

La Construcción de un Nuevo Paradigma Educativo: Trayectos formativos y desafíos en la formación Docente

Nancy Ordoñez Robles ¹

Daniel Guerrero Nava ²

Martha Cervantes Soriano ³

Resumen

El presente artículo tiene como objetivo analizar los logros y desafíos que presentan los estudiantes normalistas en su trayecto formativo como docentes, el estudio se fundamenta en las competencias profesionales establecidas en el Plan de estudios 2018 de la Licenciatura en Educación Primaria Indígena con Enfoque Intercultural Bilingüe. El enfoque que se utilizó en esta investigación es cualitativo de corte descriptivo-analítico, la muestra fue de 46 estudiantes de las generaciones 2024 y 2025. Las técnicas utilizadas en esta investigación fue la observación, grupo focal y análisis documental, los instrumentos fueron guías de observación así mismo el análisis documental de las planeaciones didácticas, diagnósticos y portafolios de evidencias. Los resultados revelan una tensión significativa entre los marcos teóricos y su concreción práctica, se identifican áreas de oportunidad críticas como el dominio de lenguas indígenas, la contextualización de materiales didácticos y la internalización de principios éticos para la justicia social. Se concluye que la formación docente debe transitar hacia un modelo integral que articule el

¹ Docente de la Escuela Normal Regional de la Montaña, Correo nancyordorobles1973@gmail.com

² Docente de la Escuela Normal Regional de la Montaña. Correo nancy-dany1@hotmail.com

³ Docente de la Escuela Normal Regional de la Montaña. Correo gro05.mcervantess@normales.mx

dominio técnico-pedagógico con un compromiso humanista, crítico y decolonial, capaz de responder a las complejidades de los contextos educativos contemporáneos y diversos.

Palabras clave: Competencias, competencias profesionales, trayecto formativo.

Abstract

This article aims to analyze the achievements and challenges faced by student teachers in their training. The study is based on the professional competencies established in the 2018 curriculum for the Bachelor's Degree in Indigenous Primary Education with an Intercultural Bilingual Approach. The research employed a qualitative, descriptive-analytical approach. The sample consisted of 46 students from the 2024 and 2025 cohorts. The techniques used included observation, focus groups, and document analysis. The instruments used were observation guides and document analysis of lesson plans, diagnostic assessments, and portfolios of evidence. The results reveal a significant tension between theoretical frameworks and their practical application. Critical areas for improvement were identified, such as proficiency in indigenous languages, the contextualization of teaching materials, and the internalization of ethical principles for social justice. It is concluded that teacher training must move towards an integral model that articulates technical-pedagogical mastery with a humanistic, critical and decolonial commitment, capable of responding to the complexities of contemporary and diverse educational contexts.

Keywords: Competencies, professional competencies, training path

Introducción

En las Escuelas Normales se han implementado diversos cambios en los Planes y Programas de estudio a lo largo del tiempo. Entre los más recientes se encuentran las reformas de 1984, 1997, 2012, 2018 y recientemente la de 2022.

En este contexto, se examinará el Plan de Estudios 2018 de la Licenciatura en Educación Primaria Indígena con Enfoque Intercultural Bilingüe (LEPIIB), con el objetivo de valorar su impacto y relevancia en la Formación de los estudiantes de las Escuelas Normales como futuros profesionales de la educación, su fundamentación legal se encuentra en el Diario Oficial de la Federación en el Acuerdo número 14/07/18 donde estableció los nuevos planes y programas de estudio destinados a la formación inicial de docentes de educación básica en las Escuelas Normales de México. La SEP consideró imperativo definir “la Estrategia de Fortalecimiento y Transformación de las Escuelas Normales para garantizar que se consideren como el pilar de la formación de los maestros en México y responder a los retos del siglo XXI”. (Sep, 2018, p. 2)

Este plan sustituyó al 2012 con la finalidad de armonizar la formación inicial docente con el currículo de la educación básica, buscando una mayor congruencia entre los contenidos que se enseñan en las Escuelas Normales y aquellos que los futuros docentes habrán de enfrentar en las aulas.

Para el cumplimiento de las finalidades formativas, la malla curricular se organizó en 4 trayectos formativos integradas en ocho semestres: Bases teórico-metodológicas para la enseñanza, formación para la enseñanza y el aprendizaje, práctica profesional y optativo (DGESuM, 2018). Estos trayectos deben permitir un desarrollo integral en los formadores de docentes, fortaleciendo de manera gradual sus competencias profesionales hasta culminar su profesión.

Es importante valorar desde las voces de los estudiantes normalistas ¿Qué impacto tuvo el plan de estudios 2018 en la mejora de su práctica profesional docente? ¿Cuáles fueron las competencias profesionales claves que se desarrollaron durante su trayecto formativo? ¿Qué desafíos enfrentaron los estudiantes al implementar el plan 2018?

Desarrollo

El trayecto Formativo: características, fundamentos y relación con las competencias profesionales.

El trayecto formativo se define como una estructura pedagógica que organiza de manera secuencial e integral el proceso de aprendizaje para el desarrollo de competencias. Se trata de un camino o itinerario planificado y estructurado que guía al estudiante en la adquisición de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes necesarias para alcanzar una meta educativa o profesional.

En términos metafóricos, el trayecto formativo puede visualizarse como un mapa o ruta que conduce a un destino específico. El punto de partida son los conocimientos y habilidades iniciales del estudiante, y a lo largo del camino se adquieren experiencias y aprendizajes que permiten alcanzar las competencias requeridas para entender con éxito los desafíos del mundo profesional.

El trayecto formativo se caracteriza por ser un proceso progresivo y flexible orientado hacia un objetivo claro, que integra diversos elementos para dotar a los individuos de conocimientos, habilidades y capacidades necesarias para su desarrollo integral.

Para garantizar que el trayecto formativo cumpla su propósito, es esencial verificar el progreso del estudiante y evaluar si ha alcanzado los objetivos o criterios establecidos en su campo de formación. En este sentido las competencias profesionales, como las definidas en el Plan de Estudio 2018, sirven como referentes claves para medir el avance y el desempeño en escenarios reales, asegurando que la formación responda a las demandas del entorno laboral.

El currículo docente juega un papel central en este proceso, ya que funciona como una guía estructurada que establece los aspectos por cubrir durante la formación, definiendo los requisitos y metas establecidas.

Este documento no solo organiza el camino formativo a través de trayectos y cursos académicos, sino que también explicita las competencias que deben ser desarrolladas de manera gradual durante el transitar de su carrera profesional.

Modelo por competencias en el Plan de estudios 2018

El plan de estudios 2018 está sustentado en el modelo por competencias entendiéndose esta como la “capacidad que todo ser humano necesita para resolver de manera eficaz y autónoma las situaciones de la vida, se fundamenta en un saber profundo, no sólo saber qué y saber cómo, sino ser persona en un mundo complejo y cambiante” (Leyva, Ganga, Tejada, y Hernández, 2016, p. 76)

El perfil de egreso es el apartado referencial donde el estudiante dará cuenta de lo aprendido al culminar su carrera, en este caso la LEPIIB, está integrado por competencias genéricas y profesionales.

Las competencias genéricas se refieren a habilidades y conocimientos transversales que son aplicables en diversas áreas profesionales como por ejemplo “capacidad de aprender, tomar decisiones, diseñar proyectos, habilidades interpersonales” (Leyva, Ganga, Tejada y Hernández, 2016, p. 80). Con el fin de conceptualizar las competencias profesionales se implementó un enfoque orientado a que los futuros docentes desarrollen conocimientos, habilidades, actitudes y valores que puedan aplicar de manera efectiva en su práctica profesional diaria como por ejemplo resolver problemas del contexto escolar, del currículo de la educación básica, de los aprendizajes de los alumnos, atender a la diversidad cultural, lingüística y étnica, etc.

“La formación de competencias es un proceso constructivo, socializado, que solo es posible en un espacio interdisciplinar, a partir de una concepción participativa,” (Ronquillo, Cabrera y Barberan, 2019, p. 8). Por lo tanto, para la competencia profesional alude directamente a las capacidades y habilidades de una persona que son necesarias de desarrollar a través de la formación.

Reafirmo lo mencionado por el autor, ya que las competencias profesionales que se han observado en los estudiantes normalistas son las habilidades y capacidades desarrolladas a través de la adquisición de conocimientos y experiencias vividas durante su formación docente.

Las competencias profesionales, en sentido integral, implican la movilización articulada de conocimientos, destrezas y actitudes para resolver problemas complejos con eficacia y calidad, yendo más allá del saber teórico o práctico, para abarcar también el «saber ser» y el «saber actuar» en situaciones reales.

Marco Metodológico

La propuesta metodológica de esta investigación es de corte cualitativo se realizó un estudio descriptivo con enfoque analítico.

El estudio se realizó con estudiantes que cursan el último año de formación docente plan de estudios 2018 de la Licenciatura en educación primaria indígena con enfoque intercultural bilingüe de la generación 2024 con un total de 26 estudiantes 19 mujeres y 7 hombres; en la generación 2025 fue una muestra de 20 estudiantes 16 mujeres y 4 hombres. La muestra seleccionada fue de estudiantes voluntarios a participar en esta investigación educativa.

Las técnicas utilizadas en esta investigación fue la observación, grupo focal y análisis documental los instrumentos fueron una guía de observación con referencia a las competencias profesionales establecidas en el plan de estudio 2018, otro instrumento fue una guía que orientó sobre los trayectos formativos y las competencias profesionales en su formación docente, así mismo el análisis documental de las planeaciones didácticas, diagnósticos y portafolios de evidencias elaborados por los propios estudiantes normalistas de 2 generaciones consecutivas durante sus jornadas intensivas de práctica profesional en contextos comunitarios, incluyendo entornos indígenas.

El análisis se estructuró en torno a las competencias profesionales del plan de estudio 2018, examinado su manifestación en la

práctica educativa. Las categorías de análisis emergieron de los propios datos, agrupándose en cuatro grandes apartados: 1) Fundamentación y planificación didáctica; 2) Evaluación de los aprendizajes; 3) interculturalidad y adecuación contextual; y 4) Ética y desarrollo socioafectivo.

El objetivo no fue generalizar, sino profundizar en la comprensión de los procesos formativos y las dificultades por los futuros docentes.

Resultados

En la primera categoría “fundamentación y planeación didáctica”, el análisis evidenció que la competencia de diseñar planeaciones que propicien espacios de aprendizaje incluyentes se reveló como un eje central, pero plagado de dificultades, si bien los estudiantes muestran un dominio conceptual de los elementos curriculares, la integración de los cinco saberes (curricular, psicopedagógico, disciplinar, didáctico y tecnológico), presentaron dificultades significativas en su práctica docente.

Un hallazgo recurrente fue la deficiencia en la elaboración de diagnósticos educativos, ya que 32 estudiantes normalistas elaboraron diagnósticos incompletos sin analizar y sistematizar información sobre las dimensiones contextual, institucional, pedagógica y socioafectiva de los estudiantes. Esto condujo a planeaciones homogenizantes que no respondían a las necesidades reales del grupo, particularmente de aquellos con barreras de aprendizaje.

Otro factor fue la transición curricular del plan de estudios 2017 al 2022 de educación básica, específicamente la implementación de las metodologías activas como son Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), Aprendizaje basado en Proyectos, (ABP), Aprendizaje colaborativo, Aprendizaje en Servicio (ApS), Aprendizaje por indagación (STEAM), Así mismo la planeación por campos formativos representó un desafío porque se les dificultó integrar y aplicar los ejes articuladores que son: inclusión, pensamiento crítico, interculturalidad crítica, igualdad

de género, vida saludable, apropiación de las culturas a través de las lecturas y escritura y artes y experiencias estéticas. Esto solo se trabajó en el trayecto de práctica profesional, aunque la asesoría fue muy superficial (capacitación de 2 días por docentes del Centro de maestros).

De 46 estudiantes 27 lograron integrar recursos digitales innovadores en sus planeaciones, el resto enfrentó limitaciones estructurales (falta de acceso a internet, equipamiento tecnológico en las instituciones). “La brecha digital está generando desequilibrios en materia de acceso a internet, información e igualdad de oportunidades”. (Moraga López Jancy del Rosario, 2024) .

Esta brecha tecnológica redujo sustancialmente su potencial de aprovechamiento formativo y limitó su capacidad para implementar propuestas educativas contemporáneas durante sus jornadas de práctica, afectando particularmente su preparación para entornos educativos donde la integración tecnológica es fundamental.

La segunda dimensión “evaluación de los aprendizajes”, el análisis de la práctica evaluativa mostró una clara tensión entre el enfoque formativo promovida por los planes de estudio y la evaluación sumativa. La mayoría de los estudiantes hizo referencia que priorizó la calificación de resultados sobre el análisis cualitativo de los procesos.

El uso de instrumentos básicos (exámenes, tareas), fueron los más considerados por los estudiantes para evaluar, señalaron que, si pusieron en práctica, rúbricas, listas de cotejo, portafolio de evidencias de los niños, pero se les dificulta evaluar de manera sistemática y gradual, se les complica valorar el nivel de logro alcanzado por niños que presentan barreras de aprendizaje y específicamente cuando existen en el aula niños o niñas que tienen problemas de aprendizaje.

Desconocen los acuerdos vigentes que hacen referencia a cómo evaluar, debido a que en ningún trayecto formativo se retomaron

estos aprendizajes, es en el último año de formación docente donde llegan a conocer la existencia de estos materiales. Un total de 15 estudiantes lograron comprender e integrar una evaluación formativa sobre todo cuando hacían uso de la retroalimentación efectiva logrando ajustar las estrategias al contexto.

En la tercera dimensión “interculturalidad crítica y adecuación contextual”, se obtuvieron los siguientes resultados: Dominio insuficiente de las lenguas originarias náhuatl, tuu’savi, ñonda y mee’phaa en sus prácticas profesionales con los niños. La mayoría de los jóvenes no acreditaron el examen de conocimiento de las 4 habilidades básicas leer, escribir, comprender y la parte oral a través de la USICAMM (Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y Maestros), a pesar de que en su trayecto formativo no existe alguno donde se tenga que trabajar la lengua originaria para revitalizarla, la Escuela Normal organizó talleres lingüísticos para atender estas necesidades.

Los jóvenes señalaron que lo que se trabaja en los talleres son conocimientos fragmentados porque no atiende las necesidades vivenciadas en su práctica docente, pocas horas de trabajo, falta de materiales sistematizados y ausencia de metodologías efectivas para fortalecer y revitalizar las lenguas originarias.

Un acierto es que a los estudiantes se les manda a realizar su práctica profesional en contextos indígenas o comunidades rurales, con la finalidad de atender la diversidad cultural, lingüística y étnica de los pueblos y lo realizan; aunque señalaron que carecen de elementos claros para trabajar la interculturalidad crítica, entendida como una herramienta pedagógica que cuestiona la subalternización e interiorización y sus patrones de poder, visibiliza formas alternativas de ser y conocer, promoviendo la igualdad, dignidad y respeto. Fomenta la creación de nuevos modos de pensar, ser, aprender, enseñar y vivir que trascienden fronteras. (Jorge Viaña, 2010) .

La elaboración de materiales didácticos específicos para el medio indígena fue una de las áreas de mayor dificultad. La escasez

de recursos de referencia en lenguas originarias y la falta de creatividad para diseñar materiales innovadores provocó que no se logaran los propósitos establecidos en el currículum oficial y la realidad educativa.

La cuarta dimensión “Ética y desarrollo socioafectivo” La competencia para *actuar de manera ética* en contextos de diversidad reveló un desarrollo insuficiente en los estudiantes, quienes reprodujeron prácticas excluyentes naturalizadas sin una conciencia crítica de su actuar.

La formación en esta área se vio limitada por la falta de espacios de reflexión ética y análisis de casos complejos vivenciados en su práctica, así como por la tensión entre normativas institucionales rígidas y valores comunitarios.

La ética profesional tiene que ver con la elección de la carrera por lo que 16 estudiantes mencionaron escaso interés genuino por la profesión, 9 manifestaron que no tuvieron otra opción y eligieron esta carrera, pero la asumen con responsabilidad y compromiso y 21 estudiantes se sienten identificados con la carrera por lo que se sienten motivados de hacer las cosas correctamente haciendo uso de la reflexión, razonamiento y autonomía.

Conclusiones

El impacto que tuvo el plan de estudios 2018 en la mejora de su práctica profesional respondieron a necesidades propias de la docencia, aunque los hallazgos subrayan que el perfil de egreso actual centra su atención en lo profesional, dejando a un lado la formación humanista, crucial para la construcción de ambientes de aprendizaje, seguros, inclusivos y transformadores.

La formación docente ya no debe limitarse al dominio de los currículos estandarizados. Por el contrario, debe integrar dimensiones acordes a las realidades educativas actuales basándose desde la contextualización.

Es importante enfatizar que el trayecto formativo se convierte en un puente entre las aspiraciones nacionales y las necesidades

locales, como las competencias profesionales desde el diseño de planeaciones inclusivas hasta la elaboración de materiales culturalmente pertinentes exigen más que buenas intenciones; y como la ética docente debe traducirse en acciones claras y concretas que desafíen jerarquías de poder, revitalicen lenguas originarias y dignifiquen los saberes comunitarios.

Es importante integrar dentro de la malla curricular un trayecto formativo para la enseñanza de las lenguas originarias basados en metodologías interculturales que respondan a las necesidades propias de la LEPIIB; así mismo debe integrar la interculturalidad crítica con la finalidad de visibilizar y valorar los saberes de las culturas marginadas para transformar la sociedad siendo ésta más justa y equitativa.

Los trayectos formativos que integran la LEPIIB, deben responder a las exigencias de la Nueva Escuela Mexicana en Educación Básica, en este caso existe una brecha que no concretiza lo aprendido con lo vivencial.

A través de las voces de los estudiantes normalistas, quienes desde sus aciertos y errores nos enseñan que la educación transformadora no se decreta, se construye a través de procesos situados de reflexión-acción a través del diálogo y el trabajo colaborativo y en la que es necesario un cambio en los trayectos formativos del plan de estudios 2022.

Referencias bibliográficas

DGESuM. (2018). Obtenido de <https://www.cevie-dgesum.com/index.php/planes-de-estudios-2018/123>

Jorge Viaña, L. T. (2010). Construyendo Interculturalidad crítica. Bolivia: Convenio Andrés Bello.

Leyva, O., Ganga, F., Tejada, J., & Hernández, A. (2016). La Formación por Competencias en la Educación Superior. Ciudad de México: Tirant lo Blanch humanidades.

Moraga López Jancy del Rosario, L. M. (2024). Brecha digital en la Educación Superior. Revista electrónica de Conocimientos, saberes y prácticas, 58.

Ronquillo, L., Cabrera, C. y Barberán, J. (2019). Competencias Profesionales: Desafíos en el proceso de formación profesional. Monográfico Especial.

Sep. (03 de agosto de 2018). Diario Oficial de la Federación. Obtenido de https://dgesum.sep.gob.mx/storage/recursos/normatividad/acuerdos/kjl8MzKP9K-Acuerdo14_07_18.pdf