



El desarrollo de las competencias docentes en la educación normalista para impactar en la educación básica.

Mtra. Martina Milagros Robles Sánchez

Instituto Superior de Educación Normal del Estado de Colima

El propósito del artículo, es hacer un recorrido histórico del papel de las escuelas normales en México, retomando las últimas tres reformas en los planes y programas, con el fin de reflexionar sobre los retos y desafíos que tienen actualmente las escuelas normales.

Se enuncian algunos modelos que desarrollan competencias, la relevancia de la evaluación para buscar la calidad del sistema educativo y el impacto que se tendría en el desempeño de los alumnos de educación básica, si los maestros que atienden a dicha población tienen desarrolladas las competencias docentes necesarias para hacer frente a la educación del siglo XXI.



INTRODUCCIÓN

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 de manera acelerada desde su concepción hasta sus prácticas, cambios que responden a la complejidad de las sociedades actuales. En ese sentido la educación debe ser un espacio generador y movilizador de conocimientos, ya sea como parte para el desarrollo humano de su población, como para elevar el nivel socio económico de la misma.

En el informe Hacia las Sociedades del Conocimiento enmarca esos retos que tiene la educación actual al señalar 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).

Pero, para que las sociedades se desarrollen a plenitud, es necesario que miren hacia atrás en su historia, analicen las acciones que se han hecho y el impacto que han tenido en la formación de ciudadanos que respondan a los desafíos del mundo. Es por eso, que en el presente artículo, tiene el objetivo, de hacer un recorrido histórico del papel de las escuelas normales en México, retomando las últimas tres reformas en los planes y programas, con el fin de reflexionar sobre los retos y desafíos que tienen actualmente las mismas, para formar docentes competentes que impacten en las aulas de educación básica.

De tal manera, que en el desarrollo del documento, se describen los retos que tienen las escuelas formadoras de docentes (las normales) para diseñar planes que incluyan aquellos modelos que desarrollarán las competencias docentes que reclama la sociedad actual. Pero además se hace referencia al impacto que tendría la educación básica al formar docentes competentes con un perfil docente acorde a las sociedades generadoras de conocimiento, pensando en dar respuesta a la siguiente pregunta de investigación:

¿Por qué los alumnos de la Licenciatura en Educación Primaria de las Escuelas Normales no desarrollan las competencias docentes para impactar en las aulas de Educación Básica?

Palabras
clave
Educación normalista
Competencias docentes
Educación básica

1. Antecedentes del normalismo en México

Los antecedentes del normalismo en México datan desde el siglo XIX con la Compañía Lancasteriana. Para 1824 el Congreso Constituyente decreta el establecimiento de la Escuela Normal de Enseñanza Mutua en Oaxaca. Hacia 1885, la Escuela Modelo de Orizaba encabezada por Enrique Laubscher y por Enrique Rébsamen, funda 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).

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. Para el año de 1900 se tuvieron en funcionamiento 45 Escuelas Normales en el país, en las que participaban personalidades de gran importancia, tales como Justo Sierra, Miguel E. Schultz, Ezequiel A. Chávez, Ignacio M. Altamirano, Joaquín Baranda, Enrique C. Rébsamen, Enrique Laubscher, Alfonso Herrera, Gregorio Torres 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. (Solana, 1981). 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; con los llamados misioneros se logró extender los beneficios de la educación a muchos poblados.

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. A partir de 1969 se llevaron a cabo

diversas modificaciones en los planes de estudio de las Escuelas Normales en la licenciatura educación primaria: reforma de 1975 reestructurado, reforma del 1984 y reforma de 1997.

1.1 Reformas de la Educación Normal 1978, 1984 y 1997.

De la reforma del 75, surge un plan que comienza en vigor en 1978 con una duración de ocho semestres, el diseño estaba fundamentado en la tecnología educativa, y determinado por objetivos. "Cabe destacar que la duración de los estudios en el Plan del 75 reestructurado era de cuatro años, se ingresaba a ellos después de la educación media (secundaria) y se otorgaba doble formación: la de profesor de educación primaria y propedéutica (bachillerato) para cursar estudios universitarios" (García, 2006). Se obtenía un título de profesor normalista.

El plan 1978, tenía una orientación enfocada a la instrumentación de cuestiones didácticas. Hay que resaltar la descripción contenida en el plan acerca del perfil del maestro que nos remita ya 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.

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.

Por Acuerdo Presidencial, los estudios en las escuelas normales elevaron su grado a licenciatura y para ello era requisito tener el bachillerato para acceder a estas instituciones. Los nuevos planes de

estudio se enfocaron a la investigación con dos líneas de formación: social, pedagógica y psicológica y cursos instrumentales distribuidos en 36 espacios curriculares.

En el plan de 1984, se definió un perfil de egreso conformado por tres grandes ámbitos: Incremento del acervo cultural y Mejora continua, conservación de la salud física y mental para el desarrollo profesional y práctica docente basada en la investigación y aportaciones de la ciencia y la tecnología. Sin embargo, “la modificación curricular de 1984 se caracterizó por un amplio contenido de asignaturas en el plan de estudios, propiciando la fragmentación y dispersión de los esfuerzos del estudiante con la consecuente dificultad para lograr la articulación de los contenidos. Se adjudicó una idea de científicidad que no fue encauzada adecuadamente, ya que el énfasis del plan de estudios se ubicó en las disciplinas teóricas, marginando además lo referente a los propósitos y contenidos de la educación básica, fin último del proceso formativo en cuestión” (Reyes, 2009).

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, el plan de estudios de 1997 la licenciatura en educación primaria, 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.

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 en tres ámbitos: Actividades principalmente escolarizadas, Actividades de acercamiento a la práctica escolar y Práctica intensiva en condiciones reales de trabajo.

En relación al “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 primaria, 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.

A pesar de que el plan 1997 de la licenciatura en educación primaria, dentro del perfil de egreso, se vislumbra el desarrollo de ciertas competencias en los futuros docentes, Reyes Veyna (2009) hace una crítica del plan en donde señala que “se perdió de vista la finalidad de la formación docente en tanto que los contenidos de la educación básica no se atendieron con la profundidad requerida; de manera semejante, el énfasis en el trabajo teórico tuvo como consecuencia una escasa familiarización con el trabajo real del maestro y con las condiciones de funcionamiento de las escuelas una escasa vinculación entre contenidos de las asignaturas pedagógicas y didácticas, y su aplicación en el desempeño del maestro”. Haciéndose necesario una nueva reforma en las normales que atenúe las problemáticas que presenta el plan vigente.

Actualmente se gesta la reforma curricular de las escuelas normales con el propósito de diseñar los planes y programas acordes a los desafíos que demanda la educación superior en México, bajo un enfoque de competencias que determinarán los rasgos del perfil de egreso de un maestro de educación básica con las competencias docentes para enfrentar los retos de la educación del siglo XXI.

2. Retos del normalismo en México

Es indudable que a lo largo de la historia las escuelas normales han formado a la gran mayoría de los docentes de educación básica y que cada reforma ha respondido a las necesidades del momento histórico que se vive y al perfil del maestro que se requería. Sin embargo, las necesidades de la época actual posmoderna y globalizante exigen una visión diferente de la escuela y del maestro, ya no se trata sólo de formar docentes que creen valores nacionales o que rescatan a los grupos vulnerables de la sociedad: ahora también se requiere de profesionalizar la docencia y formar maestros competentes que puedan enfrentar los problemas de las aulas y atender a los niños del siglo XXI.

Para poder decir cuándo un maestro es competente o cuándo no lo es, es necesario delimitar un perfil profesional docente que pueda ser un parámetro para valorar las habilidades de un profesor en los diferentes ámbitos y dimensiones en las que se desenvuelve con su quehacer docente.

Aparte de desarrollar habilidades del pensamiento, las escuelas normales deben incursionar en el desarrollo de habilidades de investigación en contextos reales (escuelas de educación básica) que promueva la creación de futuros docentes con espíritu de indagación para la resolución de problemas, con liderazgo científico, tecnológico, académico, político y creativo para el presente y para el futuro de su práctica profesional.

2.1 Modelos educativos que desarrollan competencias.

Para el desarrollo de habilidades del pensamiento, Margarita Sánchez (2002), propone la didáctica basada en procesos, que constituye un modelo de enseñanza-aprendizaje integral que se apoya fundamentalmente en la reestructuración cognitiva del sujeto, tomando como base la reformulación consciente y deliberada de los esquemas de procesamiento que resulten requeridos para lograr que la persona se libere de las barreras que le impiden pensar con claridad, y que

desarrolle los modelos de procesamiento mental utilizándolos con eficacia, con efectividad, con variedad de estilos, con estrategias para aprender y resolver los problemas que confronte en cualquier ámbito en el cual tenga que desempeñarse.

Por su parte, Frida Díaz Barriga(2003), propone el modelo "Aprendizaje in situ" de cognición situada que toma la forma de un aprendizaje cognitivo, el cual busca desarrollar habilidades y conocimientos propios de la profesión, así como la participación en la solución de problemas sociales o de la comunidad de pertenencia y el aprendizaje experimental en escenarios reales por medio de estrategias como: aprendizaje centrado en la solución de problemas auténticos, análisis de casos, método de proyectos, prácticas situadas o aprendizaje in situ en escenarios reales, aprendizaje en el servicio, trabajo en equipos cooperativos, ejercicios, demostraciones y simulaciones situadas, aprendizaje mediado por las nuevas tecnologías de la información y comunicación, entre otras.

Ambas propuestas coinciden en la importancia de enseñar aprender a aprender para efectuar tareas o hacer frente a situaciones diversas de forma eficaz en un contexto determinado, movilizand o actitudes, habilidades y conocimientos. Es una misión ambiciosa y probablemente las escuelas normales, no estén preparadas para transformarse. Sin embargo es urgente y prioritario que en esta reforma que se está gestando actualmente en la educación normal se contemple la propuesta de la UNUESCO (2005):

"La misión de la mayoría de las instituciones de la mayor parte de los países consiste actualmente en enseñar en menor medida las disciplinas básicas y ofrecer más programas de formación profesional donde las economías emergentes necesitan especialistas formados para desempeñar profesiones científicas y técnicas y líderes fuertes con conocimientos generales, que sean creativos, adaptables y capaces de encarar desde una amplia perspectiva ética los avances sociales".

Es decir formar maestros competentes y para ello se requiere trabajar bajo un modelo de competencias. En donde se requiere una visión diferente de la educación por parte del docente. En primer lugar debe apropiarse del proyecto de enseñar por competencias, estar

convencido de su importancia para desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes en los alumnos; pero lo más significativo es que el docente esté informado sobre lo que significa planear con el enfoque por competencias para que lo aplique de manera eficiente, siguiendo el proceso que implica hacerlo; es donde el docente tenga como prioridad organizar su propia formación continua. Esta última acción es una de las diez competencias docentes para enseñar señaladas por Perrenoud (2004) y de la que se desprenden competencias más específicas que son las siguientes:

- Saber explicitar las prácticas.
- Establecer un control de competencias y un programa personal de formación continua propios.
- Negociar un proyecto de formación común con los compañeros.
- Implicarse en las tareas de nivel general de la enseñanza o del sistema educativo.
- Aceptar y participar en la formación de compañeros.

Al desarrollar tales competencias el docente buscará alternativas frente a los constantes desafíos planteados en su contexto real que inducirán al colectivo a salir de rutina y generar cambios de actitud que se reflejarán en la búsqueda de propuestas nuevas capaces de dar respuestas a las necesidades de la institución, del grupo y de su práctica.

Porque en la medida en que el profesor se hace consciente de que tiene que modificar voluntariamente su práctica a través de la reflexión y el análisis, estará en condiciones de autoformarse, de aprender y cambiar a partir de distintos métodos personales y colectivos generando una verdadera práctica reflexiva, pues los fenómenos que busca comprender son parte de su propio quehacer; él está en la situación que está buscando resolver.

2.2 Impacto en educación básica con maestros competentes.

Sin duda, el preparar docentes competentes y de calidad, tendrá que repercutir e impactar de manera favorable en las aulas de educación básica, beneficiando a la niñez de México y formando además ciudadanos con competencias básicas para la vida. Recientemente Coll (2006), mencionó en una de sus artículos, aquellas competencias básicas y saberes asociados que los docentes del nivel tienen que desarrollar en los niños:

- Competencias clave y saberes asociados con la adquisición y el desarrollo de las capacidades metacognitivas y cognitivas de alto nivel (planificación, autorregulación, autocontrol, adaptabilidad, manejo de la incertidumbre, etc.).
- Competencias clave y saberes asociados con la adquisición y el desarrollo de las capacidades afectivas, emocionales y de equilibrio personal (autoestima, autoconcepto, agencia, seguridad, autoconfianza, etc.).
- Competencias clave y saberes asociados con la adquisición y el desarrollo de las capacidades de relación interpersonal (comunicación, empatía, trabajo en equipo, habilidades sociales, etc.).
- Competencias clave y saberes asociados relacionados con el ejercicio de la ciudadanía a nivel local, nacional, internacional y mundial (solidaridad, responsabilidad, implicación en los problemas sociales y de la comunidad, etc.).
- Competencias y saberes asociados con los principales ámbitos de alfabetización en la sociedad actual.

Pero, ¿cómo corroborar o valorar si efectivamente el maestro está cumpliendo con su misión en las escuelas de educación básica?. Para ello, es necesario diseñar los mecanismos de evaluación que le permitan al docente visualizar los logros y aprendizajes de sus alumnos, es decir una evaluación formativa que lleve al docente a la mejora permanente de su práctica. De acuerdo a Dunn (2002) las principales

dificultades que enfrentan los maestros principiantes se clasifican en cuatro áreas: a) problemas en el área académica, b) problemas organizacionales, c) problemas sociales y d) problemas de material y tecnología.

3. La evaluación de procesos en las escuelas normales

Una vez localizada las áreas de oportunidad de un docente, será más fácil realizar acciones intencionadas a las necesidades presentadas. Aunque el principal problema en la evaluación docente, es que no hay cultura para ello. Es necesario, también preparar a los docentes en lo actitudinal para poner en práctica modelos de evaluación como: modelo basado en la opinión de los alumnos, modelo de evaluación a través de pares, modelo de autoevaluación y modelo a través de portafolios, entre otros; ya que resulta conveniente desarrollar programas de evaluación y formación docente que partan del trabajo reflexivo de los profesores acerca de su acción docente, con la finalidad de que propongan mejoras a los procesos de enseñanza y de aprendizaje. De esta forma, se podrá superar una visión del estudio de la práctica educativa enfocada sólo en los aspectos operativos y comportamentales, y tener acceso a una comprensión situada de la docencia (García-Cabrero, 2008).

Conclusiones

Con el inicio del siglo XXI, la educación ha adquirido un valor estratégico para el desarrollo de los pueblos, en particular, como una condición para el desarrollo humano y la inserción competitiva en un mundo cada vez más global. La nueva visión de la educación, ha repercutido también en el sistema educativo mexicano 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. Prueba de ello es la reforma de preescolar en 2004, la reforma de secundaria en 2006 y la reforma de primaria en 2009, misma que aún está en proceso de generalizarse a todos los grados. Sin embargo, para que los docentes puedan hacer frente a los constantes cambios de la educación, es necesario que los planes de estudio de las escuelas normales se reformen y preparen a la masa crítica competente para efectuar un trabajo con calidad y pertinencia.

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 del quehacer educativo, así como la provisión de información oportuna y relevante para identificar las características y necesidades de las sociedades en las que se interviene. Hablar de transparencia en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, es hablar de la rendición de cuentas y de la evaluación como un proceso orientado a la mejora continua. En ese sentido el tema de la evaluación se ha posicionado en el centro de la agenda nacional de la educación. Actualmente, se aplican evaluaciones internacionales (PISA) para la Educación Básica que sirven como impulso obligado para la implementación de programas nacionales, tanto para el alumnado, como para los profesores del nivel.

Definitivamente, que la evaluación ofrece grande bondades para la mejora permanente de los centros escolares de cualquier nivel educativo, ya que nos permite valorar el dominio de los procesos de los docentes, ver el avance de los estudiantes en el desarrollo de los aprendizajes esperados y sobre todo permite replantear acciones intencionadas hacia problemas focalizados para una solución pertinente.

Considero que el principal reto que tienen los docentes de educación básica para ser partícipes de la formación de sociedades del conocimiento, es ofrecer una educación a lo largo de la vida porque implica “un aprender a aprender” y para ello se requiere la capacidad para buscar, jerarquizar y organizar información, en donde alumno no es un simple usuario de la información, sino que la adapta a sus usos y a su cultura.

Podemos inferir, después de la reflexión realizada en el escrito, que hay una estrecha relación entre las escuelas formadoras de docentes (normales), con el impacto en los niveles de aprovechamiento que se tiene los alumnos de educación básica. Ya que resulta imposible que alguien de algo que no tiene, es por ello que mientras las instituciones y las autoridades educativas no pongan atención a las escuelas normales para la formación de docentes competentes, será muy difícil, que frente a las evaluaciones nacionales, México obtenga buenos resultados y reduzca la brecha cognitiva que hay en el país.

Sin duda que la reforma de las escuelas normales es un tema pendiente, urgente y prioritario, pero también es necesario que se destinen recursos suficientes para infraestructura y equipamiento de las escuelas formadoras de docentes y estar en condiciones de atender los requerimientos que señala la UNESCO: la formación de un profesorado competente, brindar educación de calidad, el uso de tecnología e investigación, la calidad de las infraestructuras, el material puesto a disposición de alumnos y docentes, entre otros.

Mtra. Martina Milagros Robles Sánchez

mili_marti@hotmail.com

Maestría en Pedagogía y estudiante de doctorado en educación de la UAG.

Instituto Superior de Educación Normal del Estado de Colima.

Docente de maestría, responsable de los proyectos institucionales y Apoyo Técnico Pedagógico a la Dirección.



REFERENCIAS

- Canales, A. (2008). La evaluación de la actividad docente: a la espera de iniciativas. Revista Electrónica de Investigación Educativa, Especial. Consultado el 27 de mayo de 2011, en: <http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenido-canales.html>
- Cantú, M. Y. y Martínez, N.H. (2006). La problemática de las maestras principiantes en escuelas privadas de educación básica: un estudio comparativo entre España y México. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 8 (2). Consultado el 2011 de mayo de 20 en: <http://redie.uabc.mx/vol8no2 /contenido-cantu.html>
- Climént, J. (2010). Sesgos comunes en la educación y la capacitación basadas en estándares de competencia. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 12 (2). Consultado el 27 de mayo de 2011 en: <http://redie.uabc.mx/vol12no2/contenido-climent.html>
- Elizalde, L. y Reyes, R. (2008). Elementos clave para la evaluación del desempeño de los docentes. Revista Electrónica de Investigación Educativa, Especial. Consultado el 27 de mayo de 2011 en: <http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenidoelizaldereyes.html>
- Estrada, M. J. (2006). Los dispositivos de formación de profesores a debate [Reseña del libro: Ethos y la autoformación del docente. Análisis de dispositivos de formación de profesores]. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 8 (2). Consultado el día de mes de año en: <http://redie.uabc.mx/vol8no2/contenido-estrada.html>
- Imberón, F. (2006). Actualidad y nuevos retos de la formación permanente. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 8 (2). Consultado el 27 de mayo de 2011 en: <http://redie.uabc.mx/vol8no2/contenido-imberon.html>
- Latapí, P. (2004). La política educativa del Estado mexicano desde 2002. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 6 (2). Consultado el 27 de mayo de 2011 en: <http://redie.uabc.mx/vol6no2/contenido-latapi.html>
- León Garduño Estrada, Marco Carrasco Pedraza, Kristiano 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. Consultado el 26 de mayo de 2011. <http://132.248.192.201/seccion/perfiles/>
- Luna-Serrano, E., Valle-Espinosa, M. C., Osuna-Lever, C. (2010). Los rasgos de un "buen profesional", según la opinión de estudiantes universitarios en México. Revista Electrónica de Investigación Educativa [Número Especial]. Consultado el 27 de mayo de 2011, en: <http://redie.uabc.mx/NumEsp2/contenido-luna3.html>
- Philip G. Altbach, Liz Reisberg, Laura E. Rumbley.(2009). Tras la pista de una revolución académica: Informe sobre las tendencias actuales. UNUESCO.
- Raúl Osorio Madrid (2009). La educación superior en México desde la mirada de la revista Perfiles Educativos. En Perfiles Educativos. Consultado el 27 de mayo de 2011.
- Rueda, M. (2009). La evaluación del desempeño docente: consideraciones desde el enfoque por competencias. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 11 (2). Consultado el 26 de mayo de 2011, en: <http://redie.uabc.mx/vol11no2/contenido-rueda3>.
- SEP. 2006. Licenciatura en Educación Primaria. Plan de estudios 19 97, Documentos Básicos. (2ª ed.). México: Secretaría de Educación Pública.

REFERENCIAS

Coll, E. (2006). Lo básico en la educación básica. Reflexiones en torno a la revisión y actualización del currículo de la educación básica. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8 (1). Consultado el 18 de mayo de 2011 en: <http://redie.uabc.mx/vol8no1/contenido-coll.html>

Díaz Barriga, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5 (2). Consultado el de 27 de mayo de 2011 en: <http://redie.ens.uabc.mx/vol5no2/contenido-arceo.html>

García Garduño, J. M. y Organista, J. (2006). Motivación y expectativa para ingresar a la carrera de profesor de educación primaria: un estudio de tres generaciones de estudiantes normalistas mexicanos de primer ingreso. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8 (2). Consultado el 18 de mayo de 2011 en: <http://redie.uabc.mx/vol8no2/contenido-garduno.html>

García-Cabrero Cabrero, B., Loredó, J. y Carranza, G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Especial. Consultado el 27 de mayo de 2011, en: <http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenido-garcialoredocarranza.html>
<http://redie.uabc.mx/vol4no1/contenido-amestoy.html>

Perrenoud, Philippe. Diez nuevas competencias para enseñar. Biblioteca para la actualización del maestro. SEP. 2004.

Ramírez-Rosales, Victoria (2010), "El normalismo: proyectos, procesos institucionales y actores", en *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, México, IISUE-UNAM/Universia, vol. 1, núm.2, <http://ries.universia.net/index.php/ries/article/view/57/normalismo> [Consulta: 18 de mayo de 2011].

Reyes Veyna, Luis de Jesús (2009). Educación normal, normalización y gubernamentalidad: para descifrar el cambio en los planes de estudio de la educación normal mexicana en *Boletim Técnico do SENAC*, Brasil. consulta 18 de mayo de 2011 <http://www.ead.senac.br/BTS/353/artigo-01.pdf>

Rodríguez, R. (2000). La reforma de la educación superior. Señas del debate internacional a fin de siglo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 2(1). Consultado el 27 de mayo de 2011 en: <http://redie.uabc.mx/vol2no1/contenido-rodgo.html>

Sánchez, M. (2002). La investigación sobre el desarrollo y la enseñanza de las habilidades de pensamiento. *Revista Electrónica de Investigación Educativa* 4, (1). Consultado el 07 de mayo de 2011 en:

Solana, F.; Cardiel, R. y Bolaños, R. (coord.). (1982). *Historia de la educación pública en México*. México: Secretaría de Educación Pública.

UNESCO (2005) *Hacia las sociedades del conocimiento*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO, Francia.