

Retos actuales en la formación docente en México

NANCY SILVIA ESPARRAGOZA BERMEJO¹

Resumen- Este ensayo pretende hacer una interpretación de las políticas y tendencias educativas generadas en la educación terciaria que definitivamente impactan en la formación de los profesionales de la educación, y que las escuelas normales en el caso de México no deben ni pueden pasar por alto. Se revisa el panorama de la formación docente en Europa, Latinoamérica y México en el marco de la educación superior para que, a partir de estos planteamientos, se llegue a algunas reflexiones y supuestos.

sustentable y competente que dé solución a los problemas de la humanidad, un espacio real para la formación de docentes críticos y reflexivos, pensadores complejos y competentes, idóneos ante las necesidades y demandas sociales de la era del conocimiento.

Un motivo relevante para adentrarse al campo de la formación docente con un enfoque por competencias y desentrañar algunos de sus retos actuales.

I. INTRODUCCIÓN

Ante la dinámica mundial que se vive, es necesario adentrarse al análisis del sector educativo con la finalidad de vislumbrar el rumbo de la formación docente en sus fases inicial y continua, que permita definir el escenario que las Instituciones Educativas de nivel Superior deben preparar para responder a las demandas y expectativas sociales y laborales actuales y futuras. Este ensayo pretende interpretar las políticas y tendencias educativas que se han gestado desde el Espacio Europeo, la región de América Latina y el Caribe, y específicamente en México con el propósito de plantear la realidad que envuelve a la formación docente bajo el enfoque por competencias.

Este análisis contextual brinda claridad sobre el terreno educativo que en el caso de México, las Escuelas Normales deben considerar. Además, describe el impacto de las reformas educativas del nivel terciario en el crecimiento, transformación e innovación de los programas de formación docente. Finalmente, precisa aspectos que las normales deben tener presentes en la mejora de sus procesos formativos.

La educación no será la panacea de todos los males sociales, pero sí un factor determinante para transformar la realidad social de nuestra región. En la medida en que esa educación esté más apegada a cubrir las necesidades de la población será cada vez más pertinente. En el caso específico de la educación superior, es el espacio creativo e innovador para generar a los pensadores del presente con una visión

II. DESARROLLO

¿CUÁL ES EL PANORAMA ACTUAL DE LA FORMACIÓN DOCENTE?

La educación terciaria en América Latina y el Caribe reporta un crecimiento significativo en la matrícula estudiantil. En el año 2000 esta representaba el 21 % de los estudiantes, cifra que aumentó al 43 % en el 2013. Se observa paralelamente que la población de entre 18 a 24 años de edad aumentó del 18 % en el 2000 al 28 % en el 2013. Otros datos reportan que este nivel educativo contó con un aproximado de 20 millones de estudiantes, 10,000 instituciones y 60,000 programas, jugando el sector privado un papel preponderante en ello. También se suma la política educativa pública, al generar préstamos educativos y becas, lo que posibilitó un aumento en el acceso de la población pobre a la educación terciaria, del 16 % en el 2000 al 24 % para el 2012, pese a las limitaciones académicas y contextos desfavorecidos que los sitúan en desventajas para el logro del perfil de egreso. En cuanto a los graduados por área de conocimiento del 2013, se muestra que el 19.1 % corresponde al área educativa, con países a la cabeza como Honduras con el 31.3 %, Panamá con el 25 % y Guatemala con el 24.7 % -México muy por debajo con tan solo el 12.5 %- [1]. Al interpretar estos datos, se puede concluir que la matrícula se duplicó, con un índice de crecimiento del 104.7 % durante 13 años, un crecimiento promedio del 8 % por año; los jóvenes de entre 18 y 24 años representaron el 55.5 % del índice de crecimiento en 13 años, en promedio 4.3 % por año; la población pobre con acceso a la educación representó el 75 % de índice de crecimiento en 12 años, un promedio de 6.2 % por año. Por otra parte, de cada cien graduados de la educación terciaria en Latinoamérica 19.1 de ellos fueron del área educativa, de los cuales, México formó a 2.4 profesionales de la educación.

Por otra parte, organismos internacionales centran su análisis en las prácticas docentes en el aula y en la formación docente. Las prácticas docentes se consideran con la finalidad de mejorar los sistemas educativos en general de la región, de manera tal que garanticen el cumplimiento de los objetivos del desarrollo sostenible de la Agenda 2030 y el derecho a la educación promovidos por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] y la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe [OREALC] en Santiago de Chile. Por su parte, la

...
¹ NANCY SILVIA ESPARRAGOZA BERMEJO estudiante del Doctorado en Educación de la Universidad La Salle Benavente Puebla. Este trabajo forma parte del proyecto de investigación "El pensamiento complejo y la competencia de aprendizaje permanente en los estudiantes normalistas en la era del conocimiento", realizado en los cursos de Seminario I, II, III, IV y V del doctorado. (nsbermejo@gmail.com).

El proyecto es asesorado por el Dr. José Ramón Fabelo Corzo, catedrático de la Maestría en Estética y Arte de la Facultad de Filosofía y Letras de la BUAP y el Dr. Rafael Ventura Rangel González, catedrático de la Universidad La Salle Benavente Puebla.

La autora agradece al Benemérito Instituto Normal del Estado "Gral. Juan Crisóstomo Bonilla" y especialmente a la Licenciatura en Educación Primaria por la facilidades otorgadas para el desarrollo del estudio. Asimismo, a los docentes del Doctorado en Educación por sus orientaciones teórico-metodológicas que nutren la investigación, y muy particularmente, a los asesores del proyecto de investigación que sin duda alguna son una brújula en el camino. Gracias.

formación docente se clasifica en formación inicial y formación en servicio [2].

En cuanto a la formación docente, estos organismos identifican que el "...80 % o más de los docentes (profesores encuestados de tercer y sexto grados de primaria) tiene título de profesor en Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Panamá, Paraguay, Perú y Uruguay. Debajo de ese umbral se encuentran Ecuador, Guatemala, Honduras, México (con un 77 % aproximadamente), Nicaragua y República Dominicana. Solamente en Argentina, Chile, Costa Rica y Paraguay más del 95 por ciento de los docentes tiene un título que lo acredite" [2]. En cuanto al nivel educativo máximo alcanzado, el 60 por ciento de los docentes de todos los países tienen estudios de educación superior, "...con la excepción de Guatemala y Nicaragua. En Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, Panamá, Paraguay, República Dominicana y Uruguay el 80 % o más de los docentes de ambos grados tiene educación terciaria..." [2]. En México, particularmente, aproximadamente el 14 % de los docentes cuenta con secundaria terminada, el 76 % terciaria terminada y el 10 % posgrado terminado. En los últimos dos años, puede constatar en la región, bajos índices en estudios de posgrado (maestría y doctorado), cursos de especialización disciplinar y diplomados -alrededor del 30 %-, siendo Argentina, Perú, República Dominicana y Chile los países donde se presentan los más altos porcentajes, entre el 30 y el 70 % [2]. Lo anterior permite constatar que en América Latina existe un alto índice de docentes con educación terciaria, que lamentablemente no impacta en mejores prácticas docentes y tampoco, por consiguiente, en la elevación de la calidad de los sistemas educativos, como lo reportan los resultados de pruebas estandarizadas internacionales.

Es necesario fortalecer el sistema de formación inicial y en servicio a través de políticas educativas públicas congruentes con la realidad social y laboral de la región. Entre los retos a asumir serán su alineación a las demandas de la aldea global con: programas de formación docente con calidad educativa internacional, sistemas de evaluación del proceso y los resultados del sistema pertinentes, diversificación de la oferta de desarrollo profesional docente, mayor gestión educativa, trabajo colaborativo docente y creación de programas de incentivos que promuevan buenas prácticas docentes [2], [3].

Con la esperanza de elevar la calidad de la educación, por su papel igualador en la formación de profesionales cualificados, varios países de la región han "...invertido fuertemente en salarios y establecido mecanismos de garantía de la calidad y agencias de acreditación" [1], cuyos efectos se visualizan a largo plazo en la formación de capital humano cualificado.

Ante la dinámica de la era del conocimiento, en México la formación del profesorado es de interés político nacional, desde el año 2012. Constituyó este uno de los argumentos que buscó legitimar la Reforma Educativa que se implementó, según sus intenciones declaradas, para asegurar la calidad educativa del sistema nacional, ubicando al magisterio como uno de los puntos medulares de la transformación que el país requería. Para ello, se formula el Plan de diagnóstico, rediseño y fortalecimiento para el Sistema de Normales Públicas, cuyos referentes se plasman en dos leyes secundarias de esta reforma. La primera es la Ley del Instituto Nacional para la

Evaluación de la Educación [LINEE], cuyo objetivo es la evaluación de la calidad, desempeño y resultados del Sistema Educativo Nacional [SEN] para elevar la calidad educativa en el país. La segunda es la Ley General del Servicio Profesional Docente [LGSPD], ley que norma la promoción, el reconocimiento y la permanencia de los docentes en el Servicio Profesional Docente de carácter público con el propósito de garantizar la idoneidad de los docentes, directivos y supervisores del SEN. Ambas leyes son del año 2013 [4].

Como resultado de esta dinámica, en el 2015 el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE], como organismo público autónomo desde 2013, publica las directrices para la mejora de la formación inicial de los docentes de educación básica. Estas directrices son aplicables a todas las escuelas normales en sus diversas denominaciones y modalidades del país, a instituciones particulares con reconocimiento de validez oficial de estudios responsables de la formación inicial de los docentes de educación básica y, de igual forma, a instituciones y autoridades educativas que integren el sistema nacional de formación, actualización, capacitación y superación profesional para maestros, así como a IES dentro de esta dinámica, según corresponda [5]. Directrices que son, sin duda alguna, un reto para regular y sistematizar los procesos académicos de la formación inicial docente en el país, de manera que garanticen la equidad e inclusión educativas que abatan la deserción, el rezago educativo y la reprobación. De ellas, cuatro aspectos importantes debe considerar el Sistema de Educación Normal: la organización académica de las normales, un marco común de educación superior para la formación inicial docente, un sistema de información y prospectiva docente y, por último, un sistema de evaluación de la oferta de formación inicial docente. Se fundamentan en seis prioridades estratégicas: el papel de los académicos, la trayectoria escolar de los estudiantes, el currículo, la coordinación e interacción sistémica, el desarrollo del sistema y de su oferta educativa, y por último, la evaluación y mejora para transformar y fortalecer el sistema de formación inicial docente.

Recientemente, en el marco de la política educativa nacional del sexenio 2013-2018, la SEP² [6] definió la Estrategia de fortalecimiento y transformación de las escuelas normales. Esta implica el rediseño curricular de los planes de estudio de la educación normal, que se implementará en agosto de 2018, bajo la perspectiva pedagógica del nuevo modelo educativo para la educación obligatoria a implementarse en el próximo ciclo escolar 2018-2019, con la finalidad de armonizar ambos proyectos educativos del Estado que garanticen la calidad educativa del país.

Con ello se anhela que los docentes cuenten con un perfil de egreso pertinente a las exigencias de la educación básica y media superior, con sustento en los pilares de la educación propuestos por la UNESCO en el marco del aprendizaje a lo

² Corresponde a la Secretaría de Educación Pública de la Administración Pública Federal determinar el calendario escolar y los planes y programas de estudio para la formación de docentes de educación básica para toda la República -Artículo 3°. Constitucional [7] y Ley General de Educación [LGE] [8]-. Lo que determina el carácter heterónimo de las escuelas normales del país tanto en su vida académica institucional como en el diseño de sus planes de estudio.

largo de la vida. Reto que busca formar docentes competentes, con un alto dominio del idioma inglés, manejo y aprovechamiento de las tecnologías de la información y comunicación [TIC], con una perspectiva inclusiva e intercultural que favorezca la equidad y que ponga en marcha las estrategias que favorezcan a la formación socioemocional de sus educandos.

El perfil de egreso para cada programa de formación inicial docente estará integrado por competencias genéricas, profesionales y específicas o disciplinares, las últimas, para docentes de educación secundaria, educación especial y educación física. Competencias que se organizan a través de las cinco dimensiones que el INEE emplea para presentar el perfil, parámetros e indicadores para docentes de educación obligatoria. Perfil que "...expresa las características, cualidades y aptitudes deseables que el personal docente y técnico docente requiere tener para un desempeño profesional eficaz" [9]. Es de carácter nacional y está integrado por cinco dimensiones: 1) conocimientos, 2) organización e intervención, 3) desarrollo profesional docente, 4) ética y apego a la ley, 5) gestión entre la escuela y la comunidad. De estas dimensiones derivan los parámetros y, de estos a su vez, el conjunto de indicadores que definen el nivel de saberes y habilidades docentes de la educación obligatoria.

Nuevamente esta propuesta curricular sienta sus bases en el enfoque basado en el desarrollo de competencias, en el enfoque centrado en el aprendizaje y en la flexibilidad curricular, como lo hacen los planes de estudio 2012, aún vigentes.

¿CÓMO SE VISUALIZA LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN EL MARCO DE TUNING?

En Europa, los ministros de Educación de Francia, Alemania, Italia y Reino Unido firmaron la Declaración de la Sorbona de 1998, documento que sienta las bases para la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Un año después, con la Declaración de Bolonia y la participación de 29 países miembros,³ se establecieron reuniones periódicas para el análisis de resultados y la definición de objetivos y compromisos comunes en materia de educación superior, bajo los principios de calidad, movilidad, diversidad, competitividad, responsabilidad pública, autonomía institucional, transparencia, conservación del patrimonio cultural y compromiso social en una sociedad basada en el conocimiento. Desde ese momento y hasta la fecha, se han generado varios encuentros entre los ministros de educación de la Unión Europea, en Praga (2001), Berlín (2003), Bergen (2005), Londres (2007), Lovaina (2009), Bucarest (2012), Ereván (2015) y, próximamente, en Francia (2018), dando origen a objetivos comunes para la educación superior.

Ante el rumbo que tomó la educación superior en Europa, nace en el año 2000 el Proyecto Tuning (afinar)⁴ por iniciativa de un grupo de universidades que asumió las acciones dictadas en el proceso de Bolonia, específicamente las relacionadas con los sistemas de titulación, ciclos y créditos. Particularmente, el proyecto se enfocó en determinar las competencias genéricas y específicas de cada disciplina como puntos de referencia del dominio que debe poseer el egresado al concluir sus estudios, ello desde el punto de vista del personal universitario, de estudiantes y empleadores. Esto representa un referente común para el diseño y evaluación de planes de estudio sin que pierdan su carácter flexible, innovador y autónomo.

Centrándonos en la formación del profesorado podemos vislumbrar que el grupo de educación de Tuning ha determinado que la educación es un área multidisciplinar que, a nivel de la educación superior, se divide en dos campos estrechamente vinculados: la formación del profesorado y las ciencias de la educación.

En el primer campo, en Europa, la mayoría de profesores poseen un título del primer ciclo (180-240 créditos mínimo) o equivalente de planes de estudio que siguen las directrices de los Ministerios de Educación o de Organismos Profesionales, lo que les otorga un grado de homogeneidad. Sus egresados deberán dominar las competencias que demuestren sus conocimientos teóricos y prácticos pedagógicos del nivel educativo donde se desempeñarán. Un reto necesario para un desempeño profesional docente idóneo.

Siguiendo su desarrollo profesional continuo a través de la especialización o cualificación en un área nueva durante el segundo (60-120 créditos) y tercer ciclos (120-180 créditos). Para obtener así, diplomas o títulos de máster con un fuerte componente de docencia apoyado de una tesis o tesina, y doctorado con un elemento consistente de investigación acompañado de la tesis. Estos últimos dos ciclos, aparecen centrados en la investigación o en la profesionalización; los ciclos pueden llegar a vincularse entre sí.

El mapa profesional de ocupación para los profesionales de esta área se amplía fuera del área educativa. Además de desempeñarse en escuelas o universidades, lo pueden hacer en empresas, en comunicación, en instituciones de cultura o asistencia social, en la administración educativa local o nacional, en gestión y asesoramiento educativo y en centros de investigación, entre otros.

Las competencias genéricas y específicas identificadas en el área educativa, que son compatibles con el marco de referencia europeo y los descriptores de Dublín⁵, se consideran una guía para las IES, las cuales deberán hacer uso de ellas sin perder de vista que no son definitivas ni exhaustivas, que deben adecuarse al contexto nacional y regional latinoamericano, también que algunas son comunes para los dos campos y, otras, propias de la formación del profesorado. También es importante considerar que no son exclusivas de un ciclo, sino que seguirán desarrollándose a lo

³ Países participantes en el proceso de Bolonia: Albania, Alemania, Andorra, Armenia, Austria, Azerbaijan, Bélgica, Bosnia Herzegovina, Bulgaria, Croacia, Chipre, República Checa, Dinamarca, Estonia, Eslovaquia, Eslovenia, España, Finlandia, Francia, Georgia, Grecia, Holanda, Hungría, Irlanda, Islandia, Italia, Letonia, Liechtenstein, Luxemburgo, Macedonia, Malta, Moldavia, Montenegro, Noruega, Polonia, Portugal, Reino Unido, Rumanía, Rusia, Serbia, Suecia, Suiza, Turquía, Ucrania y Vaticano (Estado Ciudad del).

⁴ El Proyecto Tuning es coordinado por la Universidad de Deusto, España y la Universidad de Groningen, Países Bajos [10].

⁵ Enuncian de manera general los logros y habilidades relacionados con las cualificaciones al final de cada ciclo, "... deberán interpretarse dentro del contexto y del uso del lenguaje de esa disciplina" en la que se enmarca [11].

largo de la vida profesional, con frecuencia en la formación durante el servicio docente.

En algunos países europeos, los profesores de preescolar y primaria pueden formarse inicialmente en un nivel inferior al primer ciclo, aunque la tendencia es alcanzar una profesión de nivel de grado en todos los niveles educativos del ministerio. Por otra parte, un gran número de gobiernos otorgan prioridad a la investigación en el aula en la formación del profesorado, determinando una práctica basada en evidencias, dando un papel de gran relevancia a la investigación dentro de los programas de formación inicial docente, un reto más que se debe asumir.

¿Qué pasa en América Latina? Tuning llega a internacionalizarse en esta zona, en una fase inicial (2004-2007) con cuatro grupos: administración, educación, matemática e historia. Comienza así el análisis, debate, contrastación, consulta, reflexión y adaptación en su implementación en la región. Continúa una segunda fase de Innovación Educativa y Social en 2011-2013, que lleva a que Tuning se instale en las 15 áreas disciplinares que ya se abordaban en Europa. Participan 14 universidades que buscan responder a los desafíos de la calidad y equidad de la educación superior en la región. Dentro de estas universidades se encuentra la Autónoma del Estado de Hidalgo con la participación de Francisco Miranda, específicamente en la Licenciatura en Ciencias de la Educación.

Se considera un aporte de América Latina a la metodología Tuning los Meta-perfiles, que establecen la relación entre las competencias genéricas y las competencias específicas en un área temática, resaltando la diversidad que se vive en los países y la región que la adoptan. Estos meta-perfiles se agrupan en tres dimensiones: profesional, académica y social. Además suponen el ejercicio de estructurar cada competencia con niveles de dominio, indicadores y descriptores que orienten la planeación de estrategias de enseñanza, aprendizaje y la evaluación de las mismas [12]. Definitivamente, un referente importante para la formación docente en México.

A partir de este panorama europeo y latinoamericano de la educación superior, es posible entablar una breve reflexión que lleva a planteamientos generales, pero sólidos, sobre la formación inicial docente en México.

A partir de 1984 la formación docente inicial pasa de un nivel de normal básica (a la que antecede solo estudios de secundaria) al grado académico de licenciatura, con el precedente de bachillerato pedagógico o preparatoria, acortando los años de preparación docente y, curricularmente, estableciendo horas de trabajo académico, un sistema de créditos, el perfil de egreso y la titulación con tesis. Ante las adversidades y resultados con este ascenso de la educación normal, se retoma el rumbo, se plantea la reforma de algunos planes de estudio o la creación de otros más. En el periodo de 1997 a 2004 se realizan estos cambios, reforma que también considera horas y créditos para cada curso del currículo, así como el perfil de egreso con habilidades y competencias profesionales y la titulación a través de la defensa del documento recepcional. Para 2012 se da la reforma de los planes de estudio de las licenciaturas de preescolar y primaria, también en su modalidad intercultural bilingüe, donde toma sentido el enfoque por competencias, el perfil del docente

competente, la titulación bajo tres opciones -tesis, portafolio de evidencias e informe de prácticas profesionales-, así como el establecimiento de créditos por horas [13]. Esto muestra que si bien las normales del país no pertenecen al Alpha Tuning, han evolucionado bajo algunos criterios que este proyecto encabeza.

Un reto más para la formación docente en México es ser protagonista en la formación de profesionales de la educación con vocación, conocimiento y competencias que los cualifiquen como personal idóneo del Sistema Profesional Docente [SPD] del país. El análisis de las estadísticas de la educación normal del ciclo escolar 2015-2016 son un referente para su diagnóstico y pronóstico.

La estadística muestra una matrícula de 108,555 estudiantes (100 %), de los cuales el 82.7 % correspondió al sector público -266 escuelas normales de 460 en el territorio nacional-. De los 89,769 estudiantes en las normales públicas solo egresó el 26.7 % (24,034 egresados) y solo el 26.2 % se tituló (23,527 titulados) [13]. Son tasas de egreso y titulación relativamente bajas que conlleva a plantearse: ¿qué sucede en la trayectoria académica de los estudiantes normalistas que no logran egresar de la carrera, ni mucho menos obtener un título de licenciatura?

Otro aspecto a considerar es la oferta académica de las escuelas normales. Coincidentemente se piensa, que es necesario el estudio de las carreras de mayor demanda en los subsistemas de educación obligatoria del país con la finalidad de dar cobertura total a la educación obligatoria, pública y privada, a través de la ampliación de la oferta de carreras a nivel licenciatura y posgrado para la formación docente inicial y en servicio, la cual, en muchas ocasiones, se ha cubierto con profesionales del sector privado o de las universidades, sin contar en algunos casos, con formación docente [13].

La calidad de los procesos académicos que se gestan en las instituciones normalistas es determinada por diversos factores, como: el trabajo colegiado, la experiencia laboral y la formación profesional de sus docentes formadores de docentes. Para el ciclo escolar 2015-2016, la planta docente estaba integrada por una población de 12,097 docentes con edades que oscilaban entre los 20 y 50 años de edad o más, siendo en este límite máximo donde se concentró el mayor porcentaje de docentes (37.9 % del total).

Población docente con una escolaridad de licenciatura incompleta o menos (2.0 %), de licenciatura completa (57.4 %) o de estudios de posgrado (40.6 %). En cuanto a la antigüedad en el servicio el rango reportado fue de 0-4 años a 25 años o más, ubicándose en ambos límites los valores más altos, 20.8 % y 21.9 % respectivamente. En cuanto al tiempo de dedicación a la labor docente el 38.4 % de los docentes era de tiempo completo, el 7.1 % de tres cuartos de tiempo, el 14.8 % de medio tiempo, y por horas, el 39.8 %.

Estadísticas que parecen favorables, no obstante, es necesario un estudio de la oferta-demanda para comprobar si son suficientes.

Porque, si bien, se reportan buenos resultados en el Concurso de Oposición para el Ingreso a la Docencia en Educación Básica [COIDEB] de Julio de 2015, se desconoce la situación de los aspirantes normalistas que no alcanzan un nivel idóneo o el por qué del desinterés de otros por emplearse a través de este proceso. Así lo muestran los resultados

globales del examen: de 116,036 sustentantes solo el 51.9 % alcanzó el nivel “idóneo”, en el caso de los normalistas solo el 59 % de los candidatos obtuvieron buenos resultados [5].

Los datos que se reportan muestran los esfuerzos de nuestro país por colocar a la educación normal a la altura y al nivel de exigencia de los campos universitario y laboral del contexto internacional, pero aún con muchos retos por enfrentar en pro de profesionales docentes cualificados que logren un sistema educativo fortalecido y congruente ante las necesidades sociales de la nación.

I. CONCLUSIONES

Por este breve recorrido documental es posible identificar la expansión y relevancia de la educación terciaria en la era del conocimiento, aún insuficientes para atender a la población que la demanda, ni totalmente adecuadas a calidad educativa que exigen los sectores productivos y de servicios. También, permite reconocer el papel de la formación profesional docente ante las políticas educativas que se gestan en México desde parámetros internacionales y, tendencias educativas en boga. Conscientes de que el desempeño idóneo de los profesionales de la educación no depende ni es relativamente proporcional a las “credenciales” de preparación profesional que ostentan, por lo se enfrentan los retos de promover y vigilar el desarrollo de buenas prácticas docentes que efficien el aprendizaje y, de una mayor inversión económica para optimizar la infraestructura, la tecnología y los recursos materiales de las escuelas normales que garanticen condiciones que pongan en ventaja el aprendizaje de sus estudiantes.

En la actualidad, las demandas y expectativas de los campos educativo y laboral de la aldea global obligan al SEN mexicano a asumir compromisos y nuevos retos en la formación profesional docente, que le permita fortalecer la calidad y pertinencia de la educación que brindan a la ciudadanía. Retos que se fijan en más y mejores procesos formativos, de capacitación y desarrollo profesional docente, en la apertura de sistemas de evaluación con fines de mejora continua de los subsistemas educativos –obligatorios y normalista-, así como, en una mayor gestión educativa, un marco común para la formación docente, un perfil profesional docente alineado a las exigencias del campo laboral y, un mapa profesional de ocupación ampliado que abra oportunidades laborales y ofertas académicas. Además, que sus egresados dominen las competencias docentes del perfil de egreso, y hagan de la investigación, una tarea inherente a su labor docente.

La lista de requerimientos es interminable y una expresión de las brechas existentes en la formación de los profesionales de la educación, un problema por atender y disminuir por todos los agentes educativos implicados y obligados al cambio.

Asumir la realidad educativa que se vive, fuerza a caminar hacia un mejor futuro, donde los actores educativos trabajen colaborativamente en pro de sus estudiantes, de sus instituciones y de un sistema educativo que beneficie a la sociedad.

REFERENCIAS

- [1] Ferreyra, M. M., Avitabile, C., Botero, A. J., Halmovich, P. F. y Urzúa, S. (2017). *Momento decisivo. La educación superior en América Latina y el Caribe. Resumen*. Washington, DC: Banco Mundial [BM]. doi: 10.1596/978-1-4648-1014-5.
- [2] Treviño, E., Villalobos, C. y Baeza, A. (2016). *Recomendaciones de políticas educativas en América Latina en base al TERCE*. UNESCO Santiago y Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe [OREALC]. Recuperado de: <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/Recomendaciones-politicas-educativas-TERCE.pdf>
- [3] Bruns, B. y Luque, J. (2014). *Profesores excelentes. Cómo mejorar el aprendizaje en América Latina y el Caribe*. Resumen. Washington, DC, E.U.: Banco Mundial. doi:10.1596/978-1-4648-0151-8)
- [4] Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión [CDHCU]. (2013). *Ley General de Servicio Profesional Docente*. México: Diario Oficial de la Federación [DOF]. Recuperado de: https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-0b12-4676-ad90-8ab78086b184/ley_general_servicio_profesional_docente.pdf
- [5] Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE]. (2015). *Directrices para mejorar la formación inicial de los docentes de educación básica*. México: Autor. Recuperado de: <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/F/101/P1F101.pdf>
- [6] Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2017). *Planes y programas de estudio de la educación normal. Elementos para los trabajos de armonización curricular con la educación básica. Documento de trabajo*. Recuperado de: <https://es.scribd.com/document/367766165/Documentos-DGESPE-Nueva-malla-curricular-nov-2017>
- [7] CDHCU. (2017a). *Constitución política de los Estados Unidos Mexicanos*. México: Diario Oficial de la Federación [DOF]. Recuperado de: http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/1_150917.pdf
- [8] CDHCU. (2017b). *Ley General de Educación*. México: Diario Oficial de la Federación [DOF]. Recuperado de: https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-0b12-4676-ad90-8ab78086b184/ley_general_educacion.pdf
- [9] SEP. Subsecretaría de planeación, evaluación y coordinación [SPEC]. Subsecretaría de educación básica [SEB] y Coordinación nacional de servicio profesional docente [CNSPD]. (2017). *Perfil, parámetros e indicadores para docentes y técnicos docentes. Concurso de oposición para el ingreso a la educación básica. Ciclo escolar 2017-2018*. México: Autor. Recuperado de: http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/content/ba/docs/2017/ingreso/PPI_INGRESO_EB_2017_2018.pdf
- [10] González, J. y Wagenaar, R. [eds.]. (2006). *Una introducción a Tuning Educational Structures in Europe. La contribución de las universidades al proceso de Bolonia*. España: Universidad de Deusto, Bilbao. Recuperado de: http://www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/documents/General_Brochure_Spanish_version.pdf
- [11] *Apéndice 6*. (s.f.). Recuperado de: <http://www.nebrija.com/unidad-tecnica-de-calidad-nebrija/pdf/descriptores-de-dublin.pdf>
- [12] Beneitone, P., González, J. y Wagenaar, R. [eds.]. (2014). *Tuning América Latina. Meta-perfiles y perfiles. Una nueva aproximación para las titulaciones en América Latina*. España: Universidad de Deusto, Bilbao. Recuperado de: <http://www.deusto-publicaciones.es/deusto/pdfs/tuning/tuning71.pdf>
- [13] Medrano, C. V., Angeles, M. E. y Morales, H. M. A. (2017). *La educación Normal en México. Elementos para su análisis*. México: INEE