

## LA EDUCACIÓN NORMAL EN MÉXICO HOY: UN ANÁLISIS DE SUS PLANES DE ESTUDIO A PARTIR DE LA REALIDAD DE LOS ACTORES

---

RAMSÉS BARROSO BRAVO  
Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca

**RESUMEN:** Se presentan los resultados de una investigación de corte cualitativo/cuantitativa cuyo propósito principal fue comprender el significado que asignan tanto docentes como estudiantes de nueve Escuelas Normales en nuestro país, a un conjunto de variables relacionadas con el desarrollo de los planes de estudio de las licenciaturas en educación preescolar, primaria y secundaria. Se realizaron grupos focales y la información recabada se com-

plementó y trianguló con los resultados cuantitativos derivados de la aplicación de cuestionarios (escala tipo lickert). Los resultados distinguen claras tendencias en torno a la representación que los actores tienen de la realidad curricular apelando a sus fortalezas y debilidades.

**PALABRAS CLAVE:** Escuelas Normales, Currículum, Plan de Estudios, Formación Docente.

### Introducción

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

Se exponen los resultados de una investigación de corte cualitativo/cuantitativa, cuya intención fue recuperar el significado que asignan al plan de estudios de estas tres licenciaturas los actores que participan en las prácticas escolares cotidianas: maestros y estudiantes.

Se realizaron grupos focales con estudiantes y maestros, lo que permitió una aproximación cualitativa a la comprensión del objeto de estudio. La información recuperada se complementó y trianguló con los resultados cuantitativos derivados de la aplicación de cuestionarios (escala lickert) a una muestra más amplia tanto de estudiantes como de profesores.

## Referente Teórico

Partimos de la perspectiva que concibe que currículum y formación profesional se encuentran íntimamente ligados; en este sentido es posible afirmar junto con Bassa (1996) que la formación profesional inicial de los maestros dependerá en gran medida del posicionamiento teórico desde el cual se realice el diseño del currículum así como de las tensiones generadas en su desarrollo o implementación.

Así pues, el currículum puede comprenderse con base en múltiples variables, entre ellas podemos señalar: el paradigma epistemológico del que surge, la racionalidad de la que parte, la realidad en la que se inserta, los códigos y estilos de elaboración que tienen lugar en el momento de su significación práctica (Moya, 1995) .

Partimos de la distinción entre currículum formal y currículum real. El currículum es visualizado, por una parte, como intención, plan o prescripción respecto a lo que se pretende que logre la escuela; por otra parte, también se le percibe como lo que ocurre, en realidad, en las escuelas.

Si bien apelamos al análisis del *plan de estudios*, lo hacemos en el marco de la comprensión de éste como realidad curricular. Furlán (s/f p.7) es categórico al señalar la diferencia entre *plan de estudios* y *currículum*, señalando: “[...] el currículum no es sólo *plan*, también es práctica realizada, experiencias realizadas; y no es sólo de *estudios*, sino que más bien es un proyecto de promoción de experiencias, es un proyecto de promoción de aprendizajes”.

## Metodología

### Objetivo General

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

### Ámbitos de Exploración

- Perfil de egreso
- Plan de estudios
- Planificación, instrumentación y evaluación de la práctica docente.

- Sistema de prácticas (observación y práctica docente)
- Programa de tutorías
- Documento recepcional

## Participantes

Los participantes tanto de los grupos focales aquellos que integraron las muestras que respondieron al cuestionario pertenecen a las siguientes Escuelas Normales del país:

Escuela Normal	Licenciatura que ofrecen	Entidad
Escuela Normal Experimental "Mtro. Rafael Ramírez"	Primaria	Baja California
Centro Regional de Educación Normal de Ciudad Guzmán	Preescolar Primaria	Jalisco
Escuela Normal Superior de México	Secundaria	D.F.
Escuela Normal "Valle del Mezquital"	Preescolar Primaria	Hidalgo
Escuela Normal de Ticul	Primaria	Yucatán
Instituto Superior de Educación Normal del Estado de Colima "Prof. Gregorio Torres Quintero"	Preescolar Primaria Secundaria	Colima
Benemérita Escuela Normal Veracruzana "Enrique C. Rébsamen"	Preescolar Primaria Secundaria	Veracruz
Escuela Normal "Ing. Manuel F. Martínez" Centenaria y Benemérita	Preescolar Primaria	Nuevo León
Escuela Normal Superior Federal de Campeche	Secundaria	Campeche

## Grupos Focales

Se realizaron dieciocho grupos focales; nueve con docentes y nueve con estudiantes correspondientes a las escuelas normales señaladas, que en promedio contaron entre 18 y 25 participantes.

Se conceptualizan como “una reunión de un grupo de individuos seleccionados por los investigadores para discutir y elaborar desde la experiencia personal, una temática o hecho social que es objeto de investigación” (Korman 2004).

## Cuestionarios

Se diseñaron, pilotearon y aplicaron 2 tipos de cuestionarios, en que los participantes jerarquizan sus respuestas con base en la escala lickert:

1 = Completamente en desacuerdo

2 = En desacuerdo

3 = De acuerdo

4 = Completamente de acuerdo

738 fueron contestados por estudiantes y 173 se aplicaron a profesores de las nueve Escuelas Normales.

## Resultados

### Perfil de Egreso

La mayor parte de los grupos focales de estudiantes perciben una relación congruente entre el perfil de egreso con las asignaturas de la carrera, tomando como base el argumento que éstas se nutren de contenidos orientados a desarrollar competencias y rasgos expuestos en el perfil de egreso. En menor proporción, otras voces niegan esta coherencia, argumentando una desvinculación entre la teoría y la práctica, la presencia de contenidos repetitivos y la imposibilidad de algunos docentes para relacionar los contenidos de las asignaturas con el perfil de egreso.

En contraparte ningún grupo de docentes negó categóricamente la incongruencia entre el perfil de egreso y las asignaturas del plan de estudios.

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

### **Asignaturas del plan de estudios**

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

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

### **Planificación, instrumentación y evaluación de la práctica docente**

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

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

Los resultados cuantitativos ofrecen significados similares que los señalados anteriormente. Existe una diferencia estadísticamente significativa entre ambos grupos ( $t = -3.425$ , sig. .001)

Con respecto a la instrumentación de la actividad didáctica, se encuentra reiteradamente un contraste entre el planteamiento de los estudiantes y el de los docentes, toda vez que los primeros asumen una posición más crítica respecto a este punto, señalando la existencia de problemas en este rubro, mismos que explican en función de los factores individuales referidos fundamentalmente al tipo de profesor.

Los resultados del cuestionario, muestran por su parte, que tanto docentes como estudiantes obtienen un promedio que no alcanza el acuerdo respecto a este asunto; ligeramente menor en los estudiantes (2.84) que en los docentes (2.94), sin que exista una diferencia estadísticamente significativa entre ambos grupos ( $t = -1.657$  sig. .098)

Según la mayor parte de los grupos focales, el proceso de evaluación de la actividad didáctica, constituye un problema a toda vez que presenta debilidades de orden metodológico y administrativo.

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

Los resultados de la escala son acordes al análisis cualitativo previamente descrito, en este sentido, demuestran la existencia de una diferencia significativa ( $t = -14.186$ , sig. .000) entre el grupo de docentes y el de estudiantes que respondieron al cuestionario. Los estudiantes nuevamente asumen una postura crítica con respecto a la coherencia que existe entre el proceso de evaluación y la planeación e instrumentación didáctica, que como se aprecia no alcanza el grado de acuerdo (2.15) en contraste con los profesores (3.10) que sugieren claramente un acuerdo respecto a este asunto.

### **Observación y Práctica docente**

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

Ahora bien, los resultados derivados de la aplicación del cuestionario, ofrecen significados muy similares a los descritos cualitativamente. De hecho, las dos afirmaciones referidas a la práctica y su valor formativo en los estudiantes normalistas de la escala lickert, obtienen los promedios de acuerdo más altos de la totalidad de ítems que integran dicho instrumento, tanto en estudiantes (3.67, 3.58 respectivamente) como en el grupo de docentes

(3.61, 3.56 respectivamente); sin diferencias significativas entre ambos grupos ( $t=1.191$ , sig. .234).

### Programa de Tutoría

Es plausible suponer que éstos representan una figura de poco valor formativo para los estudiantes, por cuanto que la mayoría de los grupos focales de éstos, consideran que no reciben de ellos una retroalimentación pertinente que les permita orientar su práctica, observando en algunas ocasiones, actitudes de recelo o desconfianza hacia el practicante o bien como la persona que le hace el trabajo mientras éste descansa.

En este tenor los docentes coinciden en señalar una problemática en torno a la figura del tutor, que obedece principalmente a factores de orden individual, es decir relativos a cada tutor y no necesariamente en menor medida a los criterios para la selección, formación y estímulos de los mismos.

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

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

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

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

Se observa que tanto estudiantes como docentes, pero en mayor medida los primeros, coinciden en señalar casi en forma generalizada, la existencia de un problema fuerte en

este sentido que denota una ausencia de comunicación y trabajo colegiado entre tutores y asesores.

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

### Documento recepcional

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

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

### Conclusiones

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

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

camente, lo cual deriva en una apuesta formativa reduccionista que finca su *práctica en escenarios reales*.

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

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

Algunos estudios reportan que este fenómeno obedece a la misma dinámica en que se ha construido la identidad de los formadores de docentes, relacionada con una cultura fuertemente arraigada y alimentada por hechos muy particulares como la inexistencia de procesos formales de selección u oposición para ocupar una plaza en estas instituciones (Ramírez, 2009).

Por otra parte, en la opinión de los estudiantes el desarrollo de una práctica profesional por parte de los docentes, se subsume a intenciones y expectativas personales de cambio y mejora.

El proceso de tutoría como un asunto particularmente importante, señalado por ambas muestras en la etapa cualitativa, pero enfatizada sobre todo por los docentes. Es evidente que existe un problema en el funcionamiento de tutores y asesores, que se traduce en un cuestionamiento en torno a su acción formativa; derivado de conflictos generacionales y de formación entre ambas figuras, lo que a su vez entorpece la comunicación y consecuentemente la labor tutorial compartida. En este sentido Feiman-Nemser (op. cit.) sugiere: cuando las personas responsables de las experiencias de campo (asesores) no trabajan en estrecha colaboración con los profesionales que enseñan (tutores), no hay sinergia en las fuerzas productivas en torno a una agenda común y consecuentemente no se genera el intercambio de conocimientos.

- 4) La casi inexistente acción institucional respecto a asuntos de suma importancia para las instituciones de Educación Superior, nos referimos a la acción colegiada, el seguimiento de egresados, la vinculación con el posgrado y la promoción de la generación del conocimiento.

## Referencias

- Bassa, M. (1997) Formación inicial del profesorado, educación infantil y conocimiento pedagógico. Revista [electrónica] Interuniversitaria de Formación del profesorado. 1, (0). En <http://www3.uva.es/aufop/publica/actas/viii/ei01bass.pdf>. Consultado el 19 de febrero de 2011.
- Díaz Barriga A. (2010, 23 de febrero). La profesionalización de los maestros de educación básica: desafíos para la escuela normal. Conferencia dirigida a los maestros asistentes al primer seminario para la Reforma Curricular de las Escuelas Normales.
- Fortoul, M. (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
- Feiman-Nemser, S. (2001). From preparation to practice: Designing a continuum to strengthen and sustain teaching. Teachers College Record, 103 (6), 1013-1055.
- Furlán, A. (s/f) Currículum y condiciones institucionales. En [http://www.lie.upn.mx/docs/Especializacion/Gestion/Lec\\_Furlan.pdf](http://www.lie.upn.mx/docs/Especializacion/Gestion/Lec_Furlan.pdf). Consultado 25 febrero 2011.

- Ramírez, V. (2009) La construcción de la identidad profesional de las normalistas tlaxcaltecas. Un estudio sobre los imaginarios y los procesos sociodiscursivos que definen el ser maestra en dos contextos culturalmente diferenciados: la Normal Urbana "Lic. Emilio Sánchez Piedras" y la Normal Rural "Lic. Benito Juárez". Tesis Doctoral. Universidad Autónoma Metropolitana.
- Moya, J. (1995) Significados del currículo y códigos de elaboración. En [Currículum: Revista de teoría, investigación y práctica educativa, N° 10-11, 1995](#) , pags. 11-26. Consultado el 20 febrero 2011.