

Capítulo V

Perfil profesional de las y los codiseñadores de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje en Telesecundaria de las Escuelas Normales

Gladys Añorve Añorve²¹ †
Sandra Elizabeth Jaime Martínez²²

Resumen

Dada la escasez de trabajos dedicados a conocer los perfiles profesionales del personal académico de las Instituciones de Educación Superior, el presente estudio tiene como objetivo contribuir a su conocimiento desde el subsistema de las Escuelas Normales que, constitucionalmente, tienen la responsabilidad de formar al profesorado mexicano de la educación obligatoria. Para este fin, esta indagación fundamenta sus hallazgos en una encuesta de preguntas abiertas y cerradas; las interrogantes que guiaron el proceso fueron: ¿Cuál es el perfil personal y profesional del profesorado normalista de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje en Telesecundaria que participó en su codiseño curricular? ¿Quiénes son las y los codiseñadores? ¿Qué conocimientos, actitudes y habilidades tiene la o el formador de docentes? ¿Cómo se ha preparado para desempeñar su labor en la formación docente? El instrumento fue aplicado a las personas participantes en la construcción del currículo nacional de los Planes y Programas de estudio

²¹ Doctora en Pedagogía crítica y Educación Popular. Directora de Diseño Curricular de la Dirección General de Educación Superior para el Magisterio (DGESuM). gladys.anorve@nube.sep.gob.mx

²² Maestra en Pedagogía. Asesora Curricular de la Dirección General de Educación Superior para el Magisterio (DGESuM). sandra.jaimem@nube.sep.gob.mx

2022. Los resultados fueron analizados a partir de dos consideraciones: rastreo sobre la importancia de “Perfil Profesional Docente” en el contexto de la sociedad actual, y sumar al conocimiento del profesorado formador de docentes.

Palabras clave

Codiseñadores, Perfil profesional docente, Formadores de docentes.

Introducción

El funcionamiento y la organización de las escuelas normales -desde su creación cerca de la última década del Siglo XIX, hasta la segunda década del Siglo XXI- se ha caracterizado por ser verticales y jerárquicos. La política y las decisiones que guiaban su acción formadora, constitucionalmente, emanaban del gobierno federal, de manera que, aunque algunas escuelas experimentaron mecanismos de resistencia, en general, adolecían de oportunidades para la participación, situación naturalizada en la cultura normalista. Al respecto, Medrano (2020) reconoce que:

La educación normal -sus planes y programas de estudios- concebida por el Estado tiene que responder al ideario político plasmado en la legislación nacional, así como a lo señalado en los planes sectoriales de educación, programas y estrategias emitidas cada sexenio. De ello deriva que a las comunidades normalistas no se les conceda autonomía plena para la definición de sus planes de estudios o currículos, que se les demande articulación y congruencia con los planes de estudios de Educación Básica [...]. (p. 39-40).

En este tenor, el profesorado normalista, junto con el de educación básica, fue tutelado por el Estado y concebido como el ejecutor de los planes y programas de estudio que diseñaban ‘especialistas’ desde el escritorio y no desde el territorio. Condición que pasó a formar parte de la cultura escolar, construida en medio de la conjunción de diversos factores y caracterizada por su continuidad, persistencia, institucionalización y naturalización en la toma de decisiones según ‘la norma’ dictada por las autoridades federales y estatales en turno. El hecho de ser una “profesión de Estado” deriva en la necesidad de continuar con una cultura hegemónica; no obstante, hay resistencias de docentes derivadas de una conciencia que se refleja en el ejercicio de su independencia intelectual, las cuales constituyen grietas que paulatinamente han ido incorporando otras visiones, aunque ello no deja de producir resquemores. Según Salmerón y Sánchez (2020):

El saber y el saber-hacer del enseñante no bastan para conformar el proyecto educativo en que éste interviene. A esto se debe -quizá, y entre otras razones-, que el oficio de enseñante quede exento de aquella especie de altivez del experto que caracteriza a otras profesiones. Sin embargo, a ello se debe, también, la recurrente amenaza a la independencia intelectual que requiere el ejercicio de la profesión magisterial en su sentido más pleno y bien entendido. (p. 203-204).

En ese contexto, Cáceres Mesa et al (2023), a través de una revisión analítica de las políticas de formación docente de las últimas dos décadas en México, expresan que:

Dentro del diseño de políticas se encuentran dos tipos de procesos llamados de arriba hacia abajo (top down) y de abajo hacia arriba (bottom up), en el primero, el diseño del diseño de política está en manos de la estructura gubernamental, en el segundo caso, la tarea se encuentra a “nivel de calle”, es decir, desde los principales involucrados, y por tanto, estos enfoques también definen el tipo o modelo de toma de decisiones. En este sentido, la implementación de la política de formación docente, el enfoque de implementación de políticas públicas top-down, se observa en los sexenios de Vicente Fox, Felipe Calderón y Enrique Peña Nieto, mientras que la política de Andrés Manuel López Obrador introduce el proceso de Bottom up. (p. 215).

En la actualidad, la Nueva Escuela Mexicana (NEM) que propuso Andrés Manuel López Obrador tiene continuidad en la política educativa del gobierno de Claudia Sheinbaum Pardo, por lo que el profesorado normalista requiere de esa independencia intelectual a la que aluden Salmerón y Sánchez no sólo para hacer frente a los cambios vertiginosos del país, sino para afianzar su participación y autonomía lograda mediante el dispositivo de codiseño para sus planes y programas de estudio iniciado en el 2018. Ciertamente este proceso no estuvo exento de dificultades propios de las luchas magisteriales, por lo que a lo largo del proceso de codiseño las escuelas normales experimentaron continuidades y rupturas en su cultura escolar que seguramente descolocaron a sus sujetos.

Se trata de transformaciones que, reconociendo la experiencia formativa, entre otros aspectos, implica la participación del profesorado formador, específicamente en la definición del currículo que se condensa en los planes y programas de estudio de la formación inicial de docentes; es decir, a través del codiseño curricular cada escuela normal por primera vez en la historia tuvo la posibilidad de tomar decisiones:

- a) Sobre el perfil profesional de quienes transiten por sus aulas, en este caso, de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje en Telesecundaria (LEyAT) alejándose de una lógica racional instrumentalista basada en la productividad del desempeño docente para pasar a una propuesta formativa centrada en el desarrollo humano.
- b) En torno a qué metodologías y métodos son pertinentes y congruentes para la formación de sujetos con conciencia en aras de una educación liberadora.

Ante este hecho inédito, investigadores y profesionales de la educación contrarios a la política educativa, en general, cuestionan no sólo el proceso de codiseño, sino que además se han negado a reconocer que las escuelas normales son las instituciones con mayor experiencia en la formación de estos profesionales de la educación; no aceptan que, desde su origen, tienen la función social de formar al futuro personal docente de educación básica²³ y, en la actualidad, profesionalizar al personal docente de educación media superior. De ahí que surjan preguntas como: ¿Quiénes son las y los

²³ La educación básica en México se conforma por los niveles de educación preescolar, educación primaria y educación secundaria. En este último nivel se encuentra la modalidad de Telesecundaria.

codiseñadores? ¿Qué conocimientos, actitudes y habilidades tiene la o el formador de docentes? ¿Cómo se ha preparado para desempeñar su labor en la formación docente? Es decir, ¿cuál es el perfil personal y profesional del profesorado normalista de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje en Telesecundaria²⁴ (LEyAT) que participó en el codiseño de dicha licenciatura? Éstas y otras son interrogantes derivadas de la autonomía intelectual que representa el codiseño curricular y, justo por ello, se desatan entre los diferentes grupos de interés involucrados en la educación, debates y discusiones que oscilan entre la duda, la incredulidad y la negación de posibilidades que, en general, se constituyen en opiniones sin referente empírico alguno porque, cabe señalar, existen pocas investigaciones sobre los perfiles de las y los formadores de docentes.

El estado del arte realizado para este fin permitió dar cuenta que el perfil profesional del profesorado es un tema de investigación educativa que data de la última década del siglo pasado y, pese a ello, es escaso; en concreto, sólo se encontraron seis investigaciones realizadas en poco más de treinta años y, de ellos, sólo

²⁴ En México, posterior a la educación primaria (6 años), el estudiantado ingresa al nivel educativo de secundaria que consta de tres años y cuenta con cuatro modalidades: general, técnica, telesecundaria y para trabajadores. La Telesecundaria tiene como fin cubrir la demanda del servicio educativo en los lugares geográficamente más alejados; para ello, hace uso de materiales curriculares propios, tecnologías de la información y la comunicación (en sus inicios se recurrió a la radio y la televisión). Según los datos estadísticos del Sistema Educativo Nacional, proporcionados por la SEP, en el 2019, señalan que esta modalidad representa el 48% con 72 mil 505 docentes que atienden a 1 millón 398 mil 273 estudiantes.

tres buscan responder estas preguntas desde su escuela normal, siendo Pérez (2015) quien hace un estudio nacional. Cabe destacar que no existe ningún estudio en particular sobre las y los formadores de docentes en Telesecundaria.

En ese sentido, el propósito de este capítulo es caracterizar el perfil personal y profesional del profesorado normalista de la LEyAT que participó en el codiseño de su Plan y programas de estudio 2022. La información obtenida deriva de una revisión bibliográfica respecto a la importancia del perfil profesional docente en educación superior, así como de datos proporcionados por las y los colaboradores en el codiseño, cuyo rasgo principal fue su participación desde la definición de los perfiles de egreso hasta la conclusión de los programas de estudio nacionales, correspondientes al sexto semestre.

El objeto de este estudio se puede ubicar en las investigaciones relativas al perfil docente de la educación superior, específicamente dentro de la línea dedicada a la formación del profesorado de las escuelas normales. Se plantea como supuesto de trabajo que el profesorado normalista sabe qué necesidades tiene la comunidad normalista, conoce las necesidades y requerimientos de la educación obligatoria, y sabe cómo formar al estudiantado de acuerdo con un perfil profesional que le permita enfrentar dichas necesidades, además de cumplir con el perfil establecido en la política educativa. De ahí que las interrogantes guías de esta investigación fueran: ¿Cuál es el perfil personal y profesional del pro-

profesorado normalista que participó en todo el proceso de codiseño de la LEyAT Planes 2022? ¿Cuentan, las y los codiseñadores, con elementos para determinar cómo se forma una o un docente para trabajar en las escuelas de Telesecundaria?

El perfil profesional

En el entendido que el desarrollo y complejización de la sociedad global impacta en la división social del trabajo, y que

En la actualidad, la profesión o carrera es considerada como un fenómeno sociocultural en el que intervienen un conjunto de conocimientos y habilidades, tradiciones, costumbres y prácticas que dependen del contexto económico, social y cultural en el que surge y desarrolla una profesión u oficio (Barrón y Valenzuela, 2022, p. 2).

Resulta necesario reflexionar sobre la impronta e impacto de la globalización y los avances científico-tecnológicos en la cotidianidad de la sociedad, a la educación en general, pero específicamente a la educación superior. A ésta se le demanda una formación de hombres y mujeres participativos y críticos con las capacidades y competencias que les permitan, bajo la lógica del mercado global, hacer frente a las situaciones y problemáticas sociales actuales, vinculadas con su profesión. Esto requiere de un profesorado capaz de conducir los procesos de enseñanza y aprendizaje que lleven a la formación de esta ciudadanía. De ahí que, desde finales del siglo XX y principios del presente, diversos países del mundo

han implementado continuas reformas en sus sistemas educativos, con la finalidad de lograr la calidad educativa, particularmente han puesto atención en los perfiles docentes de la educación superior, quienes en realidad se han hecho en la propia práctica.

La atención a la calidad de la educación superior es una de las recomendaciones de diferentes organizaciones y organismos internacionales como: la Organización Internacional del Trabajo (OIT), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), la Organización de las Naciones Unidas para la educación, Ciencia y Cultura (UNESCO), el Banco Mundial (BM), el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y la Organización de Estados Americanos (OEA), entre otros. En ese tenor, son diversas, aunque insuficientes, las instituciones de educación superior que se han volcado a indagar sobre los perfiles profesionales de sus docentes. Las personas investigadoras aluden a ciertos intentos y aproximaciones por definir el significado y sentido del perfil profesional pues, a partir de ello, se espera conformar investigaciones sólidas que permitan caracterizar a las y los docentes de la educación superior. Cabe señalar que los organismos internacionales han establecido los rasgos mínimos que habrán de conformar el perfil de egreso de diferentes profesiones, entre ellas, la docencia. Algunos ejemplos de ellos son el Proyecto Tuning Europa (2001) y Tuning América Latina.

En el caso mexicano, igual que para otros países de América Latina, la calidad educativa de la educación

superior, desde la última década del siglo pasado, quedó supeditada a la implementación de políticas salariales de contención de los sueldos. Según Santiago y Fonseca (2016) evitaban

homologar la percepción final del académico a través de políticas de estímulos, bonos y recompensas a la productividad, lo que genera una competencia que motivara al profesor a realizar un mejor esfuerzo para obtener un recurso económico extra que se disfrutara casi siempre, de manera temporal, es decir que difícilmente formará parte del monto que cobrará el profesor cuando se jubile (p. 199).

Esta política trae consigo consecuencias que impactan los procesos formativos, no sólo porque se rigen bajo las lógicas mercantiles debido a que los presupuestos asignados a estas acciones son limitados, sino también porque se promueve una competencia individualista y, en ocasiones, con conductas poco éticas que impactan en el quehacer docente como el hecho de que exista una planta académica participante que se rehúsa a retirarse laboralmente, justamente por no ver reducidos sus ingresos. Al respecto, Díaz Barriga (1996), a mediados de la década de los noventa, señaló que:

Estos programas se aplican en el contexto del deterioro salarial generado por la crisis económica de los ochenta, problema que acentuó una “fuga de cerebros”, esto es de personal con doctorado y becarios en el extranjero que buscaron mejores condiciones de retribución económica tratando de permanecer en los centros de investigación del primer mundo; esta “fuga” también se expresó en algunas áreas por el abandono

de las tareas académicas y un desplazamiento hacia sectores industriales que ofrecían mejores retribuciones económicas, mientras que en otros campos del conocimiento proliferó la práctica de asumir diversas actividades remuneradas. Sin embargo, debemos reconocer ante la tenue recuperación económica de principios de los noventa que el deterioro de los salarios académicos también es una manifestación de una posición gubernamental contra la homologación salarial de los académicos de la educación superior (p. 410).

En este contexto, en 1984, el gobierno federal establece como requisito el bachillerato como condición para acceder a la profesión docente de educación básica, es decir, las escuelas normales pasan a formar parte de la educación superior, pues su oferta educativa de ahora en adelante sería de licenciatura. Simultáneamente, en este año se crea el Sistema Nacional de Investigadores (SNI), instancia encargada de evaluar el trabajo académico de la educación superior y vincularlo con las políticas salariales, bajo ciertos requisitos expresados en un perfil profesional docente específico, todo en aras de alcanzar la calidad educativa. Cabe aclarar que las escuelas normales no participaron en estas políticas hasta poco más de dos décadas después debido a que sus características dificultaron las posibilidades para su acceso.

A partir del 2005, las escuelas normales accedieron a las políticas de estímulos y recompensas bajo la misma lógica de mercado que prevalece en la educación superior tratando de responder a los perfiles profesio-

nales y requisitos solicitadas por las instancias evaluadoras, como lo muestra Medrano (2020) con sus investigaciones de comunidades normalistas. A lo largo del tiempo se han adaptado a los cambios gubernamentales específicos de la educación superior al participar en las evaluaciones externas como: International Organization for Standardization (ISO 9000), Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES, desde 2008), o bien, con objeto de obtener recursos adicionales compiten en programas como el Programa de Mejoramiento Profesional (PROMEP), cuya existencia data desde 1998 en las Instituciones Educación Superior (IES), posteriormente Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP). Este último, dirigido a todo el sistema de educación superior que

busca profesionalizar a los Profesores de Tiempo Completo (PTC) para que alcancen las capacidades de investigación-docencia, desarrollo tecnológico e innovación y, con responsabilidad social, se articulen y consoliden en CA y con ello generen una nueva comunidad académica capaz de transformar su entorno. (PRODEP, 2015).

Pese a las diferentes adaptaciones que han hecho las escuelas normales para acceder a recursos extras, es necesario aclarar que participan en la competitividad y la productividad académica con una desigualdad de circunstancias respecto a otras IES y al interior del propio subsistema, situación que ahonda las desigualdades y exacerba la exclusión de escuelas que no reúnen, y no reunirán, los perfiles profesionales y requisitos estable-

cidos, por ejemplo, por PRODEP. Aunado a lo anterior, en términos de la misión institucional, esta situación conlleva a reflexionar sobre el perfil de la planta académica de las instituciones formadoras del profesorado de educación obligatoria, esto es, ¿habrá que plantearse un docente-investigador en lugar de un docente-formador, o bien, un docente-formador-investigador, hacia dónde conduce la lógica del mercado académico a las instituciones formadoras de docentes? Evidentemente esta pregunta no es objeto de esta investigación, aunque las tres opciones implican reflexionar sobre el perfil profesional de sus académicos.

Lo anterior nos lleva a la pregunta ¿qué debemos entender por el perfil profesional? Existen varias definiciones sobre el tema en cuestión. A continuación, se presentan algunas de ellas que pueden agruparse en, al menos, dos vertientes: conceptualizaciones generalmente ubicadas en un paradigma pragmático-utilitarista al circunscribirse al desempeño laboral desde la tecnocracia liberal. Y, otras, las menos, que se adscriben a un paradigma humanista que pretende desarrollar la capacidad de interpretar y transformar el medio. Entre las primeras destacan:

Díaz Barriga (1999), quien desde inicios de la década de los ochenta trabaja el tema, menciona que el perfil profesional lo conforman tanto los conocimientos, las habilidades y las actitudes. Añade que todos estos elementos operacionalizados en conjunto delimitan un ejercicio profesional. Otra concepción es la de Cano

(2006) quien, al igual que Díaz Barriga, asume el perfil profesional como un conjunto de conocimientos, capacidades y actitudes que una persona aplica en una determinada situación durante su desempeño en el trabajo. Por su parte, Quiroz de García (2014) liga la definición de perfil profesional a las características de una persona o puesto de trabajo desarrollado por una profesión o título profesional. Menciona como rasgos que lo configuran a los valores, habilidades, competencias, conocimientos y actitudes que le permiten al profesional hacer frente a los desafíos presentes futuros de su entorno laboral. Hawes (2005) define al perfil profesional como el

conjunto de rasgos y capacidades que certificados apropiadamente por quien tiene la competencia jurídica para ello, permiten que alguien sea reconocido por la sociedad como tal en función de experiencias de aprendizaje de acuerdo con las características relacionadas con las tareas propias que un sujeto debe ejecutar (p. 13).

Con este autor coinciden Gómez y Leyva (2018), quienes retoman esta concepción y sólo la precisan vinculándola a una profesión al añadir «tal» profesional, pudiéndole encomendar tareas para las que debe estar capacitado y ser competente.” (p. 26). De acuerdo con Guedez (citado en Valenzuela, 1996), el perfil profesional es

el conjunto de características pretendidas por el empleador, las cuales deben reflejar las exigencias del mercado ocupacional, en términos de los requisitos que definan las habilidades, las destrezas, los rasgos de personalidad, la conformación física y el nivel de educación inherente al desempeño profesional (p. 7).

Siguiendo a Pierre Bourdieu, el perfil profesional se concreta en un campo social específico de una profesión, por lo que, igual que otros campos sociales, tiene sus propios códigos, o lo que este autor denominaría como *habitus*. Es decir, cada campo profesional como campo social posee una serie de rasgos o atribuciones en movimiento que lo diferencian de otros campos y le dan una identidad propia; sin embargo, éstos no son homogéneos porque el desarrollo científico-tecnológico en su racionalidad instrumental los va complejizando de tal manera que a lo largo de las interacciones de los sujetos pertenecientes a dicha profesión impactan en la posibilidad, o no, de generar especialidades o incluso subespecialidades de la profesión en cuestión, lo que a su vez derivan en nuevos perfiles del campo. A partir de ello, se puede señalar que un perfil profesional no se circunscribe solamente a los elementos que demanda el mercado laboral y el desarrollo de una profesión, sino también a los debates que a su interior se presentan.

Respecto a qué entender por perfil profesional, se tiene que las definiciones señaladas arriba, en general, son las más hegemónicas que circulan en la sociedad del conocimiento. Como se observa no aluden a reconocimiento de las relaciones humanas, pareciera que quienes poseen dichos rasgos o atributos pueden ser personas o máquinas de la inteligencia artificial. Tampoco se reconoce que los perfiles profesionales no son estáticos, sino que están en movimiento según se complejiza la sociedad y la propia profesión u oficio en cuestión. Este

utilitarismo conlleva a ubicar las definiciones anteriores dentro de un paradigma pragmático-utilitarista que responde a la lógica del mercado laboral. A excepción de Quiroz García, ninguna de las definiciones alude a los valores que pudiera darle un carácter menos instrumental.

Pero hay otro grupo de concepciones sobre el Perfil profesional que se aproxima a una óptica más humanista. De acuerdo con Arnaz (1981, 1996), un perfil profesional consiste en la descripción de las características que un profesional debe tener para abarcar y solucionar necesidades sociales. Según Alfaro et al., (2008), el perfil profesional es

una serie de características personales y conductuales, que, en la época actual, se rescatan a partir de la valoración de la diversidad, la diferenciación de particularidades humanas, las capacidades, los valores, las actitudes, los estilos cognitivos y las pautas de comportamiento (p. 39).

Por su parte, para Sánchez y Jaimes (1985) el perfil profesional es “[...] el conjunto de roles de conocimientos, habilidades y destrezas, actitudes y valores necesarios que posee un recurso humano determinado para el desempeño de una profesión conforme a las condiciones geo-socio-económico-cultural del contexto donde interactúa [...]” (p. 162). Galvis (2007) define este concepto como “el conjunto de competencias organizadas por unidades de competencias requeridas para realizar una actividad profesional, de acuerdo con criterios valorativos y parámetros de calidad.” (p. 52). Para Alfaro et al., (2008), el perfil profesional consiste en

una serie de características personales y conductuales, que, en la época actual, se rescatan a partir de la valoración de la diversidad, la diferenciación de particularidades humanas, las capacidades, los valores, las actitudes, los estilos cognitivos y las pautas de comportamiento (p. 39).

En las definiciones anteriores, a las que se podrían sumar las propuestas de Viramontes et al., (2019) y Davezies et al., (2022), se percibe una postura ético-política que coloca a cada profesional como sujeto portador y aportador de cierto capital social y cultural e incluso económico, cuya cultura y conciencia epistémica se ponen en juego al enfrentar las tensiones propias del campo profesional, y coloca los perfiles profesionales en una relatividad inacabada en la que las rupturas y/o continuidades del conocimiento propios del campo exigen que sus sujetos busquen adelantarse a lo desconocido en la perspectiva de desarrollar las habilidades y conocimientos que probablemente se requieran. De ahí que quienes lideran los campos sociales de una profesión requieren ser sujetos activos capaces de superar una formación instrumental congruente a la lógica del mercado. Al respecto, Fals Borda (2015) señala: “Todo conocimiento es inacabado y variable y queda sujeto, por lo mismo, al conocimiento dialéctico; nace de la ignorancia, en un esfuerzo por llegar a ser completo y exacto.” (p. 256).

Se necesita poner atención a lo ‘inacabado y variable’ que constituyen las grietas para que el mercado busque crear, a través del desarrollo científico y tecnológico, necesidades que la humanidad no tiene. Derivado de lo anterior, podemos señalar que el perfil profesional está definido y caracterizados por:

a) Rasgos personales (solicitados por los empleadores, como la edad) que forman parte de la identidad individual construida desde la socialización primaria y consolidados en la socialización secundaria.

b) Atribuciones o características del desarrollo laboral específicas para el desempeño de una profesión.

Lo anterior impacta a los procesos educativos de las IES quienes, en la lógica del mercado académico, consideran los perfiles de un campo o subcampo profesional para el diseño de currículos que les permita responder a las necesidades laborales, al mismo tiempo que impactan, como sujetos académicos, en la conservación, reconstrucción y/o enriquecimiento de la identidad profesional y, por ende, del campo social de la profesión.

Perfil profesional docente en educación superior

Al interior de los subsistemas de la educación superior existen marcadas diferencias entre el profesorado que se dedica a la docencia, actividad que difiere de su formación inicial, sea alguna profesión o disciplina específica, es decir, cuenta con un saber específico, pero carece de las herramientas didáctico-pedagógicas propias del ejercicio docente, situación que seguramente impacta en el ejercicio de las funciones sustantivas. Las instituciones de educación superior en general desarrollan: docencia, investigación, extensión y difusión de la cultura. Actualmente, no obstante, para el caso de las escuelas normales las funciones sustantivas se reducen a dos: la docencia y la investigación educativa, esto es, quedan exentas de la extensión y difusión de la cultura.

La sociedad del conocimiento prioriza la competitividad global y la productividad, ambas sujetas al desarrollo científico y tecnológico y las lógicas del mercado. Organismos internacionales y nacionales, explícita o implícitamente, reconocen la necesidad de un cambio de paradigma en los procesos formativos y, por tanto, de su personal académico. Tradicionalmente las y los catedráticos de este nivel educativo conformaban un campo académico caracterizado para impartir clases centradas en el dictado de cátedra a un grupo de estudiantes pasivos que recepciona lo que se transmitía, la mayoría de las veces sin cuestionamiento alguno.

Cuando la sociedad se complejiza, evidentemente, el campo de esta profesión entra en tensiones en torno al paradigma tradicional frente a un paradigma centrado en el aprendizaje, lo que implica un perfil docente específico. En el primero, básicamente no se requiere de una formación específica, al parecer es suficiente, además del dominio de la disciplina, el prestigio; sin embargo, el segundo, requiere contar con docentes que, además, posean habilidades pedagógicas y didácticas para gestionar el aprendizaje de estudiantes más activos. Evidentemente, para ambos casos, no existen escuelas que tengan como opción la formación docente para el nivel superior, por lo que es sabido que este personal se forma durante su ejercicio docente, quizás, por ello, según Espinosa, Fernández y Pachar (2019)

El Perfil profesional docente ha sido un tema de estudio de muchos años y cada vez toma mayor importancia a través del tiempo por ser la parte fundamental en el desempeño del

educador y en el proceso de enseñanza- aprendizaje. Se refiere a una variable primordial que interviene en la interrelación estudiantes-docentes (p. 1).

Definir el perfil profesional de las y los docentes de la educación superior no es una tarea fácil. Desde finales de la década del siglo XX, en la literatura existen definiciones hegemónicas que se aproximan a tratar de conceptualizar este perfil en la sociedad actual, desde un perfil centrado en el aprendizaje y para el desarrollo de competencias, entre ellas destacan la que proponen Gutiérrez y Langarica (1994) como “el instrumento estratégico de la planeación académica, diseñado para configurar las características relevantes de los elementos: profesor y alumno en relación con los objetivos del proceso educativo” (p. 3-4). Esta definición se circunscribe a la gestión administrativa de una institución, pues, constituye un insumo para la organización y distribución de las asignaturas o cursos curriculares de un plan de estudio que han de ser impartidos a un grupo de estudiantes en un tiempo determinado, por lo que esta definición podría ser ubicada en un paradigma pragmático-utilitarista.

Por su parte, Salcedo (1997), citado en Arias Gómez et al., (2018), indica que el

Perfil del docente es el conjunto organizado y coherente de atributos y características altamente deseables en el docente universitario, los cuales se expresarían en los conocimientos, destrezas, actitudes y valores que le permitan desempeñarse eficientemente y con sentido creador y crítico en las diferentes funciones que corresponden a su condición académica, concebidas como funciones interdependientes comprometidas por igual en el logro de la misión universitaria (s/p).

Si bien es cierto que esta definición expresa una serie de rasgos que cualquiera podría poseer, destacan los términos “crítico y creador” a los que subyace la necesidad de un docente proactivo. Para Alfaro et al., (2008), el perfil profesional “está conformado por rasgos específicos que definen al profesor a través de un juicio integral de capacidades relacionales, cognitivas y emocionales que son manifestadas en la actividad educativa.” (p. 39). Esta definición asume que existe un perfil profesional que define al docente y éste sólo es, en tanto que sea capaz de aprobar el juicio integral de capacidades, es decir, aquí se concibe al docente como instrumentador de programas, de ahí que esta definición se ubique dentro del paradigma pragmático-utilitarista.

Por su parte, Bozu y Canto (2009) reconocen el caso del perfil del profesorado universitario, para asegurar una docencia de calidad de conformidad con los nuevos retos que se plantean es necesario definir un perfil transferencial, flexible y polivalente, capaz de adecuarse a la diversidad y a los continuos cambios que se vienen dando en la sociedad en la que vivimos (p. 90).

En esta concepción, clasificada dentro del paradigma pragmático-utilitarista, el perfil profesional del docente universitario es equiparable a un perfil transferencial, es decir, sólo hay que transferir los saberes de una profesión o disciplina con calidad; por otro lado, la polivalencia y flexibilidad, si bien son procesos dinámicos fundamentales en esta sociedad global, pareciera que son rasgos complementarios. En todo caso, las características de esta definición pueden ser cumplidas por la propia inteligencia artificial y no por un ser humano.

Entre tanto para Cobar (2011), el perfil profesional docente refiere a

características indispensables como facilitador del aprendizaje, promoviendo un intercambio social, alcanzando un conglomerado de competencias para afrontar de una manera exitosa, el proceso de traspaso y obtención de conocimientos desde y hacia un grupo de personas, en este caso, el alumnado dentro de una temática educativa cualquiera, en distintos niveles y bajo diversas modalidades (p. 33).

Mientras que los hermanos Arias Gómez, Ortiz y Garza (2018) señalan que

el perfil del docente lo conforman un conjunto de competencias que integran conocimientos, destrezas, habilidades, aptitudes, actitudes y valores, los cuales pondrá en práctica en el salón de clase, para enseñar a los estudiantes a construir sus conocimientos y a desarrollar las competencias que aplicará en el ejercicio profesional (s/p)

Las dos últimas definiciones señaladas se encuentran dentro del paradigma centrado en el aprendizaje, por tanto, se reconoce que el estudiantado y el profesorado tienen un papel más activo en el proceso educativo. Por ello, ambas concepciones se ubican dentro de un paradigma tendiente a ser más humanista, sin embargo, desde una óptica técnica y funcionalista que responde a una lógica de mercado dado porque las definiciones incluyen el término “competencias” también pueden ubicarse en el paradigma pragmático-utilitarista, lo que implica que las concepciones revisadas reflejan la complejidad en la que se ha convertido el ejercicio docente.

La complejidad de la docencia está dada por el cuestionamiento epistemológico que tiene la manera en que se transmite el conocimiento establecido en el currículo, es decir, socialmente, y en términos de Bourdieu (2008), la docencia en la educación superior es un espacio de lucha, donde uno de los debates es el que se tiene sobre el conocimiento práctico frente al conocimiento teórico. En ese sentido, Imbernón (2015) expone los factores que cuestionan el conocimiento profesional de la docencia y que inciden en su reconocimiento como profesión, y no como semi-profesión u oficio, son:

- La subordinación de la profesión a la producción del conocimiento de otros.
- La desconfianza en el profesorado, al que se considera incapaz de generar conocimiento pedagógico y, por tanto, de que éste sea válido.
- La separación entre teoría y práctica, en la que la práctica se considera una aplicación de la teoría, no existiendo una relación dialéctica entre ellas.
- El aislamiento profesional, por el desarrollo de un modelo metodológico de aula.
- La marginación de los problemas morales, éticos, sociales y políticos de la educación, que son olvidados y marginados en el conocimiento formal.
- El impulso del gremialismo, más que del trabajo conjunto para la mejora colectiva.
- El factor de la descontextualización, ya que la soluciones a las prácticas son aplicables a cualquier contexto educativo (p. 33).

Los factores señalados se caracterizan por ser considerados estáticos e inamovibles y, por ello, siguen siendo objeto de debate al interior y fuera del campo profesio-

nal; sin embargo, los organismos nacionales e internacionales recomiendan, en congruencia con la globalización y la lógica de mercado, una serie de instrumentos de política pública en los que se establecen perfiles deseables para el profesorado de la educación superior, anulando o minimizando varios de los factores mencionados arriba. Pareciera que estas sugerencias se hacen desde una mirada más humanista y menos técnico y funcionalista en la que el conocimiento de la profesión docentes es dinámico y no estático, en tanto que se va desarrollando a lo largo del ejercicio de enseñar. En un esfuerzo por definir qué es el perfil profesional docente en educación superior, a partir de las definiciones revisadas, es posible, señalar que está definido y caracterizados por:

- a) Características personales, definidas por los rasgos personales que coadyuvan en la construcción de la identidad individual y que inciden en el desarrollo laboral, como la edad, la autobiografía o el sexo, entre otros.
- b) Formación profesional. Caracterizada por dos tipos de formación: la primera la formación inicial sustentada en una disciplina o profesión específica ajena a la docencia que hace que el profesorado cuente con un saber disciplinar o de una profesión. La segunda es la formación continua conformada por una serie de acciones de actualización como cursos, seminarios o talleres. También en esta opción entran los posgrados.
- c) Atribuciones o características docentes en la educación superior, que son aquellas específicas para el

desempeño de la docencia en el nivel superior en el contexto actual marcado por el dinamismo de la globalización y los avances científicos-tecnológicos. Se caracterizan por ser un conjunto de rasgos con un lenguaje y prácticas educativas en permanente debate, mediadas por un cúmulo de conocimientos, visiones y representaciones de lo que es la docencia.

En el contexto actual en el que la mayoría de las instituciones de educación superior cuentan con currículos centrados en el enfoque de competencias siguiendo las recomendaciones de los organismos internacionales como la OCDE y la UNESCO, se tiene que México, en la necesidad de mejorar los perfiles de los docentes, ha diseñado un instrumento de política pública que lleva al cumplimiento de este propósito en todos los niveles educativos. Para el caso de la educación superior y todos sus subsistemas, en los ochenta se creó el SIN y a finales del siglo pasado se creó el Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP) dirigido fundamentalmente a Profesores de Tiempo Completo (PTC), hoy denominado Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP), convirtiéndose en el primer programa a través del cual se institucionaliza la evaluación de las instituciones de educación superior de manera transexenal.

Su puesta en marcha y continuidad no ha estado exenta de debates intensos, no sólo a nivel nacional, sino también internacional. Siguiendo a Bourdieu (2008),

la docencia en la educación superior es un espacio en el que se lucha por establecer ciertos criterios y condiciones de pertinencia, y en la actualidad esta disputa está dada por el personal académico de tiempo completo, pues son quienes ostentan las jerarquías. De ahí que el profesorado de este nivel educativo esté en constante competencia al interior de las instituciones.

Para el caso de la educación normal, al ser parte de la educación superior, desde el 2005 el PRODEP establece los perfiles deseables de las y los formadores de docentes de la educación obligatoria. En este sentido, se retoma la concepción que proponen Viramontes et al., quienes en el 2019 definen que

Un formador de formadores es un profesional de educación superior que tiene ante sí el reto de formar profesionistas de alto nivel, que posteriormente, al egresar de la escuela normal, a su vez tiene en sus manos el destino de una gran cantidad de sujetos [...] (p. 247).

Considerando esta noción y las características de las escuelas normales, el perfil deseable de PRODEP hoy en día ha sido adaptado a las realidades de estas instituciones para convertirse en un perfil posible, sin que ello implique abandonar la lógica del mercado académico y que todo el personal académico tenga las condiciones para participar y acceder a recursos extras. Siguiendo la teoría de los campos de Bourdieu (1991 y 1997), es posible entender a las escuelas normales como espacios donde diferentes docentes que poseen una formación inicial y experiencias formativas y laborales diversas, luchan por

imponerse o resistirse a las políticas de evaluación de la educación superior, específicamente al PRODEP. Esta lucha se caracteriza por condiciones de participación desiguales que, a pesar de todo, sigue ocasionando la exclusión y la profundización de la desigualdad social y cognitiva del personal académico normalista.

El objetivo del PRODEP (2025), para las escuelas formadoras de docentes

es contribuir a la formación profesional de docentes promoviendo una preparación integral, crítica, ambiental, humanista, cívica, intercultural y científica, a la vez que las y los profesores alcancen las capacidades de investigación-docencia, desarrollo tecnológico e innovación con responsabilidad social, y con ello generen una nueva comunidad académica capaz de transformar su entorno, además de que se articulen y consoliden en cuerpos académicos²⁵. Para alcanzar este objetivo la Secretaría de Educación Pública (SEP), a través de la Subsecretaría de Educación Superior (SES) y la Dirección General de Educación Superior para el Magisterio (DGESuM), ha emprendido, en el marco del Programa, acciones enfocadas a promover que las y los docentes logren demostrar su compromiso social y sean capaces de transmitir a otros conocimientos mediante recursos educativos con características específicas para la formación de profesionales en las Escuelas Normales (p. 1).

²⁵ En el año 2023 se tenían registrados 211 Cuerpos Académicos (CA) en las escuelas normales, de los cuales, 15 eran consolidados, 79 en consolidación y 117 en formación. El total de docentes que participaban en esos cuerpos académicos se distribuían de la siguiente manera: 55 en CA consolidados, 331 en CA en consolidación y 463 en CA en formación.

El PRODEP, como política pública, plantea en términos weberianos un perfil docente “deseable” de tres puntos fundamentales:

1. Tener nombramiento como Profesora o Profesor de Tiempo Completo (PTC), la DGEsUM aceptará como PTC a las y los docentes que laboren preferentemente de Tiempo Completo en la Escuela Normal, y de manera excepcional a las y/o los profesores que de manera combinada laboren en la Escuela Normal y en Educación Básica, en este caso se validará con una constancia emitida por el área responsable de Recursos Humanos de la Secretaría de Educación de la Entidad en la que se señalen las claves y número de horas de sus plazas (sobre todo en el tercer caso), atendiendo a las siguientes tipologías:

Docentes con 40 horas en la Escuela Normal. Preferible -
Docentes con 30 horas en la Escuela Normal. Preferible -
Docentes con al menos 20 horas o más en la Escuela Normal, y 10 o más en Escuelas de Educación Básica.
Comprobables

2. Tener preferentemente el grado de doctorado (mínimo maestría);

3. Comprobar actividades en:

a) Docencia: Haber impartido cuando menos una asignatura curricular frente a grupo en su escuela normal de adscripción al año (como mínimo 4 horas por semana) durante los años 2024, 2023 y 2022, o a partir del tiempo transcurrido de su primer nombramiento como PTC en la IFD o desde la obtención de su último grado

(en caso de que este tiempo sea inferior a tres años, el requisito contará a partir del año de contratación o de obtención del grado) [...]

b) Generación o aplicación innovadora del conocimiento/investigación aplicada: deberá presentarse un mínimo de tres productos (por lo menos uno de ellos deberá ser de autoría individual) éstos debieron realizarse en el período que comprende los años a evaluar [...]

Investigación sobre el perfil docente de la educación superior de las escuelas normales

En cuanto a la investigación o indagaciones en torno al perfil docente de la educación superior, cabe decir que son pocos los estudios que indagan sobre el perfil actual del profesorado de una institución, más allá del perfil deseable PRODEP. Para el caso de las escuelas normales, de manera explícita, pese a que desde la última década del siglo pasado se vienen haciendo estudios (en su mayoría cuantitativos) sobre el tema en cuestión, en la actualidad se encontraron pocos trabajos que aluden al perfil profesional real de las y los docentes de alguna institución formadora.

Actualmente, ante los cambios disruptivos que experimenta el sistema educativo, se apuesta a la conciencia epistémica de cada docente normalista para que, a partir del debate y el diálogo inherentes al codiseño, se inicien y continúen procesos reflexivos que incidan en la reconstrucción de sí mismos como formadoras y formadores de docentes de educación obligatoria. En los últimos años, se ha indagado más sobre las y los do-

centes de la educación superior, en general, y en particular en torno a las y los formadores de las escuelas normales. Estudios sobre los últimos, realizados desde diferentes aristas, contribuyen a caracterizar el perfil real, por ello, y sin afán de caer en la exhaustividad, los considerados para este capítulo se han agrupado en tres grandes grupos:

Las investigaciones que indagan sobre las subjetividades de las y los formadores, al poner el acento en el entramado de significados, sentidos, representaciones sociosimbólicas y redes simbólicas que las y los docentes normalistas ponen de manifiesto en la práctica con un impacto directo en las acciones formativas de las y los futuros maestros de educación obligatoria. Algunos de sus representantes son:

Ramírez Rosales (2010), en su trabajo “El normalismo: proyectos, procesos institucionales y actores”, alude a las políticas públicas y los efectos del discurso oficial que dan lugar a un modelo paradigmático denominado normalismo, caracterizado por un conjunto de representaciones sobre el ser docente en este nivel educativo.

Por su parte, Gutiérrez Álvarez (2013) en “Los docentes normalistas: representaciones sociales sobre la formación docente” analiza las representaciones sociales que posee el personal académico de las escuelas normales en torno a la formación. Ello en virtud de la coexistencia de diversas concepciones que inciden en la forma-

ción de las y los futuros docentes. Conocer estas representaciones contribuye al conocimiento del profesorado y coadyuva a la construcción de un Perfil profesional docente real.

En este tenor de trabajos se encuentra Zoila Rafael Ballesteros (2013), con su investigación “Los saberes de los formadores en los espacios de observación y práctica docente en la escuela normal” donde analiza los saberes desde los cuales las y los formadores de docentes orientan la experiencia, observación y realimentación que realizan al estudiantado durante la práctica profesional en las escuelas secundarias. Los resultados de este estudio abonan al conocimiento del gremio académico denominado normales o, que tradicionalmente se rige por una cultura propia muy conocida pero poco estudiada.

Ávalos Rogel (2013) en su “¿La formación como prescripción? Cuatro modelos de formación inicial de docentes a partir del análisis de redes sociosimbólicas” analiza las construcciones simbólicas que subyacen a las prácticas formativas de la escuela normal como ese entramado de construcciones sociales que se convierten en el techo a partir del cual se actúa, y que al ser puesta en juego en los diferentes espacios académicos pasan a ser parte constitutiva desde las perspectivas involucradas en la cultura de las y los docentes normalistas, desde la cual actúan,

reproducen y transforman según un determinado modelo de formación docente. Estos resultados también abonan al conocimiento de los perfiles profesionales de la docencia real de las y los formadores normalistas.

Lozano Andrade (2016), quien desde el 2013 ha trabajado trayectorias docentes, escribió “Las trayectorias formativas de los formadores en México”, cuyos resultados contribuyen a la construcción del perfil de las y los docentes normalistas, pues desde la subjetividad estudia los significados y los sentidos sobre las circunstancias formativas que el personal académico ha transitado a lo largo de su vida escolar, profesional, personal y laboral.

Ávalos y Aguilera (2022) presentan “La formación de sujetos colectivos epistémicos”, donde desarrollan un trabajo teórico y empírico en torno a la emergencia de nuevos sujetos colectivos inscritos en instituciones escolares y al asumir funciones específicas que coadyuvan al cumplimiento de la misión institucional pueden denominarse sujetos epistémicos.

Otro grupo de investigadoras e investigadores indagaron de manera expresa en el perfil real de sus docentes, por ejemplo:

Jaimes, María del Carmen (2005), citada por Arredondo (2007) en los avances de una investigación inédita denominada “Un acercamiento a los profesores de

los Centros de Actualización del Magisterio del Estado de Guerrero”, mediante un censo en los tres Centros de Actualización Magisterial del estado de Guerrero se presenta el perfil de las y los docentes formadores, considerando: el sexo, la edad, el estado civil, la escolaridad, el capital cultural, su origen social, la ocupación y escolaridad de la madre y el padre, información sobre su ingreso al subsistema, las relaciones entre el profesorado, además de considerar posibles movimientos migratorios. La investigación de Pérez et al., (2013), es una comparación entre Argentina y México, denominada “El perfil docente en los sistemas de educación superior de México y Argentina. Estudio comparativo.” En el reconocimiento de que en ambos países se trabaja desde el enfoque de competencias, estos autores describen el perfil del docente en la educación superior de cada país y aluden a su necesidad de actualización constante.

Vera et al., (2014) con “Perfiles de Docentes en escuelas Normales del Estado de Sonora” evalúan las prácticas de enseñanza en las ocho escuelas normales del estado de Sonora. Los autores aplicaron el modelo Marsh y Overall, cuyos resultados, estadísticamente comprobados, fueron catalogados en dos tipos: perfiles docentes con desempeño aceptable y perfiles docentes con desempeño no aceptable.

Pérez Ornelas (2015) en “¿Quién es el docente universitario de la educación normal?”, hace explícito el perfil de las y los docentes normalista

a la luz no sólo de las concepciones de perfil profesional docente expuesto en el PRODEP o por la ANUIES, sino en interacción con el Servicio Profesional Docente (SPD), por ser quien forma a las y los aspirantes a ingresar a la educación obligatoria como docentes.

Viramontes et al., (2019), docentes de un CA de la escuela normal rural Ricardo Flores Magón en el estado de Chihuahua, en su estudio “El perfil profesional necesario de los docentes de las escuelas normales de México” caracterizan el perfil real de las y los formadores de las escuelas normales y, a partir de ello, realizan una propuesta de rasgos de perfil profesional que organizan en cinco dimensiones, campos o ámbitos: el académico-disciplinar, el de las competencias didácticas, el campo científico, el campo humanístico y el campo de las características básicas generales. De destacar que en esta indagación, además de la revisión bibliográfica, los autores analizan las políticas de la entonces Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE), hoy Dirección General de Educación Superior para el Magisterio (DGESuM) y las reglas de operación del PRODEP, aunado a ello, recogen las opiniones del estudiantado de las instituciones analizadas.

Velázquez et al., (2020) con “¿Quiénes son los docentes normalistas? El caso de la Escuela Normal

No. 1 de Toluca” indagan sobre el perfil profesional y laboral, además del desempeño y la satisfacción laboral en la normal. Otra investigación de corte exploratorio, realizado por Olvera et al., (2022) denominada “Identidad docente, formación recibida y necesidades de formación de los profesores de la Universidad Autónoma de México: resultados de ocho grupos de enfoque” caracterizan a un grupo de profesores del nivel bachillerato y de licenciatura de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), presentan resultados sobre su identidad docente, sus características y necesidades de formación.

El trabajo de Ortega Villalobos (2022), “La construcción de la identidad profesional de docentes universitarios bajo contrataciones temporales y por tiempo parcial. El caso de los profesores de asignatura de la Universidad Nacional Autónoma de México”, alude a la transformación de la profesionalización de la docencia de las instituciones de educación superior que ha llevado a la contratación de un profesorado de tiempo parcial y temporal sin una preparación y condiciones para ejercer la docencia y que a su vez contribuya a la conformación de una identidad profesional docente comprometida y de calidad.

Quiñones Hernández y González Mercado (2025), en su investigación “Perfil profesional de los docentes de una escuela normal y las competencias

TPACK”, revisan las competencia tecno-pedagógicas del contenido en las y los formadores de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Patiño (ByCENED); los datos empíricos muestran que el personal académico tiene un alto dominio de las competencias tecnológicas integrado a su práctica educativa de manera eficaz la tecnología, la pedagogía, la didáctica y el conocimiento del contenido.

Finalmente, otro grupo de investigadoras e investigadores pone el acento en el perfil profesional de las y los formadores desde la lógica del deber ser o del perfil deseable (concepto con el que las y los docentes de educación superior están más familiarizados). La aspiración de un perfil ideal se realiza sea atendiendo las recomendaciones que hacen los organismos internacionales, o las fuerzas políticas de los actores involucrados en la educación, o bien, desde el perfil de egreso normalista y su correlato con el perfil que se requiere para la formación. Entre estos estudios destacan:

Naranjo (2003), en “La formación de los profesores de las normales. Elementos para un programa nacional”, pone en la mesa de discusión el perfil de las y los formadores de docentes de las escuelas normales. Entre las cuestiones más debatidas destacan los conocimientos disciplinarios y pedagógicos, su experiencia laboral, su perfil profesional de origen, las metodologías y estrategias que ponen en juego durante formación del

estudiantado, la evaluación de su propios perfiles, la certificación de competencias y las normas o criterios de selección para el ingreso de estos docentes al normalismo.

Lomelí (2016) con “El perfil del docente en la universidad del siglo XXI” expone una reflexión en torno al docente universitario y las funciones sustantivas de la Universidad Autónoma de Nayarit, específicamente, mediante un trabajo empírico en el que el personal docente de la Unidad Académica de Contaduría y Administración expresó su opinión respecto a la necesidad de construir una propuesta de perfil docente idóneo para un Perfil del Docente Universitario donde la planta académica capaz de desarrollar las funciones sustantivas en el siglo XXI.

Otro trabajo para referir es el de Petra et al., (2022), “La importancia del manejo de la relación profesor-alumno en la formación de profesores”, investigación realizada con profesores universitarios en un diplomado sobre la enseñanza de la medicina en la UNAM. Ahí se expone la necesidad de la profesionalización docente, en tanto que el dominio de los conocimientos disciplinares ya no es suficiente, muestran que el ejercicio de la docencia requiere de: procesos de enseñanza eficaces, de un saber en el contexto laboral y de una actualización permanente.

Metodología

Metodológicamente se optó por un enfoque mixto con objeto de determinar y analizar el perfil del profesorado normalista que participó en el codiseño de los Planes 2022 de la LEyAT que se imparte en las escuelas normales, desde un enfoque más práctico que teórico, siendo una investigación de tipo empírico, descriptiva explicativa al interpretar datos obtenidos durante el periodo de mayo a noviembre de 2024, mediante una encuesta vía *Google Forms*, dirigida a las y los codiseñadores que decidieron voluntariamente participar en el estudio.

De acuerdo con los datos registrados en el Sistema de Información Básica de la Educación Normal (SIBEN),²⁶ para el ciclo escolar 2024-2025, la LEyAT, Plan 2022, registró una matrícula nacional de 5, 999 estudiantes. Esta cifra se distribuye en 23 entidades y 51 escuelas normales, de las cuales sólo siete son de sostenimiento privado. Puebla fue la entidad que mayor matrícula registró en esta Licenciatura, con un total de 2185 estudiantes, lo que representó el 36.42% de la matrícula nacional; mientras que Colima tuvo una población de 18 estudiantes, lo que representa el 0.30% de la matrícula nacional. Cabe destacar que en Puebla y en el Estado de México se registraron el mayor número de escuelas que impartieron la LEyAT, con 12 y 5 instituciones respectivamente.

²⁶ El SIBEN se gestiona desde la Dirección de Sistemas de Información, perteneciente a la Dirección General de Educación Superior para el Magisterios (DGESuM).

De igual manera en el SIBEN, para el mismo ciclo escolar, se reportó un total de 16498 docentes a nivel nacional. De los cuales, 5936 son de tiempo completo, 2003 de medio tiempo, 832 de $\frac{3}{4}$ de tiempo, 7580 tienen contrato por horas y 117 registran otro tipo de contratación. En el caso de la LEyAT concretamente se reportan 809 docentes normalistas a nivel nacional²⁷, de los cuales se tiene un registro de 140 como participantes en el codiseño de la Licenciatura, incluyendo los cursos nacionales²⁸ -desde el primer hasta el sexto semestre. Dichos participantes representaron a 19 entidades y 27 escuelas normales.

Para lograr el propósito de esta investigación, se elaboró un cuestionario dirigido a docentes normalistas cuya característica principal es haber participado en todo el proceso de codiseño, esto es, desde la construcción del perfil de egreso de la LEyAT hasta la elaboración de los programas del primer al sexto semestre de la

²⁷ Los datos se recuperan de la Dirección de Desarrollo Curricular de la DGEsUM, que fue la responsable de coordinar el diseño curricular de las 18 Licenciaturas de los Planes 2022.

²⁸ Cabe señalar que, como resultado del Congreso Nacional para el Fortalecimiento y Transformación de las Escuelas Normales Públicas, el cual se realizó en cuatro etapas y contó con la participación y representación de todas las escuelas normales públicas, se acordó la construcción de mallas curriculares para los Planes 2022 de las Licenciaturas para la Formación de Maestras y Maestros de Educación Básica, incluyendo la Licenciatura para la Enseñanza y Aprendizaje en Telesecundaria, con el 50% de cursos nacionales y 50% de cursos que respondan a las necesidades y características de cada entidad y cada escuela normal, mediante espacios curriculares para la flexibilidad curricular. El Consejo Nacional de Autoridades de Educación Normal (CONAEN) validó este acuerdo en su sesión plenaria del 23 de junio de 2022. De esta manera, el codiseño incluyó la definición de los perfiles de egreso, las mallas curriculares y la construcción de los cursos nacionales.

mallla curricular nacional. El instrumento se estructuró con preguntas en su mayoría de opción múltiple para precisar información sobre su formación, experiencia y opiniones. En la encuesta participaron 58 docentes normalistas que cumplieron con el requisito de ser participantes desde el inicio del proceso, lo que representó el 41.43% del total de participantes en el codiseño de la Licenciatura. Adicionalmente, se emplearon técnicas de investigación de tipo bibliográfico para recuperar estudios relevantes en torno al perfil profesional docente en la educación superior, específicamente, las que aluden a las y los formadores de docentes normalistas y en particular de Telesecundaria, que, como ya se ha mencionado sobre estos formadores, no existen.

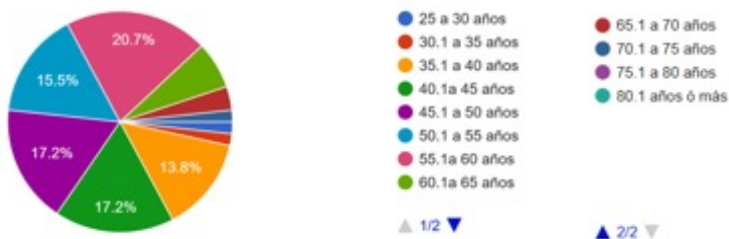
Presentación y análisis de resultados

Respecto a las características personales, el equipo nacional de la Licenciatura que participó en la encuesta se caracterizó por estar constituido en un 62.2% por mujeres, 31% son hombres y el 1.7% optó por no especificar su género. Aunado a lo anterior, el 62.1% no contaba con experiencia en el diseño curricular, en tanto que el 37.9% manifestó contar con ella al participar en el diseño del Plan y programas 2018, pues los programas anteriores a este Plan databan de 1999. En este tenor, es de hacer notar que las mujeres participantes no sólo entraron a una nueva experiencia profesional combinada con su jornada laboral y las labores de la casa, es decir, cumplieron una tercera jornada de trabajo.

Otra de las características de las y los participantes en la encuesta, es la edad. La siguiente gráfica muestra que 82.75% son docentes mayores de 40 y hasta 75 años, siendo pocas las y los jóvenes que participaron en el codiseño (sólo una persona de entre 25-30 años, una entre 30-35 años y ocho entre 35-40 años).

Gráfica No.1. Edad de las y los codiseñadores

58 respuestas



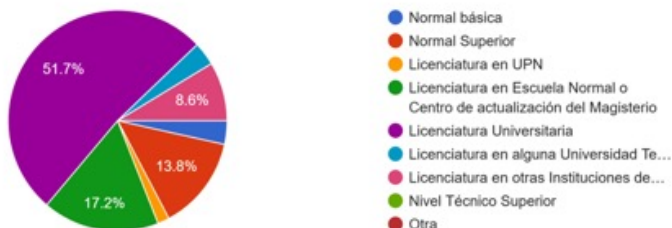
Del grupo 40-75 años, sólo siete se ubican en la senectud, mientras que 41 personas están en la adultez madura, etapa en la que se priorizan, según Erickson (1979, 2000 y 2014), al menos tres dominios que inciden en su desempeño laboral: el procreativo, el productivo y el creativo. En el primero, las y los docentes buscan dar o brindar atención, cariño y responder a las necesidades de cada generación, en este caso del estudiantado normalista; el segundo tiene que ver con la integración del trabajo a la vida familiar, de manera que durante el codiseño las reuniones se realizaron en contraturno

y generalmente en la tarde noche; y finalmente en la etapa creativa caracterizada justo por realizar aportaciones a la sociedad, en este caso, la conclusión de los programas educativos de las y los futuros maestros de Telesecundaria. Evidentemente, estas tres dimensiones están transversalizadas por las representaciones socio simbólicas a las que aluden Ávalos y Aguilera (2022), además de los saberes que han ido construyendo a lo largo de su experiencia docente, respecto a la docencia en Telesecundaria.

En la formación inicial es de reconocer que las escuelas normales, al igual que en otras instituciones de educación superior, su personal académico no ha sido formado para ejercer la docencia con población joven-adulta y en ocasiones tampoco conocen las necesidades de la educación, pues su formación inicial, en varias ocasiones, es ajena al campo educativo o incluso a las ciencias sociales. De ahí la importancia de recuperar esta información, en tanto que tiene correspondencia con otro de los atributos del desempeño laboral. La siguiente gráfica muestra las procedencias formativas de las y los codiseñadores.

Gráfica No. 2. Escuela de formación inicial

58 respuestas



La información puede ser clasificada en tres grupos, según la formación profesional inicial: normalistas, ciencias sociales y ciencias duras y/o informáticas. En relación con el primer grupo, 22 participantes indicaron haber cursado una licenciatura relacionada con la educación, de los cuales seis cursaron la Licenciatura en Educación Secundaria, cinco de ellos con especialidad en Telesecundaria²⁹; cinco la Licenciatura en Educación Primaria; cuatro la Licenciatura en Educación Media con diferente especialidad; tres la Licenciatura en Pedagogía; uno la Licenciatura en Educación Especial³⁰; uno la Licenciatura en Educación en Enseñanza del Inglés para hablantes de otras lenguas; uno la Licenciatura en Asesoría Psicopedagógica; uno la Licenciatura en Educación. Cabe señalar que 17 cursaron su licenciatura en institu-

²⁹ Sólo en uno de los casos, además de esta Licenciatura, refiere contar con la Licenciatura en Psicología.

³⁰ En este caso, se registra también la Licenciatura en lengua y literatura española como parte de su formación inicial, aunque sólo se toma como referencia la primera que refiere.

ciones formadoras normalistas, por tanto, cuentan con la experiencia de haber sido estudiante normalista, tienen experiencia laboral en algún nivel de educación básica y, sobre todo, son docentes portadores y aportadores de una cultura normalista, todos ellos elementos necesarios en el codiseño de los programas de LEyAT.

En cuanto al segundo grupo referido a quienes estudiaron licenciaturas de ciencias sociales, se registran 20 respuestas, de las cuales cuatro refieren una formación en la Licenciatura en Administración o Administración de empresas; tres en la Licenciatura en Psicología social; tres en la Licenciatura en literatura o lenguas; dos en la Licenciatura en Sociología; dos en la Licenciatura en Derecho; dos en la Licenciatura en Historia; dos en la Licenciatura en Ciencias de la comunicación; uno en la Licenciatura en Psicología; uno en la Licenciatura en idiomas. Si bien es cierto que las y los académicos que conforman este grupo no fueron formados para ser docentes de una población joven-adulta, también es cierto que la variedad de profesiones centrada en las ciencias sociales les facilita el acercamiento a las necesidades del estudiantado, a la comprensión de las necesidades y problemas de la educación en general y, en específico, de la práctica profesional en la educación básica, entre otros aspectos. Para el codiseño, esta diversidad constituyó la fortaleza en la construcción de los diferentes programas de estudio que contemplaron la variedad de disciplinas.

Finalmente, el tercer grupo de académicas y académicos conformado por 16 participantes que refieren haber cursado una licenciatura en ciencias naturales o duras, o bien, alguna formación relacionada con la informática o computación, como a continuación se especifica: cinco Ingenierías (uno en Ingeniería en instrumentación electrónica, uno en Ingeniería industrial y de sistemas, uno en Ingeniería bioquímica, uno en Ingeniería ambiental y derecho, uno en Ingeniería en alimentos); tres en Licenciaturas relacionadas con la química; tres Licenciaturas relacionadas a la informática y la computación; uno en la Licenciatura en matemática educativa³¹; uno en la Licenciatura en economía; uno en la Licenciatura en biología; uno en la Licenciatura en contaduría pública; uno en la Licenciatura en mercadotecnia.

El segundo y tercer grupo de licenciaturas de formación inicial referidas poseen como cualidad la heterogeneidad de profesiones, lo que lleva a este profesorado normalista a construir o apropiarse de lenguajes y de una cultura normalista mediante debates y procesos dialógicos desde, con y para la diversidad. En estos procesos se juegan diferentes cosmovisiones y representaciones sociosimbólicas del ser docente y del imaginario sobre cómo se forma un docente de telesecundaria, estos diálogos académicos no ocurren sin las tensiones y las dificultades que supone abrirse a escuchar a otras

³¹ Este caso en particular, además de esta licenciatura señala haber cursado la Licenciatura en Informática y la Licenciatura en Educación Secundaria con especialidad en Formación Cívica y Ética. Aunque sólo se contabiliza la primera referencia de formación inicial.

y otros, tal como dice Bourdieu. Las y los académicos disciplinares y normalistas acostumbrados a trabajar de manera endogámica, ahora en el codiseño experimentaron la necesidad de abrirse para trabajar con otras y otros profesionales desde una mirada interdisciplinaria, local y nacional. A continuación, se presentan algunas opiniones que reflejan algunas tensiones:

Algunas escuelas tenían equipos de trabajo de varios integrantes y en las consultas al ser mayoría obviamente dominaban sobre las decisiones de lo que se tenía que hacer y si solo eras tú de tu escuela se tenía que buscar que otros apoyarán tu propuesta. También dependía del coordinador de su mediación (Codiseñadora 02).

En ocasiones me sentía desplazada u omitida en ciertas aportaciones personales, ya que consideraban que mis aportaciones no eran relevantes (Codiseñadora 03).

El que algunos profesores desean mantener sus posturas ideológicas en los programas y no lo que realmente genera una propuesta de aprendizaje (Codiseñadora 37).

Considero que en general la disposición al trabajo y a flexibilizar las visiones y opiniones, ser analíticos pero prácticos, puesto que en algunos equipos no se avanzaba por compañeros o compañeras que se empeñaban en que se cumpliera en el programa lo que ellos solicitaban (Codiseñadora 39).

El negarse a modificar aspectos del programa que no hacen lógica con fundamentos teóricos esenciales (Codiseñador 50).

Cabe destacar que, pese a las tensiones, el codiseño de los programas de estudio para la formación de docentes de este nivel requería reconocer y potencializar los saberes y conocimientos de la heterogeneidad de

profesiones convergentes, pues los equipos de codiseño, semestre tras semestre fueron capaces de contextualizar sus conocimientos disciplinarios con relación al estudiantado y al ambiente normalista en donde ocurren los procesos de aprendizaje. Esto derivó en que, de manera implícita, cada equipo codiseñador se constituyera en una comunidad epistémica en la que operó la cognición distribuida con ejes centrales sustentados en el conocimiento del estudiantado, el lugar en el que se desarrollan las prácticas profesionales y del ambiente formativo de la institución. Esto es, los programas elaborados tienen un conocimiento situado, donde la presencia de varias disciplinas facilitó la selección y graduación de conocimientos disciplinares, así como la construcción de estrategias didácticas sugeridas, en función de las necesidades formativas del estudiantado, en palabras de algunas o algunos informantes:

Fue fundamental ya que permitió el intercambio de ideas y la facilidad de propuesta (Codiseñadora 13). Definitivamente un trabajo de codiseño requiere del trabajo colaborativo, tanto para el diseño como para su operación desde las aulas. Se comparten distintas miradas, según cada profesión, de aquello que se desea plasmar y se da oportunidad a que la discusión con propuestas sea la que vaya orientando la construcción de los programas (Codiseñadora 26).

Fue muy importante, pues, permitió la participación de todos desde sus perfiles profesionales sin perder el objetivo central en el diseño de los programas (Codiseñadora 49). Permitted la investigación y conocimientos para aportar; se propició la deliberación; se llegó a acuerdos (Codiseñador 30).

Otro aspecto fundamental del perfil profesional docente normalista, lo constituye la experiencia en educación básica que tienen las y los codiseñadores, pues permite que los programas del currículo sean construidos considerando su experiencia desde la realidad de lo que ocurre en estas escuelas.

Tabla 1. Experiencia en la educación obligatoria			
Rango de experiencia	Codiseñadores/as	Rango de experiencia	Codeñadores/as
6 meses a 5 años	13	20.1 a 25 años	2
5.1 a 10 años	12	25.1 a 30 años	3
10.1 a 15 años	7	45.1 a 50 años	1
15.1 a 20 años	7	No tengo experiencia en educación básica o media superior	13

Elaboración propia con base en datos empíricos.

La tabla muestra que de los 58 codiseñadores, 13 no cuentan con experiencia docente en educación básica o media superior, lo cual no constituyó un obstáculo, en virtud de que 45 codiseñadoras y codiseñadores manifestaron tener experiencia en la educación obligatoria, condición estratégica para el codiseño de los programas de estudio, en el acompañamiento en las prácticas profesionales, entre otros aspectos, pues, quienes cuentan con esta experiencia han podido experimentar de primera mano la aplicación de la normatividad y actuar conforme a los principios éticos y legales de la educación mexicana. Asimismo, conocen el funcionamiento del Consejo Técnico, la conformación y funcionamiento

de las cooperativas escolares, la organización de las comisiones, las dificultades o facilitadores para la participación de las madres y padres de familia, el exceso de trámites burocráticos, las brechas de desigualdad, entre otros aspectos. Pedagógicamente cuentan con criterios mínimos establecidos por la USICAMM, al saber lo que sucede en el aula porque conoció las capacidades y necesidades de la población que atendió, generó ambientes de aprendizaje pertinentes, y es posible que haya construido estrategias o proyectos de intervención comunitarios. En este tenor, al responder a la pregunta ¿qué otros facilitadores académicos permitieron su participación en el codiseño? Algunas de las y los informantes mencionaron su participación como docente de educación básica o media superior, como se muestra en las siguientes expresiones:

La experiencia docente frente a grupo y el conocimiento de las condiciones en que se encuentran las escuelas Telesecundarias de las regiones sierra-costa (Codiseñadora 17).

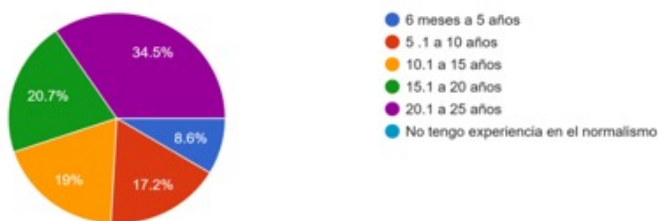
En nuestro caso, el haber sido no sólo formadores de inglés, sino que tuvimos el honor de contar con formadores de inglés con experiencia en educación básica, dentro del equipo. Sobre todo, por el peso del background laboral de cada uno, así como la preparación académica contribuyeron sustancialmente a la dinámica de trabajo y organización del mismo. Hubo espacio para iniciativas, cambios, propuestas, así como para una metodología de trabajo que fue evolucionando en estos casi cuatro años de trabajo en conjunto. Creamos nuestros propios formatos o modelos de trabajo al dosificar desde el inicio todo un trayecto de 6 cursos de inglés en telesecundaria (Codiseñadora 18).

Conocimiento de educación básica (Codiseñador 24).

Otro elemento del perfil profesional docente normalista que abonó al codiseño fue la experiencia como formadores de docentes. De ahí que en el perfil de las y los codiseñadores se haya incluido una pregunta para recabar tal información. Al respecto, la gráfica siguiente muestra los datos de las y los informantes:

Gráfica No. 3. Años de servicio en la escuela normal, CAM o Universidad

58 respuestas



El 55.2% de las y los informantes cuentan con experiencia en la educación superior mayor a los quince años y menor a los 25 años, quienes evidentemente no fueron formados para la docencia, y menos, para formar maestras y maestros de educación básica. Trabajar pedagógicamente con población joven-adulta representa un reto con implicaciones distintas para quienes egresaron de instituciones formadoras de docentes, porque supone un cambio en la concepción de aprendizaje en cuanto a quién se dirigen y cómo lo hacen, debido al he-

cho de que habrán de formar profesionales capaces de enseñar a aprender a las y los adolescentes de secundaria, y lo harán desde su experiencia como profesional del nivel básico y como estudiante normalista. Para las y los codiseñadores egresados de alguna institución de educación superior distinta a las escuelas normales, implicó descentrar su concepción de aprendizaje desde su propia experiencia como estudiante para construir una práctica docente que articule, desde la acción pedagógica, los conocimientos, el pensamiento, los sentimientos y valores.

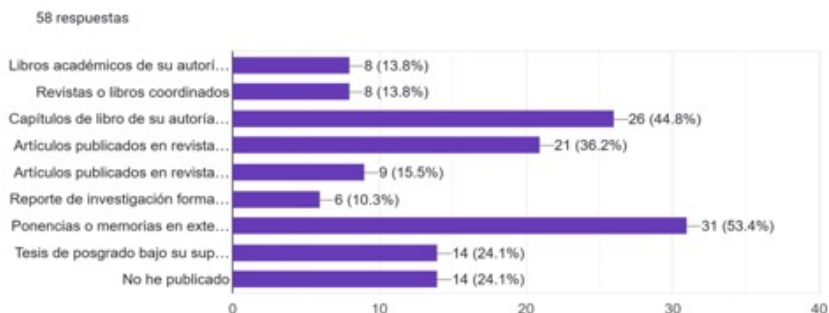
Estas diferencias formativas tienen un impacto en dos dimensiones, por un lado, en los procesos de enseñanza y aprendizaje, sobre todo, durante el acompañamiento a las prácticas profesionales. Por otro lado, en el codiseño de los programas donde el punto de partida de cada comunidad epistémica estuvo marcado por las situaciones tensantes derivadas de la experiencia de poner en juego una concepción de aprendizaje sustentada en un proceso dinámico y distribuido, lo que marcó el avance o retroceso en las representaciones sociosimbólicas de la manera en que se forman a las y los docentes de telesecundaria en las escuelas normales.

Un elemento importante aportado al proceso de codiseño, lo constituyen los conocimientos prácticos en torno a formación docente, mismos que fueron adquiridos a partir de la experiencia de trabajar en las escuelas normales. Cabe señalar que esta aportación no está exenta de la tensión entre la teoría y la práctica, pro-

ducto de las representaciones sociosimbólicas del *deber ser de la formación docente* que las y los participantes ponen de manifiesto durante el proceso de elaboración de los programas de estudio, y en el entendido de que la formación de estos profesionales es desde la experiencia vivida. Los debates continúan sosteniendo la tradición normalista: la práctica profesional como un eje dinamizador de la formación de maestras y maestros, en este caso de Telesecundaria.

En otro orden de ideas es sabido que actualmente el desarrollo científico-tecnológico tiene una relación directa con los procesos de producción, comunicación y difusión del conocimiento, de ahí que la investigación y la publicación de sus resultados sea una de las características de la tercera dimensión del perfil profesional docente normalista. El perfil profesional docente de la educación superior es uno de los requisitos de ingreso al PRODEP, y para indagar al respecto, se introdujo una pregunta relativa a las publicaciones realizadas en los últimos tres años, pues, para publicar, al profesorado normalista le implica poner en juego habilidades investigativas, tecnológicas, de comunicación escrita y, en ocasiones, orales, mismas que a su vez se reflejan en su práctica educativa. La siguiente gráfica muestra la información proporcionada:

Gráfica No. 4. Publicaciones



Esta gráfica muestra que, a excepción de 14 informantes, 44 cuentan con habilidades investigativas y, por tanto, de escritura. Es de reconocer que la investigación y su publicación también es un medio de profesionalización y desarrollo docentes, en virtud de que fomentan, en quienes la desarrollan, una cultura de análisis y reflexión crítica de su práctica docente, lo que les permite poner en juego estrategias pedagógicas más efectivas y, aunado a ello, promueven saberes y conocimientos actualizados. Esto no sólo incide en la práctica de la formación inicial de docentes, sino también en el campo docente en general y, en específico, el normalista. Respecto al codiseño de los programas de estudio de LEyAT, la investigación y su publicación se constituye en un pilar al brindar elementos teóricos y metodológicos para la construcción de los propósitos, la selección de los contenidos, el diseño de actividades y la selección de la bibliografía sugerida.

Entre las principales publicaciones, señaladas por las y los informantes, destacan: ponencias en diferentes eventos, capítulos de libro, seguidos de artículos publicados en revistas indexadas y, posteriormente, artículos en revistas no indexadas. La investigación de las y los codiseñadores deriva en tres impactos: el primero en la profundización en la actualización y desarrollo profesional, como se señaló arriba; el segundo, en el campo de la docencia normalista a la cual aportan hallazgos y nuevos conocimientos; y, finalmente, en el codiseño donde las habilidades investigativas se constituyeron en aportaciones que facilitaron el proceso, como lo expresan las siguientes opiniones:

Los que tenían, por sus habilidades de investigación, mayor manejo en los temas de los cursos ayudarán a otros a aprender, comprender, buscar información y formar así cuadros de trabajo competente al aprovechar las habilidades de los demás (Codiseñador 13).

Que permitieran brindarles ayuda a los más lentos en el uso de la tecnología (Codiseñadora 16).

La facilidad de algunos colegas para la redacción e investigación es de reconocerse (Codiseñadora 25).

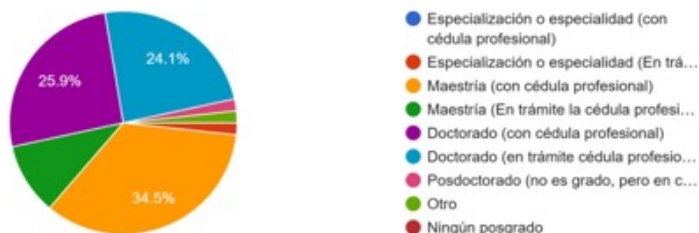
Otro elemento que coadyuvó a lograr el codiseño son los estudios de posgrado, por lo que también se incluyó en la encuesta una pregunta que indaga sobre el último grado de estudios y los posibles apoyos que tuvieron para cursarlos. El 60.3 % de las y los participantes informaron que no tuvieron ningún apoyo; el 20.7%, al contar con perfil PRODEP, obtuvo recursos, aunque este personal docente no forma parte de cuerpos aca-

démicos; el 13.8%, además de contar con perfil PRODEP forman parte de un Cuerpo Académico; y, finalmente el 5.2% tuvo apoyo del PRODEP, aunque en la actualidad ya no cuenta con él. En total, el 39.7% recibieron apoyo para cursar estudios de posgrado, lo que se traduce en otra forma de profesionalización docente y en mejores condiciones para el ejercicio de su práctica.

Sobre estos posgrados, 20 participantes refieren contar con cédula de maestría, mientras que otros 7 indican tener sólo estudios de ese nivel educativo, pero aún no cuentan con cédula profesional; 15 participantes dijeron contar con cédula de doctorado y otros 14 sólo con estudios. Sólo una persona indicó contar con posdoctorado, una persona más con especialización o especialidad, como se muestra en la siguiente gráfica, lo que significa que el 100% de los encuestados cuenta con al menos estudios de posgrado, situación que podría colocarles en el cumplimiento de uno de los requisitos del perfil deseable señalado en el PRODEP.

Gráfica No. 5. Último grado de estudios

58 respuestas



De los 27 docentes normalistas que refieren como máximo nivel de estudios una maestría, con cédula y sin ella, 20 son en educación, en ciencias de la educación, en docencia o enseñanza. Seis se refieren a maestrías en: Negocios, Tecnología educativa, Gestión ambiental para la sustentabilidad, Redes y sistemas integrados, Comunicación y tecnología educativa, y uno más que no especifica la denominación del programa educativo. Como se puede inferir, varios de estos posgrados aportan elementos para el codiseño de cursos, por ejemplo, los relativos a los trayectos formativos: Lenguas, lenguajes y tecnologías digitales y Formación pedagógica, didáctica e interdisciplinar.

En cuanto a las y los participantes que refieren como máximo nivel de estudios un programa de doctorado, sólo 21 de ellos están vinculados a la educación, docencia, ciencias de la educación, innovación educativa, formación docente o investigación educativa. Los otros programas de doctorado son: dos en Tecnología educati-

va³², uno en Filosofía e historia de las ideas, uno en Gerencia y política educativa, cuatro sin denominación del programa educativo. En lo que respecta al único posdoctorado registrado, resulta ser una formación específica de un campo disciplinar, pues la formación inicial es la Licenciatura en Historia y el Doctorado en Historia y Estudios Regionales. En la especialización o especialidad no se registra denominación alguna. Como se puede inferir, algunos de estos posgrados abonan conocimientos para el diseño de cursos, por ejemplo, los del trayecto formativo Fundamentos de la educación.

En cuanto a los retos que las y los codiseñadores tuvieron que superar, en general, tienen que ver con los institucionales, pues, al parecer no tuvieron descarga académica, de ahí que, el codiseño estuvo combinado con la investigación y la impartición de clase. Otro elemento criticado fue la falta de habilidades comunicativas asertivas y la falta de actualización de algunos integrantes en el equipo, lo que dejó mayor responsabilidad a quienes lideraron a los equipos para el codiseño de los cursos.

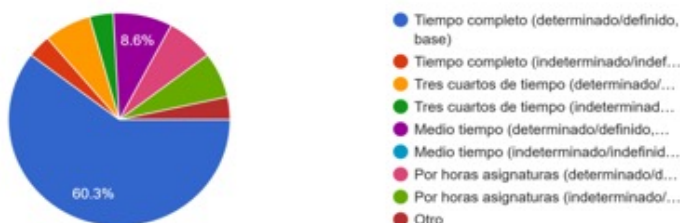
Cabe señalar que un elemento que facilitó la superación de los desafíos enfrentados en el codiseño lo constituye la seguridad laboral, por lo que en la encuesta se incluyó una pregunta en torno a las condiciones laborales de quienes participaron en el proceso, además,

³² Estos dos programas no se contabilizan en los doctorados vinculados a la educación, debido a que quienes refieren estos programas de posgrado tienen una formación inicial en Computación y en Ingeniería en instrumentación electrónica, por lo que no implican una formación pedagógica previa.

existe una tipología de esta condición como requisito para ingresar o sostener el PRODEP. En ese sentido, la siguiente gráfica muestra la situación laboral de las y los informantes:

Gráfica No. 6. Condición laboral

58 respuestas



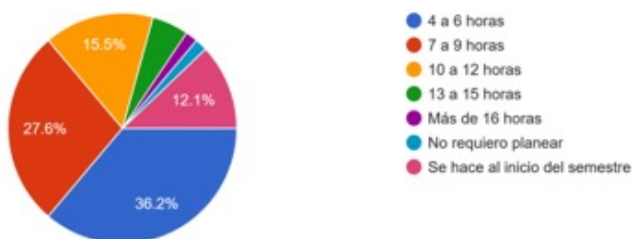
De las y los codiseñadores, el 82.7% manifiesta contar con una plaza definitiva, sea de tiempo completo, tres cuartos, medio tiempo o por asignatura. Al parecer, la asignación definitiva de una plaza otorga una seguridad laboral que posibilita la realización de diversas actividades académicas y el acceso a ciertos beneficios. Sin embargo, esto no es del todo cierto, sobre todo para quienes tienen medio tiempo o están por asignatura y, menos aún, el 13.7% carente de la definitividad, en virtud de que en estos casos las y los académicos requieren de la búsqueda de opciones que complementen sus ingresos o les permitan acceder a una plaza, lo que dificulta, entre otros aspectos o condiciones, la participación en el proceso de codiseño.

Como se señaló anteriormente, este rubro es un elemento de ingreso al perfil PRODEP, por lo que quizás el 67.2% de las y los codiseñadores (con 40 o 30 horas en la escuela normal) podrían acceder al mismo. Por su parte, el 8.6% del profesorado de medio tiempo, pese a las modificaciones del PRODEP (para el caso de las normales), es probable que no cuenten con el mínimo de horas en la educación básica, quedándose fuera de este beneficio.

Otro elemento del perfil profesional docente normalista lo constituye la docencia frente a grupo. La siguiente gráfica muestra la cantidad de horas que las y los codiseñadores participantes le han dedicado a esta actividad académica:

Gráfica No. 7. Horas/semana dedicados a la planeación docente

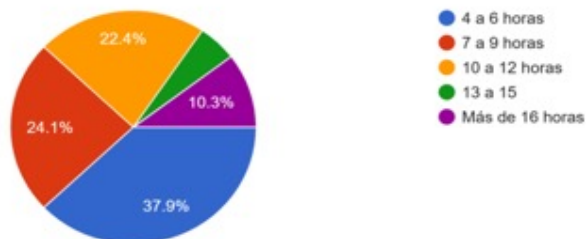
58 respuestas



Como se observa, a excepción de 13.8% que planea o no al inicio del semestre, las y los demás codiseñadores participantes le conceden cierta importancia a la planeación de las actividades a realizar frente a grupo porque el 22.4% dedica más de diez horas a esta actividad. Esta información significa que el profesorado cuenta con elementos pedagógico-didácticos que abonan al diseño de los programas de los cursos, específicamente los referidos al trayecto formativo Formación Pedagógica, Didáctica e Interdisciplinar.

Gráfica No. 8. Horas/semana dedicados al codiseño

58 respuestas



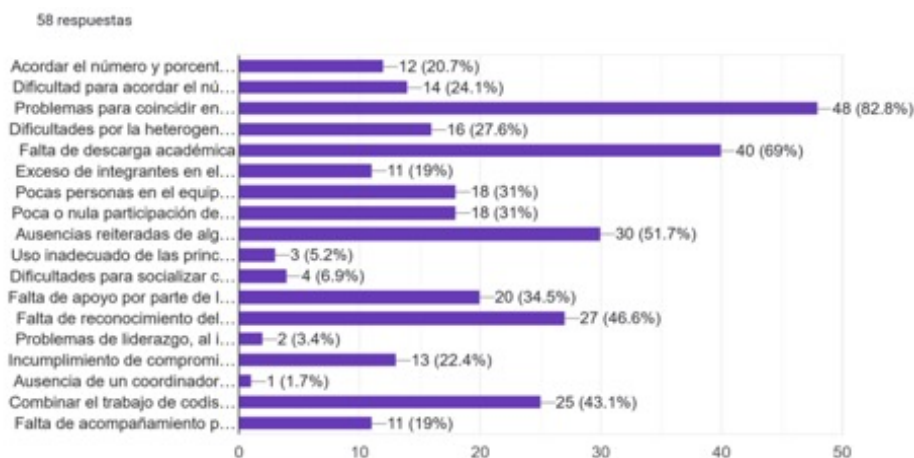
Como se verá más adelante, fueron varios los obstáculos que incidieron en el desarrollo del proceso de codiseño. Las y los participantes manifestaron que esta actividad se desarrolló al mismo tiempo que otras actividades académicas. De acuerdo con la información proporcionada, el 37.9% le dedicó al codiseño más de

diez horas a la semana, mientras que el 62% sólo pudieron dedicarle menos de nueve horas. Cabe aclarar que este último porcentaje es muy cercano al 60.3% de codiseñadores que tienen una plaza definitiva con cuarenta horas, por lo que habrá que indagar en torno a otras actividades académicas que desarrollan.

Con la información presentada hasta este punto, se da respuesta a la pregunta ¿cuál es el perfil personal y profesional del profesorado normalista que participó en todo el proceso de codiseño de la LEyAT, Plan 2022? Y, de manera parcial, se han abordado elementos para responder a la pregunta ¿cuentan, las y los codiseñadores, con elementos para determinar cómo se forma una o un docente para Telesecundaria? Por lo que, a continuación, se presentan otros datos que contribuyen a profundizar cómo las y los codiseñadores conocen qué necesidades tienen las maestras y los maestros de telesecundaria sobre su práctica, y saben cómo formar al estudiantado para que alcance el perfil profesional que le permita enfrentar dichas necesidades, además del perfil establecido en la política educativa actual.

Sabedores de que cada escuela normal está inmersa en una cultura escolar cuyas relaciones de causalidad se expresan de diferentes maneras en la gestión administrativa y organizacional, en la encuesta se incluyeron cuatro preguntas interrelacionadas (dos cerradas y dos abiertas) para obtener información sobre los obstáculos y facilitadores organizativos-operativos bajo los cuales trabajaron las y los participantes. En ese sentido, la siguiente gráfica muestra los principales obstáculos que las y los codiseñadores tuvieron que enfrentar durante el codiseño.

Gráfica No. 9. Retos organizativos-operativos superados



De la gráfica se puede inferir que la falta de reconocimiento del trabajo por parte de las autoridades estatales y de la escuela normal es la causa directa de que no hubiera una descarga académica para el codiseño, como lo manifiestan las siguientes opiniones

Falta de apoyo directivo para descarga académica ya que aún teniendo la orden de la autoridad estatal nunca lo ejecutó y tener que adaptarse a los horarios de los demás participantes y en ocasiones coincidían las reuniones de codiseño con las clases (Codiseñador 6).

No hubo apoyo de los directivos en nuestra Escuela Normal, dedicamos varias horas a la semana en el codiseño nacional y no nos dieron horas de descarga (Codiseñadora 48).

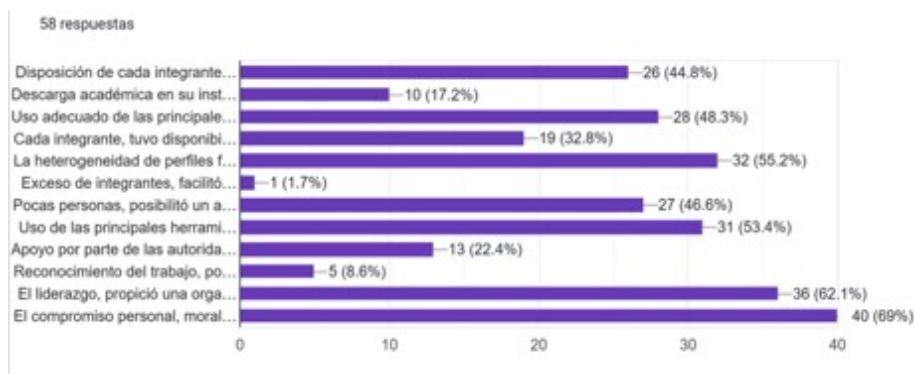
La premura en la entrega de los trabajos más la carga laboral propia de la escuela fueron para mí, una mala combinación.

Además, no hubo reconocimiento al tiempo que se dedicaba aún fuera de la escuela y en vacaciones por parte del CT (Codiseadora 53).

Aunado a lo anterior y, producto de las condiciones laborales, sea por la cantidad de horas o la falta de definitividad en la plaza, los otros retos superados fueron: los problemas de horario, la ausencia de algunas personas y las dificultades, sobre todo para las mujeres, para combinar el codiseño con las actividades del hogar y los cuidados de la familia.

De acuerdo con la gráfica siguiente, se puede observar cómo las y los codiseadores están centrados en la disposición y compromiso personal, el uso de las herramientas tecnológicas, la heterogeneidad de perfiles y el reconocimiento a las y los coordinadores de equipo, cuyo liderazgo propició una organización pertinente.

Gráfica No. 10. Facilitadores organizativos-operativos



Por otro lado, dentro de los facilitadores académicos las y los informantes colocaron en primer lugar la facilidad de algunos colegas para escribir y para liderar pedagógicamente los equipos, lo que es congruente con las respuestas a la pregunta relativa a las publicaciones. Aunado a lo anterior, hay un reconocimiento al codiseño desde la interdisciplinariedad por la heterogeneidad de profesiones. Estas habilidades y actitudes también demuestran que las y los codiseñadores saben cómo formar docentes de telesecundaria considerando los principios de la NEM, lo que se refleja en las siguientes opiniones extraídas de la pregunta referida a la metodología, donde se le atribuye el logro del programa de estudio al proceso que los equipos siguieron, como se muestra a continuación:

La metodología permitió a los participantes aprender de otros, analizar puntos de vista diversos, conocer experiencias importantes y aportar las propias enriqueciendo así el proceso de construcción del programa de estudio (Codiseñadora 10).

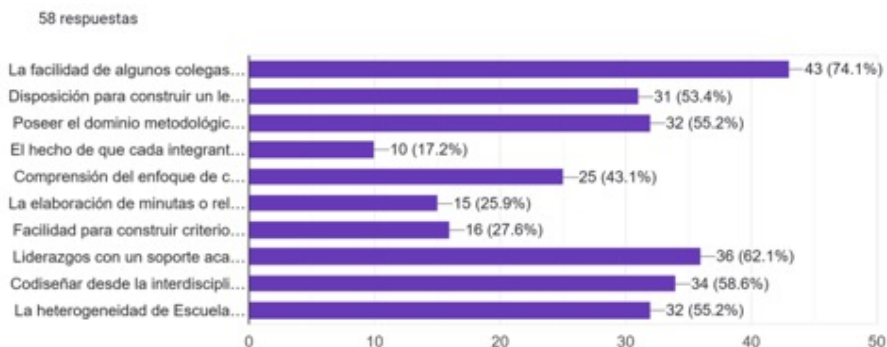
En la mayoría de los equipos en los cuales participé, se promovió el diálogo, la argumentación, el trabajo colaborativo y la relación horizontal entre los integrantes.

Estoy convencida que nos involucramos en otras formas de vivir los procesos de actualización docente. No se partió de la persona experta que lo sabe todo, sino que el aprendizaje y construcción de conocimiento fluyó como un hacer colectivo (Codiseñadora 41).

El trabajo colaborativo permitió conocer diferentes perspectivas de los compañeros, compartir nuestros saberes, nuestros

contextos lo cual quedó plasmado en cada uno de los programas (Codiseñadora 43).

Gráfica No. 11. Facilitadores académicos para el codiseño



Dentro de las debilidades de la metodología destacan opiniones como las siguientes:

Fue útil, pero faltó sustento teórico-metodológico por parte de DGEsum. Hubo bastantes diferencias entre una Licenciatura y otra en cuanto a la relación de los cursos con relación de los cursos con el Trayecto de Práctica, por ejemplo, en Tele todo fue muy organizado y dinámica de trabajo hasta 50, semestre fue sistematizada lo cual permitió un trabajo que fue evolucionando en calidad gracias a la coordinadora de la licenciatura (Codiseñadora 18).

Realmente no hubo trabajo colaborativo; se trabajó de forma fragmentada, en algunas ocasiones, por la falta de “escucha atenta” y dominio disciplinar en algunas personas (Codiseñadora 44).

En realidad fue complicado porque las discusiones se tornaban más para la resolución del trabajo que para un debate académico profundo sobre los temas a los que refiere el programa (Codiseñador 50).

Las opiniones anteriores muestran las tensiones experimentadas por las comunidades epistémicas responsables de la elaboración de los programas de estudio de la LEyAT, pero también reflejan que las y los codiseñadores destacan las actitudes, los valores, los pensamientos y los sentimientos como parte del currículo que están presentes durante la formación del estudiantado normalista. A partir de ello, se puede inferir que las y los codiseñadores saben cómo formar docentes de telesecundaria, conocen los desafíos entorno a lo que implica este proceso desde la práctica más que desde los discursos teóricos de la didáctica; y, sobre todo, reconocen el valor de la construcción a partir de los diálogos y discusiones colectivas.

Conclusiones

Las finalidades de este estudio exploratorio fueron determinar el perfil personal y profesional del profesorado normalista que participó en todo el proceso de codiseño del Plan 20022 de la LeyAT, Plan 2022, y mostrar que las y los codiseñadores cuentan con elementos para determinar cómo se forma una o un docente para trabajar en las escuelas de Telesecundaria.

A partir del análisis documental sobre el perfil docente en educación superior y de los resultados de la encuesta aplicada, se concluye que el perfil profesional

docente de las y los codiseñadores se caracteriza por cuatro dimensiones: la primera, refiere algunas características personales (edad y sexo o género, entre otras); la segunda, indica la formación inicial; la tercera, describe la profesionalización docente mediante posgrados e investigación; la cuarta, especifica la experiencia docente en educación básica y en educación superior (particularmente en educación normal). Estas dimensiones han sido de utilidad no sólo para describir e interpretar los datos que caracterizan al profesorado participante, sino que muestran que estos docentes han conformado una comunidad epistémica donde comparten saberes, conocimientos, habilidades, actitudes y valores y creencias sobre la docencia, elementos que permitieron construir los programas de los cursos.

En este tenor, considerando las características del perfil profesional docente de la educación superior, para el caso específico de las y los docentes normalistas, los podemos categorizar de acuerdo con las siguientes cuatro dimensiones:

- La primera refiere a rasgos personales (edad y sexo o género, entre otras); siendo estas características nodales no sólo para la construcción de la identidad individual, sino también en el establecimiento de interrelaciones, en general por la feminización de la docencia.
- La segunda describe la formación inicial; distinguiendo la diversidad de profesiones que conforman

la planta académica de las instituciones formadoras de docentes.

- La tercera alude la profesionalización docente mediante posgrados e investigación; referida al tipo de posgrado que incide en la actualización y en algunos casos la remoción de las ausencias formativas en la educación.
- La cuarta refiere a la experiencia docente en educación básica y en educación superior (particularmente en educación normal), condición necesaria para la formación inicial de las y los docentes de la educación obligatoria. Se considera que las y los formadores tienen como punto de partida el conocimiento del estudiantado al que forman, por lo que pueden implementar estrategias pedagógicas pertinentes.

Referencias

Alfaro, M., Gamboa, A., Jiménez, S., Pérez, J., Ramírez, A., Vargas, M. (2008). “Construcción del perfil profesional docente de séptimo año: Respuesta a una necesidad actual”. *Revista Electrónica Educare*, vol. XII, núm. 2, pp. 31-45. Universidad Nacional. Costa Rica. <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/1941/194114586005.pdf>

Arias, M., Arias, E., Arias, J., Ortiz, M. y Garza, M. (2018). Perfil y competencias del docente universitario recomendados por la UNESCO y la OCDE, *Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo* <https://www.eumed.net/rev/atlante/2018/06/competencias-docente-universitario.html> //hdl.handle.net/20.500.11763/atlante1806competencias-docente-universitario

Arnaz, J. (1981). Guía para la elaboración de un perfil del egresado. *Revista de Educación Superior*, 10 (4), 1-7.

Arnaz, J. (1996). *La planeación curricular*. Trillas.

Arredondo, M. (2007). Formadores de formadores. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, abril-junio, vol. 12, núm. 033. Consejo Mexicano de Investigación Educativa. 473-486, <https://www.redalyc.org/pdf/140/14003302.pdf>

Avalos-Rogel, A. y Aguilera, A. (2022). La formación de sujetos colectivos epistémicos. En: Ducoing Watty, L. P. (Coord. de la Colección). Colección Formación de profesores y profesionales de la educación; Barrón Tirado, C. y Valenzuela Ojeda, G. A. (Coord. de Volumen). Tomo IV Formación e identidad de profesores y profesionales de la educación. México: UNAM.

Avalos-Rangel, A. (2013). ¿La formación como prescripción? Cuatro modelos de formación inicial de docentes a partir del análisis de redes sociosimbólicas. En: Lozano Andrade, I. y Gutiérrez Álvarez, E. (Coordinadores) (2013). *Procesos Formativos y Práctica de los Formadores de Docentes*. Ediciones Díaz de Santos, S. A.

Rafael Ballesteros, Z. (2013). “Los saberes de los formadores en los espacios de observación y práctica docente en la escuela normal”.

Barrón Tirado, M. & Valenzuela Ojeda, G. (2022). *Formación e identidad de profesores y profesionales de la educación. IV*, UNAM.

Bourdieu, P. (1991). *El sentido práctico* (Trad. Á. Pazos). Taurus.

Bourdieu, P. (1997). Espacio social y espacio simbólico. Introducción a una lectura japonesa de la distinción. En: Jiménez, I. (Comp.). (Trad. I. Jiménez). Siglo XXI., pp. 23-40 https://www.academia.edu/10731508/CAPITAL_CULTURAL_ESCUELA_Y_ESPACIO_SOCIAL_PIERRE_BOURDIEU_compilaci%C3%B3n_y_traducci%C3%B3n_ISABEL_JIM%C3%89NEZ

Bozu, Z. y Canto, P. J. (2009). El profesorado universitario en la sociedad del conocimiento: Competencias profesionales docentes. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*, 2 (2), 87-97. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3110877>

Bourdieu, P. (2008). *Homo academicus*. Siglo XXI Editores.

Cáceres, M., González, M., López, K., Lizama, G. y Olvera, T. (2023). Las políticas de formación docente en México: ¿Un problema de implementación? *Revista Universidad y Sociedad*, 15(1), 208-221.

Cano García, E. (2006). *Cómo mejorar las competencias de los docentes: guía para la autoevaluación y el desarrollo de las competencias del profesorado*. Graó.

Cobár, M. (2011) Influencias del perfil docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la UFG. *Realidad y Reflexión*. 2011;11(33):47-52

Davezies, W., Vargas La Torre, M. & Aruquipa, E. (2022). Repensando los procesos de definición del perfil profesional en la carrera de pedagogía de la universidad San Francisco Xavier de Chuquisaca. *Revista Ciencia, Tecnología e Innovación*, 20(25), 55-73. Recuperado en 20 de octubre de 2025, de http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2225-87872022000100004&lng=es&tlng=es.

Díaz Barriga, A. (1996). “Los programas de evaluación (estímulos al rendimiento académico) en la comunidad de investigadores. Un estudio en la UNAM”. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 1, núm. 2. Consejo Mexicano de Investigación Educativa, <https://www.re-dalyc.org/pdf/140/14000209.pdf>

Díaz Barriga, F. (1999). Elaboración del perfil profesional. En Díaz Barriga, F., Lule, M., Pacheco, D., Rojas, S., y Saad, E. *Metodología de Diseño Curricular para Educación Superior*. Trillas, pp. 85-104 [https://gc.scalahed.com/recursos/files/r161r/w23828w/elaboracion del perfil profesional.pdf](https://gc.scalahed.com/recursos/files/r161r/w23828w/elaboracion%20del%20perfil%20profesional.pdf)

Espinoza, X., Fernández, A., y Pachar, M. (2019). Importancia del perfil profesional docente en el proceso de enseñanza aprendizaje. *Ciencia Digital*, 3(1), 272-286. <https://doi.org/10.33262/cienciadigital.v3i1.288>

Fals Borda, O. (2015). *Cómo investigar la realidad para transformarla. Una sociología sentipensante para América Latina*. CLACSO.

Galvis, R. V. (2005). De un perfil docente tradicional a un perfil docente basado en competencias. *Acción Pedagógica*, 16, 48-57. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2968589>

Gómez Clavelina, F. J. F. y Leyva González, F. (2018). Construcción del perfil profesional del médico familiar en México. *Investigación en educación médica*, vol.7 no.26.

Gutiérrez, M., y Langarica, G. (1994). El perfil del docente de tiempo completo en la ENP. *Perfiles Educativos*, (64), <https://www.iisue.unam.mx/perfiles/articulo/1994-64-el-perfil-del-docente-de-tiempo-completo-en-la-enp.pdf>

Gutiérrez Álvarez, A. (2013). “Los docentes normalistas: representaciones sociales sobre la formación docente”. Hawes, G. (2005). QBC: El Currículum Basado en Competencias. Unpublished manuscript, Talca: Universidad de Talca

Imbernón, F. (2015) La profesión docente ante los desafíos del presente y del futuro. En: García Carlos, M. (editor). La función docente. Editorial Síntesis, 27-45.

Jaimes, C. (2005). *Los procesos de formación de los profesores de los Centros de Actualización del Magisterio en el estado de Guerrero, avances de investigación*. Instituto de Ciencias de la Educación-Universidad Autónoma del Estado de Morelos (inédito).

Lomelí, C. El perfil del docente en la universidad del siglo XXI (2016). En: Velasco, I. y Páez, M. (Coords). *Los retos de la docencia ante las nuevas características de los estudiantes universitarios*. Proceedings-ECORFAN-México, 66-77. https://www.ecorfan.org/proceedings/CDU_XI/TOMO%2011_7.pdf

Lozano, I. (2016). Las Trayectorias Formativas de los Formadores de Docentes en México. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*. Volumen 16, No. 1, 1-25, https://www.academia.edu/93575814/Las_trayectorias_formativas_de_los_formadores_de_docentes_en_M%C3%A9xico?email_work_card=abstract-read-more

Medrano, V. (2020). La cultura organizativa de las escuelas normales ¿barrera para su transformación? En Ríos Peña, J. U. (Coord.), *Las escuelas normales. Discusiones de frente a su transformación*. DGESuM, https://www.researchgate.net/profile/Julio-Rios-Pena/publication/354904732_Las_escuelas_normales_Discusiones_de_frente_a_su_transformacion/links/61536b-

[d9fd7b3d12155992d4/Las-escuelas-normales-Discusiones-de-frente-a-su-transformacion.pdf](https://doi.org/10.24201/d9fd7b3d12155992d4/Las-escuelas-normales-Discusiones-de-frente-a-su-transformacion.pdf)

Naranjo, L. (2003). La formación de los profesores de las normales. Elementos para un programa nacional. Gaceta de la Escuela Normal, 2. Publicación trimestral de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal.

Olvera, A., Lara, Y. y Pompa, M. (2022). Identidad docente, formación recibida y necesidades de formación de los profesores de la Universidad Autónoma de México: resultados de ocho grupos de enfoque. En Ducoing Watty, L. P. (Coord. de Colección). Colección Formación de profesores y profesionales de la educación, Barrón Tirado, C. y Valenzuela Ojeda, G. A. (Coord. de Volumen). *Tomo IV Formación e identidad de profesores y profesionales de la educación*. UNAM.

Ortega, M. (2022). La construcción de la identidad profesional de docentes universitarios bajo contrataciones temporales y por tiempo parcial. El caso de los profesores de asignatura de la Universidad Nacional Autónoma de México. En Ducoing Watty, L. P. (Coord. de la Colección). Colección Formación de profesores y profesionales de la educación; Barrón Tirado, C. y Valenzuela Ojeda, G. A. (Coord. de Volumen). *Tomo IV Formación e identidad de profesores y profesionales de la educación*. UNAM.

Pérez, M. I. (2015). ¿Quién es el docente universitario de la educación normal? *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XLV (3), 119-138.

Petra, I., Zamora, B. y Talayero, J. (2022). La importancia del manejo de la relación profesor-alumno en la formación de profesores. En Ducoing Watty, L. P. (Coord. de la Colección). Colección Formación de profesores y profesionales de la educación; Barrón Tirado, C. y Valenzuela Ojeda, G. A. (Coord. de Volumen). *Tomo IV Formación e*

identidad de profesores y profesionales de la educación. México, UNAM.

PRODEP (2025) Convocatoria perfil deseable, disponible en: <https://dgesum.sep.gob.mx/PRODEP>

PRODEP ahora Programa para el Desarrollo Profesional Docente, para el tipo superior PRODEP. PRODEP (2015) Recuperado de: <http://promep.sep.gob.mx/>

Ramírez, V. 2010. El normalismo: proyectos, procesos institucionales y actores. *Revista Iberoamericana de Educación Superior* I (2), 98-113.

Quiñones, L. y González, Y. (2025) Capítulo I. Perfil profesional de los docentes de una escuela normal y las competencias TPACK. Un estudio correlacional. En Espinosa, D., Castro, E., Tapia, J. (Coords.) *Perspectivas actuales en la formación académica y profesional*. Red Durango de Investigadores Educativos AC. https://www.academia.edu/130071709/Cap%C3%ADtulo_I_Perfil_profesional_de_los_docentes_de_una_escuela_normal_y_las_competencias_TPACK_Un_estudio_correlacional

Quiroz de García, R. (2014). Antecedentes y perspectivas de la formación profesional del Bibliotecólogo en la UNMSM. *Escritura y Pensamiento*. 3(6),137-51.

Salcedo, H. (1997). Necesidad de un perfil integral del profesor universitario como base de la evaluación y reconocimiento de su desempeño académico. *Agenda Académica*, Volumen 4 No. 1.

Salmerón, A. y Sánchez, T. (2020) La lucha por la autonomía del docente. Una asignatura pendiente. En: Ríos Peña, J. U. (Coord.), *Las escuelas normales. Discusiones de frente a su transformación*. DGESuM.ht-

[tps://www.researchgate.net/profile/Julio-Rios-Pena/publication/354904732_Las_escuelas_normales_Discusiones_de_frente_a_su_transformacion/links/61536bd9fd7b3d12155992d4/Las-escuelas-normales-Discusiones-de-frente-a-su-transformacion.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Julio-Rios-Pena/publication/354904732_Las_escuelas_normales_Discusiones_de_frente_a_su_transformacion/links/61536bd9fd7b3d12155992d4/Las-escuelas-normales-Discusiones-de-frente-a-su-transformacion.pdf)

Sánchez, B., y Jaimes, R. (1985). *Entropía para la educación superior del siglo XXI* (ESDICES). Editorial Universitaria.

Santiago, R. & Fonseca, C. (2016), “Ser un buen profesor. Una mirada desde dentro”. *Edetania*, (50), 191-208.

Secretaría de Educación Pública (2013). Instituciones de Educación Superior. México: Autor-SES. <http://www.ses.sep.gob.mx/instituciones-de-educación-superior>

Valenzuela, A. (1996). Perfil profesional del educador para la enseñanza media. *Perspectiva educacional*, 26, 117-126.

Velázquez, H., Vilchis, K., y Porcayo, A. (2020) ¿Quiénes son los docentes normalistas? El caso de la Escuela Normal No. 1 de Toluca. Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de México. <https://normal1toluca.edomex.gob.mx/sites/normal1toluca.edomex.gob.mx/files/files/Quienes%20son%20los%20docentes%20normalistas%20edici%C3%B3n%20digital.pdf>

Vera, J., Montoya, G., Valdés, Á. (2014). Perfiles de docentes en escuelas normales del Estado de Sonora. *Praxis Investigativa ReDIE*, 99-108. <https://www.researchgate.net/publication/283910668> Perfiles de docentes en Escuelas Normales del Estado de Sonora

Viramontes, E., Núñez, L., Burrola, L., y Morales, L. (2019). El perfil profesional necesario de los docentes de las escuelas normales de México. En Castro, G., Ibarra, I. y Morales, L. *Reformas, Procesos y Actores Educativos*.

Formación Docente en Escuelas Normales. Red Nacional de Formación Docente, A. C. https://www.academia.edu/42130939/el_perfil_profesional_necesario_de_los_docentes_de_las_escuelas_normales_de_M%C3%A9xico?auto=download