de doctorado.
 - **A partir del segundo años de la maestría.** El segundo año de la maestría puede optar y debe cumplir con los requisitos académico-administrativos que solicita la IES para iniciar el primer año del doctorado. Para obtener el grado debe cubrir con los requisitos que solicita la IES que la ofrece y concluir satisfactoriamente el segundo año del doctorado.
 - **Como parte del último año de los estudios de la licenciatura.** Cursa el 7 y 8° semestre en una IES diferente a la escuela normal de origen, en donde las asignaturas propuestas cumplen con los requisitos del plan de estudios de la licenciatura y a su vez con los del doctorado seleccionado. Para obtener el grado de doctor es necesario cubrir con los requisitos que solicita la IES que lo ofrece y al término de cuatro años más, puede obtener el grado de doctor.

A manera de ejemplo, algunas opciones que ya existen y que pueden resultar atractivas para los estudios de postgrado para los estudiantes normalistas podrían ser:

- Maestría en Docencia para la Educación Media Superior (UNAM);
- Maestría en Investigación Educativa (U.A. de Aguascalientes);
- Maestría y Doctorado en Ciencias Educativas (U.A. de Baja California);
- Maestría en Matemáticas Educativas (U.A. de Guerrero);
- Maestría en Ciencias con especialidad en Cognición y Educación (U.A. de Nuevo León);
- Maestría en Desarrollo y Planeación de la Educación (UAM);
- Especialización en Docencia (U.A. de Yucatán);
- Especialidad en Docencia (U.A. del Estado de Hidalgo);
- Especialidad en docencia de las Matemáticas (U.A. de Querétaro);
- Maestría en Innovación Educativa (U.A. de Yucatán);
- Maestría en Práctica Docente (UAEM).
- Doctorado en Pedagogía (UNAM)
- Doctorado en Psicología (UNAM)
- Maestría en Evaluación Educativa (UNAM)
- Maestría en Pedagogía (UNAM)
- Maestría en Psicología educativa (UNAM)

Es posible reconocer en esta articulación de los estudios de licenciatura de las escuelas normales con los diferentes postgrados, una gran variedad de nuevos escenarios profesionales y de conocimiento que pueden diversificar las opciones de vida y profesionales de los egresados, de tal forma que se fomenta el respeto y la promoción de la pluralidad, así como la diversidad de formas y opciones de aprendizaje y de enseñanza posibles en las escuelas normales.

Con estas opciones, se busca la inserción del estudiante en la perspectiva de la innovación y la internacionalización de la educación, mediante una formación profesional que favorece la flexibilidad curricular y la movilidad estudiantil. A su vez, esto favorece la inserción de los egresados de las escuelas normales en la emergente sociedad mexicana del conocimiento, ya que contarán las competencias necesarias para desarrollar un pensamiento innovador con pertinencia social, así como una actitud crítica y creativa con alta responsabilidad social.

3.3. Premisas que orientan el Enfoque y la Perspectiva General del Plan de Estudios

En cuanto a estas premisas puede reconocerse que ayudan y guían al estudiante de las escuelas normales a plantearse metas y tomar decisiones de forma activa acerca de su propio proceso formativo con miras de cumplir sus expectativas personales y profesionales futuras.

3.3.1. Enfoque Orientado al Desarrollo de Competencias

En función de una visión central de las competencias, en el *Modelo Curricular para la Formación Profesional de los Maestros de Educación Básica* se propone un conjunto de competencias docentes para la formación de los estudiantes normalistas, el cual se realizó a partir de un exhaustivo análisis comparativo de enfoques recientes e influyentes en el campo de las competencias docentes, que implicó una revisión de la literatura nacional e internacional. De igual forma se consideraron las necesidades sociales de los profesionales de la educación básica en México a partir de la recuperación de la experiencia de grupos reflexivos de docentes pertenecientes a las Escuelas Normales del país.

Una **competencia** es concebida como la *capacidad del docente para realizar un conjunto de acciones ante una situación auténtica, en las que moviliza diversos recursos internos (cognitivos, metacognitivos, disposicionales, atributos físicos) y externos (materiales, sociales, simbólicos: tales como lenguajes y códigos), con el fin de solucionar un problema.* Otorgamos a las **situaciones auténticas** un papel fundamental que implica tanto el origen como el criterio de la competencia. La figura 3.5 muestra el esquema del **desempeño competente**.



Figura 3.5 Esquema del Desempeño Competente ante Situaciones Auténticas

La aplicación de la presente premisa en el Modelo Curricular es central, ya que se considera como organizadora de los programas de formación. A partir de un análisis de la literatura, y de un ejercicio de integración conceptual y semántica, recuperando los supuestos teóricos enunciados, se enuncian las **ocho competencias centrales del Modelo para la Formación Profesional del Maestro de Educación Básica** (véase, infra 4.5.2 para su desarrollo):

1. Planear, guiar y evaluar situaciones auténticas de aprendizaje
2. Participar en actividades de colaboración y trabajo institucional
3. Tomar parte de manera comprometida y responsable en actividades sociales, colaborativas y comunitarias
4. Realizar actividades de generación, uso y transferencia del conocimiento en el campo educativo
5. Construir, desarrollar, participar y evaluar proyectos de innovación educativa; 6. Actuar intencional y con autonomía (cognitivo-motivacional-afectiva) en la solución de problemas educativos
7. Actuar con apego a normas éticas y de compromiso de la vocación e identidad docente
8. Utilizar las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) para el desempeño profesional

Por lo tanto, es importante mencionar que la competencia que se ejemplifica se ilustraría a través de situaciones auténticas como lo marca la lógica del modelo. Su resolución implicaría acciones basadas en la selección, movilización y organización de recursos internos y externos diversos que integran a la competencia. La selección, la organización y el uso de recursos por parte de un profesor están en función de las demandas específicas de una situación auténtica. A partir de esta premisa básica, no procede ser exhaustivos en la elaboración de una lista de acciones o tareas como integrantes fijos y únicos de una competencia³⁵.

³⁵ Dada la relevancia de esta premisa y su papel central para la orientación del currículum se ha desarrollado el Capítulo IV: *Modelo para la Formación Profesional y el Desarrollo de Competencias del Maestro de Educación Básica*, en que se exponen fundamentos y elementos centrales del Modelo para la Formación Profesional y el Desarrollo de Competencias del Maestro de Educación Básica.

Instrumentación del Enfoque Orientado al Desarrollo de Competencias en los Nuevos Planes y Programas de Estudio

Para alcanzar el desarrollo de las **ocho competencias del maestro** de educación básica es necesario tener en cuenta que:

- Las competencias docentes se desarrollan y perfeccionan por el estudiante desde el inicio de sus estudios profesionales y a lo largo de todas sus trayectorias docentes.
- Es indispensable que aprenda y domine las competencias docentes con alto nivel de pericia a lo largo de todos sus estudios profesionales de forma continua y mediante la solución de situaciones auténticas de aprendizaje.
- Que las competencias sirvan a los maestros de educación básica para enfrentar y solucionar de forma exitosa problemas educativos complejos durante su formación y en su ejercicio profesional posterior.
- Que las ocho competencias tengan en mayor o menor medida, una ejercitación y un nivel creciente de dificultad a lo largo de toda su formación profesional en todas las asignaturas del plan de estudios.
- Que las ocho competencias del maestro de educación básica orientan los ejes de conocimiento del nuevo plan de estudios.

3.3.2. El Programa de Tutorías

El plan de estudios vigente de las Licenciaturas en Educación Preescolar, Primaria y Secundaria, plantean como uno de los principales ejes de formación la observación y la práctica educativa en los planteles preescolares, de primaria o de secundaria, según corresponda, procurando el conocimiento sistemático y gradual de las condiciones, problemas y exigencias reales del trabajo docente. (SEP, 1997; 1999a; y 1999b).

El desarrollo y la reflexión sobre las prácticas docentes, los cuales se concretan en el área “Acercamiento al trabajo escolar” que se presenta a lo largo del plan de estudios desde el primero al octavo semestre. En este sentido, del primero al sexto los estudiantes se dedican a observar prácticas docentes en escenarios reales, para que así en séptimo y octavo se dediquen a realizar actividades de docencia en escenarios reales y procesos de reflexión sobre las mismas.

En las Licenciaturas de Preescolar y Primaria, esta área se concreta en las asignaturas de Trabajo Docente I y II y Seminario de Análisis del Trabajo Docente I y II, mientras que en la Licenciatura en Educación Secundaria en Trabajo Docente I y II y Taller de diseño de propuestas didácticas y análisis del trabajo docente I y II. En ambas los estudiantes son acompañados por dos figuras fundamentales: el tutor y el asesor. De acuerdo con los planes de estudio de las licenciaturas señaladas, la **tutoría** es un proceso que tiene lugar en la institución de educación básica (preescolar, primaria o secundaria) donde el estudiante desarrolla su trabajo docente y es realizada por un profesor titular de un grupo, quien tiene como funciones “...orientar las actividades del estudiante en el aula, transmitir su experiencia, hacer recomendaciones oportunas y señalar al estudiante aspectos que conviene reforzar o modificar para mejorar la calidad de su trabajo” (SEP, 1999, p. 78).

Por otra parte, la **asesoría** se concibe como una función complementaria de la tutoría y desarrollada por el profesor de la Escuela Normal que imparte el Seminario de Análisis del Trabajo Docente (preescolar y primaria) y en Taller de diseño de propuestas didácticas y análisis del trabajo docente (secundaria), en el que “...los alumnos sistematizan su experiencia de trabajo y la comparten con sus compañeros, analizan su propio desempeño docente y elaboran su documento recepcional para obtener el título” (SEP, 1997, p. 68), en el caso de la Licenciatura en Educación Secundaria, también se elaboran distintas propuestas para el trabajo en el aula. En este sentido, el trabajo del asesor consiste en acompañar a un grupo aproximado de diez estudiantes para que reflexionen sobre su desempeño y fortalezcan sus habilidades para obtener información relevante que podrán analizar, sistematizar y utilizar en sus actividades docentes. De igual manera, se encarga de asesorar teórica y metodológicamente el documento

receptonal de los estudiantes a su cargo. En suma, se trata de que el asesor promueva el mejoramiento continuo de las competencias profesionales de los futuros docentes (SEP, 2005).

El **Modelo Curricular para la Formación Profesional de los Maestros de Educación Básica** reconoce la importancia del trabajo realizado hasta el presente por las Escuelas Normales en el área de asesoría y tutoría. Sin embargo considera la conveniencia de adoptar algunas de las políticas educativas a las que se suscriben la mayor parte las Instituciones de Educación Superior del país, por lo que propone redefinir las funciones del tutor con base en lo establecido por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) para la organización y funcionamiento del sistema de tutorías, cuyos propósitos generales pretenden favorecer el desempeño académico de los alumnos, mediante acciones individuales o grupales, que contribuyan a su formación integral.

Por su parte, Gairín et al (2004, p.67) define a la acción tutorial como “un proceso orientador que desarrollan de manera conjunta profesor y estudiante, en aspectos académicos, profesionales y personales, con la finalidad de establecer un programa de trabajo que favorezca la confección y diseño de la trayectoria más adecuada a la carrera universitaria escogida³⁶. En este sentido, la tutoría debe entenderse como una actividad enfocada a promover el desarrollo del estudiante tanto en el área académica como en la personal y en la profesional, razón por la cual este modelo propone que la tutoría permanezca como proceso de formación y acompañamiento, no solamente durante los últimos semestres, sino a lo largo de la preparación profesional y aun después de haber concluido los estudios³⁷. Por consiguiente, se trata de consolidar un **modelo de tutoría integrada para las escuelas normales** (Gairín, 2004), el cual puede incluir como sus elementos centrales, entre otros aspectos (Tabla 3.1):

³⁶ Por su parte, la ANUIES considera a la tutoría como el “proceso de acompañamiento personal y académico durante la formación de los estudiantes, para mejorar el rendimiento académico, solucionar problemas escolares, desarrollar hábitos de estudio, trabajo, reflexión y convivencia social” (ANUIES, 2001, pp. 44).

³⁷ Este aspecto coincide con Gairín et al (2004, p. 62) que denomina “educación para la carrera”, que es el enfoque dominante y que entienda la orientación como “...un proceso integral y evolutivo que atiende todos los ámbitos y momentos de la carrera personal y universitaria del estudiante (entrada a la universidad, permanencia y la transición al mundo laboral”.

Tabla 3.1. Tutoría Tradicional y Tutoría Integrada

	Tutoría Tradicional	Tutoría integrada
Concepción	Desvinculada de la acción docente. Apoyo puntual	Integrada en la acción docente y en el itinerario formativo del estudiante (educación para la carrera)
Objetivo	Informar académica y profesionalmente. Clarificar dudas	Orientar y guiar en las tareas y procesos de aprendizaje. Rendir cuentas. Complementar
Contenido de la tutoría	Dificultades de contenido o de algún elemento del programa (metodología, actividades prácticas, evaluación).	Incidir en el proceso de orientación del aprendizaje de la disciplina. Alcanzar el dominio de una serie de competencias. De contenido académico, pero también personal y profesional
Rol del profesor	Atender peticiones de los estudiantes	Construir conocimiento conjuntamente, guiar para la carrera
Metodología	Individualizada o (en menor medida grupal) para resolver dudas respecto contenido o metodología. Habitualmente presencial y fuera de clase	Personalizada o grupal, integrada en el aula o fuera de ella, presencial o virtual (en seminarios, tutoría integrada, tutoría personalizada)
Estrategia	Resolución de preguntas, aclaración de dudas, información puntual académica o profesional	Detección de necesidades, adquisición de habilidades de estudio, información académica, rendición de cuentas, orientación sobre itinerarios, necesidades de estudios específicos
Temporalización	Esporádico	Continuado
Agentes	Entre el profesor de la asignatura y estudiante/s. Entre estudiantes y otros profesores (de la titulación o del área de conocimiento)	Entre profesor/es de la asignatura y estudiantes seniors) Entre estudiantes y otros profesores (titulación o área de conocimiento), orientadores profesionales o coordinadores de tutorías
Adscripción	Voluntaria	Obligada
Evaluación	Al margen	Contabiliza

Fuente: Gairín et al (2004, p. 68-9)

Instrumentación del Programa de Tutoría en los Nuevos Planes y Programas de Estudio

Desde esta perspectiva, la tutoría en las escuelas normales ayuda al desarrollo de las ocho competencias antes mencionadas y, a su vez, permite que las demás premisas que conforman el *Modelo Curricular para la Formación Profesional de los Maestros de Educación Básica* se articulen entre sí. En este sentido, las tutorías, permitirán al maestro en formación elegir y consolidar en gran medida sus intereses vocacionales y profesionales. En este marco, se propone que un **programa de tutoría**:

- Un programa permanente y obligatorio desde el primer semestre de la carrera y hasta la conclusión de los estudios, con valor en créditos y en escenarios educativos reales.
- Un programa de apoyo posterior a la etapa de formación profesional que comprenda varios años posteriores a la conclusión de los estudios profesionales y a lo largo de las diversas trayectorias docentes: el ejercicio profesional inicial (cuando el maestro empieza un desempeño docente con apoyo y ayuda supervisada por parte de otros maestros con experiencia profesional, asimismo esta etapa puede incluir también la continuidad en sus estudios de postgrado) y el ejercicio profesional avanzado (que comprende el ejercicio profesional después de cinco años de práctica independiente y

puede considerarse que el maestro tiene un dominio experto en su campo profesional) Díaz Barriga (2006).

- Un apoyo que le permita al profesor el desarrollo de su práctica contextualizada y ligada a la teoría, mediante una postura crítica y reflexiva acerca de su práctica docente y que propicie la autonomía, la responsabilidad, la ética y el análisis continuo para la solución razonada e innovadora de los problemas que esta práctica plantea.
- Un programa de apoyo a los estudiantes de las escuelas normales, proporcionado por docentes de las normales que cuenten con amplia experiencia profesional, y en caso de contar con convenios de colaboración, podrá ser compartida por docentes e investigadores de otras IES públicas.

Tomando en cuenta la variedad de actividades de los diferentes profesores de las escuelas normales que participarán en el programa de tutorías se proponen las siguientes **figuras de tutorías**:

- El **tutor principal** es un profesor de la Escuela Normal, que acompañará de forma individual a un grupo reducido de estudiantes durante todo su proceso formativo:
 - Brindará atención personalizada para mejorar el rendimiento académico de sus estudiantes y el desarrollo de competencias docentes para la toma de decisiones y la resolución de problemas educativos complejos.
 - No atenderán a grupos mayores de 5 a 10 alumnos.
 - La tutoría principal es obligatoria, con valor en créditos, desde el primer semestre de la carrera y se comparte con un tutor adjunto en un escenario educativo real.
 - La tutoría principal comprende seguimiento y apoyo para la titulación.
- El **tutor adjunto** es el profesor titular de un grupo de educación básica en donde se realicen las prácticas educativas y acompañará de forma individual a un grupo reducido de estudiantes durante el tiempo que duren las mismas.
 - Se encargará de coordinar, asesorar y evaluar las actividades de los estudiantes normalistas en su salón de clases, así como de reforzar los conocimientos adquiridos para que desarrollen sus competencias docentes en situaciones auténticas de aprendizaje y en problemas concretos necesarios para su futura práctica profesional.
 - Brindará atención personalizada a grupos entre 5 y 10 alumnos
 - Esta tutoría es obligatoria, con valor en créditos, desde el primer semestre de la carrera y se comparte con un tutor principal en un escenario educativo real.
- El **tutor experto** es un profesor de la escuela normal o un profesor, investigador o especialista de alguna IES nacional o internacional que, por su formación, estuviera en condiciones de orientar al estudiante en una temática o metodología específica.
 - Ayudará aspectos específicos de aprendizaje y puede darse en cualquier momento de la formación profesional.
 - Esta tutoría no es obligatoria, ni con valor en créditos. Debe darse a partir de la aprobación del tutor principal y la escuela normal de origen del estudiante normalista.

Asimismo, el **Modelo Curricular para la Formación Profesional de los Maestros de Educación Básica**, apoya la idea de conformar comunidades de aprendizaje y de conocimiento integradas por los diferentes tutores que respondan a diversas líneas de especialización. La viabilidad y permanencia de un programa de tutorías como el que se propone, requiere de la integración de un equipo interdisciplinario técnico-académico, conformado por especialistas de diversas áreas de conocimiento que desarrolle planes específicos de tutoría, atienda dificultades especiales, retroalimente a los tutores y los actualice en

las estrategias para fomentar el desarrollo de las ocho competencias en sí mismos y en maestros de educación básica en formación.

3.3.3. Pensamiento Innovador

Según Echeverría (2006, 2008b) existe una gran diversidad de conceptualizaciones para explicar *qué es la innovación*, desde una serie de *ideas que funcionan* hasta formas para su explotación. Para este autor, la innovación es *el desarrollo y la explotación de ideas nuevas que satisfacen objetivos valiosos*.

La **importancia de la innovación** reside en que las nuevas formas de estructura social que tienen como fundamento la aplicación del conocimiento, así como el valor, las prácticas y las acciones encaminadas al desarrollo de un pensamiento innovador, se constituyen como pilares de la educación, ya que para dar respuesta a diversas necesidades sociales, es necesario crear verdaderos sistemas de creatividad y de colaboración entre grupos, así como sistemas de investigación e innovación que propicien el desarrollo sostenible que redunde en beneficio de los miembros de la sociedad (UNESCO, 2005).

En el presente modelo de formación para profesionales de la educación, el **desarrollo de un pensamiento innovador** es de suma relevancia, ya que además de permitir a los estudiantes construir las herramientas cognitivas fundamentales para identificar, comprender y resolver situaciones problemáticas en la vida académica, profesional y cotidiana (creación, autorregulación y pensamiento creativo, reflexivo, autónomo) que le permite continuar con su aprendizaje en forma permanente a lo largo de su vida, posibilita la generación de nuevos conocimientos, métodos o materiales y recursos educativos de utilidad y pertinencia social.

Por lo tanto, cuando se habla de **pensamiento innovador en la formación y práctica docente**, encontramos también términos como “profesores estratégicos” (Maciel, 2003), pensamiento divergente (Galvis, 2007), “docentes creativos” (Galvis, 2007), todos los cuales hacen referencia a que los profesores necesitan desarrollar habilidades de pensamiento que les permitan crear y poner en marcha nuevas propuestas y estrategias de enseñanza que logren involucrar a los alumnos y mejorar su proceso de aprendizaje, considerando el entorno en el que éstos se desarrollan, los recursos disponibles y las características y necesidades que presentan.

En este sentido, Lucarelli (2004) hace referencia a la “innovación en el campo didáctico”, que define como aquellas prácticas que logran alterar los sistemas de enseñanza “tradicionales” basados en la transmisión de contenidos y centrados en la figura del docente, y proponer estrategias en las que los estudiantes toman un papel más activo y responsable en su proceso de aprendizaje³⁸. La autora señala que el concepto de innovación necesita ser asociado a “...cambio, modificación, alteración de una situación dada, con propósito de mejorarla, que se articula, por oposición o integración a las prácticas vigentes.” (Lucarelli, 2004, p. 514).

Desde esta perspectiva, la **innovación** es entendida como un elemento permanente, es decir como una práctica que se incorpora al desarrollo de la docencia, con la cual se modifican los entornos y estrategias de aprendizaje.

Dentro de la misma línea, Libedinsky (2001:60) citada por Badilla y Baltodano (2004) hace referencia a la “innovación didáctica emergente”, definidas como “...propuestas de enseñanza generadas por docentes de aula, caracterizadas por la ruptura y oposición con prácticas vigentes consolidadas, profundamente ensambladas con el contenido curricular, disciplinar, y que atienden tanto a los intereses culturales de los

³⁸ En el fondo de esta propuesta, se encuentra el conflicto histórico de las dos escuelas de pensamiento didáctico: la Escuela Tradicional, centrada en el orden, la disciplina, los contenidos y los modelos, y la Escuela Activa, cuyo eje fundamental es el interés de los estudiantes y la vinculación de la escuela con la vida cotidiana. De aquí que, para este autor, la innovación didáctica implique la creación de propuestas de enseñanza coherentes con los planteamientos de la Escuela Nueva, misma que en los últimos años se han visto enriquecidos por las aportaciones de la psicología de la educación, especialmente por las corrientes del constructivismo sociocultural.

docentes que las diseñan y lideran, como a los intereses culturales de sus estudiantes” (Badilla y Baldotano, 2004, p. 4). Considerando la perspectiva tanto de Lucarelli como de Libedinsky, es posible afirmar que el desarrollo del pensamiento innovador en el profesional de la educación básica permite modificar sus propuestas de enseñanza y adecuarlas a las demandas de una sociedad en constante cambio cuyo eje principal es el conocimiento.

Sin embargo, se coincide con Ríos (2006) cuando señala que las innovaciones pueden ser elaboradas desde distintos enfoques, pero su finalidad es mejorar los procesos institucionales, así como los elementos del currículum (contenidos, metodología, evaluación, etc.) y la práctica docente, por lo que no se circunscriben sólo a las aulas. Sin embargo, su finalidad es siempre la de promover en los alumnos aprendizajes significativos. Asimismo, la reflexión sobre la tarea y la práctica docente constituye un eje fundamental.

Instrumentación del Pensamiento Innovador en los Nuevos Planes y Programas de Estudio

La necesidad de desarrollar el pensamiento innovador en la escuela normal durante la formación profesional, obliga a analizar y re-pensar los métodos educativos de forma estratégica, para que sean los impulsores de nuevas formas de pensamiento tanto en los profesores como en los alumnos, con la finalidad de favorecer la producción y el aprovechamiento compartido del conocimiento.

Las habilidades de pensamiento innovador adquieren un carácter ineludible en la formación de docentes, ya que así la enseñanza y el perfeccionamiento de estas habilidades a lo largo de su formación y de su ejercicio profesional, se convierten en mecanismos estratégicos que integran los conocimientos de los docentes en torno a dominios específicos, con otras habilidades de orden cognitivo y afectivo que les permiten identificar, enfrentar y solucionar con éxito diversos problemas complejos. En este sentido es necesario que el maestro en educación básica durante su formación profesional:

- *Aprenda y desarrolle capacidades de pensamiento innovador en forma intencionada, planeada, a través de docentes expertos y especialistas en diversos dominios específicos. En el presente modelo, el pensamiento innovador se desarrolla a través de las estrategias de la enseñanza situada, tales como el aprendizaje por proyectos, por problemas y el método de casos³⁹.*
- *Tenga la oportunidad, durante su formación, de ejercitar estas capacidades en actividades relacionadas con: el proceso de enseñanza y de aprendizaje en el salón de clases, modelos de gestión y administración escolar; procesos de producción de materiales didácticos; elaboración de proyectos docentes; la investigación educativa; actividades de la práctica docente; y la creación y participación en redes de conocimiento, entre otras.*
- *Visualice una amplia gama de modalidades de ejercicio profesional y de opciones de vida, en las que pueda aplicar sus conocimientos y habilidades docentes, así como sus capacidades de pensamiento innovador, mediante las cuales sus acciones busquen la equidad, la pluralidad y la justicia social.*

En síntesis, se considera que lo relevante en la formación de los nuevos maestros es que desarrollen sus habilidades de pensamiento innovador para ampliar en forma permanente su conocimiento sobre dominios específicos y perfeccionen sus ocho competencias docentes, de tal manera que sean capaces de diseñar e instrumentar, entre otras acciones:

- *Nuevos modelos de enseñanza y de aprendizaje.*
- *Estrategias didácticas pertinentes.*
- *Materiales e instrumentos de evaluación del aprendizaje adecuados.*

³⁹ Cabe aclarar que, si bien estas estrategias forman parte de la corriente de la enseñanza situada, encuentran también su antecedente en el pensamiento de John Dewey, William Kilpatrick y, en general, de los autores de la corriente didáctica de la Escuela Activa.

- *Sistemas de gestión y administración escolar innovadores.*
- *Nuevas formas de diseño instruccional para la producción de materiales y recursos didácticos.*

3.3.4. Generación y Uso del Conocimiento

Las nuevas formas de organización social que priorizan el conocimiento como uno de sus principales elementos para su desarrollo, han dado origen a las denominadas *sociedades del conocimiento* (UNESCO, 2005). En este contexto, el conocimiento adquiere un rol protagónico, y se convierte en el principal capital de individuos y organizaciones, incluso de naciones enteras en donde la disponibilidad a las tecnologías de la información y la comunicación favorecen la interconexión a nivel local, regional y global, lo que facilita a que la información y el conocimiento sean accesibles de manera inmediata y sin fronteras o limitaciones de tiempo y lugar. Es por eso que actualmente el conocimiento se puede producir, adquirir, almacenar, utilizar y compartir de manera más o menos rápida y oportuna (Fernández, M. y Ponjuán, G., 2008).

Cabe entonces destacar el papel preponderantemente de la educación superior en México y en el mundo, pues el conocimiento y la educación son dos elementos centrales para el desarrollo y bienestar social íntimamente ligados. De esta relación dan constancia algunos datos proporcionados por el CONACyT, en donde se verifica el gasto federal en investigación y desarrollo experimental (GFIDE) asignado a la educación pública para realizar estas actividades en comparación con otros sectores del país.

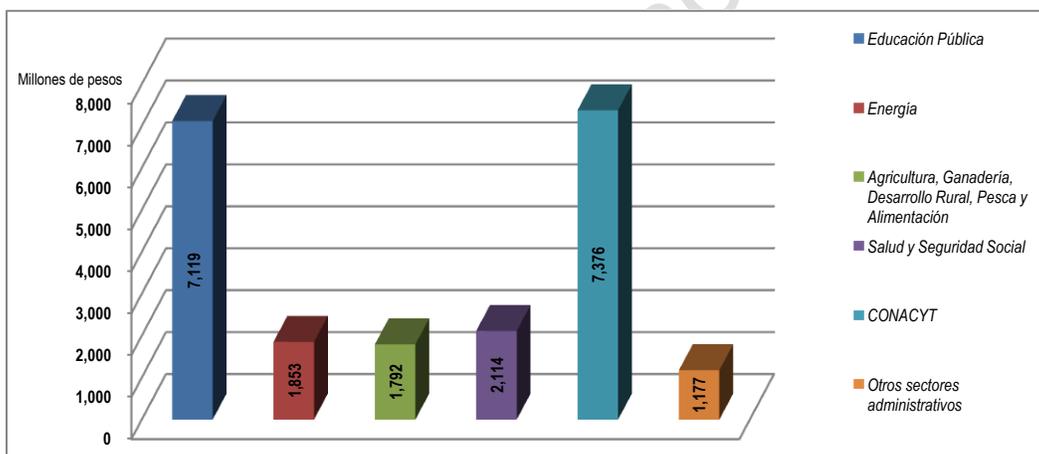


Figura 3.6 Participación de los Sectores Administrativos en el GFIDE 2007
Fuente: CONACyT (2008)

Esta figura (3.6) ilustra el presupuesto que la educación pública recibió en 2007 para realizar investigación en comparación con otros sectores del país también financiados con el mismo objetivo, observando así que la investigación y el desarrollo experimental generado en la educación pública – particularmente en la educación superior- es altamente significativo para el país, como se puede también observar en la Figura 3.7.

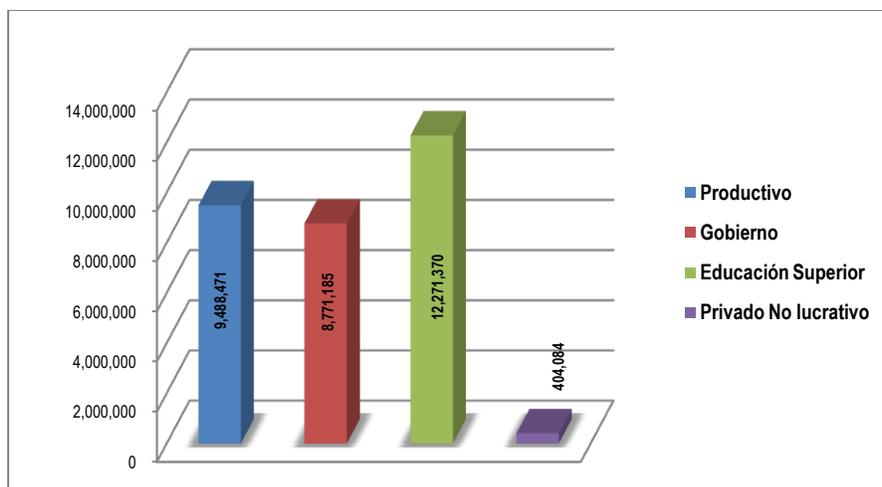


Figura 3.7. GIDE Corriente por Sector de Ejecución y Actividades (2003)
Fuente: CONACyT (2008)

Cabe entonces reflexionar de forma permanente sobre el papel tan importante que juega la educación superior en el desarrollo de México, pues la inversión, el fomento y la promoción para la investigación en todas las áreas de conocimiento, podría ser una de los factores decisivos para diferenciar la promoción o no de una auténtica sociedad mexicana del conocimiento. Por lo tanto, si México quiere realmente insertarse en la dinámica mundial de la producción, la transmisión, el uso y la transferencia del conocimiento, entonces debe mirar hacia su riqueza intelectual y fortalecer de forma significativa un sistema educativo nacional que comprenda acciones en todos los órdenes y niveles educativos.

La relevancia de la educación superior radica en su colaboración para el enfrentamiento exitoso de problemas locales y nacionales de gran impacto social, de tal suerte que ésta pueda impactar en los sectores sanitario, alimenticio, político, económico y de promoción de la salud, entre otros, mediante acciones concretas que mejoren la calidad de vida de las personas.

Entonces, es posible plantearse diversos escenarios posibles en los que la educación superior del país, mueve y apoya de forma a que se cumplan tres de las grandes iniciativas que señala la UNESCO (2005, p. 207) para edificar auténticas sociedades del conocimiento:

- Una mejor valoración de los conocimientos existentes para luchar contra la brecha cognitiva
- Un enfoque más participativo del acceso al conocimiento
- Una mejor integración de las políticas acerca del conocimiento.

Esta articulación entre iniciativas requiere del desarrollo de políticas educativas, científicas, tecnológicas y humanísticas que revaloricen la función social de la educación superior en México para el nivel de desarrollo, el orden social y la equidad en una sociedad, en especial, el *acceso a las tecnologías de la información y la comunicación* (TIC's). Otros indicadores de relevancia, en este sentido, se refiere al número de usuarios de internet por cada 100 habitantes en que México no se ha destacado por sus elevados niveles⁴⁰ y los niveles de inversión en gastos de investigación y desarrollo (I+D) científico, tecnológico y humanístico que realizan los países, en que nuestro país es significativamente menor incluso que otros países iberoamericanos⁴¹.

⁴⁰ Para el año 2008 los usuarios de Internet cada 100 personas presenta los siguientes valores: México (21.9), Chile (32.6), Argentina (35.4), Brasil (28.1), mientras que Japón (69.0), Canadá (72.8) y Finlandia (78.8), véase Tabla 1.10.

⁴¹ Para el año 2006 el gasto en I+D, en porcentajes del PIB, presenta los siguientes valores: México (0.5), Chile (0.67), Brasil (1.02), España (1.28), mientras que Japón (3.45), Finlandia (3.45) y República de Corea (3.47), véase Tabla 1.10.

Instrumentación de la Generación y Uso del Conocimiento en los Nuevos Planes y Programas de Estudio

La revaloración gubernamental de la educación superior para su claro fortalecimiento, puede representar una gran oportunidad para consolidar políticas que articulen los programas de educación superior con las áreas de investigación y docencia de alta calidad. Consideramos que esto permite fomentar la construcción de una sociedad altamente alfabetizada, creativa y más justa para beneficio de todos los mexicanos, es decir, la educación superior adquiere un papel preponderante en la construcción de una sociedad más responsable, creativa y que favorece el desarrollo sustentable del país.

Lograr más equidad y justicia social en México, requiere de cambios fundamentales en el sistema educativo, particularmente en la educación superior, misma que debe buscar reducir las asimetrías entre los grupos sociales en relación a la producción, transmisión y uso del conocimiento. Para que esto se vea reflejado, el **Modelo Curricular para la Formación Profesional de los Maestros de Educación Básica** propone que se promuevan acciones tales como:

- Desarrollar políticas educativas fundamentadas con el principio ético de la equidad que prevalezcan en las escuelas normales del país.
- Conformar comunidades de conocimiento en las que los estudiantes y los profesores de las normales participen activamente, para promover la producción, la transmisión, el uso, y si es posible la transferencia, del conocimiento.
- Diseñar lineamientos y estándares de calidad que faciliten la elaboración del trabajo recepcional u otras actividades de las nuevas opciones de titulación en las normales.
- Promover la elaboración interdisciplinaria de materiales didácticos en redes de colaboración de forma presencial y virtual.
- Articular y establecer convenios con instituciones como el Instituto Mexicano de la Propiedad Industrial (IMPI) para favorecer y promover que el trabajo recepcional u otras actividades académicas que realizan los estudiantes normalistas durante su formación profesional, puedan convertirse en marcas o patentes, de amplio beneficio e impacto social.
- Crear premios locales y nacionales relacionados con el trabajo recepcional u otras actividades y productos académicos que realizan los estudiantes normalistas durante su formación profesional, para mantener y mejorar, si es el caso, su calidad, además de dar a conocer socialmente sus posibles impactos en beneficio de la comunidad local o nacional.
- Impulsar la participación del maestro en formación y en ejercicio profesional con diversos grupos sociales en los distintos campos y áreas del saber.
- Promover el desarrollo de la investigación desde las necesidades e intereses propios de cada grupo de conocimiento desde un enfoque local, nacional o regional.
- Establecer claras vías de diálogo y comunicación entre grupos, organizaciones sociales e instancias gubernamentales con las escuelas normales para promover su participación en el desarrollo científico, humanístico, artístico y tecnológico del país.

3.3.5. Aprendizaje Situado

La sociedad del conocimiento, identificada con una nueva cultura del aprendizaje, exige una transformación sustancial en las prácticas que se llevan a cabo en las escuelas (Pozo, 2008), situación que se encuentra necesariamente relacionada con una reconceptualización del rol que los docentes asumen en los escenarios escolares y en consecuencia, de los procesos de formación (Hargreaves, 2003, Marcelo, 2001).

Esta premisa resulta fundamental para el presente modelo curricular, toda vez que como se ha señalado anteriormente, está orientada a la innovación y a la mejora de los procesos de formación profesional de los estudiantes que asisten a las Escuelas Normales; lo cual precisa la necesidad de apoyarse en

elementos teórico metodológicos que permitan concretar estas transformaciones y hacer de la profesión docente una fuente de ingenio, progreso, inventiva y creatividad (Hargreaves, 2003).

En este tenor, partimos del reconocimiento de que los cambios en la formación de los docentes, no pueden hacerse al margen de cómo se comprende el proceso de aprendizaje de los profesores. Para ello resulta importante plantear las siguientes interrogantes: ¿Cómo se aprende a enseñar? ¿Cómo se genera, transforma y transmite el conocimiento en la profesión docente?

Atendiendo a este planteamiento, se recuperan dos principios teóricos ligados a la vertiente sociocultural de la visión constructivista, que dan sustento al enfoque pedagógico del presente **Modelo Curricular para la Formación Profesional de los Maestros de Educación Básica**:

- El docente aprende a enseñar (construye su conocimiento) en el contexto mismo que éste se origina y aplica, es decir, tiene un carácter situado (Aprendizaje situado)
- El docente enseña a aprender en el marco de lo colectivo; entre individuos, grupos y ambientes simbólicos y físicos, es decir su conocimiento se encuentra distribuido (Comunidades de aprendizaje).

A continuación se expondrán con mayor profundidad estos principios, destacando sus características generales y, ante todo, las implicaciones estratégicas en que se concretan en el **Modelo Curricular para la Formación Profesional de los Maestros de Educación Básica**.

El aprendizaje situado ha sido en los últimos años, un enfoque que gradualmente adquiere mayor presencia y aceptación en el ámbito de la educación superior y los procesos escolares⁴². El *aprendizaje situado* se vincula con el paradigma de la cognición situada, el cual constituye una de las tendencias actuales más representativas y herederas de las teorías de la actividad sociocultural (Vigotski, Leontiev, Luria, *inter alia*), mismo que se erige en oposición a ciertas posturas cognitivas que sugieren que el conocimiento puede abstraerse de las situaciones en que se aprende; la cognición situada por el contrario, enfatiza que “el conocimiento es situado, es parte y producto de la actividad, el contexto y la cultura en que se desarrolla y utiliza” (Díaz-Barriga Arceo, 2003, p. 2, 2005 p. 19).

Desde esta perspectiva, el aislamiento del conocimiento de su contexto de origen es prácticamente imposible, toda vez que su adquisición cobra significado en función de algún tipo de actividad social.

El **aprendizaje escolar** se concibe eminentemente como un proceso de enculturación, en donde los estudiantes se integran gradualmente a una comunidad o cultura, es decir, cualquier aprendizaje sólo es explicable a partir de prácticas sociales (Díaz-Barriga Arceo y Sagástegui). Consecuentemente, ante el *aprendizaje memorístico* de contenidos obsoletos e inertes tradicionalmente transmitido por la escuela, este enfoque promueve la actividad constructiva del sujeto, misma que se traduce en el logro de aprendizajes significativos, que se generan en el marco de una situación social genuina y por ende, altamente relevante.

Por otra parte, ubicados en el ámbito instruccional, el aprendizaje situado se promueve a través de la planeación, organización instrumentación y evaluación de algunas estrategias docentes, todas ellas vinculadas con el enfoque constructivista, la perspectiva experiencial y la cognición situada, propiamente dicha. Cabe señalar que si bien algunas de estas estrategias (estudio de casos, aprendizaje basado en problemas, método de proyectos) han sido desarrolladas y trabajadas desde otras perspectivas y marcos teóricos de referencia, es interesante observar cómo se resignifican o reconceptualizan desde la perspectiva de la cognición y del aprendizaje situado.

⁴² Este nivel de reconocimiento se debe principalmente a que resume la preocupación histórica de los educadores de tender un puente sólido y flexible entre lo que la escuela intenta enseñar y la realidad social (Sagástegui, 2004, Díaz Barriga, 2005).

A continuación se exponen sucintamente las características de estas estrategias y algunos ejemplos que ilustran su concreción en el modelo curricular que se propone:

○ **Aprendizaje centrado en situaciones auténticas**

Consiste en la presentación de situaciones reales y/o simulaciones auténticas vinculadas con la aplicación o ejercicio de un ámbito de conocimiento o ejercicio profesional, en las cuales el alumno debe analizar la situación y construir una o varias alternativas viables de solución. Entre sus *principales objetivos* se distinguen:

- Fomentar la responsabilidad en el aprendizaje
- Desarrollar la evaluación crítica
- Fomentar las relaciones interpersonales
- Incrementar la iniciativa
- Desarrollar el razonamiento
- Fomentar la colaboración al trabajar en equipo
- Motivar a la mejora continua

○ **Método de Casos**

Según Wasserman (cit. En Díaz-Barriga 2003, 2005) los casos son Instrumentos educativos complejos que aparecen en la forma de narrativas. Un caso incluye información y datos (psicológicos, sociológicos, antropológicos, históricos, observacionales) así como material técnico. Los buenos casos se construyen en torno a problemas o “grandes ideas”, es decir, aspectos significativos de una materia o asunto que garantizan un examen serio y a profundidad. Las narrativas se estructuran usualmente a partir de problemas y personas de la vida real.

○ **Método de Proyectos**

Perrenoud (2000) considera a la 'metodología de proyecto' como una estrategia de trabajo con los alumnos, una empresa colectiva dirigida por el grupo o curso, orientada a una producción concreta, que induce a un conjunto de tareas en la que todos los alumnos pueden participar activamente, suscita el aprendizaje de saberes y procedimientos de gestión de proyectos y favorece aprendizajes que pueden identificarse y que forman parte del programa de una determinada disciplina.

Asimismo, distingue entre sus *objetivos o beneficios específicos*⁴³:

- Lograr la movilización de saberes o procedimientos, construir competencias.
- Observar ver prácticas sociales que incrementan el sentido de los saberes y de los aprendizajes escolares.
- Descubrir nuevos saberes, nuevos mundos, en una perspectiva de sensibilización o de motivación.
- Superar obstáculos que no pueden ser salvados sino a partir de nuevos aprendizajes que deben alcanzarse fuera del proyecto.
- Provocar nuevos aprendizajes en el marco del proyecto.
- Identificar logros y deficiencias bajo una perspectiva de autoevaluación y de evaluación final.
- Desarrollar la cooperación y la inteligencia colectiva.
- Ayudar a cada alumno a tomar confianza en sí mismo, a reforzar la identidad personal y colectiva a través de una forma de toma de poder (*empowerment*).
- Desarrollar la autonomía y la capacidad de hacer elecciones y negociarlas.
- Formar para la concepción y la conducción de proyectos.

○ **Aprendizaje basado en el servicio**

La Comisión para el Servicio Comunitario Nacional, (Díaz-Barriga Arceo p. 10) expone que el Aprendizaje en el servicio, conocido también como “aprender sirviendo”, es una estrategia:

⁴³ A estos objetivos, se agregan beneficios secundarios: i) Implicar a un grupo en una experiencia "auténtica", fuerte y común, para volver a ella de una manera reflexiva y analítica y fijar nuevos saberes y ii) Estimular la práctica reflexiva y las interrogantes sobre los saberes y los aprendizajes.

- En la que los estudiantes aprenden y se desarrollan mediante la participación activa en experiencias de servicio, cuidadosamente organizadas que responden a las necesidades actuales de la comunidad y que se coordinan entre la escuela y la comunidad.
- Integrada dentro del currículo académico de los estudiantes, proporciona un tiempo estructurado para pensar, hablar o escribir acerca de lo que el estudiante hace y observa durante la actividad de servicio.
- Proporciona a los estudiantes la oportunidad de aplicar los conocimientos y las habilidades adquiridas, en situaciones de la vida real, en sus propias comunidades.
- Fortalece las enseñanzas de la escuela extendiendo el aprendizaje del alumno más allá del aula, hacia la comunidad y ayuda a fomentar el sentido de responsabilidad y cuidado hacia los demás.

Instrumentación del Aprendizaje Situado en los Nuevos Planes y Programas de Estudio

El **Modelo Curricular para la Formación Profesional de los Maestros de Educación Básica** parte de la idea de que la formación profesional de los maestros de educación básica se vería beneficiada de forma importante mediante la incorporación de experiencias curriculares como las que se han descrito antes, entre muchas otras, en las que la práctica docente sea analizada como el centro del proceso formativo, dadas las evidencias de la literatura acerca de que la cognición y la pericia se desarrollan de manera contextualizada y que el fomento de conocimiento inerte y estático debe ser erradicado de estos escenarios.

Para que esto se vea reflejado en la formación profesional de los maestros de educación básica, se proponen acciones tales como:

- o Instrumentar diversas técnicas a lo largo de toda la formación profesional en los programas de estudio. De esta forma se busca que el estudiante normalista las aprenda mediante la experiencia directa en escenarios reales, con el apoyo de los tutores (principal, adjunto, y experto si es el caso), de forma sistemática y que logre un alto dominio y perfeccionamiento en su uso.
- o Enfrentar a los estudiantes de las escuelas normales, en todas las asignaturas del plan de estudios, a situaciones auténticas de aprendizaje, de tal forma que se articulen las premisas del modelo curricular, con la finalidad de que las ocho competencias docentes las desarrollen con conciencia y altos niveles de pericia y dominio. Es por ello que se busca que a través del análisis detallado y crítico de problemas educativos complejos, que son parte de su formación profesional y que serán la base de su ejercicio profesional futuro, logren acciones educativas de calidad y con pertinencia social.
- o Promover a lo largo de todo el plan de estudios la capacidad para problematizar y realizar análisis críticos de la realidad y de problemas fundamentales que se viven en el mundo, con gran impacto social a nivel local, estatal, nacional o mundial. Esto debe hacerse mediante experiencias de aprendizaje individuales y colectivas con el apoyo de los tutores y mediante la búsqueda de soluciones desde la óptica educativa a través de redes y comunidades de conocimiento y de investigación.
- o Crear programas educativos, de docencia y de investigación en donde los alumnos y los docentes de las escuelas normales diseñen un amplio acervo, que se renueve de forma permanente de forma presencial y virtual, de problemas educativos específicos y la búsqueda de soluciones interdisciplinarias de los mismos. Esto con el fin de lograr resultados, productos o servicios educativos de alta calidad y gran impacto social que sean desarrollados por comunidades de aprendizaje y de conocimiento en las que participen de forma activa los docentes y los estudiantes normalistas.

3.3.6. Construcción y Consolidación de Comunidades de Aprendizaje

En el marco de los procesos de innovación curricular, las *Comunidades de Aprendizaje* (CA) representan en los últimos años, una propuesta recurrente que surge como alternativa al malestar social progresivo, generado como consecuencia de una escuela que no satisface las necesidades educativas de la sociedad en general y de las nuevas generaciones en particular (Coll, 2003), así pues, hablar de CA implica una reconceptualización del proceso educativo, lo que significa la transformación de las prácticas pedagógicas y la organización tradicional de las instituciones educativas formales (Gairín, 2006).

La categoría genérica de “Comunidades de Aprendizaje” remite a una gama de significados, propuestas y prácticas (Coll, 2001, 2003, Torres, 2004), sin embargo, se puede definir a una **Comunidades de Aprendizaje** como un *conjunto de personas organizadas en torno a un proyecto educativo y cultural compartido, mismo que les permite aprender significativamente en el marco de prácticas colaborativas, solidarias, dialógicas y socialmente relevantes, orientadas permanentemente a la transformación y mejora de su contexto social inmediato.*

En la actualidad, las CA son reconocidas como aspiración y como experiencia novedosa en muchos países. Su expansión se explica como resultado de un conjunto de factores, (Torres, 2001) tales como:

- La tendencia a la “glocalización” (globalización y su impulso contrario, la localización) y, en este contexto, al resurgimiento de lo local y del llamado desarrollo comunitario.
- La reducción del Estado, resultado de procesos de descentralización, la mayor complejidad de la sociedad civil, la activación de alianzas entre diferentes sectores y actores y el aumento de la participación ciudadana en diversos ámbitos.
- El surgimiento y la expansión de las tecnologías de la información y la comunicación.
- La mayor importancia de la educación y del aprendizaje permanente en una sociedad del conocimiento.
- El reconocimiento de la diversidad como valor y necesidad para responder a realidades concretas.
- El fomento de la construcción colaborativa de conocimiento.
- La creación de redes sociales para la reflexión colectiva del conocimiento.

Por otra parte, es necesario señalar que la instrumentación de foros de debate y la promoción del trabajo en equipo no son suficientes para constituir una comunidad de aprendizaje y construir un contexto de aprendizaje social. Esta tarea exige la presencia de una serie de *condiciones mínimas* (García, 2005):

- Situar a los estudiantes en el centro del aprendizaje.
- Permitir un acceso a todos en igualdad de condiciones.
- Facilitar la participación abierta y las estructuras horizontales de funcionamiento.
- Avanzar en las innovaciones técnicas necesarias y facilitar herramientas que favorezcan entornos modernos y flexibles.
- Promover cambios institucionales que faciliten su desarrollo.
- Buscar modelos efectivos para su funcionamiento.

La **constitución de auténticas comunidades de aprendizaje** aporta **beneficios** significativos tanto para el proceso como para los resultados educativos, entre los cuales se destacan:

- Utilizar el diálogo como eje central del proceso, para lograr mayor interacción y participación
- Favorecer la responsabilidad compartida, de tal manera que todos los miembros de la comunidad participen en el proceso de aprendizaje

- Entender el conocimiento como dinámico y el proceso de su construcción, como activo y colaborativo

Ahora bien, es importante enfatizar que el **aprendizaje dialógico** será la estrategia fundamental y con él, la asunción de que la realidad social se construye a través de las interacciones personales, por lo tanto, su exige para su **generación y potenciación** (Flecha y Puigvert, 2001, p. 5-6):

- El diálogo igualitario, donde las diferencias se consideran a partir de la validez de los argumentos y no desde la imposición de estructuras culturales.
- La consideración de la inteligencia cultural, que engloba la inteligencia académica y práctica, además de habilidades de lenguaje y acción que permiten llegar a acuerdos en los diferentes ámbitos sociales.
- La orientación de la educación y el aprendizaje hacia el cambio.
- La inclusión y superación de la dimensión instrumental, al incorporarla desde la crítica, a la colonización tecnocrática del aprendizaje.
- La creación de sentido a partir de un aprendizaje que posibilite la interacción entre las personas para dar sentido a cada una de ellas.
- La solidaridad, como base del aprendizaje igualitario y dialógico.
- La revisión de la cultura de la diferencia, que olvida la igualdad y que lleva, en una situación de desigualdad, a que se refuerce como diverso lo que es excluyente, al adaptar sin transformar, con lo que crea, en muchas ocasiones, consciente o inconscientemente, mayores desigualdades.

El significado y uso de la noción comunidades de aprendizaje está atravesada por tres ejes fundamentales: *el eje escolar/no-escolar o extra-escolar*, *el eje real/virtual* y *los objetivos y sentidos atribuidos*. Teniendo esta clasificación (Coll, 2004), es posible concebir cuatro *Tipos de Comunidades de Aprendizaje*:

- CA referidas al aula** (*Classroom-based Learning Communities*)
- CA referidas a la escuela** (*School-based Learning Communities*)
- CA referidas a una ciudad/región** (*Community-based, Cities and Regions Learning Communities*)
- CA que operan en un entorno virtual** (*Virtual Learning Communities*).

Instrumentación de las Comunidades de Aprendizaje en los Nuevos Planes y Programas de Estudio

Las **comunidades de aprendizaje** permiten establecer las redes entre los estudiantes, que hacen posible el intercambio de interpretaciones acerca de los fenómenos bajo estudio.

Estos intercambios, cuando se dirigen adecuadamente, permiten que se construyan nuevas formas de dar sentido a la información y al conocimiento. La negociación de significados puede promoverse en comunidades presenciales o virtuales, mediante actividades colaborativas en las que se pueden dar formas de andamiaje cognitivo entre compañeros.

Por su parte, las **comunidades de práctica** son comunidades de aprendizaje en las cuales la participación y la práctica asumen un protagonismo que agrupa las metas e interacciones de los participantes y en estos contextos, se generan procesos de identidad y de construcción de conocimiento útil. Las Escuelas Normales son espacios idóneos para el desarrollo de comunidades que definen las competencias de manera situada.

Para reflejar estas conceptualizaciones en la formación profesional de los maestros de educación básica, **el Modelo Curricular para la Formación Profesional de los Maestros de Educación Básica** propone que se promuevan acciones, tales como:

- Desarrollar e instrumentar en todos los programas de estudio diversas actividades de aprendizaje que les permitan a los estudiantes de las escuelas normales aprender de forma individual y

colaborativa, de tal forma que pueda compartir sus conocimientos y desarrollar las ocho competencias con la ayuda de grupos de y redes de conocimiento y de aprendizaje de otras escuelas normales o de IES nacionales e internacionales. Por lo que se hace necesario favorecer actividades de flexibilidad curricular.

- Promover a lo largo de la formación profesional en los programas de estudio una amplia gama de posibilidades y actividades de aprendizaje en las que el maestro de educación básica pueda producir conocimiento, transmitirlo, usarlo y si es posible transferirlo.
- Crear las condiciones para que los estudiantes sean parte activa de redes de conocimiento y de aprendizaje para así realizar algunas de las nuevas opciones de titulación de las normales de forma interdisciplinaria y con la obtención de materiales didácticos que puedan ser utilizados de forma presencial y virtual.
- Crear programas de becas nacionales e internacionales para la docencia y la investigación de las escuelas normales, que promuevan la participación activa de alumnos y docentes de las normales en redes de conocimiento y de aprendizaje de forma presencial y virtual.
- Crear premios locales y nacionales de docencia, de investigación y de materiales didácticos de las escuelas normales que promuevan y aseguren la participación activa de alumnos y docentes de las normales en redes de conocimiento y de aprendizaje.

Documento interno no publicado

Referencias

- Aguerrondo, I. (2003). *Formación docente: desafíos de la política educativa*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Alcántara, A. (2006). *Tendencias Mundiales en la Educación Superior: el papel de los organismos multilaterales*. Consultado el 17 de febrero del 2009 en <http://www.unum.edu.ar/agenda/historico/cu-6-organismos%20multilaterales.pdf>
- Álvarez García, Isaías (2007). "Cambio de paradigmas en la formación profesional y desafíos para la educación superior" en Libro Anual del ISEE 2007, p. 222-235 . Disponible en http://www.isee.edu.mx/isee2010/PDF/Cambio_de_%5B1%5D.pdf
- ANUIES. (1996). Programa de mejoramiento del profesorado de las Instituciones de Educación Superior. Consultado el 03 de marzo de 2009 en http://www.anuies.mx/servicios/p_anuies/publicaciones/revsup/res101/txt82.htm Francisco Barnés De Castro.
- ANUIES. (2000). *Cooperación, movilidad estudiantil e intercambio académico*. Consultado el 27 de mayo del 2009 en http://www.anuies.mx/servicios/d_estrategicos/documentos_estrategicos/coop/index.html
- ANUIES. (2001). *Programas Institucionales de Tutoría. Una propuesta de la ANUIES para su organización y funcionamiento en las instituciones de educación superior*. (2ª ed.) México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
- ANUIES. Dirección de Información Estadística de la Dirección General de Información y Planeación. 2007. Consultado en http://www.anuies.mx/servicios/e_educacion/index2.php
- Badilla Alvarado, Ana Baltodano Zúñiga, Víctor. (2004). Algunos factores que limitan el proceso de innovación educativa en la Escuela rural: el caso de la escuela Pbro. José Daniel Carmona de Nandayure, Guanacaste. *InterSedes: Revista de las Sedes Regionales*.
- Barrera, Calvo, et al. (2009). *Comunidades de Aprendizaje: Estrategia de innovación curricular y desarrollo profesional docente*. Consultado el 24 de marzo de 2009 en: http://www.piae.cl/portal/index2.php?option=com_content&do_pdf=1&id=324
- Beatriz, S. y Pérez, Y. (2008). *Nuevos paradigmas en la gestión en un cambio de época: de la era industrial a la era del conocimiento, los retos derivados de la globalización*. Ciencias de la información, vol. 39, no. 1, abril 2008. Disponible en: http://www.cinfo.cu/Userfiles/file/Cinfo/CINFO2008/abril2008/index1_2008.htm
- BUAP. (1994). *Proyecto Fénix*. Puebla: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Castañeda, S. y Martínez, R. (1999). Enseñanza y aprendizaje estratégicos: modelo integral de evaluación e instrucción. *Revista Latina de Pensamiento y Lenguaje*. Vol. 4, 251-278.
- Castells, M. (1999). *La Era de la Información: Economía, Sociedad y Cultura. Vol I: La sociedad Red*. México: Siglo Veintiuno Editores.
- Coll, C. (2004) Las comunidades de aprendizaje. Consultado el 23 de marzo de 2009 en <http://www.tafor.net/psicoaula/campus/master/master/experto1/unidad16/images/CA.pdf>
- Coll, C. (2008). Las competencias en la educación escolar: algo más que una moda y mucho menos que un remedio. Aula de Innovación Educativa, 161, 34-39. Consultado el 28 de febrero de 2009 en: <http://www.ub.edu/grintie>.
- CONACYT (2007). Informe General del Estado de la Ciencia y la Tecnología 2006. México. CONACYT. *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. Consultada el 15 de enero de 2009 en <http://www.sep.gob.mx/work/sites/sep1/resources/LocalContent/112566/1/cp2009.htm>
- Coolahan, J. (2002). Teacher Education and the Teaching Career in an Era of Lifelong Learning. OECD Education Working Papers, No. 2, OECD Publishing. Consultado el 07 de junio de 2009 en <http://lysander.sourceoecd.org/vl=643338/cl=21/nw=1/rpsv/cgi-bin/wppdf?file=5l4rvsw8636.pdf>
- De la Vega, S.V. (1996). Integración y flexibilidad del curriculum de la educación básica, en *Pedagogía*, Vol. 11, núm. 9, 56-65.
- DGESPE. Cuestionario de Información Básica de Postgrado para Profesionales de la Educación 2006
- Dewey, J. (1910). *How we think: a restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Nueva York: Heath and Company.
- Díaz Barriga, A. (2003). *La investigación curricular en México. La década de los noventa* (Coord.). Colección La Investigación Educativa en México, 1992-2002. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Díaz Barriga, A. (2006). El enfoque de competencias. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio? En *Perfiles Educativos, Tercera época, Año/vol. XXVII, No. 111*. UNAM. 7-36.
- Díaz Barriga, Ángel (2009) Temas actuales en el debate curricular. Notas para una reforma de planes de estudio.
- Díaz Barriga, A. (2009). *El docente y los programas escolares. Lo institucional y lo didáctico*. México: IISUE-UNAM.

- Díaz-Barriga, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5 (2). Consultado el 03 de marzo de 2009 en: <http://redie.ens.uabc.mx/vol5no2/contenido-arceo.html>
- Díaz-Barriga, F. (2005). *Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida*. México: Mc. Graw Hill.
- Díaz-Barriga, F. y Lugo, E. (2003). Desarrollo del currículo. En A. Díaz-Barriga (ed). *La investigación curricular en México. La década de los noventa*, 63-123. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa y Grupo Ideograma Editores.
- Echeverría, J. (2006). Modelo pluralista de innovación: el ejemplo de las Humanidades. En A. Ibarra, J. Castro, & L. Rocca. (eds.) *Las ciencias sociales y las humanidades en los sistemas de innovación. Vol. 2*, 135-155.
- Echeverría, J. (2008a). El manual de Oslo y la innovación social. *ARBOR Ciencia, Pensamiento y Cultura. Vol. CLXXXIV, No. 732*. Consultado el 16 de abril de 2009 en <http://arbor.revistas.csic.es/index.php/arbor/article/viewArticle/210>
- Echeverría, J. (2008b). Avanzando en la Sociedad del Conocimiento. ¡Innovemos! *TELOS: Cuadernos de Comunicación, Tecnología y Sociedad. N° 77*
- Elboj, C., Puigdemívol, I., Soler, M. y Valls, R. (2003). *Comunidades de aprendizaje, transformar la educación*. Barcelona: Graó.
- Escudero, J.M. (2008). Las competencias profesionales y la formación universitaria: posibilidades y riesgos. *Revista de Docencia Universitaria, núm. monográfico 2* Consultado el 24 de febrero de 2009 en http://www.redu.um.es/Red_U/m2/.
- Facultad de Psicología, UNAM. (2007). *Modalidades de titulación*. Consultado el 23 de febrero de 2009 en: <http://pavlov.psicol.unam.mx;8080/site/PDFs/opciones%20de%20titulacion%20total.pdf>
<http://pavlov.psicol.unam.mx;8080/site/PDFs/Practicas.pdf>
<http://pavlov.psicol.unam.mx;8080/site/PDFs/ReporteLaboral.pdf>
<http://pavlov.psicol.unam.mx;8080/site/PDFs/Tesina.pdf>
<http://pavlov.psicol.unam.mx;8080/site/PDFs/Tesis.pdf>
- Fernández, M. y Ponjuán, G. (2008). *Análisis conceptual de las principales interacciones entre la gestión de la información, la gestión documental y la gestión del conocimiento*. *Acimed* 2008; 18 (1). Disponible en: http://www.imbiomed.com.mx/1/1/articulos.php?id_revista=51&id_ejemplar=5318.
- Fonseca, P.J. (2003). El diseño curricular flexible y abierto: una vía de profesionalización del docente. *Revista Digital de Educación y Nuevas Tecnologías, año V, No. 27*. Disponible en: <http://contexto-educativo.com.ar/2003/nota-02.htm>
- Gaceta UNAM. Julio*, 2004, No. 3734. Aprueban opciones de titulación para licenciatura. Consultado el 24 de febrero de 2009 en <http://www.dgi.unam.mx/frameg.htm>
- Galvis, Rosa Victoria. (2007). El proceso creativo y la formación del docente. *Laurus*, 82-98.
- Gairín, J. (2006) Las comunidades virtuales de aprendizaje. *Revista Educar*, No. 37 pp. 41-64. Consultado 3 de marzo de 2009 en <http://ddd.uab.es/pub/educar/0211819Xn37p41.pdf>.
- Gairín, Joaquín et al. "La tutoría académica en el escenario europeo de la educación superior" en *Revista interuniversitaria de Formación de Profesorado*, vol. 18, número 001. Universidad de Zaragoza, Zaragoza, España, 2004. Pp. 61-77.
- Guadarrama, M. (s/f). *Formulaciones y expectativas en torno al postgrado en educación básica en el Estado de México*. Consultado el 05 de marzo de 2009 en <http://www.edomexico.gob.mx/revistamagisterio/docs/pdf/paq.%2041%20formulaciones%20y%20expectativas....pdf>
- Hargreaves, A. (2003). *Enseñar en la sociedad del conocimiento (La educación en la era de la inventiva)*. Barcelona. Octaedro, pp.244
- Hippel, E. Von (2005). *Democratizing Innovation*. Cambridge: MIT Press.
- Lucarelli, Elisa. (2004). Prácticas Innovadoras en la Formación del Docente Universitario. *Educação*, XXVII, setembro-dezembro, 503-524.
- Luna, E. (1995). Planes de estudio flexibles en la universidad: fortalezas y debilidades. *Memorias del Congreso Nacional de Investigación Educativa*. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa - Universidad Pedagógica Nacional.
- Maciel de Oliveira, Cristina. (2003). La investigación-acción como estrategia de aprendizaje en la formación inicial del profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 91-109.
- Marcelo, C. (2007) La formación docente en la sociedad del conocimiento y la información: Avances y temas pendientes. Consultado el 3 de marzo de 2009 en: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=68410104&iCveNum=8287>
- Mercado, C. E. (2007). Formar para la docencia. Una aproximación al trabajo de los asesores y tutores en la escuela normal. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, Vol. 12, Núm. 33*, 487-512.

- Moreno, M. G. (s/f). Los retos del postgrado en la educación. Un análisis en el marco de los *postgrados en educación*. México: Secretaría de Educación Pública, Subsecretaría de Educación Básica y Normal. Consultado el 03 de marzo de 2009 en http://www.educacion.jalisco.gob.mx/dependen/postgrados/Postgrado/panel_Losretosdelpostgrado_Moreno.doc
- Moreno, M.G. (2007). Experiencias de formación y formadores en programas de doctorado en educación. Consultado el 23 de marzo de 2009 en <http://www.comie.org.mx/v1/revista/visualizador.php?articulo=ART33006&criterio=http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v12/n033/pdf/N33F.pdf>
- Niemeyer, B. (2006). El aprendizaje situado: una oportunidad para escapar del enfoque del déficit. En *Revista de Educación*, 341, Septiembre - diciembre 2006, 99-121. Consultado el 15 de abril de 2009 en: http://www.revistaeducacion.mec.es/re341/re341_05.pdf
- OCDE (2001). *Defining and Selecting key Competencies*. Paris: Organization for Economic Cooperation and Development.
- OEDC / European Communities (2005). *Oslo Manual: Guidelines for Collecting and Interpreting Innovation Data*. (3a. ed.). Organisation for Economic Cooperation and Development.
- Osorio, R. (1996). Modelo de Organización Curricular en la Universidad Autónoma de Tlaxcala. *Memorias del encuentro de modelos de curriculares de las instituciones de educación superior*, 118-126. Región centro-sur de la ANUIES. México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior / Benemérita Universidad Autónoma de Puebla / Universidad Autónoma del Estado de México.
- Pallán, C. (1994). Los procesos de evaluación y acreditación de las instituciones de educación superior en México en los últimos años. En *Revista de la Educación Superior*, núm. 91, julio-septiembre de 1994. México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
- Pérez, J.; Aguilar, A. y Nájera, F. (2003). El desafío de la calidad en el postgrado para educadores. México: Secretaría de Educación Pública.
- Perrenoud, Ph. (1997). *Construir competencias desde la escuela*. Santiago de Chile: Dolmen Ediciones.
- Perrenoud, Ph. (2000). Aprender en la escuela a través de proyectos: ¿por qué?, ¿cómo? *Revista de Tecnología Educativa*, XIV, n° 3, 311-321. Consultado el 16 de abril de 2009 en http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2000/2000_26.html.
- Perrenoud, Ph. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Editorial Graó.
- Perrenoud, Ph. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Pinet, R.; Quintanilla, A. y De la Rosa, J. (1993). La importancia de la flexibilidad curricular en los estudios de postgrado, en *Omnia*, Vol. 9, número especial, 190-192.
- Poder Ejecutivo Federal. (2007). *Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012*. Consultado el 05 de junio de 2009 en <http://pnd.calderon.presidencia.gob.mx/index.php?page=documentos-pdf>
- Pozo, J. I. (2008) *Aprendices y Maestros, la psicología cognitiva del aprendizaje*. Madrid: Alianza Editorial. 614p.
- Rubio, J. (2006). *La política educativa y la educación superior en México. 1995-2006: Un balance*. México: Fondo de Cultura Económica
- Red Iberoamericana de Indicadores de Ciencia y Tecnología – RICYT – I
<http://www.ricyt.org/indicadores/comparativos/15.xls>
- Sagástegui, D. (2004). Una apuesta por la cultura: el aprendizaje situado. En *Sinéctica*, No. 24, febrero-julio 2004, 30-39.
- Sánchez, M.D. (1995). Modelos académicos. En *Temas de Hoy en la Educación Superior*, núm. 8, México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
- Santamaría, Jiménez y Ramírez (1994). Flexibilidad curricular: una propuesta para el establecimiento del sistema nacional de postgrado. *Omnia*, número especial, 115-124.
- Schön, D. A. (1998). *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
- SEP. (2003a). *Lineamientos Académicos para la Organización del Proceso de Titulación. Licenciatura en Educación Preescolar, Plan 1999*. México: Secretaría de Educación Pública.
- (2003b). *Lineamientos Académicos para la Organización del Proceso de Titulación. Licenciatura en Educación Primaria, Plan 1997*. (2ª ed.). México: Secretaría de Educación Pública.
- (2003c). *Lineamientos Académicos para la Organización del Proceso de Titulación. Licenciatura en Educación Secundaria, Plan 1999*. México: Secretaría de Educación Pública.
- (2003d). *Orientaciones Académicas para la Elaboración del Documento Recepcional. Licenciatura en Educación Secundaria. Plan 1999*. (1ª ed., 1ª reimpresión). México: Secretaría de Educación Pública.
- (2003e). *Seminario de Análisis del Trabajo Docente I y II. Licenciatura en Educación Primaria. Plan 1997*. (2ª ed.). México: Secretaría de Educación Pública.
- (2004a). *Lineamientos para la Organización del Trabajo Académico durante el Séptimo y Octavo Semestres. Licenciatura en Educación Primaria. Plan 1997*. (3ª ed., 1ª reimpresión). México: Secretaría de Educación Pública.

- (2004b). *Lineamientos para la Organización del Trabajo Académico durante el Séptimo y Octavo Semestres. Licenciatura en Educación Secundaria. Plan 1999.* (1ª ed., 2ª reimpresión). México: Secretaría de Educación Pública.
- (2004c). *Orientaciones Académicas para la Elaboración del Documento Recepcional. Licenciatura en Educación Primaria. Plan 1997.* (1ª ed., 4ª reimpresión). México: Secretaría de Educación Pública.
- (2005a). *Lineamientos para la Organización del Trabajo Académico durante el Séptimo y Octavo Semestres. Licenciatura en Educación Preescolar. Plan 1999.* (2ª ed., 2ª reimpresión). México: Secretaría de Educación Pública.
- (2005b). *Orientaciones Académicas para la Elaboración del Documento Recepcional. Licenciatura en Educación Preescolar. Plan 1999.* (2ª ed., 2ª reimpresión). México: Secretaría de Educación Pública.
- (2005c). *Seminario de Análisis del Trabajo Docente I y II. Licenciatura en Educación Preescolar. Plan 1999.* (2ª ed., 2ª reimpresión). México: Secretaría de Educación Pública.
- (2006a). *Licenciatura en Educación Preescolar. Plan de estudios 1999, Documentos Básicos.* (6ª reimpresión). México: Secretaría de Educación Pública.
- (2006b). *Licenciatura en Educación Primaria. Plan de estudios 1997, Documentos Básicos.* (2ª ed.). México: Secretaría de Educación Pública.
- (2006c). *Licenciatura en Educación Secundaria. Plan de estudios 1999, Documentos Básicos.* (3ª ed., 3ª reimpresión). México: Secretaría de Educación Pública.
- (2007). *Programa sectorial de Educación.* México: Secretaría de Educación Pública.
- (2008a). *Sistema Educativo de los Estado Unidos Mexicanos, principales cifras. Ciclo escolar 2007-2008.* Consultado el 30 de marzo de 2009 en <http://www.dgpp.sep.gob.mx/Estadi/Principales%20cifras%202006-2007%20gris1.pdf> y en <http://www.dgpp.sep.gob.mx/Estadi/Principales%20cifras/Principales%20Cifras%202007-2008.pdf>
- (2008b). *Manual de organización General de la Secretaría de Educación Pública.* Consultado el 15 de mayo de 2009 en http://www.sep.gob.mx/work/sites/sep1/resources/LocalContent/112566/1/200m_9.pdf
- (2009). *Ley General de Educación.* Consultado el 20 de abril de 2009 en http://www.sep.gob.mx/work/sites/sep1/resources/LocalContent/112566/1/l_general_e_0509.htm
- Serna, A.L. (1997). Propuesta metodológica ITSON de desarrollo curricular. En *Innovación curricular en las instituciones de educación superior*, 99-104. México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior y Universidad Autónoma de Sinaloa.
- Torres, R. (2001). Repensando lo educativo desde el desarrollo local y desde el aprendizaje. Consultado el 24 de marzo de 2009 en <http://www.udlap.mx/rsu/pdf/1/RepensandoloEducativodesdeelDesarrolloLocal.pdf>
- UABC. (1991). *Consideraciones metodológicas para la reestructuración de planes de estudio de las carreras de la UABC.* Baja California: Universidad Autónoma de Baja California.
- UdeG. (1994). *Proyecto red universitaria de Jalisco.* Jalisco: Universidad de Guadalajara.
- UNESCO. (1998). Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción. Consultado el 18 de mayo de 2009 en <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001138/113878so.pdf>
- UNESCO. (2005). *Hacia las sociedades del conocimiento.* Paris: Ediciones United Nations Educational Scientific and Cultural Organization.
- UNAM. (2003). MADEMS: *Maestría en Docencia para la Educación Media Superior.* Consultado el martes 24 de febrero de 2009 en <http://www.postgrado.unam.mx/madems/> y en <http://www.postgrado.unam.mx/programas/MADEMS.pdf>
- Valladares, L.; Noguera, R.; Martínez, R.; Argueta, A. y Ruiz, R. (2007). La educación superior: cimiento de las sociedades del conocimiento. *Revista Ciencia y Desarrollo. Órgano de divulgación científica del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT).* Septiembre, 48-54.
- Venegas, F. (1999). *Legislación sobre servicio social. Vol. I. Algunas reflexiones sobre el régimen constitucional del servicio social de estudiantes.* México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
- Zabalza, M.A. (2005). Competencias docentes. Conferencia Pronunciada en la Pontificia Universidad Javeriana de Cali, Colombia.
- Zabalza, M.A. (2007). *Competencias docentes del profesorado universitario: calidad y desarrollo profesional.* Madrid: Narcea Ediciones.

Capítulo IV: Modelo para la Formación Profesional y el Desarrollo de Competencias del Maestro de Educación Básica

Actualmente, la DGESPE desarrolla la *Reforma Curricular de las Escuelas Normales*. Uno de sus objetivos centrales es la actualización de los planes y programas de estudio de las Licenciaturas en Educación Preescolar, Primaria y Secundaria, propósito para el cual se ha construido el *Modelo Curricular para la Formación Profesional de los Docentes de Educación Básica*.

Este modelo curricular ha sido debatido y propuesto sobre la base de un análisis de procesos relevantes generados en los campos conceptual, temático y práctico de la formación de docentes, así como nacional e internacional. En especial, también en relación con análisis del proceso normativo e institucional de formación de profesores en las escuelas normales de nuestro país, incluyendo el estudio detallado de los planes de estudio vigentes (SEP, 1997; 1999a; 1999b) y una serie de visitas a las escuelas normales realizadas por el equipo responsable del proyecto.

El *Modelo Curricular para la Formación Profesional de los Maestros de Educación Básica* toma como punto las premisas básicas divididas en dos grandes grupos dentro del marco de las tendencias de la innovación educativa: por un lado, las premisas relacionadas con la organización y estructura general del plan de estudios y, por otro, aquellas las que orientan el enfoque y la perspectiva general del plan de estudios.

Este capítulo nos ubica en el ámbito de la formación profesional del maestro de educación básica. Entre los elementos que se trabajan en el marco de la propuesta de reforma de los planes de estudio, se propone la discusión del modelo curricular desde la noción y perspectiva del desarrollo de competencias profesionales y, con ello, la delimitación y especificación de los mecanismos de instrumentación y evaluación del mismo. Todo ello, por supuesto, en el contexto institucional en que se concreta: los procesos de formación profesional en las escuelas Normales. Elementos que analizaremos a continuación.

4.1. La Formación Profesional de los Maestros

La construcción del Modelo para la Formación Profesional y el Desarrollo de Competencias del Maestro de Educación Básica que se desarrolla a continuación, parte de concebir la formación de docentes como: *el proceso evolutivo, sistemático y organizado a través del cual los estudiantes de la escuela normal, se involucran individual y colectivamente en un proyecto formativo, que de forma reflexiva-crítica y creativa propicia el desarrollo de un conjunto de competencias que le permitirán ejercer profesionalmente la docencia y las actividades institucionales relacionadas con su desempeño en el nivel de educación básica - Preescolar, Primaria, Secundaria.*

Para lograr esto, resulta necesario promover y fomentar que una forma de pensamiento de los docentes y los alumnos específica: *forma de pensar problematizadora*. Es decir, una forma de enseñar y aprender orientada a partir de una reflexión crítica para analizar con detalle problemas específicos que requieren de acciones estratégicas para su solución. De tal forma que, docentes y alumnos, fortalezcan sus recursos cognitivos y sea ésta una constante a lo largo de toda la formación profesional y un continuo en todas las trayectorias docentes.

4.2. El Modelo para el Desarrollo de Competencias del Maestro de Educación Básica: Antecedentes Conceptuales

La conformación de un nuevo entorno educacional para adaptarse o bien responder a las necesidades del dinamismo globalizador de la sociedad del conocimiento, los avances en ciencia y tecnología, el impacto de las tecnologías de la información y comunicación, han empujado a los sistemas educativos a la conformación de un nuevo paradigma de la enseñanza y los aprendizajes, en general, caracterizado por:

- Los esfuerzos educativos se centran cada vez más en el individuo que aprende.
- La sociedad del conocimiento implica una sociedad del aprendizaje, en la cual la educación asume un papel protagónico para la transformación social con equidad, justicia social y pluralidad (Pozo, 1999).
- La educación debe concebirse dentro de un contexto más amplio: la educación continua, donde el individuo necesita ser capaz de manejar el conocimiento, actualizarlo y de ser capaz de seleccionarlo de forma apropiada para usarlo en un contexto determinado (UNESCO, 2009).
- Es indispensable estar en permanente contacto con las fuentes de información y de conocimiento.
- Comprender y asimilar lo aprendido de tal manera que pueda ser adaptado a situaciones nuevas y rápidamente cambiantes.
- La cultura escolar se ha quedado rezagada de la cultura social, de tal manera que los planteamientos educativos no responden a la realidad que vive el estudiante en su entorno. (Meirieu, 2004; Ducoing, 2007, Díaz Barriga, 2009).

En México las reformas educativas de los últimos años intentan responder a las exigencias de las sociedades del conocimiento, así, el escenario educativo nacional se ha visto dominado por un nuevo discurso y nuevos enfoques en la enseñanza y el aprendizaje. En este marco, la formación docente en nuestro país ha cambiado desde su concepción hasta sus prácticas, cambios que responden a lo que Estévez (1994) entiende como una constatación evidente que los profesionales en la actualidad se deben desempeñar en ámbitos de constante cambio, donde deben asumir roles que en ocasiones son difusos y tiene que resolver en la incertidumbre.

En el caso de las Escuelas Normales, a partir de 1996 se impulsó una reforma de las mismas, en el marco del Programa de Transformación y Fortalecimiento y Actualización de las Escuelas Normales (PTFAEN) el cual implicó entre otros asuntos la renovación de los planes de estudio de las licenciaturas en educación primaria (1997), Educación Preescolar (1999) y Educación Secundaria (1999). En un plazo de poco más de diez años, la actual administración de la SEP propone una revisión de los planes de estudios de las licenciaturas anteriormente señaladas, como una respuesta a la realidad actual y a la luz de las innovaciones curriculares que se han venido produciendo en el ámbito de la educación básica y superior de los últimos años.

El presente modelo tiene su origen en un proceso sistemático de evaluación curricular que recupera como insumo fundamental el análisis de los planes de estudio vigentes a partir de su revisión analítica y los resultados de las evaluaciones nacionales e internacionales; una investigación de campo a nueve Escuelas Normales instrumentada por una guía metodológica desarrollada *ad hoc* por la DGESE⁴⁴.

A partir de las premisas básicas del *Modelo Curricular para la Formación Profesional de los Maestros de Educación Básica*, se buscó y analizó la formación obtenida, a partir de doce elementos centrales:

- El perfil de egreso
- El plan de estudios
- La planificación, instrumentación y evaluación de la práctica docente
- Los sistemas de prácticas (observación y práctica docente)
- El programa de tutorías
- El documento recepcional
- El seguimiento de egresados
- Los estudios de posgrado
- La actualización docente

⁴⁴ "Análisis del modelo curricular y de los Planes de Estudio: Guía Interna para las Visitas a Escuelas Normales"⁴⁴ (DGESE, 2009).

- El intercambio y la movilidad
- La investigación educativa
- Los cuerpos colegiados

En este estudio de campo se aplicaron dos instrumentos, uno destinado a los docentes y el otro a estudiantes, tendientes a analizar cuantitativamente el significado de los elementos. Asimismo, se realizó un proceso de discusión colectiva con diversos grupos focales para analizar en profundidad y cualitativamente los temas centrales de los planes de estudio vigentes y se recopilaron diversos documentos - fotografías, diarios de campo y materiales escritos⁴⁵. En términos generales, el análisis de la información permite identificar seis grandes tendencias de la formación profesional del maestro:

- La opinión consensuada de los participantes tanto de la etapa cuantitativa como de la cualitativa, acerca del valor positivo y determinante de la práctica en el proceso de formación de docentes de educación básica, incluidas en éste las actividades de observación, de aplicación de conocimientos y de elaboración del documento recepcional. *Éste representa un elemento que ya existe en las escuelas normales y que puede fortalecerse de manera significativa y con un alto valor social en la actualización de los planes de estudio.*
- La necesidad de analizar las condiciones curriculares que permitirían fomentar las competencias de los docentes en formación para afrontar problemas diversos de la práctica docente, ante el reconocimiento de que el diseño de estas actividades formativas podrían ser susceptibles de optimización. *Si bien existe ya un planteamiento acerca de las competencias docentes en los planes vigentes, resulta indispensable la actualización de los mismos a partir de la reforma de educación básica y las nuevas tendencias en el campo que se han desarrollado en los últimos diez años.*
- La pertinencia de mejorar las condiciones para el trabajo colegiado a partir de esquemas que permitan la reflexión ante los problemas que cotidianamente se enfrentan en la práctica. *Es indispensable recuperar la enorme experiencia actual de los docentes en México, articulada a la historia y la evolución de las escuelas normales, con miras a potenciar los esfuerzos individuales y colectivos que tienen desde su origen hasta el día de hoy. Esto responde a la imperiosa necesidad de crear una cultura que valore el conocimiento y la educación (principalmente la educación básica) como ejes imprescindibles para el desarrollo individual y social de México.*
- La importancia de la actualización con base en la conceptualización de continuos formativos a lo largo de la vida, que impliquen la preparación para posgrados, la capacitación en técnicas, estrategias y tecnologías de vanguardia. *Resulta indispensable reconsiderar, dignificar y posicionar con un alto valor social a los docentes de educación básica de nuestro país, por lo que cabe analizar con mayor detalle las posibles trayectorias docentes de alta calidad educativas y que le aseguren aprender a lo largo de toda su vida, que pueden ir desde la formación profesional, el ejercicio profesional a través del seguimiento a egresados y el ejercicio experto, así como la necesaria continuación de estudios de posgrado o de actualización docente.*
- La importancia de contar con estrategias continuas de evaluación curricular, a través de programas de seguimiento de egresados, el análisis de indicadores de evaluaciones docentes y otras decisiones de que permitan el ajuste continuo de los planes de estudio. *Resulta necesario contar con herramientas para la evaluación y el seguimiento en la instrumentación de los nuevos*

⁴⁵ Entre los resultados más importantes de la aplicación del instrumento y de las visitas a las escuelas normales son de 737 estudiantes y 173 docentes, con base en ello se conformó una muestra de Escuelas Normales susceptibles de ser visitadas con base en tres criterios fundamentales: i) que la escuela visitada ofreciera al menos una de las licenciaturas de cuyo plan de estudios se realizó la evaluación: preescolar, primaria y secundaria; ii) que estuvieran representadas las diferentes modalidades de Educación Normal: Beneméritas, Centros Regionales, Rurales y Experimentales; iii) que estuvieran representadas las diversas regiones geográficas de la República Mexicana.

planes de estudio, a partir de acciones que aseguren la calidad educativa a través de la mejora permanente.

- La necesidad de remplazar un enfoque individual de resistencia a los problemas derivados del proceso formativo por un enfoque colectivo y comunitario. *Existe actualmente el trabajo colegiado en las escuelas normales, no obstante puede verse enormemente fortalecido a partir de las nuevas tendencias sobre el trabajo colaborativo y la conformación de redes de conocimiento.*

4.3. Elementos Básicos para la Nueva concepción de las Escuelas Normales

En el marco del Modelo Curricular para la Formación Profesional de los Docentes de Educación Básica, cabe señalar que proponemos las siguientes ideas básicas, con la intención de que las escuelas normales den respuestas a las exigencias de la sociedad del conocimiento y del aprendizaje, a partir de una reconceptualización de sus objetivos y de la propuesta de nuevas formas de enseñar y de aprender, en donde se visualiza una transformación desde su objetivo general hasta los perfiles de ingreso, egreso y profesional.

Asimismo es importante enfatizar, que este modelo, ciertamente representa una nueva tendencia en la formación de profesores de la educación básica en nuestro país; no obstante, cabe destacar que, recuperando elementos teórico-metodológicos que han dado fuerza a dicho proceso, es posible reconocer que la formación basada en competencias constituye un eje fundamental en la formación profesional de los planes de estudio vigentes (SEP, 1997, 1999a, 1999b); asimismo, siguiendo la propuesta de las competencias existen orientaciones para la organización de las actividades académica que se reflejan en los mapas curriculares, y se observa ya un marcado interés por los posibles cambios sociales en los que pueden intervenir los docentes.

El objetivo general de las Escuelas Normales es formar docentes de la educación básica en México que se asuman como profesionales del aprendizaje y que cuenten con una amplia gama de conocimientos, habilidades y actitudes que les permitan ser agentes responsables de la transformación social, a través de procesos de creación, de reflexión y particularmente de generación y uso del conocimiento en el marco de la mundialización. En este sentido, el docente egresado de las licenciaturas en educación preescolar, primaria, secundaria, habrá desarrollado y tendrá un dominio experto en diversas competencias que le permitirán fundamentalmente:

- Desarrollar estrategias de innovación educativa encaminadas a la generación y el uso del conocimiento en el marco de las necesidades actuales y futuras de México en el ámbito educativo.
- Participar en proyectos interdisciplinarios de docencia e investigación educativa, para apoyar la transformación social a fin de consolidar una sociedad mexicana del conocimiento.
- Contar con las bases didácticas y las estratégicas y teórico-metodológicas de la cognición y los modelos de construcción del conocimiento, así como de la gestión y la administración escolar como punto de partida para los procesos de desarrollo e innovación en educación.
- Desarrollar las competencias necesarias para desenvolverse en diversos campos profesionales como la docencia; la investigación; la gestión escolar y de centros educativos; la instrumentación de programas educativos para la educación básica y media superior, así como la superior; el diseño de modelos de innovación educativa; el diseño de programas educativos en museos, instituciones de salud, instituciones de apoyo para la tercera edad, entre otros.
- Contar con los conocimientos y las competencias necesarias para continuar estudios de posgrado.
- Diseñar, utilizar y promover modelos de evaluación del aprendizaje desde la perspectiva de las competencias, que a la vez que le permitan al docente analizar el avance en el aprendizaje de sus estudiantes, constituyan un punto de partida para reflexionar sobre su práctica.

El **perfil profesional del maestro egresado** de las licenciaturas en educación preescolar, primaria, secundaria, poseerá conocimientos y competencias para el trabajo (interdisciplinario) basadas en estrategias de innovación educativa que les permitirá, entre otras acciones:

- La inserción laboral en diversos sectores relacionados con la educación en todos sus niveles educativos.
- La coordinación y la incorporación en grupos de docencia e investigación educativa y didáctica e instrumentar de forma reflexiva, crítica y responsable, estrategias educativas.
- La docencia, la asesoría, la capacitación y la tutoría de otros profesionales para el diseño y la instrumentación de estrategias de innovación educativa.
- La capacidad de crear estrategias y entornos de aprendizaje acordes con las características y necesidades de sus estudiantes, de su entorno y del contenido de los planes y programas de estudio de la educación básica.

4.4. El Modelo para la Formación Profesional y el Desarrollo de Competencias del Maestro de Educación Básica: Fundamentos Teóricos

El modelo de competencias propuesto se sustenta, principalmente, en un conjunto de supuestos integrados desde cuatro aproximaciones teóricas (Figura 4.1): i) Aprendizaje situado, ii) Cognición o inteligencia distribuida, iii) Reflexión en la acción y iv) Trayectorias docentes.

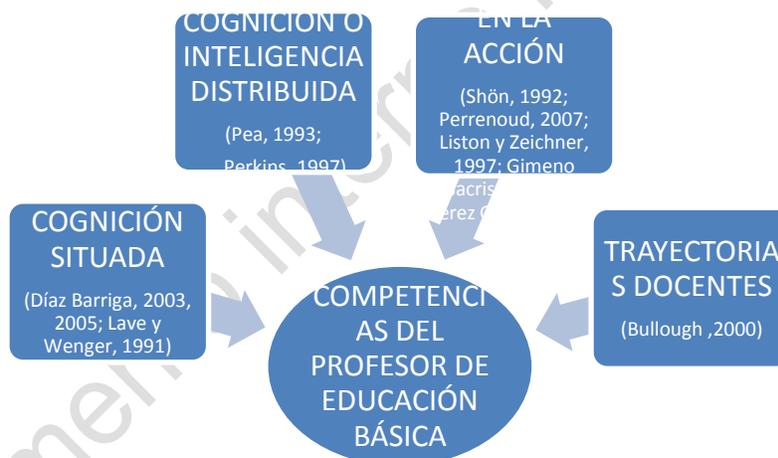


Figura 4.1. Ámbito Psicopedagógico: Principales Aproximaciones Teóricas

4.4.1. Aprendizaje Situado

La aproximación del aprendizaje situado tiene su origen teórico en posturas que enfatizan el carácter sociocultural del aprendizaje a partir del trabajo de Vygotsky (1986), Leontiev (1978) y Luria (1987), aun cuando es posible encontrar antecedentes a principios del siglo XX en el movimiento de la Escuela Activa. Estos autores señalaron que la construcción de conocimiento es fundamentalmente social y se da a partir de la actividad con otros individuos, mediante el entendimiento e internalización de signos y herramientas simbólicas de la cultura (Díaz Barriga, 2006).

El núcleo de esta postura se ilustra con la afirmación: “el aprendizaje, el pensamiento y el conocimiento son relaciones entre las personas en actividad, y se generan a partir de un mundo estructurado social y culturalmente” (Lave y Wenger, 1991, p. 24). Entre las premisas que dan cuenta de la vinculación del conocimiento con los contextos en se construye, se distingue:

- No puede esperarse que los participantes en comunidades situadas desarrollen conocimientos abstractos fuera de los significados de la práctica;
- Una vinculación limitada la posibilidad de aplicación del conocimiento que se origina de manera situada hacia otros contextos
- El aprendizaje es social, y debe propiciarse en las situaciones de complejidad social disponibles a partir de la participación en comunidades de práctica (Brown, Collins y Duguid, 1989; Lave y Wenger, 1991; Greeno, 1998; Wenger, 2001).

Como se observa, la aproximación situada de la enseñanza contrasta con la posición de la enseñanza frontal que proponen métodos como asignar lecturas, realizar exposiciones, demostrar determinados puntos que se consideran importantes, hacer demostraciones del conocimiento, y después realizar evaluaciones del aprendizaje presentando a los estudiantes cuestionarios de opción múltiple, hacerlos exponer o escribir ensayos en los que parafraseen o elaboren productos como resúmenes o esquemas acerca de las lecturas. Para Schwartz, Brophy, Lin y Bransford (1999), la calidad de este aprendizaje es deficiente, pues cuando se analiza a detalle no puede demostrarse comprensión, dada la existencia de fallas en la aplicación espontánea del conocimiento.

A este fenómeno llamado **conocimiento inerte**, autores como Renkl, Mandl y Gruber (1996) explican tres razones sobre porque se origina: i) el conocimiento existe, pero no puede ser aplicado debido a un problema en el acceso al mismo; ii) la falta de aplicación del conocimiento se debe a deficiencias en la estructura de conocimiento en sí; esto es, los saberes requeridos para aplicación no están disponibles; y iii) el conocimiento no es susceptible de transferencia, pues requiere de una continuidad entre el comportarse y el pensar en contextos y situaciones.

En suma, la aproximación del aprendizaje situado plantea que los miembros de las comunidades producen significados, utilizan herramientas de comunicación y colaboración, a partir de la participación en las actividades. Los significados se negocian en estos contextos, por lo que adquieren sentido en los mismos.

4.4.2. Cognición o Inteligencia Distribuida

Cuando un grupo de personas enfrenta una tarea que trasciende las capacidades de los miembros individuales, el desempeño de una tarea colaborativa puede obtener mejores resultados si se realiza una división estratégica del trabajo, o si se utilizan herramientas pertinentes para el logro de las metas. En estos casos, existen evidencias de que cuando se presentan situaciones complejas de trabajo, la cognición puede compartirse con otros individuos, así como con otras herramientas y artefactos.

Por ejemplo, en la preparación de una clase, se requieren herramientas como libros, apuntes, modelos físicos, guías didácticas, así como los recursos informáticos para crear archivos de datos y presentaciones; por su parte, es útil la discusión con un cuerpo docente que tiene diferentes perspectivas acerca de los problemas que se enfrentan en las clases. El profesor extiende su capacidad a partir de contar con el conocimiento que le brindan las herramientas y los compañeros, por lo que se dice que la cognición se distribuye hacia estos elementos de las situaciones, y en tanto se interpreta que la inteligencia, la cognición humana, trascienden al individuo, y lo complementan al aportar elementos cognitivos que participan en la consecución de metas grupales.

De esta manera, la postura teórica acerca de la cognición distribuida plantea que las representaciones de conocimiento se producen tanto dentro como fuera de las mentes de los individuos.

Pea (1993) asegura que, aun cuando tradicionalmente la inteligencia es una parte de la mente de los individuos, las mentes rara vez trabajan solas; existen evidencias para pensar que la inteligencia se distribuye por todo el organismo e involucra a otra gente, a los medios simbólicos y a la explotación del ambiente y sus artefactos. Para este autor, el conocimiento comúnmente se construye en contextos sociales, a través de esfuerzos colaborativos hacia objetivos compartidos, o mediante diálogos y retos planteados por diferencias en las perspectivas de las personas; la inteligencia puede también distribuirse al usar artefactos como herramientas físicas, representaciones como diagramas, o interfaces computacionales.

Perkins (1997) hace una crítica al enfoque tradicional, pues en éste se considera que las mentes de los estudiantes funcionan de manera solitaria, y en contraste, enmarca la cognición distribuida en la perspectiva de la persona junto con el entorno, que se resume en dos principios: i) el entorno participa en la cognición no sólo como fuente de suministros y receptor de productos, sino como vehículo del pensamiento, el entorno es parte del pensamiento; ii) aquellos que se aprendió se encuentra en la mente del alumno y en la disposición del entorno, que sostiene parte del aprendizaje: en el caso de un estudiante que toma notas en un cuaderno, este último le permite pensar con y por medio del cuaderno.

En este sentido, Perkins propone una escuela inteligente centrada en la persona más el entorno y, por ende, esto implica⁴⁶:

- Buscar oportunidades para repartir ampliamente el funcionamiento cognitivo con la ayuda de artefactos físicos (computadoras), de configuraciones sociales (grupos cooperativos) y de sistemas simbólicos (los diversos lenguajes del pensamiento)
- El aprovechamiento de estas oportunidades a través de una mediación docente
- Un reparto cuidadoso de la toma de decisiones para un correcto funcionamiento de los alumnos

4.4.3. Reflexión en la Acción

En los últimos años, los enfoques o aproximaciones de la formación profesional de los docentes que recuperan el proceso de reflexión en la práctica, sobre la práctica y para la práctica, se han convertido en un paradigma que cobra cada vez mayor importancia en el contexto educativo, la cual se ha traducido en una serie de modelos y propuestas orientadas a la enseñanza reflexiva (Schön 1992; Liston y Zeichner 1997; Perrenoud, 2007). La **enseñanza reflexiva**, en palabras de Villar (1995 p. 22):

“...desarrolla competencias individuales y sociales de razonamiento lógico, juicios ponderados y actitudes de apertura (receptivas), sentimientos que miran al espejo de la experiencia cotidiana y flexibilidad mentales que son premisas necesarias para considerar a un sujeto que domina las raíces de su pensamiento y autocontrola su recinto interior”

De acuerdo con el autor, **ser reflexivo** trasciende lo cognitivo e implica sentimientos y valoraciones ético-morales del profesor. En consecuencia, la **enseñanza reflexiva** implica un conocimiento subjetivo de la situación contextual y la realización de expresiones de pensamiento crítico: autoconocimiento didáctico y conocimiento del contexto de la clase - quiénes son los alumnos que están en el grupo clase y que vienen a aprender a la institución (Villar 1994).

En este sentido, se concibe la enseñanza como una actividad del profesor y se define la reflexión como un proceso individual. Ross y Reagan (citados en, Chacón, 2007) expresan que la reflexión implica elementos metacognitivos y valoraciones. Ello requiere examinar los conocimientos sobre la enseñanza, la planificación, las creencias, el clima de la clase, las autorreflexiones sobre el curso, las teorías que guían las acciones de los profesores, la forma como se asumen y resuelven los problemas.

⁴⁶ En la medida que los poderes cognitivos de la persona se amplifican tanto por el uso de artefactos tecnológicos como por la distribución física de la cognición mediante recordatorios sencillos de lápiz y papel, y también por los componentes sociales y semióticos de los recursos del entorno Perkins (op. cit.).

También se considera, desde lo cognoscitivo, comprender cómo se organiza el conocimiento sobre la base de redes, de hechos, tareas, principios, experiencias de aprendizaje, las cuales ayudan a conformar esquemas que permiten posteriormente la comprensión del mundo del profesor, de su conocimiento profesional. Por su parte, Smyth (1989) propone un ciclo de enseñanza reflexiva, que ha servido de base a diversos estudios y propuestas para el desarrollo de un docente reflexivo.

A los efectos de este estudio se revisan las diferentes etapas propuestas, con el fin de comprender y asumir la **enseñanza reflexiva** como una propuesta orientada a la mejora. De acuerdo con este Smyth (1989) se evidencian varios momentos que permiten a los docentes escudriñar su práctica y mejorarla:

- **Descripción:** ¿Cuáles son mis prácticas?
- **Información:** ¿Qué teorías se expresan en mis prácticas?
- **Confrontación:** ¿Cuáles son las causas?
- **Reconstrucción:** ¿Cómo podría cambiar?

Sacristán (1998) profundiza en el análisis de las concepciones sobre la reflexividad y su trascendencia en educación. Más aún en estos tiempos, cuando se subraya la necesidad de incorporar la reflexión en los programas de formación del profesorado y, se admite que la comunicación e intercambio del sujeto con sus semejantes permite las elaboraciones de significado intersubjetivos, culturales y sociales, que van a caracterizar los tiempos y avances del conocimiento.

Asimismo, es valioso señalar la *presencia del sentido común como un saber* que se aprehende de las experiencias de vida y revelado a partir de la argumentación y la deliberación social. Bajo esta perspectiva surge la interrogante: ¿es posible formar a profesores reflexivos y críticos? Evidentemente, en los últimos años, se ha extendido la discusión sobre la relevancia de la enseñanza reflexiva y han surgido propuestas orientadas a considerarla esencial en la formación inicial. En palabras de González Soto (2002):

...perfeccionar la acción docente requiere que el profesor pueda reflexionar acerca del tipo y extensión del conocimiento que pone en acción al ejecutar la práctica, con el fin de que lo amplíe, adecue, mejore, lo use en su realización y lo pueda justificar. A la vez, el profesor debe establecer el correspondiente nexo entre su práctica, la de los demás y el contexto informativo del que parte. (González Soto, 2002, citado en Chacón, 2007 p. 43)

En ese sentido, las prácticas se convierten en una oportunidad para avanzar hacia el logro de un profesional reflexivo. Desde las escuelas constituidas en redes con las universidades puede promoverse la autorreflexión para que los futuros educadores analicen sus conocimientos, los contextos escolares y reconstruyan su saber y actuar.

4.4.4. Trayectorias Docentes

Bullough (2000) cit. En Vaillant, 2009 p. 33) distingue cuatro momentos en el proceso de convertirse en un profesional del aprendizaje, es decir, un maestro:

...el periodo previo al ingreso a la formación; los estudios académicos; las prácticas de enseñanza y los primeros años de docencia. En la primera fase, el aspirante adquiere una idea de la enseñanza, luego de años de observación espontánea a su paso por la escuela. Durante la formación inicial, los candidatos a docentes viven una etapa de preparación teórica y otra de prácticas de enseñanza que suele ser sobre-estimada. La última fase corresponde a los primeros años de docencia. (Bullough, 2000, Cit. En Vaillant, 2009 p. 33)

Marcelo (1994) hace referencia a la existencia de cuatro etapas en el proceso formativo del docente: pre-entrenamiento, formación inicial, iniciación a la docencia y formación permanente. Al igual que Bullough (2000), Marcelo considera que la etapa de pre-entrenamiento se constituye por las experiencias que los futuros profesores han vivido como alumnos a lo largo de su trayectoria escolar, las cuales pueden ser asumidas de forma acrítica e incidir en su futuro desempeño profesional. La formación inicial comprende su trayecto en la institución especializada para la formación de docentes (en nuestro caso a la Escuela Normal), en la cual el futuro profesor construye aquellos conocimientos teóricos, didácticos y pedagógicos que le permitirán un desempeño exitoso en su práctica; asimismo desarrolla valores, actitudes y habilidades propias de la profesión.

Sin embargo, de acuerdo con Imbernón (1995), la formación inicial constituye un foco de socialización y un primer acercamiento a lo que implica la profesión docente, por lo cual, las ideas previas de los estudiantes en torno a la docencia (construidas en la etapa de preformación), se ven modificadas o, en su caso, transformadas. La etapa de iniciación a la docencia comprende los primeros tres años de ejercicio profesional del docente⁴⁷. Ésta se caracteriza por la aplicación de los conocimientos aprendidos durante la formación inicial en una realidad escolar que en muchas ocasiones los rebasa, por lo cual los docentes se ven en la necesidad de buscar ayuda en la observación, la experiencia y los consejos de profesores más experimentados⁴⁸.

Esta última etapa es de formación permanente, la cual inicia después de los primeros tres años de actividad y se extiende por toda la vida profesional del docente. En esta se busca perfeccionar la práctica a través de la asistencia a distintas modalidades de formación para profesores en ejercicio, por lo cual el proceso de reflexión sobre la práctica resulta fundamental, ya que sólo a través de éste el docente puede identificar sus necesidades como profesional y orientar su formación en esa línea. De acuerdo con Imbernón (1998), esta etapa tiene ciertos ejes: "1. La reflexión sobre la propia práctica y la comprensión, interpretación e intervención sobre ella. 2. El intercambio de experiencias, la necesaria actualización y confrontación en todos los campos de la intervención educativa. 3. El desarrollo profesional en y para el centro mediante el trabajo colaborativo para transformar esa práctica y provocar procesos de comunicación (Imbernón, 1998: 57).

Existen otras perspectivas acerca de la continuidad en la formación profesional de los maestros. Concretamente, Díaz Barriga (2006) plantea que ésta va desde la formación profesional básica, que comprende fundamentalmente los estudios de licenciatura; el ejercicio profesional inicial, cuando el maestro empieza un desempeño docente con apoyo y ayuda supervisada por parte de otros maestros con experiencia profesional, asimismo esta etapa puede incluir también la continuidad en sus estudios de posgrado; y finalmente está el ejercicio profesional avanzado que comprende el ejercicio profesional después de cinco años de práctica independiente y puede considerarse que el maestro tiene un dominio experto en su campo profesional.

La continuidad en la formación y el ejercicio profesional de los docentes normalistas da cabida a una serie de perfeccionamientos y mejoras en sus competencias. De tal suerte que es posible identificar una serie de competencias dentro de los tres momentos antes señalados, y que dan lugar a competencias básicas, iniciales y avanzadas. De esta forma se puede dar un seguimiento más cercano, sistematizado y pertinente a los maestros una vez que se han identificado sus posibles trayectorias docentes, y su ubicación en alguna o algunas de ellas, lo cual no excluye que esté en plena formación profesional y tenga un anclaje o vinculación con un posgrado desde la formación básica.

⁴⁷ Imbernón (1995), señala que hay autores que la extienden hasta los primeros cinco años de ejercicio.

⁴⁸ Es importante mencionar que desde 1997

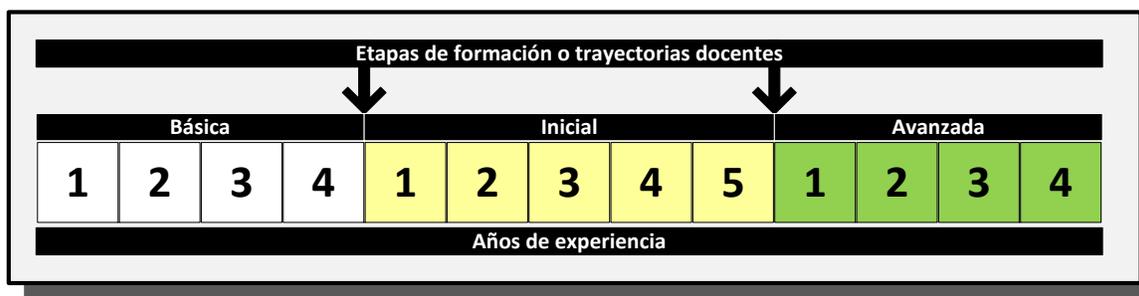


Figura 4.2. Trayectorias de Formación Docente

4.5. El Desarrollo de las Competencias Docentes a Nivel Curricular

Coll (2008) señala que en los últimos años el enfoque de competencias ha irrumpido fuertemente en la educación, tornándose gradualmente en una perspectiva dominante en el marco de las recientes reformas curriculares de los diferentes niveles educativos.

Principales atributos que caracteriza el **enfoque de competencias**:

- Surge originalmente en el ámbito del trabajo y a nuestro país ingresa por la Secretaría del Trabajo, empero, desde su aparición ha evolucionado significativamente, de tal forma que su significado se ha tornado complejo y polisémico.
- Su comprensión debe hacerse en función del enfoque o aproximación teórica-epistemológica y desde luego desde el marco político e ideológico.
- Si se analizan los postulados de las competencias desde el punto de vista de la didáctica, Díaz Barriga (2009) sostiene que éstas abren una vieja discusión: cuestionan la visión enciclopédica de los contenidos de enseñanza, ya que considera que para desarrollar una competencia es necesario poner en juego tres elementos: un conocimiento, una habilidad y el enfrentamiento a una situación inédita.
- Se aprecian fundamentalmente dos aproximaciones claramente diferentes; una vinculada al paradigma conductista y a la concreción de las competencias como listado de tareas y una visión de competencia como prescripción abierta articulada con una concepción socioconstructivista según la cual las competencias parten de situaciones problemáticas auténticas (Díaz Barriga, Padilla y Morán (2009).
- Se erige actualmente como una tendencia vinculada con la innovación y la mejora de los procesos escolares (Coll, 2008; Díaz Barriga, 2006), con las consecuentes críticas y controversias que este tipo de discurso suele provocar (Díaz Barriga, 2006; Escudero, 2008)
- El enfoque por competencias y, aún más, una teoría de las competencias se encuentra en construcción (Díaz Barriga, Jonnaert, et al, 2007; Pérez Gómez, 2008), sin embargo, un reto que tenemos que afrontar es establecer su perspectiva pedagógica y didáctica.

4.5.1. Competencias Docentes I: Una Conceptualización Preliminar

Conscientes de la existencia de un amplio número de publicaciones que dan cuenta del gran interés de los teóricos de la educación sobre el tema de competencias, y después de una amplia revisión de la literatura, proponemos el siguiente concepto. En el marco de un currículum basado en competencias derivado de los principios teóricos de la reflexión crítica sobre la práctica, el aprendizaje situado y la cognición distribuida, la competencia la entendemos como:

Capacidad del docente para realizar un conjunto de acciones ante una situación auténtica, en las que moviliza diversos recursos internos (cognitivos, metacognitivos, disposicionales, atributos físicos) y

externos (materiales, sociales, simbólicos: tales como lenguajes y códigos), con el fin de solucionar un problema.

Con la finalidad de clarificar este concepto, a continuación especificamos el significado de los elementos que lo integran. En primer lugar, es preciso especificar que tradicionalmente se enfatizan los saberes que se transmiten en la enseñanza, y en nuestra noción de competencia lo que interesa es la acción del sujeto que aprende, entendida como cualquier actividad mental o física desempeñada por el docente en formación, orientada a conseguir exitosamente la realización de las tareas. Con esto no se quiere menospreciar el papel de los saberes en la formación, ya que estos son indispensables para comprender y desarrollar la tarea docente, sino hacer énfasis en que el sujeto necesita comprenderlos y, sobre todo, movilizarlos para poder solucionar las situaciones problemáticas que se presenten en la vida cotidiana.

El fundamento teórico que sustenta la acción, la ubica como una forma de participación, con implicaciones en el sentido de construir significados y desarrollar identidad en un contexto cultural de práctica (Lave y Wenger, 1991; Brown, Collins y Duguid, 1989). La competencia implica acciones intencionadas y efectivas en situaciones auténticas, y esta noción se opone a una concepción de la formación basada en la transmisión de saberes fragmentados o abstractos y no en su vinculación y aplicación en la vida cotidiana.

Asimismo, la competencia se despliega en un contexto real y requiere que el docente en formación seleccione, movilice y coordine un conjunto de recursos en un contexto de acción o situación auténtica. Los recursos pueden ser: conocimientos y teorías disciplinares, emociones, actitudes, la participación de otras personas o el uso de herramientas del contexto, y que permiten enfrentar eficazmente las actividades situadas (Jonnaert, Barrette, Masciotra y Yaya, 2008).

Las nociones de **situación auténtica** y **problema complejo** se encuentran íntimamente relacionadas **conocimiento pertinente** (Edgar Morín, 1999) que es *el conocimiento del mundo, en tanto que mundo, se vuelve una necesidad intelectual y vital al mismo tiempo*; para nuestro caso una situación auténtica es aquella que proviene del mundo y se convierte, a través del currículum, en una práctica educativa real o simulada en la cual subyace un *problema* (situación inédita o conocida) que ubica al docente ante la necesidad de desplegar su actividad cognitiva en un intento de búsqueda de estrategias, elaboración de explicaciones, selección de recursos y toma de decisiones.

En las situaciones auténticas, el tipo de problemas que se propone incluir no tienen metas claras, tampoco especifican la información completa (problemas mal definidos), y están pensados para que los docentes desarrollen soluciones robustas a través de la movilización de recursos para: definir los problemas, generar soluciones posibles, evaluar soluciones alternativas a través de la construcción de argumentos y la articulación de creencias personales y otros recursos, implementar la solución más viable, y monitorear la implementación (Jonassen, 1997; 1999; 2005)⁴⁹.

El **tipo de aprendizaje** que se considera el centro de las competencias es un proceso activo y complejo, en que el *maestro en formación* construye sus conocimientos con base en una estructura de significados previos, mediante la interacción con agentes humanos o materiales en entornos auténticos, escolares y/o virtuales.

Para el desempeño de estos procesos, se sugiere que los **ambientes de aprendizaje** estén centrados en: i) la situación auténtica como fuente de especificación de la competencia; ii) el estudiante como protagonista y agente; iii) el fomento de la competencia, a la acción y a los recursos; iv) la comunidad, que propicia la colaboración con otros estudiantes y miembros de la misma, y v) la evaluación auténtica, para retroalimentar a los docentes en formación y para tener una valoración de su desempeño.

⁴⁹ Los problemas mal definidos son preferibles a los bien estructurados cuando se desea propiciar la aplicación de conocimiento significativo, y no un conjunto de rutinas o algoritmos empaquetados. Por otro lado, permiten a los docentes controlar y regular la selección y ejecución de procesos de solución, para lo cual utilizan habilidades metacognitivas, estrategias, argumentación y aplican la lógica.

En síntesis, el aprendizaje desde un enfoque de competencias es constructivo, autorregulado, situado y colaborativo (De Corte, 2007). También es importante mencionar que para determinar si se presenta la competencia, es preciso contar con un *criterio de dominio*. Este tipo de criterios se derivan, en cadena, de los siguientes elementos: i) de la disponibilidad de un conjunto de situaciones auténticas por categorías, de acuerdo con las especificaciones curriculares; ii) a partir de éstas, se requiere de la identificación de las actividades, y iii) se proponen los recursos para su abordaje eficiente.

La noción de **desempeño competente** de Jonnaert *et. al.* (2008) se basa en la demostración de la ejecución de acciones efectivas con base en la movilización de recursos adecuados. Este tipo de estrategias permitirían plantear criterios de dominio de los desempeños competentes en las situaciones auténticas que plantean los programas de estudios. Por su parte, la Figura 3.5. ilustra la **noción de competencia** que se presenta en este trabajo en el capítulo III.

4.5.2. Competencias Docentes II: Principios Generales

Teniendo presente que la conceptualización de las competencias es un ejercicio que conjuga diversas interpretaciones, resulta de importancia para la estabilidad del modelo propuesto plantear una fundamentación sobre la base un conjunto de *supuestos o principios teóricos* que sustentan a nuestra postura sobre la noción, alcance y desarrollo de las competencias. En este sentido, a los fines de una síntesis, se considera que:

- *Las competencias representan un continuo*. De tal forma que pueden desarrollarse desde la formación profesional básica y extender su perfeccionamiento, mejora y refinamiento cognitivo a lo largo de toda su vida, desde la fase inicial cuando el maestro empieza a ejercer con apoyo de práctica supervisada, hasta las fases avanzadas cuando demuestra pericia y dominio en su ejercicio profesional independiente.
- *Las competencias se encuentran en constante desarrollo*, es necesario que su evaluación auténtica sea permanente, teniendo en claro que los métodos de ésta deben adecuarse mediante la elaboración de estrategias que consideren el desarrollo y mejora de los aspectos que conforman una competencia.
- *El dominio o pericia en las competencias es claramente dependiente de la experiencia académica y profesional*. De tal forma las competencias básicas que son desarrolladas en la formación profesional, ampliarán su gama de aplicación según las demandas y las exigencias de las situaciones auténticas a las que se enfrente el maestro.
- *Las competencias son específicas*. Toda vez que dependen de las situaciones auténticas en donde se aplican. Una competencia siempre implica la adaptación del docente, lo cual requiere de la selección, organización y movilización de recursos (cognitivos y materiales) diversos a fin de conseguir éxito en la realización de la tarea (Gonzci y Athanasou, 1996; Denyer, Furnémont, Poulain y Vanloubbeeck, 2007).
- *Las situaciones auténticas son dependientes del contexto*. La aplicación de las competencias adquieren valor, significatividad, representatividad y pertinencia a partir de las condiciones específicas en las que se aplican, por lo cual es indispensable que éstas permitan la aproximación a lo real, el planteamiento de interrogantes y funjan como un medio para articular información.
- *Las situaciones auténticas varían en grado de complejidad o de dominio*. Pues sólo serán identificadas, analizadas y resueltas a partir de la experiencia del docente y de su ejercicio profesional.
- *La formación en competencias, contrariamente a una enseñanza frontal transmisora, supone una transposición didáctica* que tiene su origen en la situación auténtica, de la cual se derivan un

conjunto de acciones y toma de decisiones relacionadas con el proceso formativo (Denyer, 2007; Perrenoud, 2007).

- *Las competencias poseen, entre otros, tres elementos fundamentales: los conocimientos, las habilidades y las actitudes.* Que independientemente de la forma en que sean enseñados y perfeccionados, deben siempre buscar la integración, así como la coherencia interna y la consolidación de una competencia.
- *Las competencias no se descomponen en subcompetencias.* La necesidad de contar con competencias específicas del maestro de educación básica que resuelven situaciones auténticas, busca la identificación, la sistematicidad, la evaluación y el seguimiento en la mejora y perfeccionamiento de las mismas por parte del maestro.
- *Las competencias implican procesos metacognitivos y de autorregulación.* El desempeño competente requiere de planteamientos intencionales que coordinan la planeación, el seguimiento y el monitoreo del cumplimiento de metas, así como de una estructura afectivo motivacional que soporte la ejecución estratégica de acciones tendientes a la solución de problemas.
- *El desempeño competente lo demuestra un docente a partir de su capacidad para solucionar un problema específico ante una situación auténtica o contexto determinado.*

Como complemento a la conceptualización de competencias enunciada y al conjunto de principios que dan fundamento al presente modelo curricular, a continuación se presentan las *ocho competencias del maestro de educación básica*.

4.5.3. Competencias Docentes III: Ocho Competencias del Maestro de Educación Básica para la Sociedad del Conocimiento

Las competencias que se proponen surgen de un análisis de **cierre semántico**, a partir de ocho fuentes que se consideraron fundamentales cinco autores líderes en el tema a nivel mundial y tres fuentes institucionales. La tabla 4.1 ilustra las fuentes que se consideran para el análisis de las competencias, así mismo el Anexo I resume las propuestas acerca de las competencias docentes de estas referencias.

Tabla 4.1. Fuentes para el Análisis Conceptual de Competencias

Categoría A: Teóricos de las Competencias Docentes
Zabalza (2007)
Perrenoud (2004)
Marchesi (2008)
Saravia (2004)
Mc Kernan (2001)
Categoría B: Fuentes Institucionales
Chile: Ministerio de educación (2003)
España: libro blanco (2005)
México: Acuerdo 447, SEP (2008)

Con base en un análisis detallado de las distintas interpretaciones y enfoques de competencias que se presentan en el Anexo I, se identificaron categorías analíticas a partir de los conceptos mencionados con mayor frecuencia en las citadas referencias. De esta manera, el anexo II muestra los resultados de este análisis. Como ejemplo, se observa que al inicio de la tabla para la competencia 1. “Planear, guiar y evaluar situaciones auténticas de aprendizaje” se muestran tres categorías: i) *Competencia científica*, disciplinar o formativa; ii) *Planeación de situaciones para la enseñanza y el aprendizaje*; y iii) *Competencia de acompañamiento didáctico*.

Estas categorías se refieren a procesos relacionados la enseñanza–aprendizaje, por lo tanto, consideramos pertinente agruparlas y conformar la primera competencia de nuestro modelo: *Planear, guiar y evaluar situaciones auténticas de aprendizaje*. A partir de un análisis semántico exhaustivo, se agrupó la información de tal manera, en su primera versión, es posible reconocer los *elementos generales* de las ocho competencias del modelo. El siguiente paso consistió en desarrollar los contenidos para cada competencia, cuyo resultado preliminar se presenta en el Anexo II, pero la Tabla 4.2. resume cada una de las ocho competencias trabajadas.

En este punto, es importante mencionar que la competencia que se ejemplifica se ilustra a través de **situaciones auténticas**. A partir de esta premisa básica, no procede ser exhaustivos en la elaboración de una lista de acciones o tareas como integrantes fijos y únicos de una competencia, sino que la resolución implicaría acciones basadas en la selección, movilización y organización de recursos internos y externos diversos que integran a la competencia. De esta forma, la selección, la organización y el uso de recursos por parte de un profesor están en función de las demandas específicas de una situación auténtica.

Tabla 4.2. Composición Preliminar de las Competencias

Competencias	Acciones asociadas
Planear, guiar y evaluar situaciones auténticas de aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> - Dominar los conocimientos disciplinarios - Aplicar los principios generales de la didáctica general y específica - Diseñar y evaluar situaciones auténticas de aprendizaje - Impartir experiencias de aprendizaje auténtico - Evaluar aprendizajes e impacto de la docencia - Disponer de una actitud favorable para una mejora y actualización continua de los conocimientos docentes - Favorecer el aprendizaje significativo de los alumnos
Participar en actividades de colaboración y trabajo institucional	<ul style="list-style-type: none"> - Saber los principios generales de la organización institucional - Conocer la legislación y normatividad institucional - Participar de forma activa y propositiva en procesos locales y regionales involucrados con la mejora institucional - Participar en la mejora permanente de los procesos institucionales
Tomar parte de manera comprometida y responsable en actividades sociales, colaborativas y comunitarias	<ul style="list-style-type: none"> - Proporcionar espacios y fomentar el trabajo en equipo - Saber manejar y solucionar conflictos - Conocer el entorno y el contexto inmediato para planear e instrumentar proyectos de participación e inclusión social - Poseer un sentido del respeto, la solidaridad comunitaria y la tolerancia para la transformación educativa con pertinencia social - Disponer de una actitud crítica y reflexiva para el servicio - Dos y tres son muy semejantes

Competencias	Acciones asociadas
Realizar actividades de generación, uso y transferencia del conocimiento en el campo educativo	<ul style="list-style-type: none"> - Reflexionar sobre la práctica docente - Disponer de una actitud favorable para aprender nuevas formas de enseñanza y de aprendizaje para erradicar la estaticidad del conocimiento - Generar conocimientos nuevos aplicables al campo educativo - Disponer de una actitud favorable para reflexionar e investigar sobre situaciones auténticas que faciliten la transformación educativa con pertinencia social - Sistematizar las experiencias de trabajo que considere exitosas, de tal manera que puedan generarse nuevos conocimientos aplicables al campo educativo.
Construir, desarrollar, participar y evaluar proyectos de innovación educativa	<ul style="list-style-type: none"> - Atender necesidades de aprendizaje que emanan de situaciones diversas tanto por las condiciones individuales de sus estudiantes, como por el contexto en el que se ubica su institución escolar. - Experimentar en el salón de clases - Disponer de una actitud favorable para convertirse en un agente de cambio y transformación social - Crear métodos y modelos educativos propios, que respondan a problemas sociales para un beneficio local - Detectar focos prioritarios para la transformación educativa en contextos de alto riesgo - Contar con una actitud positiva para conocer, analizar y reflexionar en torno a la ruptura de paradigmas establecidos para la creación de proyectos alternativos en beneficio de la comunidad educativa - Manejar de forma efectiva estrategias de pensamiento crítico y creatividad
Actuar intencional y con autonomía (cognitivo-motivacional-afectiva) en la solución de problemas educativos.	<ul style="list-style-type: none"> - Poseer un alto autoconocimiento para mejorar de forma continua sus competencias académicas y profesionales - Poseer la capacidad para tomar decisiones en situaciones complejas dentro del contexto educativo - Tomar conciencia de sus propias capacidades cognitivas y motivacionales para la organización y la realización de diversas actividades del quehacer docente - Poseer la capacidad para enfrentar problemas críticos a partir de una postura empática, respetuosa y conciliadora.
Actuar con apego a normas éticas y de compromiso de vocación e identidad profesional	<ul style="list-style-type: none"> - Mostrar un dominio teórico y didáctico de las disciplinas - Construir estrategias de enseñanza y aprendizaje que estimulen el deseo de aprender en los estudiantes y respondan a principios psicopedagógicos actuales, vigentes e innovadores - Adaptar sus estrategias según las condiciones del grupo escolar y del campo formativo curricular - Poseer un autoconocimiento exhaustivo de sus propias estructuras epistemológicas, axiológicas y culturales para asumir el compromiso de enseñar con justicia social - Modificar las estructuras propias a partir del reconocimiento de la complejidad y las demandas de los contextos específicos - Desarrollar una sólida identidad profesional a partir del compromiso con la educación y con el aprendizaje de los estudiantes. - Poseer la capacidad para tomar decisiones con base en principios éticos necesarios para solucionar situaciones complejas

Competencias	Acciones asociadas
	<ul style="list-style-type: none"> - Desarrollar y mejorar de forma permanente la vocación docente a partir del reconocimiento del papel de la educación como eje primordial para la transformación social - Asumir que la democratización y el acceso al conocimiento representan los principios fundamentales de la educación
Utilizar efectivamente las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) para el desempeño profesional, así como otros recursos que el maestro tenga a su alcance.	<ul style="list-style-type: none"> - Poseer conocimientos básicos en torno al manejo de herramientas de cómputo e Internet - Usar las TIC como herramientas para favorecer aprendizaje - Usar las TIC para simular situaciones auténticas - Usar las TIC para facilitar procedimientos administrativos - Usar las TIC para favorecer el desarrollo de redes sociales de aprendizaje e investigación - Poseer destreza y disposición para el uso de las TIC en la actividad profesional

4.6. Situaciones Auténticas (SA)

Si bien el término de competencias es de carácter polisémico, los supuestos teóricos que se han planteado antes nos llevan a proponer un concepto de competencia en el cual es preciso reconocer, en primera instancia, la relevancia de las situaciones y contextos de la actuación del maestro.

No existe manera de delimitar, describir, desglosar o evaluar competencias si no se hace referencia a los contextos en los cuales se espera que ocurran. Así, elementos centrales al análisis son: i) la acción competente, ii) los recursos externos e internos que se movilizan; y iii) la conciencia problematizadora y reflexión crítica del sujeto sobre la situación en relación con la acción, y todo esto ocurre en d) las situaciones auténticas.

Así, las situaciones auténticas resultan:

Experiencias de relevancia colectiva que implican un trabajo colaborativo a partir del desarrollo individual y social de los agentes involucrados. Adquieren sentido en el marco del contexto en que se originan y son situaciones reales que implican la solución de problemas específicos a partir de las acciones constructivas y propositivas de los participantes involucrados.

Por lo tanto, consideramos que el *desempeño del maestro como profesional del aprendizaje* se expresa a través de sus acciones ante situaciones auténticas o contextos reales, en las cuales el maestro selecciona, moviliza y organiza recursos diversos que le permiten analizar, y enfrentar y solucionar problemas específicos en el marco de contexto particular.

4.6.1. Estructura de las SA I: Lineamientos de Trabajo

De acuerdo con Jonnaert, Masciotra, Barrete, Morel y Yaya (2007), la adopción del concepto de competencia como organizador del currículum implica la realización de un número de pasos para asegurar que se respete la lógica inherente al concepto de competencia.

El **primer paso consiste en identificar un conjunto de situaciones auténticas**, agruparlas en clases y ubicarlas en los perfiles de egreso. Hemos definido a las clases como *conjuntos de situaciones representativas o emblemáticas de un área o dominio del quehacer del educador, que tienen propiedades en común, presentan problemas, retos, preguntas o restricciones cuya resolución se considera el propósito de las situaciones*. Así, los perfiles de egreso en un currículum basado en competencias, especifican las clases de situaciones auténticas que los estudiantes deben manejar al final de su formación (Jonnaert et al, 2007). Éstas se identifican a partir de la lógica interna del área o disciplina, y

representan situaciones tipo que conforman bancos que pueden ser recogidos en foros o consultas regionales.

El **segundo paso es la conformación de áreas y mapas curriculares**, a partir de la identificación de las clases de situaciones que conforman áreas del perfil de egreso.

El **tercer paso es investigar un desempeño competente para cada tipo de situación** (o bien aquello que puede asumirse a priori como tal), para lo que se identifican las *acciones* que se pueden llevar a cabo y los *recursos* con los que se cuenta. En esta etapa se investigan los contenidos disciplinares que corresponden a este tipo de situaciones. Los recursos pueden ser conativos (compromiso de la persona en la situación), corporales (movimiento de extremidades, habilidad), materiales (libro, programa), sociales (intercambio con un colega) cognitivos (evocación de un conocimiento), etc. (Jonnaert, Barrete, Masciotra y Yaya, 2008).

El **cuarto paso consiste en conformar los programas de estudio**, a partir de la lógica impuesta por la estructura curricular, pero partiendo de las situaciones como generadoras de los contenidos disciplinares.

A modo de ejemplo, la figura 4.3. describe un proceso de análisis necesario para traducir las clases de situaciones identificadas en programas de estudios curriculares.

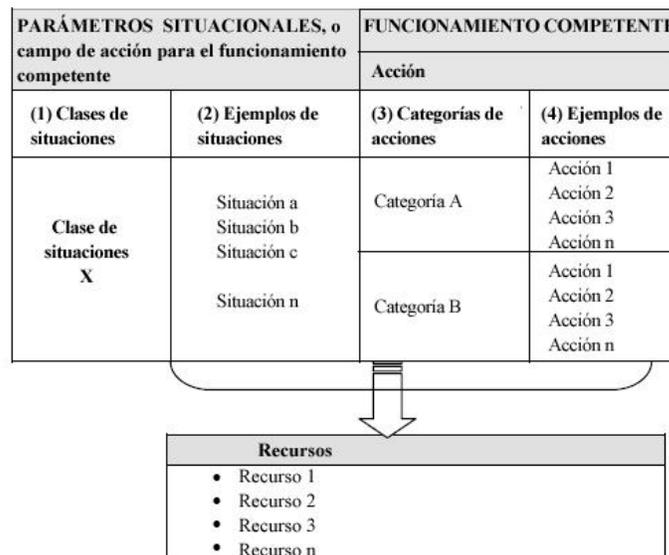


Figura 4.3. Matriz de Análisis de la Acción Competente en Situación
Fuente: Jonnaert et al (2008)

4.6.2. Estructura de las SA II: Problemas Fundamentales

La formación docente a nivel profesional implica que los alumnos de las normales, además de aprender conocimientos específicos de la docencia y la gestión escolar, entre otros, deben ser personas conscientes de las problemáticas de relevancia nacional, para así reflexionar sobre el mundo en el que se desenvolverá el alumno y, por ende, tener una perspectiva de lo que el país espera de él y de su práctica, siendo también conscientes de qué problemas se pueden resolver desde el trabajo pedagógico y cuáles no. Si aludimos a esta práctica de forma cotidiana a lo largo de todo su plan de estudios, podemos sugerir que se induce y promueve de forma sistemática la capacidad para *problematizar*, es decir, se están modificando y reorientando las estructuras de pensamiento hacia análisis críticos de la realidad.

Entre las preocupaciones centrales en la agenda nacional actual, es posible identificar los siguientes problemas fundamentales que tienen implicaciones e impactos a los niveles *local* (salón de clases, escuela, municipio, colonia), *estatal* (entidad federativa), *nacional* y *mundial*:

- Ecología y cambio climático
- Globalización, economía y desarrollo sustentable
- Calidad e innovación educativa
- Pobreza, hambre e inmigración
- Violencia discriminación y racismo
- Adicciones
- Concentración del poder, corrupción, sentido de equidad y justicia social
- Inseguridad
- Salud

4.6.3. Estructura de las SA III: Una Conciencia Problematicadora

Con la finalidad de incluir estos elementos que hemos mencionado anteriormente, todos ellos constitutivos del **Modelo para la Formación Profesional y el Desarrollo de Competencias del Maestro de Educación Básica**, en los planes de estudio de las escuelas normales, es necesario contar con lineamientos metodológicos para hacer posible la construcción de situaciones auténticas, mismas que podrán ser utilizadas como insumos para la docencia de las asignaturas, de aquí que es indispensable contar con un banco de situaciones y problemas que permitan su utilización y su reutilización.

Esto implica ofrecer al futuro maestro mayores recursos para desarrollar su práctica, pero éstos sustituyen las estrategias que él construye considerando la comunidad donde labora, el entorno donde se ubica el plantel escolar, así como aquellas que puedan tener utilidad del entorno regional, nacional o mundial.

Un eje fundamental en el presente modelo es el desarrollo de *la conciencia problematicadora* por parte de los docentes en formación, lo que implica transitar de un modelo centrado en la información a otro que articula los conceptos con los problemas más relevantes desde el punto de vista social. En este sentido, la conciencia problematicadora se convierte en un enfoque de formación docente que plantea la necesidad de que los futuros maestros se aproximen a los problemas desde una postura reflexiva y crítica, por lo cual debe fortalecerse a lo largo de sus trayectorias docentes.

Para el desarrollo de la *conciencia problematicadora* en el currículum, es indispensable enfrentar al estudiante con situaciones auténticas y analizar la situación en torno a cuatro ejes básicos, que siempre estarán apoyados y evaluados por el Maestro o bien el tutor:

- La delimitación del problema mediante preguntas clave por parte de los alumnos normalistas
- Las posibles soluciones planteadas por los estudiantes normalistas
- La discusión grupal por parte de los estudiantes normalistas
- La reflexión final y el resumen de la actividad

En esta caracterización, la *conciencia problematicadora* se da en dos niveles de complejidad:

- ***El primer nivel describe una postura de reflexión crítica por parte del alumno normalista para el análisis de los problemas***, así como para el planteamiento de propuestas de intervención, y plantea su implicación en la solución colectiva de los problemas, mediante el acompañamiento de un tutor.
- ***El segundo nivel de esta reflexión incluye los elementos del primer nivel, además de una reflexión crítica acerca del diseño de un plan de acción*** y una intervención que tenga impacto en la transformación social, mediante el acompañamiento de un tutor.

Cabe señalar que ambos niveles estarán siempre presentes desde el primer día de clases en todas las asignaturas de los planes de estudio, aún cuando en los niveles iniciales el estudiante tendrá un mayor nivel de andamiaje de sus tutores. Igualmente, se integran y se complementan, aunque existen niveles gradualmente ascendentes de autonomía en su ejecución conforme se avanza en los trayectos formativos de las carreras.

Esto implica que existen niveles de desvanecimiento por parte del tutor y un proceso de fortalecimiento de la **reflexión crítica** y la **conciencia problematizadora**, por parte del alumno. Los elementos a partir de los cuales se aprende y desarrolla la conciencia problematizadora, en sus dos niveles, forman parte del entorno formativo de cognición distribuida, como el salón de clases, el uso de materiales didácticos (libros, videos, recursos interactivos digitales, bancos de SA), el apoyo del tutor o de expertos, la colaboración con compañeros.

Ambos niveles de *conciencia problematizadora* se desarrollan desde la formación profesional y se focalizan y desarrollan a lo largo de todas las trayectorias docentes. Por último para ilustrar la **estructura de las Situaciones Auténticas**, en primer término, la figura 4.4 propone un **esquema general para su construcción**:

- **1° Sección. Se presenta una ficha técnica de la SA.** en la cual se agregan datos generales de la misma, que permitirán tener elementos para su almacenamiento en un banco de SA, así como su recuperación a partir de cualquiera de los campos que se incluyen. De esta manera, quedan asentados datos como el tema, las palabras clave, el contexto, la descripción detallada de la SA, así como las asignaturas del plan de estudios que permitirán su aprendizaje.
- **2° Sección. Se asientan los datos que delimitan el problema a resolver en la SA.** Es importante recordar que una SA parte de un contexto, que se describe en la sección I del formato, y uno o más problemas, que se indican en esta sección, que cuenta con campos que alimentan información como: la descripción del problema, su estructura, así como las metas que se esperan.
- **3° Sección. Se documentan las estrategias de solución de la SA.** Con información acerca de la(s) competencia(s) requeridas para esto, así como las acciones requeridas, los niveles de reflexión sobre la práctica, así como los recursos internos y externos que el alumno normalista seleccionará, organizará y movilizará para actuar competentemente.
- **4° Sección. Se describe la construcción de la SA integra la información de los resultados esperados.** Con la especificación de las posibles soluciones a la SA, el impacto de la misma, los agentes beneficiados, las etapas para la solución y una sugerencia para la posible evaluación de estos resultados.

Construcción de Situaciones Auténticas (SA)

I. Ficha técnica de la SA

Características de la SA

Tema

Palabras clave

Contexto

Lugar:

- Local (salón de clases, colonia, delegación o municipio)
- Estatal
- Nacional
- Mundial

Entorno

- Físico
- Agentes involucrados

Descripción de la SA

Ubicación curricular de la SA

Asignaturas para el aprendizaje a partir de la SA

Relación con otras SA y contenidos curriculares

II. Delimitación del problema

Descripción del problema

Estructura del problema

- Un resultado / múltiples ()
- Una ruta / múltiples ()

Metas

- Indicar lo que el docente en formación logrará a través de su participación en esta SA
- Describir productos, elaboraciones, intervenciones del docente en formación

III. Estrategias de solución de la SA

Competencias para la solución

<i>Competencias</i>	<i>Acciones</i>	<i>Nivel de dominio de la competencia a partir de la reflexión sobre la Práctica</i>
1. <input style="width: 80%;" type="text"/>	1.1 <input style="width: 80%;" type="text"/> 1.2 <input style="width: 80%;" type="text"/> 1.3 <input style="width: 80%;" type="text"/> 1.n <input style="width: 80%;" type="text"/>	1. reflexión crítica para el análisis del problema y planteamiento de una propuesta de intervención, implicación del estudiante en la solución colectiva del problema, mediante acompañamiento de un tutor 2. Incluye los elementos del nivel 1, y además una reflexión crítica acerca del diseño de un plan de acción y una intervención que tenga impacto en la transformación social, mediante acompañamiento de un tutor

Nota: Incluir todas las competencias, acciones y niveles de dominio que intervengan en esta Situación Auténtica

Recursos asociados:

<i>Internos</i>	<i>Externos</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Cognitivos • Metacognitivos • Disposicionales • Físicos 	<ul style="list-style-type: none"> • Materiales • Sociales • Simbólicos (lenguajes, códigos)

IV. Resultados esperados

Posibles soluciones a la Situación

Impacto de la solución

Agentes directamente beneficiados

Etapas para la solución

Posible evaluación de los resultados

Figura 4.4. Esquema de Elementos para Construir/Analizar una SA

Anexo I: Análisis Comparativo de Competencias

Perrenoud (2005)	Zabalza (2007)	Marchesi (2008)	Saravia (2004)	Mc Kernan (2001)	Ministerio de Educación de Chile (2003)	Libro Blanco, España (2005)	Acuerdo n° 447, SEP (2008)
Organizar y animar situaciones de aprendizaje	Planificar el proceso enseñanza aprendizaje.	Ser capaz de enseñar a los alumnos, despertar el deseo de aprender en los alumnos.	Competencia Científica	Formación permanente	Programar acciones a partir de los conocimientos previos del alumno y de su predisposición hacia el aprendizaje	Competencias específicas comunes a todos los maestros	Organiza su formación continua a lo largo de su trayectoria profesional
Gestionar la progresión de los aprendizajes.	Seleccionar y presentar contenidos disciplinares.	Organizar el aula para que todos sus alumnos aprendan.	El saber del área de conocimiento	Código de ética - práctica	Dar andamiaje que el niño necesita cuando está aprendiendo y del cual podrá prescindir sólo cuando se apropie del nuevo conocimiento	Capacidad para comprender la complejidad de los procesos educativos en general y de los procesos de enseñanza-aprendizaje en particular (fines y funciones de la educación y del sistema educativo, teorías del desarrollo y del aprendizaje, el entorno cultural y social y el ámbito institucional y organizativo de la escuela, el diseño y desarrollo del currículum, el rol del docente)	Domina y estructura los saberes para facilitar experiencias de aprendizaje significativo
Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación	Ofrecer y explicaciones comprensibles.	Favorecer el desarrollo social y emocional de los alumnos y en consecuencia generar entornos de convivencia equilibrados y tranquilos.	Investigación integrada como motor de los aprendizajes	Disposición a ayudar cuando se requieren sus servicios	Tener claridad acerca de las metas de aprendizaje a las que quiere que lleguen sus alumnos y la relación con sus necesidades e intereses	Conocimiento de los contenidos que hay que enseñar, comprendiendo su singularidad epistemológica y la especificidad de su didáctica	Planifica los procesos de enseñanza y de aprendizaje atendiendo al enfoque por competencias, y los ubica en contextos disciplinares, curriculares y sociales amplios.
Implicar a los alumnos en sus aprendizajes y propios trabajos	Alfabetización tecnológica y manejo didáctico de TIC's.	Trabajo en común y en equipo.	Contribución a la generación y difusión de nuevo conocimiento	Interés por los alumnos	Incentivar a los alumnos a que expliciten con sus propias palabras los propósitos que quieren alcanzar	Sólida información científico cultural y tecnológica	Lleva a la práctica procesos de enseñanza y de aprendizaje de manera efectiva, creativa e innovadora a su contexto institucional
Trabajar en equipo	Gestionar las metodologías de trabajo didáctico y	Trabajo con las familias	Competencia Técnica	Autonomía y toma de decisiones	Incentivar a que los propios alumnos encuentren	Competencias del Saber Hacer	Evalúa los procesos de enseñanza y de

Perrenoud (2005)	Zabalza (2007)	Marchesi (2008)	Saravia (2004)	Mc Kernan (2001)	Ministerio de Educación de Chile (2003)	Libro Blanco, España (2005)	Acuerdo n° 447, SEP (2008)
	las tareas de aprendizaje.			relevantes	respuestas a sus propias interrogantes		aprendizaje con un enfoque formativo
Participar en la gestión de la escuela	Relacionarse constructivamente con los alumnos.	Competencia emocional.	Vinculación del saber con la realidad	Compromiso para construir teoría a partir de la práctica	Proporcionar espacios para que los alumnos trabajen en equipo	Capacidad para analizar y cuestionar las concepciones de la educación emanadas de la investigación así como las propuestas curriculares de la Administración educativa	
Informar e implicar a los padres	Tutoría y acompañamiento de estudiantes.	Responsabilidad y compromiso.	Dinamización de procesos interactivos de investigación	Compromiso para investigar la propia práctica	Tener presente la misión de la escuela como institución educativa es contribuir junto a la familia a la formación de la persona	Diseño y desarrollo de proyectos educativos y unidades de programación para adaptar el currículum al contexto sociocultural	Contribuye a la generación de un ambiente que facilite el desarrollo sano e integral de los estudiantes
Utilizar las nuevas tecnologías			Competencia Personal		Considerar que, aún cuando los alumnos tienen distintos tipos de inteligencias, estilos cognitivos, experiencias e intereses, todos ellos pueden aprender	Capacidad para promover el aprendizaje autónomo a la luz de los objetivos y contenidos propios, desarrollando estrategias que eviten la exclusión y la discriminación	Participa en los proyectos de mejora continua de su escuela y apoya la gestión institucional
Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión	Implicarse institucionalmente.		Disposición para aprender		Los educadores tienen que elegir entre ignorar la existencia de los distintos tipos de inteligencias individuales o bien, considerar las diferencias entre las personas y potenciar cada una de ellas.	Capacidad para organizar la enseñanza, en el marco de los paradigmas epistemológicos, utilizando saberes disciplinares, transversales y multidisciplinares	
Organizar la propia formación continua			Disposición para la comprensión del otro			Capacidad para preparar, seleccionar o construir materiales didácticos y utilizarlos en los marcos específicos de las distintas disciplinas	
			Competencia Social			Capacidad para utilizar e incorporar adecuadamente en las actividades de enseñanza-aprendizaje las tecnologías de la información y la comunicación	
			Disposición para la promoción del			Capacidad para promover la calidad de los contextos (aula y centro) en los que se	

Perrenoud (2005)	Zabalza (2007)	Marchesi (2008)	Saravia (2004)	Mc Kernan (2001)	Ministerio de Educación de Chile (2003)	Libro Blanco, España (2005)	Acuerdo n° 447, SEP (2008)
			aprendizaje social			desarrolla el proceso educativo, de modo que se garantice el bienestar de los alumnos	
			Liderazgo para el aprendizaje de proyectos de investigación con los estudiantes			Capacidad para utilizar la evaluación, en su función propiamente pedagógica y no meramente acreditativa	
						Capacidad para desempeñar la función tutorial, orientando a alumnos y padres y coordinando la acción educativa referida a su grupo de alumnos	
						Saber Ser	
						Tener una imagen realista de sí mismo, actuar conforme a las propias convicciones, asumir responsabilidades, tomar decisiones y relativizar las posibles frustraciones	
						Asumir la dimensión ética del maestro potenciando en el alumnado una actitud de ciudadanía crítica y responsable	
						Capacidad para asumir la necesidad de desarrollo profesional continuo, mediante la autoevaluación de la propia práctica	
						Saber Estar	
						Tener una imagen realista de sí mismo. Actuar conforme a las propias convicciones. Asumir responsabilidades.	
						Capacidad para dinamizar la construcción participada y afrontar y resolver de forma colaborativa situaciones problemáticas.	

Anexo II: Propuesta de Ocho Competencias del Maestro de Educación Básica Comparativo con Otras Competencias

Competencias	Categoría	Fuentes	Conceptos
1. Planear, guiar y evaluar situaciones auténticas de aprendizaje	Competencia científica, disciplinar o formativa	SEP (2008) Perrenoud (2005) Saravia (2004) McKernan (2001) Min. Ed. de España (2005)	Saber del área de conocimiento, investigación como motor, generación de conocimiento, compromiso para construir teoría, organizar la propia formación continua; Domina y estructura saberes para facilitar experiencias de aprendizaje significativo; conocimiento de los contenidos que hay que enseñar, sólida información científico cultural y tecnológica.
	Planeación de situaciones para la enseñanza y el aprendizaje	SEP (2008) Zabalza (2007) Marchesi (2008) Perrenoud (2005) Min. Ed. de Chile (2003) Min. Ed. de España (2005)	Programar acciones a partir del conocimiento previo de los alumnos; planificar el proceso de enseñanza aprendizaje; Planifica los procesos de enseñanza - aprendizaje atendiendo al enfoque por competencias en contextos disciplinares, curriculares y sociales amplios; Organizar y animar situaciones de aprendizaje; Capacidad para organizar la enseñanza, en el marco de los paradigmas epistemológicos de las áreas, utilizando de forma integrada los saberes disciplinares, transversales y multidisciplinares adecuados al respectivo nivel educativo.
	Competencia de acompañamiento didáctico	Perrenoud (2005) Zabalza (2007) Marchesi (2008) McKernan (2001) Min. Ed. de Chile (2003) Min. Ed. de España (2005) SEP (2008)	Dar andamiaje que el niño necesita cuando está aprendiendo y del cual podrá prescindir sólo cuando se apropie del nuevo conocimiento; Lleva a la práctica procesos de enseñanza y de aprendizaje de manera efectiva, creativa e innovadora a su contexto institucional; Seleccionar y presentar los contenidos disciplinares; Gestionar la progresión de los aprendizajes. Ser capaz de enseñar y despertar el deseo de aprender en los alumnos;
2. Participar en actividades de colaboración y trabajo institucional	Gestión institucional	Perrenoud (2005) Zabalza (2007) Min. Ed. de España (2005) SEP (2008)	Participar en los proyectos de mejora continua de su escuela y apoya la gestión institucional; Implicarse institucionalmente y Participar en la gestión de la escuela; Capacidad para colaborar con los distintos sectores de la comunidad educativa y del entorno
3. Tomar parte de manera comprometida y responsable en actividades sociales, colaborativas y comunitarias	Aprendizaje colaborativo	Perrenoud (2005); Marchesi (2008) Saravia (2004)	Disposición para la promoción del aprendizaje social; Proporcionar espacios para que los alumnos trabajen en equipo; Trabajar en equipo; Capacidad para trabajar en equipo con los compañeros como condición

Competencias	Categoría	Fuentes	Conceptos
		Min. Ed. de Chile (2003) SEP (2008)	necesaria para la mejora de su actividad profesional, compartiendo saberes y experiencias
4. Construir, participar desarrollar y evaluar proyectos de innovación educativa	Innovación para la Transformación social	Min. Ed. de España (2005)	Participar en proyectos de investigación relacionados con la enseñanza y el aprendizaje, introduciendo propuestas de innovación encaminadas a la mejora de la calidad educativa.
5. Realizar actividades de generación, uso y transferencia del conocimiento en el campo educativo	Gestión, uso y transferencia del conocimiento	Zabalza (2007) Saravia (2004)	Dinamización de procesos interactivos de investigación; Reflexionar e investigar sobre la enseñanza.
6. Actuar intencional y con autonomía (cognitivo-motivacional-afectiva) en la solución de problemas educativos		McKernan (2001)	Autonomía y toma de decisiones relevantes.
7. Actuar con apego a normas éticas y de compromiso de la vocación docente		McKernan (2001) Min. Ed. de España (2005)	Código de ética / práctica; Asumir la dimensión ética del maestro potenciando en el alumnado una actitud de ciudadanía crítica y responsable.
8. Utilizar efectivamente las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) para el desempeño profesional	Alfabetización tecnológica y manejo de TIC	Perrenoud (2005) Zabalza (2007)	Alfabetización tecnológica y manejo de TIC; Utilizar las nuevas tecnologías; Capacidad para utilizar e incorporar adecuadamente en las actividades de enseñanza-aprendizaje las tecnologías de la información y la comunicación.

Referencias

- Aguerrondo, I. (2003). *Formación docente: desafíos de la política educativa*. México: Secretaría de Educación Pública.
- ANECA (2005) *Libro Blanco*. Título de Grado en Magisterio. Última consulta el 3 de septiembre de 2009 y disponible en: http://www.aneca.es/media/150404/libroblanco_jun05_magisterio1.pdf
- Brown, J.S.; Collins, A. y Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18, 1, 32-42.
- Bullough, R.V. (2000) Convertirse en profesor: la persona y la localización social de la formación del profesorado. En Vaillant, D. (2009) Políticas de inserción a la docencia en América Latina: la deuda pendiente. En *Profesorado Revista de Currículum y Formación del Profesorado*. Última consulta el 3 de agosto de 2009 y disponible en: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev131ART2.pdf>
- Chacón, M. (2007) *La enseñanza reflexiva en la formación de los estudiantes de pasantías de la carrera de educación básica integral*. Tesis Doctoral, Universitat Rovira I Virgili.
- Coll, C. (2008) *Las competencias en la educación escolar: algo más que una moda y mucho menos que un remedio*. Aula de Innovación Educativa, 161, 34-39. Última consulta el 28 de febrero de 2009 y disponible en: <http://www.ub.edu/grintie>.
- Comenio, Juan Amós (2007). *Didáctica Magna*. México: Porrúa. 198pp. 17ª edición.
- Coolahan, J. (2002). Teacher Education and the Teaching Career in an Era of Lifelong Learning. OECD Education Working Papers, No. 2. OECD Publishing. Consultado el 07 de junio de 2009 en <http://lysander.sourceoecd.org/vl=643338/cl=21/nw=1/rpsv/cgi-bin/wppdf?file=514rvsw8636.pdf>
- Díaz Barriga, Ángel (2005). *El docente y los programas escolares. Lo institucional y lo didáctico*. Barcelona: Pomares.
- Díaz Barriga, A. (2006) El enfoque de competencias. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio? En *Perfiles Educativos, Tercera época, Año/vol.*
- Díaz Barriga, Ángel (2009). *Pensar la Didáctica*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Díaz Barriga, F. (2003) Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5 (2). Última consulta el 03 de marzo de 2009 y disponible en: <http://redie.ens.uabc.mx/vol5no2/contenido-arceo.html>
- Díaz Barriga, F. (2005) *Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida*. México: McGraw Hill.
- Díaz Barriga, F. y Lugo, E. (2003) Desarrollo del currículo. En A. Díaz-Barriga (ed). *La investigación curricular en México. La década de los noventa*, 63-123. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa y Grupo Ideograma Editores.
- Díaz Barriga, F.; Padilla, R.A. y Morán, H. (2009). *Enseñar con apoyo de las TIC: competencias tecnológicas y formación docente* (pp. 63-96). En: Díaz Barriga, F.; Hernández, G. y Rigo, M. A. (compiladores): *Aprender y enseñar con TIC en educación superior: contribuciones desde el socioconstructivismo*. México, Facultad de Psicología-UNAM. DGAPA.
- De Corte, E. (2007) Learning from instruction: the case of mathematics. *Learning Inquiry*, 1, 19-30.
- Denyer, M., Furnémont, J., Poulain, R. y Vanloubbeeck, G. (2007) *Las competencias en educación. Un balance*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ducoing, P. (2003) En torno a las nociones de formación. En Patricia Ducoing (Coordinadora) *Sujetos, actores y procesos de formación, Tomo II: formación de docentes (normal y universidad) y de profesionales de la educación. Formación profesional. La investigación sobre alumnos en México: Recuento de una década (1992-2002)*. Colección: La investigación Educativa en México 1992-2002. México: COMIE, Grupo Ideoráma Editores.
- Escudero, J.M. (2008) Las competencias profesionales y la formación universitaria: posibilidades y riesgos. *Revista de Docencia Universitaria, núm. monográfico 2* Consultado el 24 de febrero de 2009 y disponible en: http://www.redu.um.es/Red_U/m2/.
- Estévez, J. (1994) *El malestar docente*. Barcelona: Paidós.
- Flores, F. (2008) *Las competencias que los profesores de Educación básica movilizan en su desempeño Profesional docente*. Tesis Doctoral, Facultad de Educación, Universidad Complutense de Madrid.
- Gimeno Sacristán, J. (1998) Profesionalización docente y cambio educativo. En A. Alliaud y L. Duschatzky (comps.). *Maestros, formación, práctica y transformación escolar*. 2º Ed. (pp.113-144) Buenos Aires: Niño y Dávila editores.
- Gimeno Sacristán (comp.) (2008) *Educación por competencias ¿qué hay de nuevo?* Madrid: Morata.
- Gonczi, A. Athanasau, J. (1996) *Instrumentación de la educación basada en competencias. Perspectiva de la teoría y la práctica en Australia*. Editorial Limusa.
- Greeno, J.G. (1998). The situativity of knowing, learning and research. *American Psychologist*, 53, 1, 5-26.
- Hatton, N., y Smith, D. (1995) Reflection in teacher education: Towards definition and implementation. *Teaching and Teacher Education*, 11, 33-49.
- Jonnaert, P.; Masciotra, D.; Barrette, J.; Morel, D. y Mane, Y. (2007) From competence in the curriculum to competence in action. *Prospects*, 37, 187-203.

- Jonnaert, P.; Barrete, J.; Masciotra, D. y Yaya, M. (2008) *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 12, 1-32. Última consulta el 15 de agosto de 2009 y disponible en: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev123ART3.pdf>
- Jonassen, D. H. (1997) Instructional design models for well-structured and ill-structured problem-solving learning outcomes. *Educational Technology: Research and Development*, 45, 65-94.
- Jonassen, D. H. (1999) Designing constructivist learning environments. En C. Reigeluth (ed). *Instructional design theories and models: a new paradigm in instructional theory*. Vol II, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc, 215-239.
- Jonassen, D. H. (2005) Problem solving: The enterprise, en J. M. Spector (et. al.) (eds). *Innovations in Instructional Technology: Essays in honor of M. David Merrill*, New Jersey: Lawrence Erlbaum Publishers, Inc., pp. 99-110.
- Lave, J. y Wenger, E. (1991) *Aprendizaje situado: participación periférica legítima*. México, FESI-UNAM.
- Leontiev, A.N. (1978) *Activity, Consciousness, and Personality*. Hillsdale: Prentice-Hall.
- Liston, D. y Zeichner, k. (1997) *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. 2º ed. Madrid: Morata.
- Luria, A.R. (1987) *Desarrollo histórico de los procesos cognitivos*. Madrid: Akal.
- Marcelo, C. (2007) *La formación docente en la sociedad del conocimiento y la información: Avances y temas pendientes*. Última consulta el 3 de marzo de 2009 y disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=68410104&iCveNum=8287>.
- Marchesi, A. y Hernández Gil. (coords.) (2003) *El fracaso escolar. Una perspectiva internacional*. Madrid: Alianza
- Marchesi, A. (2008) *Sobre el bienestar de los docentes: competencias emociones y valores*. Madrid: Alianza
- McKernan, J. (2001) *Investigación Acción y Currículum*. Madrid: Morata.
- Mercado, C. E. (2007). Formar para la docencia. Una aproximación al trabajo de los asesores y tutores en la escuela normal. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 12, Núm. 33, 487-512.
- Meirieu, Philippe (1992). *Aprender, sí. Pero ¿cómo?* Barcelona: Octaedro.
- (2004). *En la Escuela Hoy*. Barcelona :Octaedro.
- Ministerio de Educación de Chile (2003), Marco para la Buena Enseñanza, documento oficial, Santiago, Chile.
- Morin, E. (1999) Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. UNESCO. Última consulta el 2 de agosto de 2009 y disponible en: <http://www.unmsm.edu.pe/occaa/articulos/saberes7.pdf>
- OEDC / European Communities (2005). *Oslo Manual: Guidelines for Collecting and Interpreting Innovation Data*. (3a. ed.). Organisation for Economic Cooperation and Development.
- Pea, R. (1993) Practices of distributed intelligence and designs for education. En: G. Salomon (Ed). *Distributed cognitions: psychological and educational considerations*. Cambridge, Cambridge University Press, 47-86.
- Pérez Gómez, A. (2008) ¿Competencias o pensamiento práctico? La construcción de los significados de representación y de acción. En J. Gimeno Sacristán (comp.) *Educación por competencias ¿qué hay de nuevo?* Madrid: Morata.
- Perkins, D. (1997) *La escuela inteligente: del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente*. Barcelona, Gedisa.
- Perrenoud, Ph. (1997). *Construir competencias desde la escuela*. Santiago de Chile: Dolmen Ediciones.
- (2000). Aprender en la escuela a través de proyectos: ¿por qué?, ¿cómo? *Revista de Tecnología Educativa*, XIV, nº 3, 311-321. Consultado el 16 de abril de 2009, disponible en: http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2000/2000_26.html.
- (2004) *Diez nuevas competencias para enseñar*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Perrenoud, P. (2007) *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. 3ª. Edición, Barcelona: Graó.
- Pozo, J. (1999) *Aprendices y maestros. La nueva cultura del aprendizaje*. Madrid, Alianza Editorial
- Renkl, A., Mandl, H., y Gruber, H. (1996). Inert knowledge: Analyses and remedies. *Educational Psychologist*, 3, 115-121.
- Saravia, M. (2004) *Evaluación del Profesorado Universitario*. Un enfoque desde la Competencia Profesional. Tesis Doctoral Universidad de Barcelona.
- Schwartz, D.L., Brophy, S., Lin, X., y Bransford, J.D. (1999) Software for managing complex learning: examples from an educational psychology course. *Educational Technology Research and Development*, 47, 39-60.
- SEP (1997) *Plan de Estudios, Licenciatura en Educación Primaria*. México: Secretaría de Educación Pública.
- (1999a) *Plan de Estudios, Licenciatura en Educación Preescolar*. México: Secretaría de Educación Pública.
- (1999b) *Plan de Estudios, Licenciatura en Educación Secundaria*. México: Secretaría de Educación Pública

- (2007). *Programa Sectorial de Educación*. México: Secretaría de Educación Pública.
- (2008) *ACUERDO número 447* publicado en el Diario Oficial de la Federación (2008). Última consulta el día 9 de septiembre de 2009 y disponible en: <http://www.sep.gob.mx/work/sites/sep1/resources/LocalContent/111950/3/A447.htm>
- Schön, D. (1992) *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- Smyth, J. (1989) Developing and sustaining critical reflection in teacher education. *Journal of Teacher Education*, 40 (2) (2-8).
- UNESCO (2009) *De la alfabetización al aprendizaje a lo largo de toda la vida: tendencias, temas y desafíos de la educación de personas jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe*. Hamburgo, UNESCO Institute for LifeLong Learning
- Villar, L. (1994) La reflexividad como megacompetencia investigadora. En L. Villar y P. De Vicente (comps.) *Enseñanza reflexiva para centros educativos*. (pp.1-24). Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias.
- Villar; L. M. (1995) *Un ciclo de enseñanza reflexiva*. Bilbao: Ediciones Mensajero.
- Vygotsky, L. (1986) *Pensamiento y Lenguaje*. Barcelona, Paidós.
- Wenger, E. (2001) *Comunidades de práctica: aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona, Paidós.
- Zabalza, M.A. (2005). *Competencias docentes*. Conferencia Pronunciada en la Pontificia Universidad Javeriana de Cali, Colombia.
- Zabalza, M.A. (2007) *Competencias docentes del profesorado universitario: calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea Ediciones.

V. Epílogo

Principales Reflexiones y Retos

El **Modelo Curricular para la Formación Profesional de Maestros de Educación Básica** que la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE) diseñó y creó para llevar a cabo el proceso de la reforma curricular de los planes y programas de estudios de las licenciaturas en Educación Preescolar, Primaria y Secundaria, representa una forma de innovación educativa para los estudios profesionales, y que posee fundamentalmente las siguientes características:

- **Fundamento teórico:** cuenta con una sólida base teórico-metodológica para la actualización de los planes y programas de estudios señalados, basada en las principales tendencias epistemológicas de innovación en el ámbito educativo a nivel nacional e internacional.
- **Proceso de actualización:** comprende el sustento para llevar a cabo el proceso de actualización y reforma curricular que requiere actualmente la educación normal en México.
- **Componentes para el plan de estudios:** incorpora los elementos necesarios para diseñar e instrumentar los nuevos planes y programas de estudio.
- **Evaluación curricular:** considera los lineamientos generales para la instrumentación y la evaluación piloto de los nuevos planes y programas de estudio.
- **Pertinencia social:** se ha diseñado a partir del análisis y la evaluación de los planes y programas de estudio vigentes, así como de la exploración exhaustiva y plural a nivel nacional de las necesidades de actualización del maestro de educación básica en México.
- **Innovación educativa:** cuenta con las bases y los elementos necesarios para transformar y mejorar la formación profesional de los maestros normalistas de educación básica, a partir de componentes adecuados y comprensibles.
- **Enfoque orientado al desarrollo de competencias:** el enfoque y la perspectiva general que orienta el diseño de los nuevos planes y programas de estudio refuerzan y fortalecen el carácter situado y reflexivo de la enseñanza y del aprendizaje a partir de las ocho competencias del maestro de educación básica.

En cuanto a la puesta en marcha de la reforma, un desafío importante por afrontar es la armonización de la formación de maestros con los supuestos, lineamientos y características operativas de la Educación Básica, entorno en el se desarrolla una reforma desde años recientes. Será fundamental que las competencias docentes permitan promover la educación que requieren los estudiantes que se encuentran en estas fases iniciales de su formación, y que a su vez necesitan alinearse a exigencias de desarrollo competente que son marcadas por estándares del entorno actual.

Otro importante reto consiste en integrar los elementos fundamentales en la formación de maestros que marquen un cambio en relación con su perfil profesional, que los distingan como especialistas creativos y flexibles, cuya actuación sea relevante en contextos sociales y comunitarios. Implica una visión de los maestros como profesionales cuya formación y especialización se ubica en un continuo de actualización que lo hace cada vez más importante como agente de cambio e impacto en el desarrollo del país.

Un aspecto especialmente importante consistirá en la identificación de las condiciones y situaciones en las cuales el maestro podrá intervenir competentemente. En la medida en que se identifiquen estas situaciones y contextos, así como la intervención esperada por el maestro, su formación podrá orientarse a la construcción de cuadros de competencia cada vez más experta.

Por supuesto, el maestro es fundamentalmente un profesional del aprendizaje. Ser un profesional del aprendizaje en y para las sociedades del conocimiento implica que el maestro sea un agente creativo con una sólida formación teórico-práctica que le permita reflexionar, analizar, crear y poner en práctica estrategias para proponer formas agradables de aprender, acordes con las necesidades de sus alumnos y de los recursos de los cuales dispone.

Entre los retos es fundamental considerar que la reforma satisface los requerimientos del cambio en las dimensiones enunciadas al inicio de este documento: la dimensión social, la epistemológica, la psicoeducativa-didáctica, así como la técnica. Esto se logra a partir de la puesta en marcha de un modelo basado en un conjunto de premisas que ubican condiciones generales que soportarían el desarrollo de esfuerzos formativos en sintonía con las exigencias actuales.

Documento interno no publicable

Glosario

Aprendizaje basado en Situaciones auténticas. Consiste en la presentación de situaciones reales y/o simulaciones auténticas vinculadas con la aplicación o ejercicio de un ámbito de conocimiento o ejercicio profesional (dado el caso de la educación superior), en las cuales el alumno debe analizar la situación y construir una o varias alternativas viables de solución.

Cognición situada/Aprendizaje situado. Propone que los procesos de construcción de significados están ligados indisolublemente a las situaciones en las que se desenvuelven las actividades, que la construcción de conocimiento es fundamentalmente social, y se da a partir de la actividad en contacto con otros individuos, mediante el entendimiento e internalización de signos y herramientas simbólicas de la cultura.

Cognición/Inteligencia distribuida. Plantea que las representaciones de conocimiento se producen tanto dentro como fuera de las mentes de los individuos. Parte de evidencias de que la inteligencia se distribuye por todo el organismo e involucra a otra gente, a los medios simbólicos y a la explotación del ambiente y sus artefactos.

Comunidades de Aprendizaje. Premisa fundamental del *Modelo Curricular para la Formación Profesional de los Maestros de Educación Básica* que promueve que existen en las escuelas normales redes de conocimiento entre los estudiantes y entre estudiantes y maestros, que hagan posible el intercambio de interpretaciones acerca de los fenómenos educativo bajo estudio, con la finalidad de que juntos puedan construir nuevas formas de dar sentido a la información y al conocimiento a través de la negociación de significados que puede darse de forma presencial o virtual.

Enseñanza Reflexiva. Implica la realización por parte del profesor de análisis de las situaciones contextuales y ejecución de procesos de pensamiento crítico, en relación con aspectos didácticos y del contexto de la clase, con el fin de desempeñar un papel de alta calidad en las situaciones de enseñanza.

Flexibilidad Curricular. Premisa fundamental del *Modelo Curricular para la Formación Profesional de los Maestros de Educación Básica* que permite la organización y la estructura del plan de estudios de la formación profesional de los estudiantes normalistas a partir de la innovación educativa, con el fin de que cada alumno diseñe su trayectoria académica dentro de la escuela normal y vislumbre diversos posibles escenarios de ejercicio profesional y realización personal de acuerdo a sus intereses, expectativas, experiencias y competencias.

Generación y Uso del conocimiento. Premisa fundamental del *Modelo Curricular para la Formación Profesional de los Maestros de Educación Básica* que favorece que el estudiante normalista durante su formación profesional adquiera conocimientos necesarios e indispensables al ámbito educativo y desarrolle las ocho competencias docentes, con la finalidad de que pueda participar activamente en comunidades de aprendizaje y de conocimiento; elabore de forma individual, colectiva e interdisciplinaria, materiales didácticos que pueden usarse en redes de colaboración de forma presencial y virtual; y en algunos casos, si resulta pertinente elaborar materiales, productos y servicios educativos que puedan convertirse en marcas o patentes con amplio beneficio e impacto social.

Intercambio y Movilidad académica. Premisa fundamental del *Modelo Curricular para la Formación Profesional de los Maestros de Educación Básica* que ofrece una amplia gama de posibilidades para adquirir conocimientos y desarrollar las ocho competencias docentes, a partir de la promoción de los procesos de internacionalización en la educación, el mantenimiento de la calidad de la oferta educativa mediante el reconocimiento de otras instituciones de educación superior para la revalidación de créditos y títulos conjuntos, y las actividades académicas intra e interinstitucionales entre escuelas normales y otras IES nacionales e internacionales.

Nuevas opciones de Titulación. Premisa fundamental del *Modelo Curricular para la Formación Profesional de los Maestros de Educación Básica* que favorece la conclusión exitosa y con calidad de los estudios profesionales en el tiempo curricular establecido en el plan de estudios, con la finalidad de ampliar y diversificar las opciones de vida y de ejercicio profesional de los maestros de educación básica a partir de la apertura de nuevos escenarios de su impacto social con gran pertinencia social.

Pensamiento Innovador. Premisa fundamental del Modelo Curricular para la Formación Profesional de los Maestros de Educación Básica que promueve en los estudiantes normalista construir diversas herramientas cognitivas fundamentales para identificar, comprender y resolver situaciones auténticas de aprendizaje y situaciones complejas de la vida académica, profesional y cotidiana. Involucra la creación, la autorregulación y el pensamiento creativo y el pensamiento reflexivo y autónomo.

Programa de Tutorías. Premisa fundamental del Modelo Curricular para la Formación Profesional de los Maestros de Educación Básica que comprende un programa permanente y obligatorio de apoyo y ayuda a los estudiantes normalistas desde el primer semestre de la carrera hasta la culminación de ésta, con valor en créditos y que se realiza en escenarios educativos reales. Existen diversos tipos de tutores: tutor principal, tutor adjunto y tutor experto.

Trayectorias Docentes. Implican una continuidad en la formación y el ejercicio profesional de los docentes normalistas en las siguientes etapas: formación básica, formación inicial, y formación avanzada, de tal suerte que los maestros en formación tengan siempre una opción de formación que implique mejorar profesionalmente.

Competencias Docentes. Representan la capacidad del docente para realizar un conjunto de acciones ante una situación auténtica, en las que moviliza diversos recursos internos (cognitivos, metacognitivos, disposicionales, atributos físicos) y externos (materiales, sociales, simbólicos: tales como lenguajes y códigos), con el fin de solucionar un problema complejo.

Situaciones Auténticas. Representan experiencias de relevancia colectiva que implican un trabajo colaborativo a partir del desarrollo individual y social de los agentes involucrados. Adquieren sentido en el marco del contexto en que se originan y son situaciones reales que implican la solución de problemas específicos a partir de las acciones constructivas y propositivas de los participantes involucrados.

Clases de Situaciones auténticas. Son Conjuntos de situaciones representativas o emblemáticas de un área o dominio del quehacer del educador, que tienen propiedades en común, presentan problemas, retos, preguntas o restricciones cuya resolución se considera el propósito de las situaciones.

Vinculación con el Postgrado. Premisa fundamental del Modelo Curricular para la Formación Profesional de los Maestros de Educación Básica que promueve la flexibilidad curricular de las escuelas normales para ofrecer a sus estudiantes, una entre muchas otras opciones, una salida terminal de sus estudios de licenciatura que permite el tránsito y la continuidad de los de posgrado, con la finalidad de que si el estudiante lo decide y cumple con las condiciones y requisitos del posgrado de su elección, dentro de las escuelas normales u otras IES, pueda desarrollar con mayor profundizar y nivel de especialización sus conocimientos y las ocho competencias docentes, para favorecer y mejorar su desarrollo personal y profesional.