



CAMBIO DE PARADIGMA DE ENSEÑANZA, RETOS Y PROCESOS DEL MAESTRO DE EDUCACIÓN NORMAL

Mario Rodolfo González Flores

Institución de adscripción del autor 1: Escuela Normal Rural Miguel Hidalgo de Atequiza

Nora Guadalupe Hernández López

Institución de adscripción del autor 2: Escuela Normal Rural Miguel Hidalgo de Atequiza

Área temática: A.7) Prácticas educativas en espacios escolares

Línea temática: Modelos, tendencias, tradiciones y experiencias en prácticas pedagógicas y prácticas profesionales

Tipo de ponencia: Reporte parcial de investigación.

Resumen: El objetivo del presente estudio, aún sin concluir, consiste en identificar cómo se están generando los cambios de paradigma de enseñanza en los docentes de las escuelas normales toda vez que se puso en marcha la reforma curricular 2012 y 2018, es valioso resaltar que los aportes de los estudios del doctor Ángel, la doctora Frida Díaz Barriga y el Doctor Eduardo Mercado diseñador del plan de estudios 2012 y 2018, son de gran utilidad para el estudio. El modelo de investigación utilizado es un modelo mixto, al utilizar la técnica de la entrevista para conocer el punto de vista de uno de los diseñadores directos de la reforma y por otro lado la aplicación de un cuestionario aplicado a docentes de cuatro normales del estado de Jalisco, que permitió obtener datos sobre qué procesos y/o dificultades están sorteando los maestros para asumir la responsabilidad de poner en marcha los enfoques curriculares. Para facilitar el análisis de la información obtenida en los dos instrumentos, se organizó por categorías sin descuidar los estadios de la entrevista y el cuestionario en donde los principales aportes encontrados fueron la necesidad de concebir la docencia de una manera distinta a como se identificaba antes de la llegada del modelo por competencias y el enfoque centrado en el aprendizaje y por otro lado, el sentir de los maestros de las cuatro escuelas normales que manifiestan la necesidad de habilitación debido a que el enfoque curricular rompe con sus creencias y costumbres sobre la docencia.

Palabras clave: Currículo, Cambio, Umbral, Prácticas.

Introducción

Los compromisos que asume el docente ante el cambio social, son determinantes en el éxito de cualquier sistema educativo, la actualización permanente es uno de estos compromisos, y además uno de los más relevantes si se considera que el docente, es en último término, el gestor de las acciones educativas dentro del aula, es decir, aun cuando se cuente con reformas curriculares y mejoras en todas las dimensiones que abarca el proceso educativo, la participación de un docente comprometido y sobre todo actualizado será determinante para el alcance de la calidad educativa.

Ley General de Educación, en su artículo 12, fracción I, dispone que corresponde de manera exclusiva a la autoridad educativa federal, determinar para toda la República los planes y programas de estudio y en su artículo 48 establece que éstos sean aplicables y obligatorios en toda la República Mexicana. Esto determina que los docentes sigan como único camino lo dispuesto por la autoridad nacional.

En la historia de las escuelas normales, al igual que todos los niveles educativos, se han gestado reformas curriculares que cambian, entre otras cosas, la forma en que se enseña y por supuesto la forma en que se aprende, las últimas hasta nuestras fechas son la 2012 y su rediseño en 2018 a través del acuerdo 14/07/2018 por el que se establecen los planes y programas para 16 licenciaturas para la formación de maestros de educación básica. Cabe mencionar que ambos planes están vigencia debido a las generaciones que estaban iniciadas con el 2012, que por norma, deben concluir su formación bajo las orientaciones de este.

Dentro de ambos planes 2012 y 2018, de manera específica en el apartado de la fundamentación, aparecen cinco dimensiones en las que destaca, para el marco del presente estudio, la dimensión psicopedagógica que establece que “la reforma retoma los enfoques didáctico-pedagógicos actuales para que el futuro docente desarrolle la capacidad para crear ambientes de aprendizaje que respondan a las finalidades y propósitos de la educación básica y a las necesidades de aprendizaje de los alumnos; así como al contexto social y su diversidad” (DGESPE, 2012) . De esta idea se deriva que en las orientaciones curriculares de este plan de estudios tiene tres enfoques: enfoque centrado en el aprendizaje, enfoque por competencias y la flexibilidad curricular. En referencia al enfoque centrado en el aprendizaje sugiere la creación de situaciones didácticas basadas seis modalidades de trabajo en el aula:

- Aprendizaje por proyectos
- Aprendizaje basado en casos de enseñanza
- Aprendizaje basado en problemas
- Aprendizaje en el servicio
- Aprendizaje colaborativo
- Detección y análisis de incidentes críticos

Lo anterior mencionado, sugiere un cambio de paradigma de enseñanza en el formador de formadores, es decir, “cuestiona el modelo de enseñanza repetitiva y descontextualizada y se ubica en un modelo centrado en el aprendizaje” (DGESPE, 2012) se apoya en la corriente sociocultural y tiene como propósito la participación activa del alumno en sus propios procesos de aprendizaje a través de experiencias situadas.

A la luz de estas orientaciones curriculares, se sugiere que para el docente de las Escuelas Normales es necesario el uso de modelos de enseñanza diferentes a los que acostumbraba en otros como el plan 1997 o inclusive un poco más atrás el plan 1984, en los cuales no se incluía el uso de estas modalidades de trabajo en el aula, sin embargo, la mayoría de los docentes que laboran en las escuelas normales fueron formados en el plan 1984, ingresaron al subsistema de normales cuando estaba en vigencia el plan 1997 y ahora deben participar en un modelo de formación inicial 2012 y 2018 con características diferentes a los dos modelos anteriores.

Considerando que han pasado siete años de la puesta en marcha de la reforma 2012 y a inicios de la aplicación del rediseño 2018, es de relevancia para esta investigación establecer los siguientes planteamientos:

- ¿Qué se espera del docente de la escuela normal para concretar la propuesta curricular 2012 y 2018?
- ¿Qué procesos están enfrentando los maestros para materializar las propuestas curriculares actuales?
- ¿Existe una propuesta factible que permita el cambio pedagógico en las prácticas del docente de las escuelas normales?

Hipótesis

Las orientaciones curriculares del plan de estudios 2012 y 2018 para la formación de maestros de educación básica, genera un umbral para el docente de la escuela normal que no se ha superado.

Objetivos

- Identificar el tipo de docente que se requiere para materializar la propuesta curricular a través de lo que estipula el plan de estudios y la opinión de los diseñadores.
- Conocer las formas en que los maestros sortean las implicaciones en la aplicación de los nuevos modelos curriculares y cómo lo están resolviendo.
- Exponer una propuesta para promover un cambio colectivo en las prácticas educativas del docente de la escuela normal.

Desarrollo

La variación de las estructuras de la sociedad conformadas por múltiples factores a causa de fuerzas internas y externas afectan y cambian por lógica, la forma de vida y de ver el mundo, es decir, el paso del tiempo traen consigo el cambio, y no solo de condiciones económicas o materiales como lo menciona Max Weber, sino también de las ideas y valoraciones. (Donati, 1993)

Por mencionar una idea de cambio, en 2004, la visión de transitar hacia un modelo por competencias en la educación representaba un horizonte más que una experiencia consolidada (Perrenoud, 2004), sin embargo, años después de dicho planteamiento, ¿Cuánto se ha avanzado y afianzado dicho modelo en la educación en México?, ¿Se sigue viendo como una perspectiva deseable o ya pueden ser compartidos testimonios de innovación?

En este sentido, la adaptación a la inminente evolución en el ámbito educativo, naturalmente ha representado desafíos e incluso resistencias, no propiamente por parte de las políticas nacionales que a través de los acuerdos internacionales, se ajustan y participan armónicamente en el diseño del currículum, sino de los actores que tienen estrecho vínculo con la operatividad de las alianzas antes mencionadas, haciendo énfasis en los profesores que a partir de los perfiles deseables del ciudadano que se desea formar, deberán asumir los cambios y más allá de ello, reestructurar las prácticas pedagógicas para alcanzar tales fines.

Existe una producción amplia de estudios sobre el papel del docente frente a los cambios que generan las reformas educativas, para esta investigación centraremos nuestra atención en algunas premisas ya establecidas en dichos estudios, que pueden ilustrar la preocupación que nos invita a documentar el fenómeno a estudiar.

“Se ha depositado en la figura del profesor en singular la responsabilidad del éxito de las reformas educativas por medio de la concreción de las innovaciones curriculares en las aulas” (Díaz-Barriga Arceo, 2010). Esta idea le atribuye al docente una gran responsabilidad, al considerar que probablemente aun cuando exista un diseño curricular que responda a las demandas sociales y que por supuesto aglutine un bagaje que garantice alcanzar niveles de calidad educativa más eficientes y eficaces que los que se han conseguido hasta hoy, podría argumentarse en algún momento que la falta de compromiso o de competencias del docente causaron el fracaso de la reforma.

Como se plantea en una de las preguntas de investigación del presente estudio es necesario conocer qué ocurre cuando llega una reforma educativa a la intimidad del trabajo en el aula, en una de sus conferencias del doctor Ángel Díaz Barriga menciona “cuando una reforma nos dice: *cambie su estrategia*, siempre nos crea un umbral muy grande de incertidumbre” (Barriga, s.f.), el doctor hace referencia a que cuando al maestro se le indica que deberá de cambiar lo que enseña y la forma en la que enseña, comienza un trayecto, que de entrada, es obligado y que además le implicará mayor esfuerzo en el conocimiento, comprensión y aplicación de los nuevos modelos. En cuanto a este umbral de incertidumbre valdría el esfuerzo profundizar al respecto comenzado con el análisis de los conceptos.

Para el caso de umbral; es un término que se utiliza en diferentes áreas del conocimiento, por citar un ejemplo en la arquitectura se dice de un punto de entrada a un lugar, para el diccionario de la real academia española “El término umbral, del latín *lumbra*, que a su vez deriva del término *liminaris*, que significa “lo que está primero”, refiere a la entrada o acceso a un lugar o espacio. También puede referir, de manera general, a aquello que se encuentra al comienzo de algo, al principio de un lugar, un proceso, una secuencia, entre otros. (RAE, 2017).

Ahora en términos generales el segundo concepto “incertidumbre” nos remite a la falta de seguridad de confianza o de certeza sobre algo, al unir ambos se puede interpretar que el docente y en específico el docente de las escuelas normales, con la llegada del plan de estudios 2012 y del 2018 que en esencia conservan los mismos enfoques, enfrenta la necesidad de dar un paso hacia la aplicación de las nuevas formas de enseñanza pero con situaciones que implican que se sienta probablemente inseguro respecto a cómo abordar dichos cambios para cruzar el umbral que lo lleve a otros escenarios en donde su práctica se ajuste a las necesidades de formación del nuevo maestro.

Agut y Grau citados en (Díaz-Barriga, 2006) mencionan que existen dos tipos de competencia, “las competencias umbral y las diferenciadoras. Se reconoce que las primeras reflejan los conocimientos y habilidades mínimas o básicas que una persona necesita para desempeñar un puesto, mientras que las competencias diferenciadoras distinguen a quienes pueden realizar un desempeño superior y a quienes tienen un término medio”.

Al respecto de este planteamiento resulta de gran utilidad para el estudio, visualizar que el trayecto que está cruzando el docente de las escuelas normales no culmina con el cruce del umbral de incertidumbre, como bien se menciona solo es el primer paso aunque probablemente el más difícil considerando que los modelos en que se formaron no incluían el enfoque centrado en el aprendizaje, el modelo por competencias y la flexibilidad curricular, por mencionar algunos aspectos de los planes de estudio.

Vaillant 2004 como se citó en (Díaz-Barriga Arceo, 2010) plantea que no será posible lograr la profesionalización de los docentes latinoamericanos —y por ende la innovación— hasta que las políticas educativas de la región se encaminen a promover el desempeño autónomo y la toma de responsabilidad sobre la tarea que se desempeña. En esta premisa y en otras que se establecen en el estudio de la doctora Frida se deja ver la necesidad de reconciliar el diseño curricular con las posturas y atributos del docente.

Antes de informar los aspectos metodológicos del estudio, cabe aclarar que es un informe parcial de investigación donde la respuesta a la última interrogante aún no está procesada, por lo que el presente apartado podrá completarse una vez concluida la investigación.

La propuesta de investigación de la presente, ha tenido un enfoque exploratorio-descriptivo a partir de un diseño metodológico cualitativo. La población de referencia se ubicó en conocer la opinión de uno de los principales diseñadores del plan de estudios 2012 y 2018 y de una muestra representativa de docentes de 4

escuelas normales del estado de Jalisco en México. El muestreo fue no probabilístico por criterio, buscando que los participantes representaran cualitativamente el grupo de referencia; por tanto, se procuró la diversidad de la muestra en función de los criterios más accesibles para el investigador.

La información recolectada hasta el momento ocurrió –entre septiembre de 2018 y febrero de 2019– tomando como instrumentos una entrevista al doctor Eduardo Mercado Cruz, así como diez y nueve entrevistas a docentes. El tratamiento de la información se hizo basado en los procesos de cuatro pasos para el análisis de datos cualitativos: 1.- Obtener la información, 2.- Capturar, transcribir y ordenar la información, 3.- Categorizar la información, 4.- Integrar la información, pues “Dicho análisis debe ser sistemático, seguir una secuencia y un orden” (Álvarez-Gayou, 2005)

Resultados obtenidos

Entrevista a Eduardo Mercado Cruz

En esta entrevista, el doctor Eduardo invita a reflexionar sobre la forma en que se debe conceptualizar la docencia bajo la óptica del nuevo enfoque curricular, para profundizar en el análisis de la información, fue necesario dividirla en dos categorías. A continuación se muestran los resultados.

Primer categoría: didáctica

En esta categoría el Doctor Mercado explica cómo se relaciona la enseñanza que deberá proponer el docente formador de formadores y su relación con el uso de la bibliografía, “el enfoque por competencias supone una manera diferente de entender dos cosas que están íntimamente relacionadas, la enseñanza, que se traduce en la forma de desarrollar, diseñar y emprender estrategias, acciones y actividades específicas por parte del docente para promover distintas experiencias de aprendizaje en el estudiante y segunda, los temas y subtemas tendrían que guiar el rumbo de las discusiones, los análisis, los problemas o los desafíos del conocimiento y la práctica docente” (E. Mercado, comunicación telefónica, 15 de enero de 2019).

En este segundo planteamiento el diseñador hace hincapié en aspectos específicos del enfoque por competencias y el rol docente frente al reto de promover saberes que el alumno utilice para enfrentar su futura docencia, al respecto menciona, “así que se trata de emprender una didáctica que movilice los distintos tipos de saber y saber hacer en los estudiantes y los conduzca a enfrentar problemas complejos, no instrumentales ni operativos” (Mercado, 2019).

Afirma que las características de los involucrados en el proceso de enseñanza aprendizaje tengan “capacidades para poder distinguir formas de actuación y toma de decisiones que lo conduzcan a actuar considerando distintas condiciones sociales, culturales, ideológicas, pedagógicas, de desarrollo cognitivo, lingüístico, entre otros”. Aspectos que incluyen al como estudiante y obviamente al docente de la escuela Normal.

Mercado, sostiene que “se trata de una enseñanza o didáctica de ida y vuelta, donde el estudiante y el

docente están involucrados y en donde los procesos de aprendizaje se darán en la medida en que haya una docencia diferente en la escuela normal.” (Mercado, 2019).

Una enseñanza que no prescriba, que no dicte lo que supuestamente va a pasar, sino más bien una que contemple el análisis e intervención en escenarios complejos, cambiantes, diversos, heterogéneos y únicos en tiempo, espacio y contexto, que contribuya a desarrollar esta “caja de herramientas” (Mercado, 2019).

Segunda Categoría: Evaluación

Esta segunda categoría el doctor incorpora planteamientos que abordan uno de los aspectos más relevantes de cambio en una reforma curricular, la evaluación, que según el documento de orientaciones para la evaluación de los estudiantes, plan 2012, contempla los tres momentos con sus tres funciones, la diagnóstica, la formativa y la sumativa, “ese es el reto y el desafío didáctico para los docentes, porque además los obliga asegurar que eso se cumpla, y los conduce desarrollar estrategias de evaluación que den cuenta de la progresión del aprendizaje de sus estudiantes, una que valora en función de evidencias de conocimiento, de producto y desempeño y que además está en función de las competencias genéricas y profesionales que conforman el perfil de egreso, para ello requiere el docente tener muy claro qué es lo que va evaluar del aprendizaje y con qué criterios habrá de hacer esta evaluación” (Mercado, 2019).

Tercer categoría: Lógica curricular

Se decidió nombrar así a esta categoría debido a la manera en la que el doctor Eduardo describe cómo fue pensada la estructura de los programas y su uso lógico en el desarrollo de los cursos de la malla. Por mencionar un aspecto, el uso de la bibliografía va más allá de organizar y clasificar lecturas, para después distribuirlas en equipos y que sean los jóvenes quienes expongan el contenido, sino que “la bibliografía es un medio o recurso y no un fin, es un conocimiento de tipo factual y conceptual que servirá constantemente para analizar, interpretar y tomar decisiones pedagógicas al momento de intervenir en el ámbito de la escuela, el aula, en la interacción individual” (Mercado, 2019). Es por esta razón que cobra sentido el enfoque que propone trabajar por proyectos, por problemas, por incidentes o por estudio de casos.

Cuando se piensa en diseñar una clase en educación superior, como profesores universitarios se cree que ha de ser ideada para que sean los estudiantes los que aporten, pues son adultos que poco necesitan de un acompañamiento, sin embargo “el aprendizaje tendrá que ser situado y auténtico como se sostiene teóricamente, y al hacerlo así, el estudiante tendría que ser considerado como alguien que aprende y desarrolla sus conocimientos, entendimiento de su campo profesional y de su práctica a partir de experiencias genuinas de aprendizaje” (Mercado, 2019).

Repensar cómo transitar de una práctica pedagógica centrada en el contenido a una que promueva la reflexión, es una tarea que no es sencilla, pues dejar de ver al estudiante como eso, como alguien que aprende del docente representa “enfrentar al estudiante a analizar, comprender, reflexionar e intervenir pedagógicamente con argumentos y conocimientos teóricos, metodológicos, técnicos y de contexto, que

le permitan incrementar sus niveles de entendimiento acerca de sus intervenciones”, por tanto, exige al formador nuevos sistemas de interacción que conjunten “como la llaman algunos autores, conocimientos o saberes teóricos, metodológicos, didácticos, tecnológicos, instrumentales, que darán soporte al saber, saber hacer y al ser de quien prepara para la profesión de la docencia” (Mercado, 2019).

Resultados del cuestionario

Con el propósito de conocer las percepciones y opiniones de los maestros de educación normal con respecto a cómo llevan al plano del aula las intencionalidades prescritas en el currículum, entendido por Darling-Hamond, 2005 como aquel que “abarca las experiencias de aprendizaje y las metas que los profesores desean alcanzar en su planificación y desarrollo de la enseñanza, teniendo presentes las características de los estudiantes y del contexto de la enseñanza” (Rosario Navarro Hinojosa, 2011) fueron diseñados una serie de planteamientos a través de preguntas.

El desarrollo del currículum en las escuelas normales se ha afrontado de maneras diversas, los maestros y maestras desde la intimidad de sus prácticas de enseñanza han manifestado el aterrizaje de la planificación hacia la acción, dejando de lado, como lo menciona Stenhouse 1984, la visión de la aplicación más o menos fiel en la práctica de la enseñanza de un producto construido en forma de diseño o planificación de la acción (Cruz, 2004), para de esta manera, compartir los procesos que se han experimentado al trabajar con las propuestas curriculares actuales.

Para la investigación, se diseñó un cuestionario de catorce preguntas con opción múltiple dirigida a profesores de educación superior de cuatro escuelas normales. El cuestionario se diseñó en un formulario digital que fue compartido a través de la aplicación de Formularios de la plataforma Google Suite, las respuestas se organizaron para su análisis, en gráficas y después se hizo la interpretación de los resultados con el propósito de encontrar hallazgos.

Las preguntas se agruparon en dos categorías para efectos de análisis; Categoría 1. La formación inicial del profesorado de educación normal y Categoría 2. Formas de enseñanza y retos que presenta para su innovación.

Categoría 1. La formación inicial del profesorado de educación normal.

Durante la interpretación de las respuestas se pudo recuperar que el 57.9% de los maestros encuestados que, actualmente están frente a grupo, lograron su formación inicial con el Plan de Estudios 1984 y el 52.6% ingresaron al subsistema de normales con el Plan de Estudios 1997, enfocando su estudio en la enseñanza de las disciplinas.

El 68.4% considera que la forma en que se enseña y se aprende en la Escuela Normal ha cambiado con el

modelo curricular debido a las constantes reformas, mientras que el 31.6% considera que sólo ha cambiado un poco, pues opinan que solo cambian los conceptos pues en esencia sigue siendo lo mismo.

Categoría 2. Formas de enseñanza y retos que presenta para su innovación.

El 89.5% de los docentes normalistas considera que sí ha cambiado su forma de enseñar en relación a transiciones de los modelos curriculares, pues están conscientes de los cambios que se han venido dando, afirman que la preocupación y ocupación que tienen por mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje los ha conducido a informarse sobre cómo pueden hacerlo. Sólo el 10.5%, que representa una minoría, manifiesta que lo intenta, dejando por tanto a la interpretación, que hay necesidades y dificultades para emprender acciones de mejora en las prácticas pedagógicas.

La opinión acerca la modalidad de trabajo que ayuda a recuperar aspectos de la práctica que pueden ser utilizados como material didáctico para las sesiones de clase en cuales quiera de los cursos de la malla es diversificada, sin embargo el 42% expresa que el más adecuado es el incidente crítico IC, seguido del aprendizaje basado en proyectos ABP con el 36%, estos datos dejan entre dicho que identifican algunas características de la modalidades y sus aplicaciones.

Las dificultades que los docentes enfrentan para cambiar sus formas de enseñanza, con un 52% de opinión, es por falta de capacitación de parte de la autoridad y el 26% por las limitadas orientaciones pedagógicas, pues explican que, los programas de los cursos que imparten están carentes de sugerencias para el maestro. El 22% opinan que trabajar con alguna de las modalidades por competencias requieren de mucho tiempo en su diseño y planificación por lo que desisten por trabajarlas. Resulta relevante que el total de los docentes encuestados que representan el 100%, están interesados en resolver sus dificultades para cambiar sus formas de enseñanza.

Conclusiones

El cambio no es un camino, es el camino. La educación evoluciona con la turbulencia del cambio social, sin embargo no es posible completarlo con propuestas curriculares que se queden en el documento, materializarlas en acciones concretas en el aula, deberá ser considerado como uno de los más grandes retos que solo se puede afrontar con la participación y el compromiso de todos los agentes educativos.

Ser parte del cambio no significa sentirse parte de él. Como ocurre en el diseño de proyectos de cualquier tipo, que se gesta tras la necesidad de resolver problemáticas, en una de sus partes, considera valorar las causas y las consecuencias que lo genera para a partir de ello, definir objetivos de acción. Para el caso de las reformas educativas está claro que se valoran a profundidad las raíces de lo que la copa del árbol presume, pues le apuestan a conseguir el mejor fruto, sin embargo, cuando es momento de plantear medios y objetivos, se contempla poco lo que percibe y necesita aquél que sostiene al fruto, es decir al maestro.

Con la reforma curricular el profesor ha cambiado el contenido de sus clases y se esfuerza por atender las nuevas orientaciones curriculares, sin embargo no se puede aseverar que se concretó un cambio en los paradigmas de enseñanza.

El perfil deseable del formador de formadores exige vanguardia en la movilización de competencias para la docencia. Siendo el maestro de la escuela normal un formador de formadores, se entiende con gran amplitud que invertir en este capital humano podría generarle al sistema educativo buenos dividendos en términos de calidad educativa, no obstante, uno de los mayores desafíos resulta en el acompañamiento o auxilio que tienen para la transposición al campo de acción, por lo que se deja abierta la pregunta de investigación de cómo promover un cambio colectivo en las prácticas educativas del docente de la escuela normal, es decir, ¿cómo sentirse parte del cambio para avanzar junto a él?.

Referencias

- Álvarez-Gayou, J. (2005). *Cómo hacer investigación cualitativa, Fundamentos y Metodología*. México: Paidós.
- Barriga, Á. D. (s.f.). *Conferencia Magistral* . Obtenido de <https://www.youtube.com/watch?v=k3fLnIVoXv0>
- Cruz, M. F. (2004). El desarrollo docente en los escenarios del currículum y la organización. *Revista del Currículum y formación del profesorado*, 1-8.
- DGESPE. (2012). <https://www.dgespe.sep.gob.mx/>.
- Díaz-Barriga Arceo, F. (2010). Los profesores ante las innovaciones curriculares . *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 37-57.
- Díaz-Barriga, Á. (2006). El enfoque de las competencias en la educación, ¿Una alternativa o un disfraz de cambio? *Perfiles educativos*, 7-36.
- Donati, P. (1993). Pensamiento Sociológico y cambio social. *Reis*, 29-51.
- Mercado Cruz, E. (15 de enero de 2019). el docente de educación normal frente a los retos de materializar el currículum vigente. (Mario, & M. R. González Flores, Entrevistadores)
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar* . México.
- RAE. (20 de Diciembre de 2017). *Diccionario de la lengua española* . Madrid, España.
- República, G. d. (2017). *Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018*. México.
- Rosario Navarro Hinojosa, M. R. (2011). *Didáctica y Currículum para el Desarrollo Profesional Docente*. Madrid: Dikynson, S.L.
- SEP. (2008). *Alianza por la calidad de la educación en México*. México.