



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE
MORELOS



INSTITUTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Análisis curricular del plan de estudios 2018 de la Licenciatura en
Enseñanza y Aprendizaje del Español en Educación Secundaria

T E S I S
QUE PARA OBTENER EL GRADO DE MAESTRA EN
INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

PRESENTA:

Laura Patricia Aké Navarro

Comité tutorial

Dra. María Luisa Zorrilla Abascal
UAEM-ICE

Dr. Gustavo Adolfo Enríquez Gutiérrez
UPN-Unidad Morelos

Dr. Agustín Rivero Franyutti
UAEM-CIIHu

Dra. María Esther Tapia Álvarez
MEJOREDU

Directora de tesis

Dra. María Adelina Arredondo López
UAEM-ICE

Noviembre, 2022

AGRADECIMIENTOS

Gracias infinitas a mi madre, María de Jesús Navarro Suástegui, por su apoyo incondicional no solo para cursar este posgrado, sino para la vida. Muchas gracias, ma.

A mi novio, Néstor Juan Reséndiz, por los dos procesos de elaboración de tesis en los que ha estado presente, con todo lo que ha implicado. Gracias, Gamb.

A mi asesora, la dra. María Adelina Arredondo López, por sus ideas, comentarios, clases, observaciones, guía para desarrollar este trabajo de investigación. Gracias, Adelina, por desarrollar el pensamiento crítico.

A mis lectores, la Dra. María Luisa Zorrilla, la Dra. Esther Tapia, el Dr. Gustavo Adolfo Enríquez y el Dr. Agustín Rivero Franyutti, por el tiempo dedicado a la lectura de mi tesis, sus comentarios y observaciones. Gracias.

A mí, por perseverar y por aprender, durante este periodo, mucho más allá de lo académico. Muy bien, Patricia.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	3
---------------------	----------

CAPÍTULO UNO

CONCEPTOS, INVESTIGACIONES Y TRAYECTO METODOLÓGICO

1. La formación de los docentes

1.1 Concepto de formación	18
1.2 Formación docente	21
1.3 Formación profesional	24
1.4 Formación disciplinar	27
1.5 Formación inicial	29

2. Currículo

2.1 El currículo teórico	31
2.2 El currículo prescrito	39
2.3 El currículo oculto	41
2.4 El currículo vivido	42
2.5 Plan y programa de estudios	43
2.6 Enfoque y modelo curricular	46

3. Investigaciones

3.1 La Escuela Normal Superior en México	50
3.2 Formación docente	51
3.3 El currículo, su rediseño y análisis	55
3.4 La educación secundaria	60
3.5 La enseñanza del español	62

4. Trayecto metodológico

4.1 Proceso de búsqueda	63
4.2 Proceso de análisis	64

CAPÍTULO DOS

LOS ANTECEDENTES

1. Breve historia de la Escuela Normal Superior	69
2. Los planes de estudio para la formación de docentes de Español para secundaria en la Escuela Normal Superior	72

CAPÍTULO TRES

EL PLAN 2018

1. La reforma educativa de 2013	94
2. Introducción al plan 2018	110

CAPÍTULO CUATRO

ANÁLISIS CURRICULAR

1. Análisis genérico	117
2. Enfoques sobre la enseñanza del español como lengua materna	131
3. Análisis de contenidos disciplinares	141
Conclusiones	164
Referencias	173

INTRODUCCIÓN

Tuve conciencia de la educación normalista hasta hace cinco años, cuando entré a trabajar a secundaria y me encontré con que la mayoría de mis compañeros profesores son egresados de Escuelas Normales Superiores. Debo decir que el haber sido discriminada por no serlo, me llevó a investigar superficialmente, sobre esta institución y la oferta académica que maneja. Después de ese vistazo a su página de internet, de desenvolverme como maestra de Español en secundaria, de llenar interminables formatos de la SEP y asistir a numerosos Consejos Técnicos Escolares, comencé a comprender que ciertamente es importante realizar esta investigación.

Los profesores normalistas poseen una formación muy particular que desconocía por completo; es importante mencionar que mis consideraciones iniciales se basaron únicamente en mis experiencias personales y desde mi perspectiva como licenciada en Lengua y literaturas hispánicas. Me pregunto: ¿Cómo se forman los futuros docentes normalistas de secundaria de Español? ¿Cuáles son los contenidos del plan de estudios de esta licenciatura? ¿Qué asignaturas lo conforman y qué se pretende formar con cada una de ellas? ¿Cuántas y cuáles materias se enfocan en aspectos pedagógicos, didácticos y disciplinares? ¿Cuál es el perfil de egreso? ¿De qué manera el plan fomenta o contempla las prácticas profesionales? ¿Cuáles son las modalidades de titulación?

Los profesores son actores importantes a la hora de generar los aprendizajes que son requeridos o que se esperan de cualquier grado escolar. Los resultados de diversas pruebas estandarizadas nos brindan datos bastante desalentadores. La prueba Enlace, la cual se aplicó de 2006 a 2013, mostró de forma general, que el 80% de los alumnos que la tomaron se encuentra en un nivel de conocimiento insuficiente o elemental en Español. La última prueba que se implementó arrojó que solo el 19% consiguió un resultado bueno o excelente. Esta prueba fue sustituida por PLANEA en 2014, la cual fue muy criticada pues se consideró que los resultados eran poco informativos, es decir, las escuelas y los padres de familia no recibían la información de forma oportuna. Sin embargo, las conclusiones vuelven a ser las

mismas: más de la mitad de los estudiantes no adquiere las habilidades mínimas necesarias que un programa de Español de secundaria supone desarrollar.

Por otro lado, se implementó el SISAT (Sistema de Alerta Temprana) por primera vez en 2013. Este tiene por objetivo detectar desde el inicio del ciclo escolar, a los alumnos que presentan algún problema en habilidades como comprensión lectora, lectura en voz alta, producción de textos y cálculo mental. Se lleva a cabo un registro metódico por parte de los profesores, por lo que arroja información inmediata a los docentes que la califican. Como profesora he aplicado el SISAT y los puntajes son muy bajos: los estudiantes no comprenden lo que leen, son muy pocos los que logran realizar una descripción o explicación de una imagen y son menos los que interpretan o analizan; no existe fluidez en la lectura en voz alta y no está desarrollada ni en un nivel básico la redacción de un texto narrativo o expositivo, y ni qué decir de uno argumentativo.

Por todo lo anterior es que me surgen las interrogantes ¿Por qué el desempeño que muestran los alumnos en lenguaje y comunicación es tan deficiente? ¿Qué está pasando con los docentes encargados de desarrollar habilidades como comprensión lectora y redacción? ¿Es adecuada la formación que están recibiendo estos futuros formadores? ¿Verdaderamente estas pruebas han servido para atender los requerimientos que se necesitan en la formación y capacitación de los docentes?

Español, dentro de la educación secundaria, es una de las materias que se estudia durante los tres años y que más horas tiene semanalmente, cinco para ser precisos; además, se encuentra presente a lo largo de los seis años de la primaria y en bachillerato, continúa en asignaturas como Taller de lectura y redacción y diversos cursos sobre literatura y lengua. Asimismo, siempre se considera dentro de los aprendizajes básicos, clave e indispensables de nuestro sistema educativo y es uno de los aspectos que se evalúa en las pruebas estandarizadas y en los exámenes de admisión a los diversos niveles educativos; entonces, ¿dónde está la falla?

Otra de las razones por las cuales es importante desarrollar esta investigación es que los planes y programas de estudios de las Escuelas Normales

Superiores son muy recientes por lo que no se ha llevado a cabo una indagación profunda sobre estos. Es esencial tomar en cuenta que uno de los motivos por los que estos se rediseñaron es que se considera que la educación normalista se ha quedado corta para cumplir con las exigencias y expectativas sociales actuales. Es importante considerar que la calidad educativa es multifactorial, o sea, no depende únicamente del currículum formal, del plan de estudios o programas; sin embargo, estos sí son elementos que pueden arrojar pistas sobre la formación inicial de los docentes. Los planes de estudios prescritos resultan un aspecto fundamental cuando se realizan investigaciones sobre procesos formativos de profesores, puesto que se trata de los documentos establecidos que muestran toda la estructura planificada de lo que se pretende que sea el transcurso de enseñanza-aprendizaje, los intereses sociales e institucionales.

Sumado a todo lo expuesto dentro de esta justificación, cabe mencionar que después de una importante búsqueda de tesis, artículos y estados del conocimiento he encontrado información sobre los sujetos y actores de la educación, el normalismo, los nuevos programas de las Escuelas Normales Superiores, la reforma educativa y el panorama de la educación secundaria en México, pero no en específico sobre la formación de docentes de Español en secundaria, cuestión que desarrollé con mayor profundidad en el estado de la cuestión, por lo que considero que este trabajo será una contribución importante al campo de la investigación educativa.

Para contextualizar esta investigación me remonto a agosto de 2018, cuando las Normales Superiores implementaron 16 nuevos programas educativos que pretenden, elevar la calidad de la preparación normalista y con ello, la de la educación básica mediante lo siguiente: el egreso de alumnos críticos y reflexivos; trayectos optativos que se ajusten a las necesidades y condiciones de cada entidad o contexto; mayores oportunidades de aprender una lengua extranjera y tener movilidad académica; espacios curriculares para el estudio de metodología de la investigación, diseño de instrumentos, formas de análisis, proyectos transversales e investigativos que sean obligatorios, y la profundización en los conocimientos y contenidos disciplinares de cada especialidad (SEP, 2018). Es importante aclarar

que este tipo de licenciaturas no solo son ofrecidas por las escuelas normales, sino también por los Centros de Actualización del Magisterio (CAM), pero esta tesis únicamente se enfocó en las normales.

Si echamos un vistazo hacia atrás, nos encontramos con que estos planes son resultado de un largo proceso que comenzó en el sexenio del expresidente Enrique Peña Nieto. Entre 2012 y 2013, se promulgó la reforma educativa que proponía calidad y equidad, en la cual se creó el Servicio Profesional Docente en el que el ingreso, promoción, permanencia y reconocimiento estuvieron definidos por el desempeño y no solo por factores políticos o de antigüedad (Faustino, 2018); en 2013, se llevó a cabo la reformulación del artículo 3° en el que se estableció la obligatoriedad de la educación básica; en 2014, se realizó la revisión del Modelo Educativo vigente; en 2016, la Secretaría de Educación Pública presentó una propuesta para actualizar el Modelo Educativo el cual se basó en tres documentos: Carta sobre los fines de la Educación en el Siglo XXI, Modelo Educativo 2016 y la Propuesta Curricular para la Educación Obligatoria 2016. Finalmente, en 2017 se creó la Estrategia para el Fortalecimiento y la Transformación de las Escuelas Normales.

En la Carta sobre los fines de la Educación en el Siglo XXI, se planteó que el país puede y debe alcanzar su máximo potencial y que no solo debe garantizar el acceso a la escuela a todos los niños y jóvenes, sino que la educación que reciban les proporcione realmente aprendizajes y conocimientos significativos para la vida cotidiana. Se mencionó que el artículo 3° constitucional establece que el sistema educativo tiene la obligación de desarrollar armónicamente todas las facultades del hombre y que, para esto, es fundamental que posea flexibilidad, puesto que se enfrenta a una diversidad de contextos sociales, culturales y étnicos.

En el apartado *Medios para alcanzar los fines educativos*, se tocó el tema del currículo. Se hace hincapié en que este no únicamente debe concretar los fines de la educación en contenidos, sino que debe pautar con claridad los medios para alcanzar los fines estipulados. Las autoridades están obligadas a alinear sus políticas educativas con los programas del plan de estudios, pues los logros en el aprendizaje de un nivel educativo constituyen el fundamento de los resultados del

nivel siguiente. Esta progresión permite estructurar los planes y programas de estudio. Con estos logros esperados, maestros, padres de familia, estudiantes, autoridades educativas y comunidad, así como la sociedad en general, contarán con una guía que permita orientar mejor sus esfuerzos para alcanzar los fines de la educación” (Los fines de la Educación del Siglo XXI, 2017, p. 42). De igual forma:

Para garantizar la correcta aplicación del currículo en el aula será entonces fundamental alinear la formación inicial de docentes, tanto para los alumnos de las escuelas normales como de otras instituciones de educación superior(...). En reformas anteriores de la educación básica y de la educación normal no se hizo de forma inmediata a la entrada en vigor del primero, sino con retraso de varios años. La demora en incluir en el plan de estudios de la educación normal las modificaciones introducidas con las reformas a la educación básica produjo la desarticulación de los egresados de las escuelas normales. (Los fines de la Educación del Siglo XXI, 2017, p. 46)

Por su parte, la Estrategia para el Fortalecimiento y la Transformación de las Escuelas Normales que trató temas desde el control de la matrícula hasta cuestiones de financiamiento, estuvo configurada en cuatro grandes rubros:

- a) La planeación y gestión del sistema
- b) Planes y programas de estudio
- c) Desarrollo profesional de los docentes
- d) Consideraciones acerca de la investigación

Asimismo, dentro de esta se presentó un modelo, es decir, una representación deseable de los métodos de educación normal que incluye tres aspectos: Innovación curricular (para fortalecer el perfil), Desarrollo profesional de la planta docente (consolidación de los planes y programas de estudio) y Gestión y Organización institucional (transformación de las Escuelas Normales en Instituciones de Educación Superior). Dentro de Innovación curricular, aspecto que compete a este trabajo de investigación, destacan cuatro puntos fundamentales en cuanto a la construcción de los planes y programas de estudio: formar un docente colaborativo, positivo y proactivo; que posea compromiso ético y responsabilidad; que realice una práctica educativa, inclusiva, pertinente y de calidad, y que esta

formación cuente con los recursos metodológicos, científicos y tecnológicos necesarios y pertinentes a la situación actual.

Se diseñó el Modelo Educativo 2016, planteamiento pedagógico de la reforma educativa, que tomó en cuenta un enfoque curricular humanista, el cual se concentró en el desarrollo de los aprendizajes clave y que colocó a la escuela al centro del sistema educativo como el espacio más importante para aprender; consideró que los maestros deben estar mejor preparados para desenvolverse en las aulas; contempló la importancia del fortalecimiento de la educación inicial y buscó promover la educación inclusiva y equitativa. Cabe mencionar que este modelo fue el referente para llevar a cabo la actualización de la malla curricular de las escuelas normales para fortalecer la formación inicial. En su apartado sobre formación inicial, destacan tres puntos:

- Es indispensable que las escuelas normales impulsen los cambios necesarios para actualizarse y seguir siendo el pilar de la formación inicial de los maestros de la Educación Básica.
- Las Escuelas Normales deben comenzar a verse como instituciones de Educación Superior.
- La transformación de las normales debe considerar, desde luego, la renovación y el fortalecimiento de su planta docente y la revisión de los planes y programas de estudio, en función del planteamiento curricular del Modelo Educativo 2016. Este replanteamiento ha de abrir espacio a la creatividad y la innovación necesarias para impulsar la formación de los maestros que el país requiere (...). El Modelo Educativo 2016 también demanda que la formación inicial de maestros constituya sinergias entre las normales y las universidades. (Modelo Educativo 2016, p. 62)

Entonces, pasaron 20 años para que las Licenciaturas en Educación Secundaria con sus diversas especialidades renovaran sus planes de estudio. Cabe mencionar que no se trata de un “borrón y cuenta nueva” pues se tomaron como punto de partida los planes 1999, es decir, se valoraron y revisaron; se llevaron a cabo estudios y consultas sobre la vigencia y pertinencia de sus contenidos para el contexto actual; asimismo, se consideraron tendencias internacionales en la

formación de maestros para la educación secundaria y bachillerato, así como los resultados de diversas evaluaciones que realizan los docentes. El proceso de rediseño curricular, descrito en la introducción del Plan 2018, se planteó de la siguiente manera:

1. Análisis de los planes 1999. Después de realizados estos diagnósticos, se complementaron con estrategias que implicaron la participación de los diferentes actores del ámbito educativo, visitas a las ENS, entrevistas a docentes, estudiantes y directivos. De igual forma, se creó un foro electrónico para otorgar la oportunidad a la comunidad estudiantil de emitir opiniones sobre la educación normalista. (Centro Virtual de Innovación Educativa, CEVIE)

2. Revisión del contexto y de la práctica profesional del docente. Estudio de tendencias de la formación docente, puntos de vista y expectativas acerca de esta.

3. Construcción de los perfiles de egreso. Docentes que ofrecen las diferentes especialidades provenientes de distintas entidades del país, especialistas de instituciones de educación superior y en diseño curricular se dieron a la tarea de configurarlos.

4. Diseño y desarrollo de la estructura curricular. Se diseñó la malla curricular de acuerdo con el perfil de egreso considerando los propósitos, enfoques y contenidos.

De lo anterior, surgen varias interrogantes: ¿De qué forma, a partir del plan de estudios, se fortalecerá la formación de los estudiantes de estas licenciaturas? ¿De qué manera está construido el plan 2018? ¿Cuáles son sus líneas de formación y qué peso curricular se le otorga a cada una? ¿Los elementos del plan forman un conjunto, es decir, se sostienen e integran entre ellos?

Si revisamos, de manera superficial el plan de estudios 1999 de la Licenciatura en Educación Secundaria y sus documentos básicos, cuestión importante de realizar por tratarse del antecedente inmediato del plan de estudios 2018, nos encontramos con que este plan se aplicó a todos los estudiantes de

primer grado en el ciclo escolar 1999-2000; comenzó a gestarse en 1996 como resultado de los compromisos que derivaron del Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000. El perfil de egreso se define como el referente principal para su elaboración y toma en cuenta habilidades intelectuales específicas, competencias didácticas, identidad profesional y ética, capacidad de percepción y respuesta a las condiciones sociales del entorno de la escuela.

Dentro de sus pautas de orden académico presentes en la sección “Criterios y orientaciones para la organización de las actividades académicas, es importante destacar algunos puntos:

Es de carácter nacional, con capacidad para comprender la diversidad regional, social, cultural y étnica del país.

Los estudios realizados en las escuelas normales constituyen la fase inicial de la formación de los profesores de educación secundaria.

El dominio de los contenidos de la disciplina de cada especialidad se vincula con la reflexión sobre su enseñanza a los adolescentes.

La formación inicial establece una relación estrecha y progresiva entre el aprendizaje en el aula y las condiciones reales.

El aprendizaje de la teoría se vincula con la comprensión de la realidad educativa y con la definición de acciones pedagógicas.

Fomenta los intereses, los hábitos y las habilidades que propician la investigación científica.

La formación inicial preparará a los estudiantes para entender las diferencias individuales y actuar con base en ellas.

Las escuelas normales ofrecen oportunidades y recursos para la formación complementaria.

Existe disposición de medios tecnológicos.

Existe el fortalecimiento del trabajo colectivo y planeación académica.(SEP, 2000, p. 16)

El mapa curricular consta de ocho semestres de 18 semanas cada uno y en total se cumplen 392 créditos. Dentro de sus actividades se consideran tres: las escolarizadas (37 cursos de duración semestral), las prácticas escolares

(observación y práctica) y las prácticas intensivas en condiciones reales de trabajo (últimos dos semestres en los que se imparte una asignatura, 10 horas semanales). En cuanto a la formación, también se consideran tres clasificaciones. La primera es la general, cuyo objetivo radica en el conocimiento de lo que es la educación básica; la segunda es la común, que se centra en la educación secundaria, y la tercera es la específica, que se enfoca en todos los requerimientos de las especialidades, es decir, lo disciplinar.

En cuanto a los planes 2018, la fundamentación de estos radica en los cambios en lo social, cultural, económico, tecnológico y educativo; se sustentan en el nuevo Modelo Educativo 2016 para la educación obligatoria y hacen énfasis en el ámbito socioemocional, en los procesos formativos con inclusión, equidad, tecnología y transversalidad de proyectos. Uno de sus principales objetivos es reducir las brechas entre la formación de docentes normalistas y su desarrollo profesional en el aula; de igual manera, buscan incorporar a la actividad docente la investigación, su gestión, difusión y tutoría, estos son los que se llaman huecos formativos.

La propuesta para fortalecer el enfoque y los cursos que integran el trayecto de práctica profesional se fundamenta en tres aspectos de gran trascendencia: práctica docente, reflexión de la práctica docente y la investigación-acción como una metodología que permite mejorar la práctica. (Hernández, Monzón y García, 2018, p. 3)

Lo anterior, con base en el currículo del tronco común ya mencionado, pretende ser conseguido a partir de:

a) Prácticas pedagógicas frente a grupo desde el primer año. Gran parte de los conocimientos del docente normalista se construye en el aula, es decir, en su escenario laboral. En el 1999, por ejemplo, los dos primeros semestres la práctica se orientó a la observación y análisis de la organización escolar y el trabajo docente. Durante el 3° y 4°, se combinaba con observación y enseñanza de la especialidad; del 5° al 8°, se realizaba análisis de la experiencia.

b) Incorporación de educación socioemocional. En el 99, se consideraron cuatro aspectos: generales, crecimiento y sexualidad, identidad y relaciones sociales y procesos cognitivos. Los profesores normalistas trabajan con adolescentes y en el plan 2018, estos son vistos como seres bio-psico-sociales y sujetos de derecho.

c) La educación inclusiva. En el 99, este tipo de educación se relacionaba con la capacidad para aplicar estrategias didácticas dependiendo las diferencias particulares de los alumnos. En el 2018, se concibe como un modelo educativo que identifica y atiende la diversidad de necesidades y características de cada estudiante. Propicia la participación y el trabajo colaborativo. “Fortalecer la formación inicial docente para que los futuros maestros cuenten con las herramientas y estrategias para atender a las personas con discapacidad, con dificultades severas de aprendizaje o de comunicación, así como de aquellas con aptitudes sobresalientes.” (DGESPE, 2018)

d) Uso de las tecnologías de la información y comunicación. Es indudable que en la actualidad debe existir un dominio de las TIC para implementarlas en el salón de clases. Se incorporan como eje transversal en el desarrollo integral de los estudiantes. En el 99, realmente no se mencionan.

e) Reflexión docente. La planificación didáctica puede convertirse en una actividad sin sentido y completamente estandarizada. Mucho se habla, en el ámbito de la educación, sobre que la planeación debe ser resultado de la reflexión, pero ¿se enseña de una u otra forma a los futuros formadores a desarrollar este proceso para que represente un ejercicio e instrumento de cambio significativo?

f) Especialidad. En cuanto al conocimiento disciplinar, el plan de estudios 2018 menciona que se fortalecieron los contenidos de la especialidad en comparación con el 99, pero para fines de este trabajo, únicamente me enfocaré en revisar lo referente a la formación de la disciplina sin realizar un estudio comparativo entre programas.

En el plan 2018, dentro de su fundamentación, se argumentó que realizar el rediseño resultaba indispensable puesto que los contenidos disciplinares debían ser desarrollados a profundidad para que los futuros docentes poseyeran saber sólidos de su especialidad, cuestión que parecía haberse dejado de lado en planes de estudio anteriores. En cuanto al plan de estudios de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Español en Educación Secundaria, documento que compete a este trabajo, se afirmó que se fortalecieron el saber lingüístico, literario y, sobre todo, didáctico del español.

El plan 2018 cuenta con tres orientaciones curriculares: enfoque centrado en el aprendizaje, enfoque basado en competencias y flexibilidad curricular, académica y administrativa. En cuanto al enfoque del Español básicamente pretende desarrollar la competencia comunicativa tanto oral como escrita:

Ello implica que la o el docente, egresado de la Licenciatura en Enseñanza y el Aprendizaje del Español en Educación Secundaria, conozca las teorías pedagógicas, lingüísticas y psicognitivas actuales sobre la adquisición y el aprendizaje de la lengua materna, así como el desarrollo de la competencia comunicativa; que sea un usuario competente, que comprenda y produzca diversos tipos de textos propios de distintas prácticas sociales del lenguaje, posea conciencia metacognitiva que le permita regular su proceso de aprendizaje; identifique las propiedades textuales generales, así como las características lingüísticas, textuales, paratextuales, funciones particulares de diferentes superestructuras y macroestructuras; reflexione sobre la lengua a partir del saber lingüístico morfológico, sintáctico, discursivo, semántico y pragmático; conciba la comprensión y la producción textuales desde un enfoque procesual; valore de forma crítica los registros lingüísticos propios de diversas prácticas comunicativas, fomente la inclusión dentro del aula y evite la discriminación lingüística. (SEP, 2018, párr. 49)

Entre sus competencias disciplinares, destacan las siguientes:

Usa adecuadamente y de forma responsable la lengua materna para ser un usuario competente.

Domina las unidades de estudio lingüístico para propiciar la reflexión sobre la lengua en los estudiantes.

Utiliza la competencia comunicativa para organizar el pensamiento, comprender y producir discursos orales y escritos.

Apreciación estética y creación literaria.

Reconoce y valora las riquezas lingüísticas y literarias de su entorno. (SEP, 2018, párr. 50)

Para concluir con esta breve descripción de los planes, cabe mencionar que la organización de su malla curricular posee cuatro rubros. El primero se refiere a las bases teórico-metodológicas para la enseñanza, es decir, los enfoques, métodos y estrategias que sustentan los procesos de planeación y evaluación; el segundo, a la formación para la enseñanza y aprendizaje, esto es, el saber disciplinario y el dominio conceptual, así como sus pedagogías y didácticas. El tercero se enfoca en la práctica profesional para desarrollar y fortalecer la práctica educativa; por último, se encuentra el optativo que orienta la formación hacia un área general o específica. Se pretende realizar un análisis general que incluirá los cuatro trayectos; no obstante, se presta especial atención al que es conformado por los saberes de la disciplina.

Para llevar a cabo este trabajo de investigación, se formuló la siguiente pregunta general:

¿Qué propuesta de formación subyace en el plan de estudios de 2018 para la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Español en Educación Secundaria?

A partir de esta, surgieron varias cuestiones que sirvieron de guía para trazar el camino para construir esta investigación:

- ¿Cuáles son los antecedentes históricos del plan de estudios 2018?
- ¿En qué contexto histórico se construyó este plan de estudios?
- ¿Cómo es la estructura curricular del plan de estudios 2018?
- ¿Cuáles son los contenidos disciplinares que lo conforman?
- ¿Qué enfoque teórico poseen los contenidos disciplinares?

Después, la pregunta general y las surgidas a partir de esta derivaron en objetivos que guiaron esta investigación.

El objetivo general de la investigación fue:

Analizar el plan de estudios 2018 para la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Español en Educación Secundaria, con base en su estructura general, malla curricular, trayectos formativos y programas de estudio pertenecientes al eje disciplinar.

Objetivos específicos

- Explicar los antecedentes históricos del plan de estudios 2018.
- Examinar el contexto histórico de ese plan de estudios.
- Describir la estructura curricular del plan de estudios 2018.
- Analizar los programas de estudio pertenecientes al ámbito disciplinar.
- Exponer y explicar cuáles son los enfoques de los contenidos de la especialidad.

Es importante destacar que el siguiente trabajo de investigación aspira a ser una contribución valiosa al estudio sobre currículo escolar y análisis curricular; de igual manera, pretende aportar datos y reflexiones significativas al ámbito sobre la formación de formadores; a la rama del conocimiento sobre la Escuela Normal Superior y de la enseñanza del español y literatura como disciplinas.

El presente documento está conformado por cuatro capítulos. En el primero, se presentan los conceptos fundamentales de esta tesis; también, los trabajos de investigación que se acercan o tratan el tema en cuestión, y el trayecto metodológico que seguí para construir este estudio. En el segundo, se expone una breve historia sobre la Escuela Normal Superior como una institución formadora de docentes para secundaria; de igual manera, se presenta un recorrido a través de los antecedentes de los planes y programas de estudio de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Español en Secundaria, desde 1936 hasta 1999, cuestión interesante de abordar ya que brinda un panorama sobre cómo han ido cambiando, tanto la educación

secundaria en nuestro país, así como la formación de los docentes de esta disciplina para este grado escolar.

En el tercer capítulo, se explica la reforma educativa de 2013 para comprender el contexto histórico del plan 2018 y se presenta la introducción a este documento. El cuarto capítulo consiste en el análisis genérico del plan, es decir su estructura, trayectos formativos y pesos curriculares; también, en el análisis curricular de los contenidos disciplinares cuyo propósito radicó en estudiar los programas pertenecientes a la especialidad de la licenciatura para acercarnos a la comprensión sobre la formación literaria y lingüística de profesores de español para secundaria. Para finalizar, se presentan las conclusiones.

CAPÍTULO UNO

CONCEPTOS, INVESTIGACIONES Y CAMINO METODOLÓGICO

1. La formación de los docentes

1.1 Concepto de formación

Si nos adentramos en los terrenos sobre currículum, de manera más específica, en los de análisis curricular, es esencial trabajar una conceptualización sobre *formación*, pues ambos temas se encuentran estrechamente relacionados en el ámbito educativo, ya que existe la acepción de que esta consiste únicamente en la implementación de planes y programas de estudio los cuales incluyen los contenidos seleccionados de aprendizaje; estos son claramente soporte y condición de la formación, pero no son la formación (Ferry, 1993). Es importante mencionar que a pesar de que los trabajos de Gilles Ferry no son tan recientes, su lectura me brindó una base para el desarrollo de este concepto y varias reflexiones valiosas. Para el autor, la formación no puede ser más que un trabajo sobre sí mismo, libremente imaginado, deseado y perseguido, realizado a través de medios que se ofrecen o que uno mismo se procura (1993, p. 43). Además,

es algo que tiene relación con la forma. Una forma para actuar, para reflexionar, y perfeccionar esta forma(...). La formación es entonces completamente diferente de la enseñanza y el aprendizaje. O sea que la enseñanza y el aprendizaje pueden entrar en la formación, pueden ser soportes de la formación, pero esta, su dinámica, este desarrollo personal que es la formación consiste en encontrar formas para cumplir con ciertas tareas para ejercer un oficio, una profesión, un trabajo, por ejemplo. (Ferry, 1993, p.1)

La forma nos remite al molde, al recipiente, a una configuración de algo. La Real Academia Española define formación como “hacer que algo empiece a existir” y “preparar intelectual, moral o profesionalmente a alguien para que lleve a cabo una tarea determinada.” Después de varias lecturas y reflexiones, es claro que la formación va más allá de la escuela y de las instituciones educativas; resulta un proyecto de vida, un proceso permanente que se lleva a cabo en un contexto

determinado y en circunstancias específicas, las cuales influyen de manera fundamental en este: el núcleo familiar, la educación básica, la carrera universitaria, la institución o empresa donde se labora, la religión, costumbres y tradiciones, el idioma, las rutinas, etc.

Sobre esto, Ducoing afirma que

la formación cruza la vida entera, desde el nacimiento hasta la muerte y, por tanto, no se circunscribe al espacio escolarizado ni a la vida infantil y juvenil, sino que también atañe ámbitos laborales, así como a la vida adulta, incluida la tercera edad. (2011, p. 48)

Es decir, a lo largo de la vida, se transitan distintos caminos cuyas experiencias configuran al ser, lo transforman y construyen, para Ducoing (2011), *culturalmente*, esto es, dentro de las necesidades de una sociedad, para servirla y serle útil como individuo que pertenece a ella. La autora también recurre a García de la Sierra (2006) quien al igual que Yurén (2000) toca el *Bildung*, término alemán que se refiere al cultivo de uno mismo, al logro de una madurez personal que se caracteriza por ser armoniosa, pues incluye la mente y el espíritu. Bernal (2016) lo establece como los lineamientos a partir de lo que se le impartirá a una persona en un proceso educativo con una manera específica de comprender y relacionarse con el mundo de su cultura. Se busca orientar su pensamiento y actuar hacia la vida en una sociedad insertada en un tiempo determinado.

Para García de la Sierra, referenciado por Ducoing (2011), este término alude al proceso de desarrollo particular de cada individuo, a la tarea por la cual cada uno despliega y cultiva sus capacidades y habilidades desde todos los puntos de vista, es decir, a hacer del hombre lo más humano posible con base en sus propias disposiciones, para hacer de él una persona culta. (p. 50)

Por su parte, pero en la misma línea, Yurén (2000) lo define como “proceso cuyo movimiento se asemeja a una espiral” (p.50). ¿Por qué este símbolo? La formación supone un proceso de expansión que comienza en el centro y se separa,

evoluciona, se aleja del punto inicial, pues el individuo se abre a nuevos conocimientos y posibilidades.

Más adelante, Ducoing (2011) cita a Anzaldúa (2004, p. 90-93) quien agrega el prefijo trans-, cuyo significado es detrás, del otro lado o a través de, a la palabra formación y argumenta que se trata de

un proceso de trans-formación de sí mismo en función de resignificar lo que ha sido o imagina ser, en relación a lo que imagina ser, dándole un nuevo sentido a sus deseos, fantasías, identificaciones y transferencias(...) por ende, formación es un proceso de identificación(...) identidad como la forma en que la cultura y la sociedad construyen a los sujetos que requieren para conformarse a sí mismas. (p.46)

La transformación es una mutación y mutar implica movimiento. Transformar es cambiar de forma, de imagen. Mediante la formación, un individuo descubre cosas nuevas, es capaz de observar el mundo de una manera distinta porque sus sentidos se educan: ve lo que antes no veía porque le era desconocido o indiferente. A lo largo del proceso, el sujeto adquiere sentido de pertenencia social lo que lo lleva a desarrollar una identidad personal y profesional.

Para finalizar con este breve apartado sobre formación, Ducoing (2011) también la considera como un diálogo y discusión, o sea, el reconocimiento de la dialectización en la perspectiva de un movimiento de renovación y transformación. ¿Qué quiere decir esto? Que la formación implica una reflexión individual; el sujeto debe estar consciente de su proceso, de sus necesidades, de sus pasos y progresos. Ducoing (2011) propone que la formación es integral, progresiva e inagotable, y sí, pues pensando en una persona que se desarrollará en diferentes escenarios, situaciones y tiempos (que influirán en todos los aspectos de su vida) es posible considerar que la persona poco a poco se conformará, pero nunca de manera total, pues siempre quedará algo más que completar, restaurar o modificar. Parece ser que lo más importante de la formación es crear sujetos críticos, juiciosos y responsables, cuestión con la que estoy de acuerdo, pues en un inicio, como

afirma Yurén(2000) nos ubicamos en el centro de la espiral y el camino de crecimiento, en gran medida, depende de uno mismo.

La formación es acción, es el comienzo de alguien que nunca será finalizado; en este caso y para lo que compete a esta investigación: el inicio de ser docente: ¿Qué se necesita para ser docente? En la mesa redonda *La reforma al Artículo Tercero de la Constitución*, del IISUE UNAM, la investigadora especialista en políticas de la educación básica, formación de profesores y evaluación, Catalina Inclán, realiza una reflexión muy interesante cuyo objetivo es que se tenga en consideración que se aprende a ser docente y que el hecho de que existan instituciones formadoras de profesores nos habla de que se trata de una actividad profesional.

1.2 Formación docente

Para Ferry (1993, p.2) la formación docente es un caso particular de la formación profesional, ya que coloca a los sujetos en condiciones para ejecutar la docencia: esta se encuentra orientada según los objetivos que quieren lograrse, por lo que el autor menciona varios elementos tales como conocimientos, habilidades, representación del trabajo a realizar, el rol y la imagen de ese rol. De igual manera, este autor piensa que uno se forma a sí mismo, pero lo realiza a partir de mediaciones que “son variadas y diversas. Los formadores son mediadores humanos, lo son también las lecturas, las circunstancias, los accidentes de la vida, la relación con los otros”(p. 2).

Son importantes, de igual manera para el autor, los dispositivos de formación, puesto que estos son portadores de ideología. Para Souto, Maza y Gaidulewicz (2002), estos son poderosas herramientas que explican y analizan los diferentes aspectos de la realidad, para dar cuenta del origen de los fenómenos. Por su parte, Yurén (2011) afirma que

en el campo de la educación, el término dispositivo se emplea para designar un conjunto de elementos (actores, objetivos, actividades, recursos y reglas de acción e interacción) dispuestos de manera que, al ponerse en

movimiento, conducen al logro de una finalidad educativa determinada que responde a una demanda social o a necesidades individuales. (p. 14)

La autora considera los siguientes dispositivos:

- a) Formación inicial: la que aporta la institución educativa al comienzo de la preparación profesional.
- b) Nivelación: profesionalización a docentes en servicio que no cuentan con licenciatura.
- c) Posgrado: perfeccionamiento o adquisición de nuevas competencias.
- d) Formación continua: actualización para mejorar el desempeño profesional.

El dispositivo es un tejido, una red que implica un sinnúmero de elementos que están presentes y que de manera inevitable influirán en la formación del futuro docente, por ejemplo, el discurso de la institución educativa, sus orientaciones y enfoques pedagógicos, sus instalaciones, sus ideologías, reglas, normas, leyes, materiales, ideas, concepciones sobre la educación, enseñanza y aprendizaje.

También, dentro de la formación docente y de cualquier tipo de formación, existen condiciones para que esta se lleve a cabo. Para Ferry (1993) , son el lugar (las instituciones educativas y todo lo que implican), el tiempo (específico y determinado) y la relación con la realidad (anticipación sobre situaciones reales/apropiación del rol). Es imposible dejar fuera que existe una formación requerida que se encuentra ceñida a los modelos de los formadores y de la institución formadora, en este caso, la normalista, cuyo nombre no debemos olvidar, deriva del objetivo de establecer las normas para enseñar, esto es, sentar un modelo pedagógico.

Sobre lo anterior, Ducoing(2011) menciona que

A través de los diferentes proyectos políticos, reformas y programas destinados a reorientar la formación, así como la llamada actualización de profesores, se puede constatar que los diferentes enfoques se encuentran vinculados con el poder y el saber, los cuales se encuentran apuntalados en

la ambición de controlar y regular los comportamientos de los futuros docentes. (p. 70)

Lo anterior me hace pensar que es inevitable que la formación docente posea una orientación que siga los intereses de las instituciones educativas donde se estudian estos planes de estudio; sin embargo, hay que recordar lo que se planteó en el apartado anterior, es decir, la construcción de seres reflexivos. Conuerdo, hasta cierto punto, con Ferry (1993) en cuanto a que la formación docente capacita a alguien para ser maestro o profesor, pues esta supone otorgarle la competencia y la pericia que se requieren para ejercer la profesión; después, la práctica es otro tema.

Barrón, Chehaybar, Morán, Pérez, Ruiz y Valle, a propósito de la formación docente, argumentan que

las instituciones han tenido el cargo de la formación de los sujetos para su desempeño en los diferentes ámbitos sociales. Se refiere al conocimiento, habilidades y actitudes que los sujetos van integrando y que les permite formar parte de los diferentes grupos sociales a los cuales llegan a pertenecer a lo largo de su vida. (2010, p.5)

Los autores puntualizan 3 aspectos esenciales sobre la formación docente:

- a) Para desempeñarse profesionalmente.
- b) Como una organización, proporcionada por instituciones, con objetivos e intencionalidades definidas en cierta dirección.
- c) Como nivel superior, sobre lo que destacan que “la formación está directamente relacionada con los sujetos que participan en ella; con las instituciones y organismos; con los programas, planes de estudio o estrategias formativas; con las políticas, con los presupuestos, con las áreas de formación prioritarias.” (p. 5)

Tras considerar la reflexión de la Dra. Inclán antes mencionada y lo expuesto hasta ahora sobre formación docente, cabe cuestionar ¿Qué es la profesión? ¿Qué significa ser un profesional de la educación? ¿Qué es la formación profesional? El

término deriva del verbo profesar, cuyo significado inmediato es practicar o desempeñar un trabajo u oficio; “se entiende como la posesión de conocimientos científicos, humanísticos y artísticos especializados, adquiridos por medio de un estudio formal acreditado de alguna manera y cuyo ejercicio público se hace a cambio de una remuneración” (Navarrete, 2018, p. 204).

1.3 La formación profesional

Para Valera (2009) el proceso de formación del profesional es un espacio de construcción de significados y sentidos entre los sujetos participantes que implica el desarrollo humano progresivo. Además, considera que

la formación del profesional constituye, por lo tanto, el proceso en el que los sujetos desarrollan el compromiso social y profesional, la flexibilidad ante la cultura, la trascendencia en su contexto, toda vez que elevan su capacidad para la reflexión divergente y creativa, para la evaluación crítica y autocrítica para solucionar problemas, tomar decisiones y adaptarse flexiblemente a un mundo cambiante. (p. 119)

Es decir, la profesión es el desempeño que se lleva a cabo en la práctica, es el enfrentamiento con el escenario laboral real y la capacidad de desenvolverse en este de manera satisfactoria; es ser apto para adaptar los conocimientos teóricos aprendidos en la universidad (lo cual se trabajará más adelante), a las situaciones que se presenten, pues como menciona Ortega (2017), el profesor es un sujeto pensante que participa de manera significativa en la producción del saber disciplinar pero ya inscrito en el contexto escolar. Esto lo caracteriza y distingue como un ser profesional.

El valor del trabajo docente, entonces, radica en la manera en la que el maestro modifica los contenidos que han sido dispuestos para ser enseñados en material digerible y atractivo para sus alumnos; el docente no debe ser un mero repetidor de los planes y programas de estudio, pues su tarea como un profesional de la educación quien lleva a cabo un trabajo intelectual es reflexionar profundamente sobre su escenario real, ser competente para cuestionar, discriminar y enriquecer lo que le ha sido asignado enseñar y hacerlo de manera eficaz. En sí, “el papel del profesor consiste en didactizar los saberes, recontextualizar para

transformarlos en objetos de enseñanza, ponerlos en circulación en la clase y asegurar las transformaciones necesarias para facilitar su adquisición” (Dolz, 2001, p.99-100).

Lo antes mencionado habla de capacidad. Ser competente presume el hecho de que una persona, institución, organización, etc., posea la aptitud para realizar un asunto determinado. La formación profesional universitaria es la responsable de construir las competencias que cada sujeto, dependiendo su área, debe poseer. Una formación en competencias se configura en “unidades de actuación que expresan lo que una persona debe saber y poder hacer para desarrollar y mantener un nivel de desempeño eficiente en su labor, incluyendo aspectos cognitivos, afectivos, conductuales y de experiencias” (Corral, 2004). Puedo pensar que la formación inicial docente es únicamente el primer paso para desarrollarse de manera profesional. Dota a los sujetos de las herramientas básica para defenderse en el mundo real; es la teoría que no siempre se ajusta a la práctica. Entonces, ¿cuándo termina la formación profesional? Parece que nunca, pues como afirma Valera (2009, p.119), “es adaptarse flexiblemente a un mundo cambiante.”

Este tipo de formación presupone, según Valera (2009, p. 121) cuatro puntos:

1. Un grado de dominio y versatilidad conceptual (explícito o implícito) en una rama del conocimiento.
2. La puesta en acción de los conocimientos, reflejada en apropiación de ideas y contenidos de esa rama.
3. Un proceso de selección de alternativas de actuación y toma de decisiones.
4. La pertinencia de su aplicabilidad en un contexto determinado.

El autor define competencia profesional como

configuración didáctica que sintetiza la riqueza de la profesión y del profesional, en tanto resultado de las relaciones dialécticas que se establecen entre el problema profesional, el objeto de la profesión y el objetivo del profesional, siendo expresión totalizadora de las cualidades que debe poseer el egresado para su desempeño profesional y social en un

contexto histórico concreto y permitiendo generar el proceso de desarrollo del diseño curricular. (p. 124)

Valera (2009) se refiere al problema profesional con la necesidad clara que existe o surge de que el profesionista intervenga en una situación específica y la transforme o solucione; por objeto de profesión, a esa parte de toda una cultura que tiene que ser incorporada al proceso de formación de profesionales; por último, el objetivo del profesional es la aspiración de construir, en las instituciones educativas, personas íntegras que respondan a los requerimientos de la sociedad.

Lo que la sociedad demanda es esencial, puesto que los intereses de la clase dominante se ven claramente reflejados en los contenidos que han sido específicamente elegidos para una carrera determinada; de igual forma, las instituciones poseen una orientación ideológica que influye de manera fundamental en los sujetos que se están formando profesionalmente en ellas. Sobre esto, Inciarte (2005, p.3) considera que la formación profesional es un proceso de complejidad política, cultural y administrativa por sus enfoques académicos, su tamaño y la calidad de sus programas; asimismo, que aquí se desarrollan los conocimientos que generan difíciles procesos de toma de decisiones para el diseño e implementación de cambios y modificaciones curriculares.

Por otro lado, Horruitner (2006, p. 18) puntualiza tres dimensiones de la formación:

- a) instrucción: la dotación de conocimientos y habilidades esenciales para su profesión, es decir, preparar a un sujeto para emplearlas: si no sabe aplicarlas no funciona, no sirve.
- b) desempeño: el cumplimiento de las funciones asignadas.
- c) educativa: relación con el desarrollo de valores y actitudes.

También Ferry (1993, pp. 10-11) piensa la formación profesional como un desarrollo individual para adquirir o perfeccionar capacidades; es imperativo que exista acción resultado de la reflexión y de la participación consciente del formado sobre las circunstancias en las que se desenvuelve, y supone la búsqueda o construcción del sentido de lo aprendido. Entonces, con base en lo anterior, ¿qué

se tiene que aprender?, ¿qué papel juegan los conocimientos académicos que ofrecen la escuela, los formadores y los libros? El campo profesional y el disciplinar poseen una fuerte interrelación.

1.4 La formación disciplinar

La palabra disciplina se asocia a un rigor metodológico, a la obediencia hacia una autoridad superior, a la teoría y procesos de una ciencia o asignatura en particular, al orden, restricción y al conjunto de disposiciones de una materia o institución. A propósito, Díaz Barriga (1997, p. 205) define la profesión como campo de conocimiento, circunscrito al problema de la ejecución de un conjunto de habilidades técnico-cognoscitivas, mientras que lo disciplinar apunta hacia la conformación de un saber teórico determinado.

La formación en disciplinas, dentro de la docente, es una manera de organización y especificación de los contenidos, incluso se emplea cierto lenguaje y términos técnicos; para Navarrete (2018, p. 206) esto es el conjunto de conocimientos especializados que implica saberes didáctico- profesionales de una profesión,

por esta razón, la formación del docente debe tender a la construcción y apropiación crítica tanto de saberes disciplinares como de herramientas metodológicas y requiere ser abordado en su complejidad, considerando sus diversas dimensiones (el campo específico de conocimiento, el contexto sociohistórico, político y cultural, las cuestiones pedagógico-didácticas y la subjetividad) ya que estas determinarán su futura práctica docente (García, Señorino, Medel, Natal, 2017, p.51).

Por su parte, para Viñao (2012) la disciplina escolar es la enseñanza de los contenidos que la constituyen y considera que

un aspecto fundamental en la historia de las disciplinas es su proceso de formación y cambio a lo largo del tiempo, de los códigos disciplinares, es precisamente el elemento humano, en este caso los profesores, quienes en su trabajo de enseñanza las justifican, problematizan su valor formativo y declaran su existencia como tal disciplina académica. (p. 94)

Viñao (2012, p. 94) esquematiza la formación docente en 4 aspectos:

1. Los saberes académicos del profesor.
2. Los saberes basados en la experiencia.
3. La cultura institucional.
4. Rutinas de la vida del profesorado.

Los conocimientos disciplinares parecen convertirse en una especie de material maleable el cual, el profesor modifica y moldea de acuerdo a las necesidades específicas que se le presentan; esta capacidad es la que, en esencia, convierte a la docencia en una carrera de nivel superior que amerita todo un proceso de formación complejo, permanente y profundamente valioso. Un docente debe poseer, sin excepción, la capacidad de transmitir ese cúmulo de conocimientos que adquirió durante su formación inicial a sus alumnos; si no lo es, su función social no cobra sentido: “se trata de la relación que mantiene el profesor con el conocimiento que debe enseñar”. (Viñao, 2012, p. 96).

Díaz Barriga (1997) menciona que lo disciplinar apunta hacia la conformación de lo teórico y lo profesional hacia la ejecución de este, y sí. La formación docente se compone, de manera general, de dos grandes bloques imprescindibles: lo que se enseña y cómo hacerlo. Resulta muy valioso la que afirman García, Señorino, Medel y Natal (2017): la apropiación de los saberes debe ser crítica, si no fuera así, ¿cuál sería la importancia del profesor dentro del ámbito educativo?

1.5 La formación inicial

Entonces, conceptualizado lo anterior, es fundamental que un docente se construya a partir y a través de una formación en la que exista una combinación consciente de contenidos disciplinares sólidos profundos y de las competencias y capacidades para aplicarlos, adaptarlos y transmitirlos a sus estudiantes; por lo mismo, existe la formación inicial de profesores, la cual es el primer encuentro que se tiene con este proceso educativo; es el paso básico de toda una carrera magisterial; representa el sustento y los cimientos de esta profesión. Como menciona Gimeno (2007) “la formación inicial otorga al profesorado en formación

un saber-hacer práctico que conduce al desarrollo de esquemas de acción, que adquiridos de forma racional y fundamentada permiten a los profesores desenvolverse y actuar en situaciones complejas de enseñanza” (p. 189).

Esta se puede definir como:

Preparación profesional para la docencia en algún nivel o área educativa, la cual se formaliza a través de la obtención de un título de licenciatura (...). Los retos que la formación inicial docente enfrenta incluyen la formulación de los programas según las concepciones asumidas, la búsqueda de estrategias conducentes a alcanzar los propósitos formativos y la previsión de acciones para la formación de formadores. (Greybeck, Moreno, Peredo, 1998, p. 31)

Este tipo de formación se encuentra curricularmente acotada a planes y programas de estudio exclusivos para la formación docente dependiendo de los diferentes niveles educativos; en el nivel secundaria, por ejemplo, existen especializaciones como español, biología, geografía, etc. Asimismo, debe basarse en una simultaneidad entre lo disciplinar y lo pedagógico; estar encaminada a desarrollar saberes para la docencia y características deseables del docente; además, engloba varias licenciaturas que, en México, se imparten en diferentes instituciones educativas: Centros de Actualización del Magisterio, Escuelas Normales, Escuelas Normales Superiores, Universidad Pedagógica Nacional e Instituciones de Educación Superior que cuentan con carreras de formación docente.

Para Fortoul, Güemes, Martell y Reyes (2013, p. 156), son varios los sujetos que participan en esta, refiriéndose en específico a la educación normalista: estudiantes, formadores (docentes de distintos espacios curriculares), maestros titulares (responsables de grupos de prácticas en 1° y 6° semestres), maestros tutores (responsables de grupos de prácticas en 7° y 8° semestres) y alumnos de la educación básica (alumnos de las escuelas donde se desarrollan las prácticas).

Por otro lado, para Lopes (2012, p. 6), la formación inicial se ve justificada por la necesidad de una calificación profesional para el ejercicio de la función docente, debiendo estar al mismo tiempo, adecuada a las exigencias educativas y

de la enseñanza-aprendizaje del estudiantado en los varios niveles de enseñanza. Con relación a lo anterior, es decir, a la importancia de la formación inicial, Greybeck, Moreno, Peredo (1998) consideran que esta debe poseer ciertas características, como construir en los estudiantes:

1. la idea de que enseñar requiere algo más que la simple aplicación de procedimientos establecidos.
2. que no es suficiente conocer didácticas especializadas y aplicarlas.
3. la conciencia de la naturaleza de la enseñanza.
4. maneras de aprendizaje que realmente propicien el desarrollo intelectual.

De igual forma, es esencial que se considere que los alumnos en formación docente necesitan comprender los principios básicos que subyacen en la explicación del desarrollo cognitivo y del aprendizaje humano. Si un profesor cuenta con una base teórica sólida, podrá generar métodos que sean consistentes con los mismos principios. En otras palabras, para aplicar cualquier método didáctico hay que entender por qué ese facilita el aprendizaje (...). No obstante, es todavía más importante la forma en la cual el mismo docente en su programa de formación, aprende estos principios. Necesita experimentar en su proceso formativo la posibilidad de resolver problemas, la autorreflexión y el descubrimiento de particulares dentro del universo de generalidades. No es cuestión de enseñarles los principios subyacentes al desarrollo infantil o adolescente; más bien ellos mismos deben construir una base de conocimientos que permita su desempeño eficaz como futuros profesores. Los formadores de docentes, entonces, servirán de modelos en ese proceso. (Greybeck, Moreno, Peredo, 1998, p. 2)

En la misma línea, la de justificar la relevancia de este tipo de educación, Fortoul, Güemes, Martell y Reyes (2013) afirman que

la formación inicial cumple con dos propósitos: pretende asegurar en los futuros docentes una preparación acorde con las funciones profesionales que deberán desempeñar en el ejercicio docente al egresar. También, lograr certificar dicho ejercicio otorgando el grado académico de licenciatura para

atender alguno de los niveles o especialidades como son la educación preescolar, primaria, secundaria, etc. (...). No obstante se considera que el principal objetivo de la formación inicial ha de ser la construcción del conocimiento de la profesión y la integración de saberes teórico-proposicionales, interactivo-socializantes e investigativo-reflexivos, de forma que los futuros profesores sean sujetos competentes para realizar la compleja tarea de enseñar y, al mismo tiempo, aprender de su enseñanza y transformarse en un vínculo donde la teoría y la práctica están interpeladas por la observación y reformuladas por la reflexión.” (p. 159)

Entonces, se puede concluir que se ingresa a una institución educativa para adquirir y desarrollar, mediante una formación inicial, saberes y competencias profesionales, las cuales se encuentran plasmadas en un documento prescrito asignado para la carrera que se va a estudiar. Esta formación se lleva a cabo por medio de una organización específica, por personal especializado y a través de un currículo con contenidos y secuencias. Este último engloba todo aquello que se considera relevante para dicha profesión y supone contestar algunas cuestiones, por ejemplo ¿qué clase de profesores se busca construir?, ¿cuáles son los objetivos específicos de la formación inicial docente? ¿es el currículo una materialización de la formación inicial?

2. Currículo

2.1 Currículo teórico

Es evidente que la relación entre estos dos elementos educativos es estrecha e importante, pues

una de las preocupaciones de las políticas educativas de los últimos años fue definir el papel que desempeña la educación en el contexto nacional e internacional en la actualidad, preconizar los fines y los objetivos principales y establecer los tipos de conocimiento y habilidades necesarios para enfrentar los problemas locales y globales. (Lopes, 2012, p. 3)

Lo anterior se ha visto reflejado en los replanteamientos y cambios curriculares, ya que se ha considerado esencial la actualización y renovación de los

currículos educativos como estrategia para la mejora de la formación inicial; por lo que cabe preguntar ¿qué es un currículo educativo?, ¿en qué consiste?, ¿qué elementos lo conforman? ¿cuáles son sus alcances y limitaciones? Hablando sobre formación inicial, Díaz (2003) afirma que es una edificación, una práctica que se desarrolla a través de diversos procesos donde se entrecruzan variadas formas de acción y significados.

El currículo ha sido punto relevante de diversos debates en los que se ha intentado estructurar una definición que verdaderamente englobe todo lo que este representa en el ámbito educativo. Es evidente que su significado resulta complejo y polisémico porque existe una amplísima diversidad de teorías, enfoques, concepciones y modelos bajo los cuales se han configurado sus definiciones. Es entonces ante esta situación y ante cualquiera cuyo objetivo sea precisar el significado de una palabra o concepto, recurrir a la etimología.

El origen de la palabra currículum proviene de *currere*, que en latín significa carrera, caminata o jornada. Es frecuente que se asocie con currículum vitae, es decir, recorrido de vida, el cual se utiliza en el ámbito académico y profesional. Por otro lado, si se recurre al diccionario de la Real Academia Española existen dos definiciones: la primera considera al currículum un plan de estudios; la segunda, un conjunto de estudios y prácticas destinadas a que el alumno desarrolle plenamente sus posibilidades.

Es común detenerse aquí y pensar que el currículo se trata de la trayectoria que llevan a cabo los estudiantes en la escuela para formarse en un curso o nivel específico o como un programa de educación; asimismo, es habitual considerar conceptos reducidos como:

- a) Lo que se enseña en el colegio.
- b) El contenido a enseñar.
- c) La ejecución de los contenidos.
- d) Lo que se debe aprender.
- e) Los temas esenciales.

Uno de los autores especializados en este tema, Posner (2003), establece de igual forma, una lista de seis conceptos comunes del currículo que cabe mencionar:

1. Alcance y secuencia. Descripción del currículo como matriz de objetivos asignada a niveles de grados sucesivos (es decir, una secuencia) y agrupado de acuerdo con un tema común (es decir, alcance).
2. Sílabo. Plan para un curso completo, que incluye generalmente una justificación, temas, recursos y evaluación.
3. Tabla de contenido. Lista de temas organizados en forma de esquema.
4. Libro de texto. Materiales didácticos utilizados como guía para la enseñanza en clase.
5. Plan de estudio. Serie de cursos que el estudiante debe completar.
6. Experiencias planeadas. Todas las experiencias planeadas por el colegio, que los estudiantes tienen, bien sea de tipo académico, deportivo, emocional o social. (pp. 6-7)

Pero la realidad es que se trata un objeto sustancioso y complejo que ha evolucionado de manera permanente y por lo mismo, no existe un consenso social o académico sobre qué es o debe ser, lo que ha generado numerosos trabajos, los cuales le han otorgado el valor necesario para considerarse un aspecto que debe ser atendido por la investigación educativa, desde comienzos del siglo XX.

En 1918 Franklin Bobbit publicó *The curriculum*, obra con la cual los especialistas del tema consideran que nace la disciplina y teoría sobre este. Es esencial tener en cuenta que esto sucede en el contexto de una sociedad industrializada que buscaba en todos los ámbitos, procesos eficientistas que fueran coherentes con las necesidades económicas, sociales y políticas del momento. Lo anterior se refleja claramente en la definición de Bobbit (1918) quien ve al currículum como esas cosas que los jóvenes deben hacer y experimentar a fin de desarrollar habilidades para enfrentar los problemas de la vida adulta. Posee una concepción que se centra en los pasos y las acciones requeridas por la escuela como el espacio

para obtener los aprendizajes necesarios y desenvolverse de manera social, política y económica.

Si bien existen, según varios estudios revisados, más de cien definiciones de este término, se expondrán algunas que consideré importantes y extraje del trabajo de Toro (2017) por pertenecer a teóricos representativos de la investigación curricular. Por ejemplo, Dewey (1944) asume al currículo como un instrumento unido a la experiencia y la práctica: aprender haciendo; es pragmático pues considera reestructurar totalmente la organización del contenido cultural de la escuela y piensa que la educación es un aspecto que concierne a todos. De igual forma, postula que este debe ser construido teniendo en cuenta los intereses de los estudiantes; la vida activa social de los alumnos debe ser el centro alrededor del cual se organiza el currículo.

Es hasta finales de los años cuarenta cuando se elabora una teoría curricular mucho más fundamentada y organizada desde una perspectiva técnica. En 1949 se publicó *Basic Principles of Curriculum and Instruction* de Tyler, quien formuló cuatro preguntas necesarias en cuanto al currículum, las cuales se presentan en seguida. Es importante mencionar que es a partir de Bobbit y Tyler, sobre todo en los años sesenta, que el currículum toma un mayor auge como tema para teorizar, debatir e investigar.

1. ¿Qué fines desea alcanzar la escuela?
2. De todas las experiencias educativas que pueden brindarse ¿Cuáles ofrecen mayores posibilidades de alcanzar estos fines?
3. ¿Cómo se puede organizar de manera eficaz esas experiencias?
4. ¿Cómo podemos comprobar si se han alcanzado los objetivos propuestos?

Por otra parte, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 1958) lo definió como las experiencias, actividades, materiales, métodos de enseñanza y otros medios empleados por el profesor para alcanzar los fines de la educación.

Taba (1962) lo define como un plan que orienta la selección de experiencias de aprendizaje; también, como la declaración de finalidades, objetivos, contenidos,

normas y evaluación. Por otro lado, Johnson (1967) propone que se trata de una serie estructurada de objetivos del aprendizaje que se aspira a lograr, puesto que anticipa los resultados de la instrucción. Más adelante Tyler (1973) lo plantea como un documento que fija por anticipado los resultados del aprendizaje de los alumnos y prescribe la práctica más adecuada para alcanzarlos. Beauchamp (1975) lo presenta como un documento de planificación del aprendizaje y numera los elementos que este debe incluir: objetivos, contenidos, estrategias metodológicas y evaluación.

Ya con una perspectiva del currículo como o desde una conexión con el ámbito social, se encuentran diversas propuestas, por ejemplo, Schwab (1974) quien afirma que no se trata de un documento teórico, sino práctico y que en sí no refleja la real dimensión de la problemática social. Glazman e Ibarrola (1978) lo consideran como una síntesis instrumental mediante la cual se seleccionan, organizan y ordenan para fines de enseñanza, todos los aspectos de una profesión que se consideran social y culturalmente valiosos y profesionalmente eficientes. Por otro lado, Eisner (1979) lo conceptualiza como una serie de eventos planeados cuya intencionalidad es lograr consecuencias educativas.

Stenhouse (1987) plantea que se trata de una tentativa para comunicar los principios y fundamentos de un propósito educativo; Gimeno Sacristán (1988) define al currículo como un eslabón entre la cultura y la sociedad exterior a la escuela y la educación, entre la teoría y la práctica; Apple (1986) plantea que se trata del conocimiento que se encuentran en las situaciones escolares y que determina cómo acceder al conocimiento; Furlán (1996) define que este es el recorrido a hacer y en ese sentido puede funcionar como un plan, pero también es el recorrido que se va haciendo o ya se ha hecho.

Las definiciones evolucionan conforme cambia la forma de pensar la educación: sus objetivos, elementos, funciones y actores. Las primeras conceptualizaciones son descriptivas y se enfocan en la enumeración de las partes de un currículum y de las características que se cree debe poseer, parece que se enfocan en el diseño curricular; después, existe un cambio importante: es imposible pensar la educación desligada de la sociedad determinada en la cual se desarrolla,

por lo mismo, el currículo empieza a observarse con otros ojos, como un documento más práctico que teórico. La lectura de estas definiciones conduce a una serie de cuestionamientos o dudas comunes; por ejemplo, Sanz (2004) cita a Contreras y expone las disyuntivas que esta destaca:

- ¿En el currículum debe proponerse lo que se debe enseñar o lo que los alumnos deben aprender?
- ¿El currículum es lo que se debe enseñar o aprender o lo que realmente se enseña y se aprende?
- ¿El currículum es lo que se debe enseñar o aprender, o incluye también el cómo, las estrategias, métodos y procesos de enseñanza?
- ¿El currículum es algo especificado, delimitado y acabado que luego se aplica, o es algo abierto, que se delimita en el propio proceso de aplicación? (Contreras, 1990, p. 176)

Sanz (2004) también presenta las tendencias en las definiciones conceptuales sobre currículum que Pansza consideró en 1990:

- Como contenidos de enseñanza: listado de materias o asignaturas. Transmisión de conocimientos.
- Plan o guía escolar: modelo ideal para la actividad escolar.
- Entendido como experiencia: énfasis en lo que se hace. Se considera que los factores externos sociales sí influyen.
- Como sistema: presentación de elementos que lo constituyen. Se estudian sus relaciones, pues existen metas.

Como disciplina: es un campo de reflexión y teorización. (p. 13-14)

Por último, Sanz (2004) expone que existen otro tipo de concepciones y clasificaciones de las definiciones y enlista las siguientes:

- Tradicionalistas: poseen una excesiva prescripción, eficiencia, control y predicción. No toman en cuenta el contexto histórico ni social, ni las ideologías del momento. Incluye a autores como Bobbit, Tyler y Taba.

- Empiristas conceptuales: se enfocan en la estructura de los procedimientos de investigación y del contenido. Aparecen autores como Beauchamp y Johnson.
- Reconceptualistas: consideran que el objetivo principal del currículo debe ser la liberación y emancipación del hombre. Se enfocan en el currículo oculto. Pertenecen a esta concepción Pinar y Apple. (p. 13)

Ya en el siglo XXI y considerando que es un concepto en evolución permanente, que se adapta a las diferentes necesidades institucionales y a las exigencias sociales y políticas, el debate continúa y las definiciones se enriquecen y orientan hacia la nueva realidad educativa. Bronfenbrenner (2002), citado por Toro (2017) menciona que el currículo no debe ser un documento regulador de lo que se requiere enseñar, pues no puede cubrir todas las demandas de cada uno de los contextos. Considerando lo anterior, Toro (2017) expone que existen varios puntos para tomarse en cuenta sobre la conceptualización del currículo en la actualidad:

- a) Debe tratarse de una propuesta educativa flexible y adaptable.
- b) Es esencial que considere la relación práctica- teoría. Debe partir de la realidad para contrastarla con la teoría.
- c) Reconocer la incidencia del avance de la ciencia y tecnología.
- d) Siemens (2004) sugiere los entornos visuales como espacio de conocimiento.
- e) Pérez Gómez (2012) plantea que este debe ser producto del pensamiento crítico y creativo.
- f) Escudero (2000) lo visualiza como cooperativo, inclusivo, práctico, realizable, reflexivo, moral, coherente y planificado.

Brown (2006), por su parte, lo define como todas las experiencias escolares relacionadas con el mejoramiento de habilidades y destrezas para resolver problemas y el Departamento de Educación de Indiana (2010) estableció que el currículo es la interacción planeada de los estudiantes con contenido, materiales, recursos y procesos de evaluación específicos para lograr objetivos educativos.

Ya hacia una conceptualización del currículum universitario en la época actual, se ha planteado que existe una necesidad de explicar de manera muy clara qué posición se toma cuando se aborda este tema:

El currículum de las IES constituye una propuesta educativa que surge y se desarrolla en condiciones sociales concretas que lo determinan. Tiene por tanto un carácter contextualizado que le imprime un sello particular y limita su extrapolación a otros contextos diferentes. Responde a los requerimientos de la época, el tipo de sociedad, país, región; reclama a las universidades en cuanto a la formación de los recursos humanos profesionales necesarios para el desarrollo social. Implica una construcción, una propuesta y una praxis que se sustenta en supuestos epistemológicos, sociales, psicológicos y pedagógicos que deben quedar claramente explicitados por la institución educativa. (Sanz, 2004, p. 20)

Para concluir con este apartado, en cuanto a los intentos por definir el término, Díaz Barriga (2003) menciona algo que cabe destacar:

Por otro lado, quienes interpretan el campo curricular desde las diversas perspectivas de la vida cotidiana, descubren una insospechada riqueza en la vida escolar que reclama ser conocida. Sus diversos instrumentos de aproximación les permiten dar cuenta de una serie de acontecimientos sobre los cuáles no se ha reflexionado. Ello los lleva a buscar modelos de conceptualización de esta realidad que en ocasiones resultan “abigarrados”; sin embargo, establecen un rigor conceptual en un lugar donde lo que impera es el acontecimiento educativo en sí. En estricto sentido debemos reconocer que no siempre logran esa tarea; tampoco ofrecen un análisis que permita una mejor comprensión del acontecimiento educativo. En parte porque las conceptualizaciones densas al final de cuentas impiden iluminar lo que acontece en el aula, y porque en ocasiones se pierden en la descripción de sus observaciones con interpretaciones simples y puntuales a hechos complejos. (Díaz Barriga, 2003. p.27)

La cita anterior hace hincapié en que existe un interior profundo y enrevesado en la realidad escolar, lo que precisamente ha dificultado la conceptualización del

término y que se genere un común acuerdo sobre ella. Dentro de esto, es importante mencionar que sería erróneo considerar que lo que vemos en el documento formal representa la totalidad del currículum; existen, simultáneamente, otras caras o planos de este, los cuales deben considerarse al momento de reflexionar y teorizar sobre el asunto, pues forman parte de un todo y son conceptos esenciales que merecen precisarse, al igual que plan de estudios y programa de estudios, que frecuentemente generan confusión.

Recapitulando, la definición de currículum, a lo largo de los años, ha cambiado significativamente. La realidad es que esto se ha debido a que es una cuestión muy compleja y difícil de conceptualizar. Tras esta revisión, puedo decir que, si se pretende estructurar una definición muy sencilla, se corre el riesgo de realizar una mera descripción de los elementos que lo conforman; por otro lado, si es muy complicada, es común que sea difícil comprender todo lo que el currículum abarca. Por esto, considero que es útil la especificación que se ha realizado sobre las diferentes dimensiones que lo constituyen, pues de esta manera, es mucho más fácil entender sus alcances y limitaciones.

2.2 El currículum prescrito

El primer lado del currículum es el conocido como oficial, escrito, formal o prescrito. Para Casarini (1999) es una planeación del proceso de enseñanza-aprendizaje con sus correspondientes finalidades y condiciones académicas y administrativas. Posee legitimidad racional y una congruencia formal que va desde la fundamentación hasta las operaciones de la práctica, sostenidas por una base académica, administrativa, legal y económica. Este “se encuentra documentado en tablas de alcances y listas de objetivos. Su propósito es dar a los profesores una base para la planeación de lecciones y la evaluación de estudiantes” (Posner, 2003, p. 11).

Por su parte, Gimeno Sacristán (2007) propone que este es una serie de contenidos, orientaciones relativas a los códigos que lo organizan y que obedece a las determinaciones que proceden del hecho de ser un objeto regulado por instancias políticas y administrativas y aclara:

¿A qué nos referimos cuando hablamos de política curricular? Esta es un aspecto específico de la política educativa, que establece la forma de seleccionar, ordenar y cambiar el currículum dentro del sistema educativo, clarificando el poder y la autonomía que diferentes agentes tienen sobre él, interviniendo de esta suerte en la distribución del conocimiento dentro del aparato escolar, e incidiendo en la práctica y código de diferente tipo. (Gimeno, 2007, p. 129)

Para este autor, el currículum formal tiene varias funciones. Una es la de generar cultura común mediante contenidos, aprendizajes básicos y orientaciones pedagógicas. También afirma que “es un modelo indirecto muy potente, que, aunque no determina lo que puede hacerse en las aulas, sí ordena los contenidos que entran en ellas y los tamiza. Asegurando el contenido que se va a enseñar y con la idea de controlar el proceso pedagógico a través de la vigilancia de calidad del material didáctico...”(Gimeno, 2007, p. 146).

A pesar de que este representa los intereses dominantes en cuanto a contenidos escolares, la norma y lo establecido, es una gran equivocación pensar que todo lo que dicta el currículum formal se llevará a cabo al pie de la letra, pues será implementado por un profesor que posee perspectivas y puntos de vista, quien trabaja en una institución particular con enfoques y orientaciones propias. Considerando lo que afirma Casarini (1999), el currículum formal es un plan y no todo lo que se planea se lleva a cabo al pie de la letra. Posee un gran valor porque, como documento establecido, brinda a los docentes, una base para realizar su trabajo y un punto de partida comunes, y como apunta Gimeno (2007), contiene y mantiene el orden. El currículum prescrito se ve influido por un sinnúmero de factores que giran alrededor de él permanentemente, por ejemplo, todos aquellos aspectos que no se notan, pero que contribuyen con la formación del estudiante: el currículum oculto.

2.3 El currículum oculto

Se considera que Jackson, quien publicó *Life in classrooms* en 1968, es el creador del término. Sanz (2004) lo define como todas esas influencias que actúan de forma explícita, es decir, comportamientos, juicios de valor, ideas, proyectos, concepciones del mundo y sentimientos. Señala que lo que el alumno aprende en

la escuela no es únicamente lo que aparece en los documentos, pues existen normas que rigen la vida escolar y no se trata de aprendizajes declarados.

Hay varias acepciones, aunque muy diferentes, que se refieren al currículum oculto:

1. El currículum no estudiado.
2. El currículum encubierto o latente.
3. Los resultados no académicos de la escolaridad.
4. Lo producido por la escuela.
5. Los residuos de la escolaridad.
6. Lo que la escolaridad hace a la gente.

Por su parte, Torres (1991, p.10) afirma que “este currículum juega un papel destacado en la configuración de unos significados y valores de los que el colectivo docente y el mismo alumnado no acostumbran a ser plenamente conscientes.” Para Casarini (1999, p.9), la educación no es un proceso neutro, es inevitable que influya la ideología, la moral, la política y los lenguajes implícitos. Siempre se hallará presente el modo de operar de la institución educativa y las intenciones curriculares. Posner (2003), en cuanto al currículum oculto, afirma que este tiene profundidad e impacto en los estudiantes, incluso más que el oficial y el operacional; asimismo, refiere que “los mensajes del currículum oculto se relacionan con temas de sexo, clase, raza, autoridad y conocimiento escolar entre otros. Las lecciones que el currículum oculto enseña tratan acerca de los papeles sexuales, comportamientos “apropiados” para la gente joven, la distinción entre el trabajo y juego” (Giroux y Purpel, 1983).

Díaz Barriga (2003) se refiere al texto de Jackson ya mencionado y postula que “este texto constituyó un significativo aporte al debate curricular, al mostrar que en la interacción escolar en el aula se promueven una serie de resultados no intencionados. Empero estos resultados no fueron previstos por la institución o el docente, y tampoco había una conciencia de los que se estaba formando en los alumnos” (p.152). Considero, además de las influencias que mencionan Sanz (2004) y Casarini (1999) que dentro del currículum forman también existen

cuestiones que pueden inferirse o arrojar información sobre los intereses sociales y las orientaciones de la enseñanza de una disciplina determinada, sin encontrarse de manera explícita en el texto.

2.4 El currículo vivido

El currículo operacional, también conocido como real o vivido se refiere a “lo que es realmente enseñado por el profesor y cómo su importancia es comunicada al estudiante, es decir, cómo hacen los estudiantes para saber que lo enseñado cuenta” (Posner, 2003, p. 11). “El currículo operacional puede diferir mucho del oficial, ya que los profesores tienden a interpretarlo a la luz de su propio conocimiento, creencias y actitudes” (Posner, 2003, p. 12).

Sanz (2004) lo define como el momento en el que se produce de forma cotidiana la práctica de la enseñanza y que determina la formación del estudiante. Por otro lado, “es la contrastación y ajuste entre un plan curricular y la realidad del aula. Los factores que intervienen son los maestros, alumnos, requerimientos del currículum formal, los no previstos, socioculturales, económicos y políticos de la institución educativa en un tiempo y espacio específico” (Casarini, 1999, p. 12).

Por último, Sanz (2004) recurre a autores como Flinders, Noddings y Thorton para definir el currículum nulo, el cual es todo aquello que no se enseña en la escuela y que por encontrarse ausente influye en la formación del estudiante. Además, numera tres factores a los que puede deberse este tipo de currículum:

- a) Opción ideológica: por políticas educativas del estado o decisiones personales del docente.
- b) Ignorancia: desconocimiento.
- c) Omisión consciente: razones pedagógicas, sociales, institucionales, etc.

Lo anterior me permite afirmar que el currículum es enorme, ya que se refiere a todo lo que influye en la educación y formación de un individuo o grupo. Estas se nutren de diferentes fuentes que implican desde qué libro de texto se está utilizando hasta las excursiones que se realicen durante un periodo escolar; precisamente por lo anterior y porque es muy común que se considere al currículum como sinónimo de plan de estudios es que resulta esencial precisar el término y diferenciarlo.

2.5 Plan y programa de estudios

Murillo (2010) recurre a tres autoras para definirlo: “El plan de estudios y los programas son documentos guías que prescriben las finalidades, contenidos y acciones que son necesarias para llevar a cabo por parte del maestro y sus alumnos para desarrollar un currículum” (Casarini, 1999, p. 8). También, “El plan de estudios es la síntesis instrumental mediante la cual se seleccionan, organizan y ordenan, para fines de enseñanza, todos los aspectos de una profesión que se consideran social y culturalmente valiosos, profesionalmente eficientes” (Glazman e Ibarrola, 1978, p.3).

El plan de estudios es el documento que:

1. Recoge y revela, en síntesis, la selección, la estructuración y organización del contenido de estudio en un nivel de formación, los tipos de actividad a realizar y las obligaciones curriculares a cumplir por los estudiantes para el logro de los objetivos previstos en el perfil profesional, así como una modalidad de estudio.
2. Expresa una política académica y su relación con otras políticas como las de acceso, investigación, extensión y evaluación.
3. Revela una concepción psicopedagógica del proceso de enseñanza-aprendizaje.
4. Constituye una guía para la acción de la institución de los procesos de formación, evaluación y acreditación de un determinado nivel (Hernández, 2004, p. 119-120).

Hernández (2004) plantea que el plan de estudios contiene una estructura organizativa:

- Forma de organización de la enseñanza
- Periodos lectivos
- Créditos
- Optativas
- Carga horaria

Forma de titulación o culminación

Rogers y Taylor (1999) proponen que este incluye el contexto en el cual el aprendizaje se lleva a cabo, pues el plan es una propuesta; el currículum le da sentido a través de su realización. Además,

no es una estructura fija y sapiente que alberga el contenido organizado del aprendizaje. Se trata de un instrumento dinámico y refleja las metas y experiencias educativas a ser alcanzadas y proporcionadas respectivamente para lograr ese fin. Dado que estos principios cambiarán con el tiempo, también lo harán las opiniones sobre cuáles sean las mejores experiencias para lograr esos objetivos. En consecuencia, el plan de estudios cambiará y se desarrollará a medida que el programa se pone en marcha. (Rogers y Taylor, 1999, p. 3)

Por otro lado, el plan de estudios está conformado por programas de estudios, los cuales están constituidos por “la organización de cada asignatura, área o módulo” (Murillo, 2010, p.4). “Un programa de estudio es una formulación hipotética de los aprendizajes que se pretenden lograr en una unidad académica de las que se compone el plan de estudios” (Murillo, 2010, p.4).

Para Casarini (1999), los programas de estudio son microestructuras del plan de estudios y por lo general indican:

- Objetivos generales y particulares de aprendizaje.
- Organización y secuenciación de contenidos.
- Actividades de aprendizaje y estrategias.
- Modalidades de evaluación y distribución del tiempo (Casarini, 1999, p. 9).

Hernández (2004) considera que los programas están determinados por el plan de estudios. Sus aspectos importantes son los objetivos del perfil profesional, objetivos por niveles o años, actividades académicas, laborales e investigativas, tipos de formaciones (básica, humanista y profesional) y contenidos. Tradicionalmente estos han aparecido bajo la nominación de asignaturas o disciplinas; de los cual explica:

Se entiende por disciplina la estructura organizada del plan de estudios en la que, a fin de alcanzar algún o algunos de los objetivos declarados en el perfil profesional, se organizan en forma de sistema y ordenados lógicamente y pedagógicamente, los contenidos. La asignatura constituye un subsistema de la disciplina que abarca un subconjunto de conocimientos, habilidades, procedimientos y métodos de esta (Hernández, 2004, p.126).

Por último, la autora apunta que las actividades previstas en el plan de estudios se concretan en los programas mediante algunos aspectos como:

- Objetivos generales
- Contenidos
- Indicaciones metodológicas
- Instrumentación didáctica
- Evaluación

El currículo y todos sus componentes han sido y son observados, estudiados y desarrollados a partir de distintos ojos y perspectivas. Es esencial considerar que

los enfoques curriculares tienen un significado y una incidencia valiosos en la formación docente. Ellos representan lo que es culturalmente significativo en términos del saber y hacer de los futuros/as maestros/as, de sus características y de su papel como agentes de cambio en la sociedad (Giraldo, Flórez y Cadavid, 2012, p. 76).

Además, los autores agregan que estos reflejan una visión del mundo, valores, actitudes y prioridades respecto al conocimiento que se ha delineado de manera deliberada o no, acerca de los procesos educativos (Giraldo, Flórez y Cadavid, 2012, p. 76).

2.6 Enfoque y modelo curricular

Para explicar qué es un enfoque, los autores anteriores citan a Grumet (1988) quien planteaba que cada propuesta de formación docente es un planteamiento curricular que refleja los componentes que las viejas generaciones de maestros/as valoran como importantes y esenciales para ser enseñados a las nuevas. También, un enfoque es una imagen, una disposición, una perspectiva o una posición (Marsh y Willis, 2007, p. 70) y un conjunto de creencias, de propuestos teóricos acerca del currículo y del trabajo curricular, que pueden ser explícitos o implícitos y se encargan de dar sentido y orientación a las propuestas y prácticas curriculares (Marsh y Willis, 2007).

Giraldo, Flórez y Cadavid (2012) exponen la clasificación de Posner (2003) quien catalogó cuatro enfoques curriculares de acuerdo a las preguntas que estos respondan:

- a) procedimental: organización del currículum lógica-técnicas. Se enfoca en los procedimientos y de qué manera deben llevarse a cabo.
- b) descriptivo: qué es lo que se debe hacer realmente en la práctica.
- c) conceptual: determinación de cuáles son los elementos y sus relaciones.
- d) crítico: cuáles son los intereses que deben ser atendidos y favorecidos por el currículum. Se basa en la reflexión.

Estos autores presentan, de igual manera, dos perspectivas de Posner (2003) frente al currículum:

técnica: posee una perspectiva lineal y mecanismos enfocados en los medios y en los fines. El aprendizaje constituye el producto de los procesos educativos y sus preguntas fundamentales se orientan hacia los objetivos, selección y organización de experiencias y evaluación.

crítica: considera que el currículum es una constitución colectiva y dialógica resultado de la reflexión crítica con fines políticos e ideológicos, no es neutral. No es un producto, es un proceso de construcción del conocimiento y transformación de la realidad.

“Por enfoque curricular se entiende el énfasis teórico adoptado en un determinado sistema educativo para caracterizar y organizar internamente los elementos que constituyen el currículum” (Rolón 2016, p. 1). La autora presenta un enfoque sobre los elementos con los que se construye un currículum en educación superior de docentes según Picazo Villaseñor (2013):

- Diagnóstico de necesidades
- Filosofía institucional y modelo educativo
- Procesos administrativos
- Formación y actualización de los docentes
- Procesos de evaluación del aprendizaje

Es importante considerar que

en todo enfoque curricular están presentes posiciones teórico-prácticas y metodológicas que orientan el trabajo y la dirección principal de la investigación del currículum y que nos permite precisar los valores implícitos en la construcción realizada, en otras palabras, se precisa cuál es el punto de vista desde el cual se examina el currículum; cuál es el contenido de educación al que cada investigador se adscribe y, por tanto, su posición ideológica y marco conceptual (Addine, 2000, p.1)

La autora también menciona que existen numerosas clasificaciones de los enfoques curriculares y que el término “enfoque” puede ser presentado también como “concepción” o “estilo” curricular. Nos presenta la de Pérez Gómez y Gimeno Sacristán (1998):

- Estructura organizada de conocimiento: función transformadora y formadora de la escuela.
- Sistema tecnológico de producción: eficacia y eficiencia.
- Plan de instrucción: objetivos, contenidos, actividades y estrategias de evaluación.
- Conjunto de experiencias: seleccionadas, planificadas y propiciadas por el docente y la escuela,

- Solución de problemas: enfrentar de forma crítica y reflexiva la vida social.

Dentro de otra clasificación, Luna y López (2012) presentan la de Goyes y Uscátegui (2000) :

1. Enfoque técnico: orientado al producto. Marca los objetivos y fija estrategias a seguir para conseguir los resultados esperados. El currículo se piensa como un plan para aprender, el cual se diseña previamente y los docentes deben hacerlo funcionar. Se plantea cómo hacer más técnicos los procesos de enseñanza y se hace necesario controlar a los estudiantes para lograr las expectativas planeadas.
2. Enfoque práctico: posee una base cualitativa, es decir, se interesa por el proceso de enseñanza-aprendizaje y no por el producto. El currículo debe evaluarse e investigarse de manera permanente. Se considera esencial la interacción humana: los participantes son sujetos.
3. Enfoque de transición: basa su estructura en los núcleos temáticos y problemáticos. El currículo es concebido como un puente entre la teoría, la realidad y la práctica. Es un proyecto educativo, proceso en permanente construcción y campo de investigación. El docente es un ser intelectual.
4. Enfoque crítico- social: la acción y reflexión, la teoría y la práctica se unifican en un proceso dialéctico. Implica la colaboración de todos: docentes, padres, estudiantes e investigadores en el proceso de construcción del currículo, pero no se presentan relaciones jerárquicas.

Para concluir, un enfoque genera un modelo curricular, pues como menciona Addine (2000), este es la representación gráfica del proceso de planeación de un currículo. También es conceptual puesto que incluye la visualización teórica de cada uno de los elementos del currículum y es gráfica porque muestra la relación que existe entre estos. Para Posner (2003), el modelo curricular es el que proporciona el marco de referencia, pues brinda un conjunto de categorías, decisiones, documentos y supuestos curriculares. Díaz Barriga (2014), por otro lado, postula

que el modelo curricular es la parte en la que se materializa una propuesta de formación.

Definidos los conceptos clave que se utilizaron en esta tesis, es importante exponer cuáles son las investigaciones que se han realizado sobre el tema, puesto que resultaron esenciales ya que ayudaron a estructurar este trabajo y la manera de hacerlo.

3. Investigaciones

Para comenzar la búsqueda de investigaciones que se han hecho sobre mi tema o que pudieran ayudar brindando ideas y guiando la indagación de trabajos, decidí revisar los estados de la cuestión del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE). Con base en esto, determiné que este trabajo pertenece a las siguientes líneas de investigación. La primera corresponde a *La investigación curricular en México (2002-2011)*. Este estado fue coordinado por Ángel Díaz Barriga y en su índice se tratan temas como política curricular de la educación básica, innovaciones curriculares y la incorporación del enfoque por competencias. De igual forma, se desarrollan asuntos sobre los actores del currículo en nuestro país, los cuales son los estudiantes y los profesores; se especifica que este es un campo de conocimiento en constitución. Por otro lado, también se relaciona con el *Volumen 8: Sujetos, actores y procesos de formación*, coordinado por Patricia Ducoing Watty quien, en una primera y segunda parte, trabaja la formación de docentes en la normal y universidades. Más adelante, Catalina Inclán Espinosa y Laura Mercado Marín estructuraron un capítulo sobre formación normal. Por último, en el *Volumen I Procesos de Formación 2002-2011*, se conceptualiza qué es la formación inicial, los sujetos que participan directamente en ella, currículum y la construcción de la identidad en los futuros docentes de la educación básica. También, Julia Adriana Juárez Rodríguez y Manuel Alejandro Hernández Ponce hablan sobre la profesionalización y formación docente en normales.

La exploración de estos estados de la cuestión determinó los temas que encaminaron la búsqueda: La Escuela Normal Superior en México; Formación docente; Educación secundaria; El currículo y La enseñanza del español.

3.1 La Escuela Normal Superior en México

Existe una vasta investigación sobre la formación de docentes en la Escuela Normal, pero no sobre la Normal Superior. Hay varios artículos y ponencias que tratan sobre la formación de docentes de secundaria, la configuración de sus saberes durante la educación inicial, sus condiciones y la inmersión en el campo laboral. Sin embargo, en la revisión bibliográfica realizada no se ha encontrado alguna investigación que trate específicamente la formación de docentes de secundaria para la asignatura de Español. No obstante, sí se halló un trabajo sobre la formación lingüística de los profesores de primaria de Elia Sánchez Gómez (2015) y, a pesar de que se enfoca únicamente a docentes de primaria, aborda puntos importantes que pueden ser tratados también para secundaria.

El libro *La escuela Normal. Una mirada desde el otro* que coordinó Patricia Ducoing Watty es un estudio compilatorio sobre la educación normalista vista desde diferentes ángulos. En la introducción, Ducoing (2013) realiza una breve reflexión sobre la educación normalista; afirma que se ha quedado muy lejos de lo que las circunstancias sociales actuales exigen, pues esta posee un pensamiento simple sobre el proceso enseñanza- aprendizaje de sus alumnos, lo ven como un llano entrenamiento.

Una de las investigaciones que se incluyen en este libro es “Políticas para las Escuelas Normales: elementos para una discusión” de Cruz (2013). En ella, la autora habla sobre las reformas educativas enfocadas en la formación del profesorado y en el currículo escolar. Viaja a los antecedentes y revisa que el Programa Integral de Fortalecimiento Académico (PIFAEN), el cual surgió durante el sexenio de Ernesto Zedillo Ponce de León (1994-2000), hablaba sobre cuestiones de la formación inicial, pero no favoreció la investigación ni la difusión del conocimiento. En 2005, surge el Programa de

Mejoramiento Institucional de las Escuelas Normales Públicas (PROMIN) para que cada entidad federativa elaborara un Plan Estatal de Fortalecimiento Profesional y el funcionamiento del centro educativo en su conjunto. Cruz (2013) menciona que los nuevos discursos deben enfocarse en la generación de conocimiento, es decir, en la investigación; de igual manera, trata la formación como un asunto de primer orden y que debe analizarse para repensar el escenario educativo. La autora se cuestiona sobre cuál es el concepto de formación dentro del ámbito normalista y apunta que pocos investigadores han teorizado sobre este asunto.

3.2 Formación docente

Sobre la configuración de la formación docente en la Escuela Normal, en esta misma compilación Rojas (2013), por su parte, lleva a cabo una reflexión muy interesante sobre “La formación del profesorado en el contexto de la posmodernidad: Algunas reflexiones sobre los saberes de los docentes de nivel básico”. Se pregunta de qué manera se debe formar a los profesores y llega a la conclusión que estos deben poseer un conjunto de conocimientos culturales, disciplinarios, teóricos, técnicos, prácticos, artesanales y experienciales. Además, enuncia la diferencia entre el saber pedagógico normalista descriptivo (datos, referentes, eventos); prescriptivo (formulaciones del planteamiento de un deber o norma) y aplicativo (buscar, proponer y revisar), y el multidisciplinario explicativo (causa-efecto); analítico (visión de las partes de un objeto); relacional (multicausalidades); alcance crítico (argumentaciones); reflexivo (sugerencias o recomendaciones) e interpretativo (dotar de sentido o significado al objeto o problema).

Después se centra en algunas de las características principales de los planes de estudio normalistas y distingue tres bloques esenciales de los programas:

a) Contenidos de cultural general, es decir las especialidades, por ejemplo, Español o Biología.

b) Contenidos del campo pedagógico, lo cual se refiere a la psicología educativa, higiene escolar o evaluación educativa por mencionar algunas.

c) Contenidos de corte técnico-práctico, esto es, la observación de prácticas escolares o elaboración de materiales educativos, etc.

Estructura una serie de gráficas con las que fácilmente se contrastan estos tres bloques y llega a la conclusión de que existe una visión enciclopedista de la formación del magisterio. Afirma que, en 1992, se requería que los profesores debían adquirir los conocimientos básicos para impartir clases; en 2010, que contaran con un dominio profundo de los contenidos y enlista una serie de competencias, que he resumido, las cuales en ese año se estipulaba que debía poseer un egresado de la normal:

1. Planear, guiar y evaluar situaciones auténticas de aprendizaje.
2. Participar en actividades de colaboración y trabajo institucional.
3. Tomar parte de manera comprometida y responsable en actividades sociales, colaborativas y comunitarias.
4. Realizar actividades de generación, uso y transferencia del conocimiento en el campo educativo.
5. Construir, desarrollar, participar y evaluar proyectos de innovación educativa.
6. Actuar intencionalmente y con autonomía (cognitivo-motivacional-afectiva) en la solución de problemas educativos.
7. Actuar con apego a normas éticas y de compromiso de la vocación e identidad docentes.
8. Utilizar las tecnologías de la información y la comunicación (tic) para el desempeño profesional.

Al final, problematiza: ¿Qué papel desempeña el bloque disciplinar?
¿Corresponde la formación inicial de los profesores de educación básica con el contexto sociohistórico actual?

Uno de los trabajos, también presente en esta compilación y sobre la misma línea, es el que llevó a cabo Reyes (2013) :“La práctica docente reflexiva en las escuelas normales”. En él, elabora una indagación sobre la práctica docente reflexiva en las normales. Como primer punto, desarrolla todo un pensamiento sobre el enfoque crítico que debe existir de los profesores hacia ellos mismos, siempre considerando que su labor se lleva a cabo dentro de un contexto institucionalizado. Más adelante, se detiene en la enseñanza reflexiva, la cual explica como un proyecto que busca trabajar de forma consciente todas las capacidades teórico-metodológicas para el proceso formativo inicial.

En esta misma línea, es decir, acerca de cómo son formados los profesores de secundaria, Aguilera, Rafael y Gutiérrez (2018) llevan a cabo un trabajo titulado “La configuración de saberes docentes en estudiantes normalistas”. Los autores se preguntan sobre la manera mediante la que los futuros profesores configuran sus saberes. Realizan un acercamiento a los planes de estudios y a sus experiencias personales y determinan algunos puntos esenciales. El primero contempla que esta formación debe responder a la complejidad de la práctica educativa y al dominio del conocimiento disciplinar: ¿Qué tanta importancia se le ha brindado a las especializaciones de cada licenciatura en educación secundaria?

En el segundo aspecto desarrollan la idea de la planificación didáctica. Se preguntan si los estudiantes normalistas son dotados de las capacidades y habilidades para estructurar planeaciones que sean resultado de una verdadera reflexión; en el tercero, afirman que gran parte del conocimiento de estos futuros docentes debe construirse en la práctica, en las aulas: ¿Qué ofrece el plan con base a esto?

Por último, mencionan que no puede dejarse de lado bajo ninguna circunstancia que los profesores de secundaria trabajan con alumnos en plena pubertad y adolescencia. Se preguntan si su formación realmente los prepara para enfrentarse a esta situación.

Por otra parte, Rafael (2016) se graduó con la tesis titulada *El proceso de configuración de saberes docentes de los formadores de profesores para la escuela secundaria*. En ella contextualiza y analiza los planes 1999; los reflexiona desde sus perspectivas teóricas y su vinculación con la praxis; de igual forma, se enfoca en las materias cuyo objetivo es la observación de clases, es decir, las prácticas. Realiza un recorrido a lo largo de los saberes que se construyen durante la formación inicial para después, situarlos en la cotidianidad, sus realidades y dificultades. La autora posee varios artículos y ponencias cuyos temas centrales son la manera en la que los futuros docentes de secundaria son formados en la escuela y cómo después son capaces de insertarse en el mundo laboral. Es coautora, junto a Aguilera (2016) de *Salvar el pellejo*, el cual es resultado de dos investigaciones sobre la formación de docentes de secundaria tanto en la institución inicial, como ya en las aulas. A la par de Aguilera, desarrolló un trabajo sobre la configuración de saberes en estudiantes normalistas. En éste, las autoras se enfocan en la propuesta curricular 1999 y establecen 5 puntos esenciales:

1. Los planes deben responder a la complejidad de la práctica educativa.
2. La planificación didáctica es un tema que debe ser enseñado en la escuela normal.
3. La formación inicial debe estar vinculada a la práctica.
4. Los estudiantes normalistas, futuros profesores, deben estar preparados para trabajar con adolescentes.
5. Es fundamental la profundización en el conocimiento especializado.

Asimismo, para Canedo, Chicharro y Reyes (2017), la formación inicial constituye la base del desarrollo profesional docente. De esta manera, la labor que realizan los maestros debe ser considerada como una pieza esencial en el diseño de la implementación de las políticas educativas actuales.

La formación del docente debe garantizar la idoneidad de los conocimientos que se imparten y la educación debe resultar relevante, suficiente y pertinente para enfrentar los retos que implica este trabajo cotidiano. Se critica un desfase en este tipo de educación, puesto que los programas de estudio que reciben los estudiantes de secundaria de los tres grados sí fueron rediseñados, mientras que los de los normalistas que los aplicarían, no.

Por su parte, Nemiña, García y Montero (2009) tratan el tema sobre el desarrollo profesional y la profesionalización docente. Una de las herramientas que debe construirse durante la formación inicial es la de la reflexión, es decir como mencionan los autores, la de asumir la responsabilidad de investigar sistemática y críticamente la propia práctica. La profesionalización de los profesores debe buscar aumentar la efectividad de su trabajo. Afirman que es un proceso continuo que comienza desde la universidad y que termina con el retiro. El currículum debe ser resultado de un repensar sobre la formación del docente, su quehacer diario y la evolución de esta carrera a lo largo del tiempo.

3.3 El currículum, su rediseño y análisis

Reyes (2013) voltea la mirada hacia los planes de estudio 1999 y los describe brevemente. Expone que sus objetivos principales son favorecer los contenidos de la educación básica; estimular la curiosidad, creatividad y el desarrollo de habilidades para la investigación científica, y que se componen de 3 áreas de formación:

- a) Escolarizada, es decir, la común, específica y sobre los sujetos y fenómenos educativos (1° a 6° semestres).

b) Acercamiento a la práctica escolar: observación y práctica (1° a 6° semestres).

c) Ejercicio docente: práctica, seminarios de análisis, documento recepcional (7° y 8°) semestres.

La autora indica algo importante: todos los programas siguen la misma lógica curricular, sus diferencias se ubican en las recomendaciones y precisiones sobre las disciplinas. También, enuncia las principales problemáticas de éstos: diferentes jornadas de prácticas que no permiten conocer a profundidad a los alumnos; carencia de políticas institucionales que doten a los docentes titulares de formación permanente; no hay una definición precisa de varios conceptos; uso de secuencias de editoriales sin conocer en sí el programa y explicaciones confusas sobre el vínculo teoría-práctica.

Menciona que el elemento fundamental en el currículum debe estar enfocado en lo que el profesor va a hacer durante su quehacer práctico diario. Asimismo, estipula que los contextos del trabajo docente son tan variados que resulta imposible preparar al futuro profesor para todas y cada una de las posibles situaciones a las que tenga que enfrentarse a lo largo de su carrera profesional.

Para este autor, un currículum debe:

a) Enseñar al futuro profesor a analizar los múltiples factores que influyen en las situaciones de enseñanza.

b) Perfilar la propia identidad profesional.

c) Brindar herramientas para entender que la clase es un sistema de interacción y comunicación.

d) Enseñar a adaptar los contenidos al nivel de los alumnos.

Al final, se pregunta: ¿Quién establece lo que hay que transmitir? ¿Cómo se define que es lo que debe conformar el currículum, es decir, lo importante?

En cuanto al currículo, Aranda y Salgado (2005) se enfocan en la importancia de este en el ámbito educativo. Lo definen como un documento que establece la planeación y la organización de la formación profesional y que determina los resultados de los aprendizajes esperados. Insisten en la relación que debe establecerse entre la teoría y la práctica: el diseño curricular se refiere al proceso en el que se integran varios elementos fundamentales como la teoría educativa, la práctica pedagógica, la planificación y acción.

Para los autores, los elementos conceptuales del diseño curricular son:

- a) El análisis sectorial (Requerimientos y demandas sociales que pretende cubrir).
- b) Selección de contenidos (Conocimientos, habilidades y actitudes).
- c) Estructura (Secuencias preferenciales, unidades, bloques).
- d) Evaluación (Conducir a la readecuación de los perfiles).

Por último, para realizar un análisis curricular, los autores recomiendan centrarse en estos puntos de interés: perfil de egreso y misión, perfil de ingreso, cuerpo y estructura y operación.

En su trabajo “Rediseño curricular de la educación normal”, Hernández, Monzón y García (2018) se preguntan qué se pretende de la educación normal a partir del programa de estudios 2018. Se responden y mencionan que se busca la armonización del currículo de la educación normal con el de la educación básica. Exponen que para fortalecer el enfoque y los cursos que integran el trayecto de la práctica profesional es necesario determinar tres aspectos fundamentales: la práctica docente, la reflexión de ésta y la investigación- acción como una metodología para mejorar el quehacer diario del maestro: es esencial formar practicantes reflexivos por medio de la investigación.

Este proyecto educativo debe analizar las competencias profesionales que integran el perfil de egreso con el trayecto: ¿El programa verdaderamente

se encuentra enfocado hacia la construcción que estipula la Escuela Normal Superior sobre los rasgos fundamentales de sus egresados? Insisten en la importancia de la parte metodológica para realizar la reflexión docente de la que tanto se habla. Definen el término investigación-acción como una herramienta para este proceso y para su mejora permanente; por lo tanto, debe irse configurando desde los primeros semestres y no únicamente como una modalidad para la titulación.

Aguilera (2018), en su artículo “Normales: un largo camino” publicado en la revista Nexos, defiende el rediseño curricular mediante tres argumentos: el fin de un modelo educativo ya caducado con base en las exigencias actuales; un plan flexible que posee trayectos optativos que se adaptan a cada entidad o contexto y brindar mayor importancia a materias cuyo objetivo es la investigación y la difusión del conocimiento. Respecto a este último punto, la autora ha escrito sobre métodos para desarrollar y trabajar este tipo de materias, por ejemplo, las comunidades de aprendizaje. En la siguiente infografía, se plasman los puntos esenciales que componen la propuesta curricular 2018 para las Licenciaturas en Educación Secundaria, según la literatura revisada.

Sebastián (2019) en su artículo sobre el rediseño de la educación normal, plasma las cinco temáticas que se discutieron para llevar a cabo este proceso de reconfiguración curricular:

- 1.El docente que se quiere formar para la transformación del país.
- 2.La escuela normal con una proyección hacia el futuro.
- 3.Desarrollo profesional de formadores.
- 4.Autonomía para las escuelas normales: ¿Qué tipo de autonomía se necesita?
- 5.Ruta curricular: ¿Qué hacer y hacia dónde ir?

El autor se pregunta si este rediseño resolverá el problema de la baja calidad de la formación de docentes normalistas para secundaria y subraya que los elementos fundamentales que se deben tomar en cuenta son: la autonomía, los aspectos curriculares medulares, las relaciones contractuales laborales y las acciones de financiamiento. Para finalizar, hace hincapié en que para este proceso se llevaron a cabo mecanismos democráticos nunca vistos en el ámbito del normalismo, pues se tomar en cuenta las voces de la comunidad normalista para solidificar este proyecto.

Por otro lado, también habla sobre el aplazamiento del rediseño curricular como un asunto serio. Argumenta que el modelo aún no está terminado y establece una serie de puntos en los que basa la consideración del aplazamiento:

- En México, existen severos problemas en la población infantil: pobreza, pobreza extrema, desnutrición, sobrepeso y obesidad. ¿Cómo debería formarse al nuevo maestro para que enfrente estos retos?
- Brinda datos alarmantes sobre abuso sexual, trabajo y maltrato infantil, depresión, adicciones y precocidad. ¿El nuevo plan curricular considera esta situación real y cotidiana?
- Es claro que la formación docente debe ir a la par de los grandes cambios sociales, políticos, económicos y culturales que el mundo y las sociedades imponen. ¿Cómo ataca el rediseño curricular los problemas sociales que aquejan a nuestro país?
- La formación inicial de los docentes no ha dejado de concebirse como una mera instrumentación y operación de programas educativos.

Sobre análisis curricular, la información es escasa. Se consultaron a grandes teóricos del tema. Primero a Díaz Barriga, quien establece una manera breve sobre cómo llevar a cabo el análisis genérico de un plan de estudios y después, hace hincapié en realizar una profundización en los programas de

estudio que lo conforman para obtener nociones mínimas sobre los contenidos. También se recurrió a Posner, quien hizo una propuesta más detallada.

Para concluir, considero importante mencionar que sobre el plan 1999 existe vasta bibliografía en la que se describe y analiza su contexto y elementos, lo que no ocurre con la propuesta curricular 2018 para secundaria; quiero suponer que es porque se trata de un tema reciente. Han surgido algunos trabajos que tratan el rediseño curricular, pero de manera general sin enfocarse en una disciplina en específico. Encontré algunos trabajos sobre Ciencias Naturales, Geografía y Matemáticas, pero hasta ahora nada sobre los programas de Español o sobre los docentes normalistas de esta asignatura.

3.4 La educación secundaria

Terigi (2008) menciona en sus trabajos sobre la educación secundaria que es imperativo cambiar el formato de este grado escolar, pero para ello es necesario conocer las condiciones de complejidad que implica esta transformación. Uno, de tantos elementos que deben tomarse en cuenta para esto, es la formación inicial de los profesores. La autora menciona que la escuela secundaria se ha estructurado en torno a tres disposiciones básicas: los currículos, la designación de profesores por especialidad y la organización del trabajo docente por horas. El currículo no es todo, pero es una herramienta de cambio sustantivo.

La autora propone una estructura curricular:

- a) formación pedagógica general
- b) formación disciplinar
- c) formación didáctica específica
- d) prácticas docentes progresivas en contextos reales
- e) contenidos de formación cultural y propedéutica

Terigi hace hincapié en que la escuela secundaria requiere un manejo experto de los conocimientos disciplinares, pero también de los procesos que

permitan que los estudiantes se apropien de estos. De igual forma, afirma que numerosos planes se organizan presentando primero las asignaturas disciplinares y pedagógicas generales y más adelante, se plantean los ensayos de enseñanza que constituyen la aplicación de lo que se ha aprendido teóricamente.

La formación inicial debería dotar a los futuros profesores de esquemas conceptuales y prácticos para su vida cotidiana en el aula, puesto que son esenciales las herramientas que se construyen durante la formación inicial y que en gran parte están plasmadas en el currículo. La autora propone que este debe ser flexible, con enfoques que integren la teoría y la práctica sobre estrategias que promuevan la reflexión sobre la propia enseñanza y la incorporación de metodología de proyectos.

En cuanto al tema del rediseño, Sandoval (2007), en su trabajo “La reforma que necesita la secundaria”, nos informa que para su investigación se basó en dos trabajos previos que se llevaron a cabo en secundarias diurnas de la Ciudad de México. Una de las conclusiones que estos le llevaron a pensar es que es imperativo redefinir el sentido de esta educación y trabajar arduamente en la pedagogía para este nivel, así como en los sujetos que la aplicarán, pues los profesores forman parte del grupo de actores protagonistas de este grado escolar, y de cualquiera.

Debe existir, sin duda alguna, una actualización seria y sistemática de los docentes en servicio y una inclusión de nuevas perspectivas en la formación inicial. Sandoval menciona que, a partir de sus investigaciones, puede decir que el bajo nivel de la secundaria puede deberse a múltiples factores, y entre ellos se encuentra que este grado educativo cuenta con profesores que no poseen estudios en pedagogía; plantea también que la SEP en 2003 afirmó que, de cada 4 profesores, 3 se formaron en instituciones especializadas para esta carrera. Al final, dice que la diversidad de profesionistas que laboran en la secundaria no debería representar una debilidad para el sistema, todo lo contrario, podría ser benéfico, pero no ha sido atendido debidamente.

3.5 La enseñanza del español

No podría decirse que existe una vasta cantidad de información sobre la enseñanza del español como lengua materna; son pocos los trabajos que encontré sobre este tema y sobre todo, no hallé alguno que se refiriera en específico a la educación secundaria o a sus profesores. La mayoría de los estudios se orientan a su enseñanza como lengua extranjera.

Para comenzar a comprender los enfoques, recurrí a Cassany (1990) quien los describe de manera sencilla y breve. Parte de diferenciar el contexto en el que surgen, pues no resulta lo mismo enseñar una lengua materna que una extranjera. También, expone las diferencias entre el enfoque nocional gramatical, el cual nació en situaciones escolares y académicas, y el funcional cuyo origen reside en el aprendizaje de lenguas extranjeras, es decir, en que el individuo sea capaz de comunicarse. Por su parte, Prado (2004), realiza una profunda reflexión sobre cuál es la formación específica que necesitan los docentes de lengua y literatura en la actualidad. Su propuesta abarca desde la permanente innovación y actualización de los profesores, hasta el uso de las nuevas tecnologías. En cuanto a la integración de este campo del conocimiento al currículo, se centra en la educación primaria, en la diversidad lingüística y en el desarrollo de la comunicación oral.

En cuanto a trabajos que abarcan problemáticas de este campo del conocimiento, Jiménez (2003) presenta cuales son las implicaciones del enfoque comunicativo funcional para la enseñanza de la lengua materna en la escuela. Argumenta que este enfoque no es el culpable del escaso manejo formal que los alumnos poseen con respecto a su lengua materna, sino de como ha sido entendido por parte de los docentes. En esta misma línea, Sánchez (2006) construyó un breve estado de la cuestión de los trabajos que se han desarrollado sobre los problemas de redacción que presenta el estudiantado en Costa Rica. Problematiza dialogando con varios autores, quienes ofrecen dos opiniones contrarias: la visión purista y anacrónica de la lengua es la culpable del problema y por otro lado, el estudio de la lengua también debe ser teórico.

El autor concluye que la enseñanza de la lengua materna no ha sido atendida como se debería, pues como disciplina aplicada, requiere de una fase de investigación.

De igual manera, sobre las problemáticas, Moreno (1999) está de acuerdo en que la enseñanza de la lengua debe vincularse al uso cotidiano para que resulte valiosa para los alumnos; sin embargo, nos invita a no olvidar que la formación que reciben los estudiantes no puede ser la misma que la de los futuros docentes de la disciplina. Sobre esto, Sánchez (2015) revisa los cambios que se han hecho en el currículo tanto de la formación básica como en el de sus profesores para presentar como ha ido desapareciendo de manera progresiva el contenido gramatical en ambos. Sugiere que este hecho está relacionado con los bajos resultados que se obtienen en las pruebas estandarizadas en cuanto a lenguaje y comunicación.

4. Trayecto metodológico

La presente tesis pretende ser una investigación documental que nos acerque a la formación de formadores de Español para la educación secundaria, desde el currículo oficial, es decir, desde el plan de estudios de la Licenciatura en enseñanza y aprendizaje del Español en Educación Secundaria que se ofrece en la Escuela Normal Superior, así como de los programas de estudio pertenecientes al ámbito disciplinar. Cabe mencionar que la ENS no es la única institución en la que se puede estudiar esta licenciatura, también pertenece a la oferta académica de los Centros de Actualización del Magisterio.

Se decidió organizar el trayecto metodológico en tres secciones: Proceso de búsqueda, Proceso de análisis y Exposición de resultados, este último se abordará en las conclusiones.

4.1 Proceso de búsqueda

La pregunta de investigación sentó las bases para elaborar este trabajo. A partir de este eje se comenzó a realizar una búsqueda sobre investigaciones que ya se han hecho con relación al tema; para construir el estado de la cuestión se

abordaron aspectos como el normalismo en México, la formación inicial en la Escuela Normal Superior, el plan de estudios 2018 de la Escuela Normal Superior con especialidad en Español, formación docente, formación profesional y disciplinar, formación de docentes de Español para secundaria, formación lingüística de docentes, enseñanza de Español en secundaria, el currículo educativo y análisis de planes y programas de estudio. También se revisaron los estados del conocimiento del COMIE.

Después de realizada la indagación, se obtuvieron varios hallazgos importantes: el primero radicó en que, si bien existe una vasta información sobre la formación de profesores de educación básica en nuestro país, esta se ha enfocado principalmente en preescolar y primaria, es decir, en la Escuela Normal y no en la Escuela Normal Superior; de igual manera, no se encontraron como tal, referencias al español y su enseñanza como disciplina en secundaria ni a la formación de formadores de esta. Realizando el análisis de los contenidos disciplinares, se encontraron dos trabajos sobre el saber lingüístico de los docentes de educación básica; si bien se enfocan en la primaria, hacen referencia a cuestiones que también ocurren en secundaria, por lo que representaron algo valioso y significativo para esta investigación.

El segundo hallazgo, que aborda el currículo, informó que es escaso el desarrollo sobre análisis curricular, ya que es común hallar el tema de diseño curricular y el procedimiento para elaborar un currículo, pero no propuestas para analizar uno ya constituido e implementado. Ambos descubrimientos fueron útiles para orientar y concretar la idea de la tesis, plantear una estrategia metodológica y confirmar su pertinencia y originalidad. De igual manera, constituyen de forma simultánea aspectos positivos y negativos vinculados al proceso de indagación. En un primer momento, representaron obstáculos, puesto que la falta de información sobre el tema dificultó el avance, ya que no encontraba un camino que guiara mis búsquedas; las referencias que me brindaban los artículos revisados eran escasas o conducían a trabajos que realmente no nutrían mi investigación. Después, tras la recolección de información y de las pocas pistas que esta brindó, hubo un cambio en mi perspectiva porque esto permitió reflexionar sobre lo que era necesario

investigar, por qué y de qué manera hacerlo, es decir, cómo construir ese conocimiento. También la poca claridad sobre cómo realizar un análisis curricular me condujo a estructurarlo a partir de los indicios que brindaron cuatro autores: Johnson (1967), Tyler (1973), Posner (2003) y Díaz Barriga (2014).

La información que se obtuvo a partir de este proceso también posibilitó generar un orden, esto es, acomodar los artículos, libros y capítulos de acuerdo con sus temáticas para identificar cuáles son los conceptos fundamentales del trabajo, por lo que deben ser desarrollados para reconocer las palabras clave, dotar de claridad a la tesis en cuanto al lenguaje que se utiliza y poseer bases teóricas que fundamenten el proyecto. Se abordaron los siguientes conceptos y se desarrolló una búsqueda más específica para poder definirlos de manera correcta y congruente con base en el tema de investigación: Formación (docente, profesional, inicial, disciplinar) y Currículo (prescrito, real, nulo, oculto, plan de estudios, programas de estudio, análisis curricular).

Más adelante, para trabajar los antecedentes decidí comenzar por redactar una breve historia del origen de la Escuela Normal Superior y sobre cómo han ido cambiando las licenciaturas que esta institución ofrece, profundizando en las especializadas en la enseñanza de Español. De igual manera, fue importante para contextualizar, llevar a cabo una revisión de las políticas y reformas educativas que se han realizado tanto a la educación básica (secundaria) como a la educación normal superior para resolver tres preguntas relevantes: ¿Cuáles son los intereses que han orientado las reformas educativas a escuelas normales? ¿Qué importancia se le ha brindado a los planes y programas de estudio dentro de estos cambios? ¿Cómo ha ido evolucionando la enseñanza de la disciplina Español? Para acotar este apartado y hacer una búsqueda eficaz, partí desde 1959 con El Plan de los 11 años y transité por la década de los setenta: las áreas de aprendizaje para secundaria; 1983/1984: las Escuelas Normales como instituciones de educación superior; los años noventa: la modernización de la educación básica; el plan 1999 de las licenciaturas por especialidades y la reforma educativa de 2013.

4.2 Proceso de análisis

Después de recabada la información sobre los antecedentes, había que determinar la manera de organizarla. Casanova (2018) establece una estrategia metodológica de análisis de la propuesta educativa del gobierno del expresidente Enrique Peña Nieto, la cual utilicé para estructurar esta parte de la tesis. Consiste en ordenar su contenido en cinco puntos: político, legislativo, pedagógico, judicial y mediático. Para los intereses de esta investigación, únicamente se abordaron los tres primeros. De igual manera, se investigaron en el Diario Oficial de la Federación los planes de estudio de las licenciaturas anteriores y se presentaron mediante tablas.

Para contextualizar e introducir el plan de estudios 2018, además de recurrir al trabajo de Casanova (2018) ya mencionado, fue importante realizar una investigación sobre las propuestas de la OCDE para elevar la calidad de la educación mexicana y la reforma educativa 2013; después, se tomaron en consideración los documentos base para el desarrollo de los planes de estudio 2018: la Carta sobre los fines de la Educación del Siglo XXI, la Propuesta Curricular para la Educación Obligatoria y el Modelo Educativo 2016.

Más adelante, para analizar el plan de estudios 2018, se dividió en sus partes constitutivas, las cuales son la fundamentación, aspecto que considera sus dimensiones, orientaciones y enfoques; los perfiles de ingreso y egreso a la normal como elementos de referencia para la construcción y diseño de este plan; la malla curricular con su distribución de horas/créditos y organización en cuatro trayectos formativos: Bases teórico-metodológicas para la enseñanza, Formación para la enseñanza y el aprendizaje; Práctica profesional y optativos; también, el servicio social, las prácticas profesionales, las modalidades de titulación, la tutoría, las actividades extracurriculares y la movilidad académica.

Como mencioné, el procedimiento que seguí lo establecí con base en cuatro autores: Johnson (1967), Tyler (1973), Posner (2003) y Díaz Barriga (2014), quienes además de pertenecer a los estudiosos especialistas en el tema del currículo, son los que más se acercan al planteamiento de un modelo de

análisis curricular. Díaz Barriga (2014) presenta una guía muy breve sobre cómo hacer un estudio genérico de la orientación del plan, la cual considero a pesar de su poca profundización, muy valiosa para estructurar un instrumento que vaya de los principios generales a los particulares. Los puntos clave que el autor plantea y que consideré dentro de la metodología para el trabajo son:

- a) Poner de manifiesto el proyecto global del plan.
- b) Conocer los ejes que materializan el planteamiento.
- c) Analizar el peso que se concede a cada línea de formación.

Para comenzar el análisis genérico estructuré una lista con las partes constitutivas y expliqué de qué manera se encuentran organizadas y qué información presentan. Asimismo, fue importante determinar aspectos como la duración del curso, sus periodos, horas teóricas y prácticas, número de créditos y las correlatividades entre materias. Las líneas de formación o trayectos formativos fueron definidas conceptualmente para comprender cuáles son sus funciones y objetivos. Para determinar el peso curricular que se le ha otorgado a cada uno, se presentó el porcentaje que ocupa de la totalidad del plan de estudios, cuestión esencial para dar cuenta de los intereses dominantes y si corresponden con lo planteado previamente. Los datos de este apartado fueron organizados y expuestos de forma gráfica y esquemática.

También, considerando que se trata de un plan de estudios de educación superior, existen varios aspectos más que deben ser analizados, pues suponen contribuir de manera importante a la formación de los futuros docentes y mantener una correspondencia con el perfil de egreso y con el propósito general del plan: formas de servicio social, prácticas sociales, modalidades de titulación, cuáles son las actividades extracurriculares y en qué consisten la tutoría y la movilidad.

Más adelante, Díaz Barriga (2014) recomienda efectuar un análisis más particular “de modo que permita comprender la forma en que los diversos contenidos se soportan entre sí, así como para tener una visión de conjunto de

la posible integración de estos y de los temas antecedentes y consecuentes” (p. 108). En cuanto a las correlatividades de las materias, que se refieren a la correspondencia entre dos o más asignaturas, esto proporciona un primer acercamiento a los contenidos; sin embargo, no es suficiente para comprender la verdadera riqueza de los programas de estudio, por lo que se revisaron únicamente, por cuestiones de tiempo, aquellos pertenecientes al área disciplinar del español para obtener, como menciona el autor, nociones mínimas y para cumplir con el propósito de este trabajo: conocer cuáles son los contenidos de la especialidad de esta licenciatura para formar docentes de Español para secundaria.

Para completar el procedimiento recurrí a Posner, quien a su vez usa como marco de referencia a Tyler y Johnson, autores que se complementan y enriquecen. A partir de esto, el siguiente paso fue estudiar cuáles son los objetivos educacionales o metas del plan de estudio, ya que dependiendo de estas se seleccionan los contenidos, estrategias y habilidades que conduzcan a ellas; de cierta forma justifican al currículo: para qué hacerlo y por qué de tal manera.

Una vez analizados los objetivos, se estudió el contenido curricular. Fue importante exponer cuáles son las materias que conforman cada eje formativo, los objetivos de cada una y su carga horaria. En cuanto a los disciplinares, sí se profundizó en los programas de estudio mediante la revisión de propósitos, descripciones, competencias, estructura, orientaciones para el aprendizaje y enseñanza, unidades y sugerencia de evaluación. Tras revisar los programas de estudio pertenecientes al ámbito disciplinar, se decidió exponer únicamente el propósito, los contenidos organizados en tablas y el perfil del docente sugerido para enseñar esa materia.

Johnson (1997) afirma que cada uno de los contenidos particulares presentes en un plan o programa educativo debe ser resultado de una decisión consciente sobre la contribución de estos a la realización del objetivo principal del plan. Este autor sugiere una serie de criterios que consideré muy valiosos

para orientar, configurar y enriquecer mi reflexión; como estos podrían ser pensados para el diseño curricular, se adaptaron para ser utilizados en el análisis:

- a) ¿Son esenciales los contenidos que conforman este plan de estudios? ¿Por qué?
- b) ¿Resultan aceptables para el contexto?
- c) ¿Existen las condiciones para ser enseñados?
- d) ¿De qué manera contribuyen al cumplimiento de objetivos?
- e) ¿Sirve para la vida futura de los educandos? Pensando en el trabajo profesional que desempeñarán.

Para el análisis de contenidos también se consideró el orden de estos, lo que Tyler llama experiencias organizadas de forma efectiva, bajo la propuesta de dimensiones de Posner: la horizontal se refiere a correlaciones, correquisitos e integración de las materias y la vertical, a los requerimientos previos. Con esto fue posible observar los principios organizacionales del plan, coherencia y congruencia.

CAPÍTULO DOS

LOS ANTECEDENTES

1. Breve historia de la Escuela Normal Superior

Uno de los grandes proyectos educativos que se ha desarrollado en el país es la construcción de instituciones cuyo objetivo fundamental consiste en la formación de docentes. La Compañía Lancasteriana es considerada como el antecedente de estas escuelas y en un momento, fue la única instancia que asumía la tarea de la educación del profesorado. A finales del siglo XIX se comenzaron a crear varias normales; la primera de este tipo fue la Escuela Normal Veracruzana fundada en 1886 y en 1887, surgió la idea de establecer una en la capital, propósito que fue encomendado a Ignacio Manuel Altamirano. La Normal, semillero de docentes, cobró una gran importancia dentro del ámbito educativo, político y social; ganó prestigio y se convirtió en una institución emblemática para la formación de los profesores nacionales (Ducoing, 2004).

Algunos de los intereses dominantes del periodo y que se vieron reflejados en este proyecto eran la institucionalización de la formación del profesorado y la paulatina homogenización de esta. De igual manera, este plan respondió a los cambios que surgieron en el sistema educativo, es decir, la creciente demanda de estudiantes y los nuevos niveles académicos, por ejemplo, la secundaria o segunda enseñanza. Como menciona Lazarín (2008):

De tal forma, que la necesidad de crear el ciclo de educación secundaria se convirtió en una tarea primordial para los gobiernos posrevolucionarios, pues a decir de ellos, no existía el puente necesario entre la educación primaria y la preparatoria; para estos gobiernos además cobró importancia la necesidad de crear un nivel educativo que atendiera a los jóvenes que egresaban de la primaria, que sólo tenían la opción de seguir sus estudios en las escuelas técnicas. (p. 249)

Pero ¿quiénes serían los docentes de este grado escolar? Ya existían maestros de primaria; sin embargo, en palabras de Ducoing (2004, p.44) “en las secundarias y preparatorias existían voluntarios que dictaban cátedra.” Entonces,

había que formar profesores para secundaria y, por ende, estructurar un programa de formación para estos.

En 1881 Justo Sierra propuso la creación de la Escuela de Altos Estudios, lo que ahora es la facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, pero es hasta 1910 cuando se puso en marcha este plan que tenía como objetivo esencial responder a las necesidades de la educación secundaria, esto es en un primer momento, sus profesores. La Normal se denominó superior para diferenciarla de las que ya existían y se enfocaba a docentes para la enseñanza en las escuelas normales, secundarias y profesionales. Algunos años después, con Ezequiel A. Chávez, quien se desempeñó como director del plantel en 1921, se conformó el primer plan de estudios para esta escuela el cual comprendía de diez asignaturas, nueve de estas se concentraban en contenido disciplinar y la restante, en ciencias de la educación, psicología o metodología en general; asimismo, se comenzó a colaborar con la recién fundada Secretaría de Educación Pública para preparar personas aptas para desempeñar funciones como dirigir empresas educativas, realizar tareas de inspección y organización. Cabe mencionar que este nivel académico se conocía como de tipo medio porque se consideraba parte de la Escuela Nacional Preparatoria, no como la secundaria que conocemos ahora.

En 1924 Álvaro Obregón formalizó la fundación de la Escuela Normal Superior junto con la Facultad de Filosofía y Letras y la Escuela de Graduados. Es hasta 1925, como refiere Lazarín (2008), cuando se crearon las escuelas secundarias federales y la Dirección de Educación Secundaria. Este autor formuló la siguiente pregunta: ¿Por qué establecer este nuevo grado escolar y no mantenerlo como parte de la ENP? También la respondió y afirmó que la demanda de la instrucción secundaria se acrecentaba y se generó un sobrecupo; además, se argumentaron motivos de orden pedagógico y social pues la preparatoria ofrecía cursos especializados que orientaran a los alumnos a la vida universitaria. Es entonces, que, mediante la SEP, se separaron estos dos periodos educativos: la secundaria y la preparatoria.

Comenzaron a surgir secundarias particulares que debían mantenerse bajo control, por lo que se propuso la Ley de Incorporación, la cual estipuló que los cursos

que se impartieran debían llevarse a cabo de acuerdo con los programas oficiales de la SEP, sujetarse al calendario oficial y permitir las visitas de inspectores y supervisores (Lazarín, 2008).

Más adelante en 1929, se promulgó la Ley Orgánica de la UNAM y la aprobación de la separación de estas tres dependencias. La Normal Superior trajo consigo tres programas: la maestría y el doctorado en Ciencias de la Educación, así como los cursos de perfeccionamiento en determinadas enseñanzas; de igual manera, varias especialidades: primaria, secundaria, preparatoria, normal, inspector, director, trabajador social, administrador social y supervisor rural. Para graduarse, se pedían una experiencia docente de mínimo seis meses y la presentación de una tesis producto de una investigación.

Su programa estaba conformado por asignaturas agrupadas en tres grandes rubros:

- a) De cultura general a cursarse en la propia Escuela o en otra facultad universitaria: tres cursos analíticos de la materia objeto de la especialización; tres cursos afines de la especialización; un curso de Español; dos de idiomas: inglés, francés, italiano, latín o alemán; un curso filosófico y un curso de la materia elegida libremente.
- b) De formación pedagógica a realizarse en la Escuela Normal Superior: Principios de Educación, Organización y Administración de escuelas secundarias y normales con trabajos de seminario; Psicología de la Adolescencia; Técnica de la enseñanza de cada grupo de conocimientos afines de los que se imparten en las Escuelas Secundarias, Preparatorias y Normales; Medios para estimar el aprovechamiento de los alumnos y Filosofía de la educación.
- c) Un curso optativo de los siguientes: Desarrollo mental de los alumnos y problemas de la técnica de la enseñanza; Estadística aplicada a la Educación; Sociología de la Educación; Psicología General e Historia de la Educación Secundaria. (Ducoing, 2004, p. 53)

Años más tarde, en 1934, la SEP inició un proceso de recuperación de las atribuciones que había concedido a la Universidad en cuanto a formación de los

profesores que dependían de ella. Los estudios pedagógicos quedaron a cargo de un departamento denominado Ciencias de la Educación. Es en 1940 cuando se dio a conocer la creación de la Escuela Normal Superior (ENS) adscrita a la SEP (Ducoing, 2004).

2. Los planes de estudio para la formación de docentes de Español para secundaria en la Escuela Normal Superior 1936-1999

Desde 1940, la Normal Superior y su oferta académica son una institución y carreras del gobierno federal y por lo mismo, han estado sujetas a intereses y cambios políticos y legislativos que han convertido la trayectoria de esta institución en una serie de decisiones interesantes para exponer y pensar, y fundamentales para comprender el rediseño del plan de estudios actual. Las licenciaturas en educación secundaria han modificado sus planes y programas en los años 1936, 1945, 1959, 1976, 1983, 1999 y 2018:

Los planes de estudio de educación secundaria tienen como antecedente los elaborados para las escuelas normales superiores; la regulación de la SEP inicia en 1936 con el plan para la enseñanza de la Normal Superior, el cual fue reformado en 1945 y 1959; en 1976 se publica el plan para la licenciatura en Educación Media, y en 1983 se publica el plan de Educación para secundaria y normal superior considerando siete licenciaturas. El de 1999 integra las diferentes especialidades incluyendo la de telesecundaria. (Medrano, Méndez y Morales, 2017, p.25)

Es poca la información que se encuentra sobre los planes y programas de estudio desde 1936 a 1959. Esta parece resumirse en que una de las principales finalidades consistía en capacitar maestros para escuelas secundarias. En la Ley Orgánica de Educación de 1939, publicada el 3 de febrero de 1940, se designaron cuatro tipos de educación normal considerados para aquellos tiempos: rural, urbana, para educadores de jardín de niños y la de enseñanza normal superior. El plan de 1945, por su parte, contempla 11 especialidades: Lengua y literaturas españolas, Física y Química, Ciencias Biológicas, Geografía, Artes Plásticas, Inglés, Francés, Matemáticas, Civismo, Historia universal e Historia de México.

En 1959 se propuso el Plan de Once Años ideado por Jaime Torres Bodet, quien buscaba la expansión y el mejoramiento de la educación, principalmente de la primaria. Entre los puntos relevantes de este plan, cabe mencionar el reforzamiento de los planes y programas de estudio de primaria, secundaria y normal; la modernización de los métodos de enseñanza, la formación de nuevos maestros y la capacitación de los actuales; libros de texto gratuitos; la creación de más escuelas normales; la importancia de la investigación y el desarrollo tecnológico y las asignaturas por áreas (Castillo, Lira y Gutiérrez, 2015).

Algunas de las modificaciones que sufrió la Escuela Normal Superior con respecto a sus planes y programas de estudio fueron la ampliación de los cursos de didáctica, antes eran tres y ahora se consideraban seis; también, se puso atención en el ámbito pedagógico a través de cursos de conocimientos y educación de los adolescentes y adultos. Fue importante la información científica, psicológica y de técnicas modernas de enseñanza. De igual manera,

se estableció que los alumnos sin conocimientos pedagógicos cursarían un año introductorio y de revalidación pedagógica. A los planes de estudio de las diversas especialidades, se incorporaron los progresos de la ciencia contemporánea en los campos Pedagógicos, Psicológicos, la Matemática, Biología y Física. Se establecieron en esta normal las carreras de orientación educativa y vocacional, dibujo técnico y actividades tecnológicas. (Castillo, Lira y Gutiérrez, 2015, p. 4)

Durante la década de los años 70, se llevaron a cabo dos acciones en el ámbito normalista mexicano: la primera fue la creación de una licenciatura para los maestros que ya se encontraban en servicio y la segunda, reformas de la formación normalista básica. Se comienza a vislumbrar en el aire la idea de que los profesores deben ser nivelados, es decir, preparados como profesionales de la educación con grados que se equipararan con los universitarios, puesto que “la acelerada expansión de la educación básica de las décadas de los 60 y 70 exigía ampliar el horizonte de los profesores normalistas” (Arnaut, 2004, p.11).

La reforma educativa de 1972 dio impulso a la educación abierta, a la de adultos y a la tecnología; surgieron el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, la

Universidad Autónoma Metropolitana y el Colegio de Bachilleres. En el ámbito pedagógico, se adoptó la psicología constructivista, el aprender a aprender y existió “centralidad en el alumno; desarrollo de la creatividad y del pensamiento crítico; educación permanente; aprendizaje socialmente significativo; flexibilidad curricular; desarrollo de la actitud científica y consideración de la educación como un proceso integral cognitivo y socioemocional” (Mendoza, 2018, p. 7). Por su parte, González (2018) afirma que se propuso un cambio en los planes y programas de estudios, libros y métodos, pero sobre todo que la estrategia que se perseguía era la de lograr un cambio en los sujetos, en sus prácticas, lo que conocían, sus valores y emociones. El estatuto del maestro pasó de ser mero transmisor de conocimientos a orientador en tiempos delicados.

Este autor también sostiene que para cumplir esto debía acentuarse el proceso de enseñanza-aprendizaje y dejar de lado la transmisión y adquisición mecánica de los conocimientos. Por lo mismo, los planes y programas de estudio desecharon la acumulación de materias y mantuvieron aquellas que se consideraron pertinentes para constituir individuos autónomos, flexibles y transformadores:

En español, por ejemplo, el desarrollo del lenguaje se concibe como el desarrollo del pensamiento mismo, a través del cual el niño se proyecta y da sentido al mundo en que vive. La lengua es un objeto vivo, cuyo funcionamiento puede estudiarse a «través de la observación directa de la lengua viva y de la experimentación con ella; debe entender la naturaleza del instrumento que maneja intuitivamente y descubrir las leyes y la estructura del español, utilizando por sí mismo su habla, jugando con ella, practicándola» (Bravo y Carranza, 1976, p. 47). La metodología cambió, en lugar del método fonético, el método global, la enseñanza de la lectoescritura y un libro de Lecturas, con obras de la literatura nacional, adaptadas por expertos del Centro de Estudios Literarios y Lingüísticos de El Colegio de México. (González, 2018, p. 17)

Se promulgó la Ley Federal de 1973, la cual estipulaba el nivel superior para la educación normal; sin embargo, no resultó del todo cierta, pues se llevó a cabo únicamente para la normal superior, pues el profesor de secundaria debía tener mayor escolaridad porque se encontraba más ligado al nivel universitario. Esto se evidenció a través de dos medidas que se tomaron en esos años:

la reforma del plan de estudios para que los egresados terminaran al mismo tiempo con el título de profesor de educación primaria y el certificado de bachillerato, así como la creación de las licenciaturas en educación preescolar y primaria para el magisterio en servicio que ya contaba con el título de profesor de preescolar o primaria. (Arnaut, 2004, p. 15)

Este modelo, como indica Ducoing (2004) intentaba paliar la situación de la subprofesión, pues hasta ahora, para ingresar a todas las escuelas normales se solicitaba el certificado de la educación secundaria no el del bachillerato, por lo que la formación que estas ofrecían no se equiparaba con la brindada en instituciones universitarias.

En el acuerdo 15019, publicado en el Diario Oficial de la Federación el 25 de noviembre de 1976, se establecieron los planes de estudios de educación normal a nivel de licenciatura en las especialidades de tipo medio, es decir, para la Escuela Normal Superior. Se planteó que el sistema educativo debe concebirse como un todo y caracterizarse por su capacidad permanente de actualización, por lo que era menester la reestructuración de la educación normal, pues esta comprendía todos sus grados y especialidades del tipo superior. Un año antes se había acordado que el modelo curricular incluyera el bachillerato general, en el cual se extendía el periodo formativo de tres a cuatro años con la tentativa de integrar los saberes correspondientes al bachillerato. Poseía tres áreas curriculares:

- a) Formación científica-humanística: lengua, matemáticas, ciencias naturales y sociales y sus didácticas.
- b) Formación física, artística y tecnológica: optativas, desarrollo físico, artístico y habilidades técnicas.
- c) Formación profesional específica: ejercer la docencia, psicología y tecnología educativa.

En este se planteó la adopción de una formación básica común de los alumnos en los campos humanístico, científico y psicopedagógico y una formación especializada por área de aprendizaje para que el egresado pudiera ejercer su labor por área o por asignaturas. Se mencionó, al igual que en 1959, que existe el objetivo de preparar investigadores en el campo de las ciencias de la educación; asimismo, se contempló la esencial existencia de la vocación magisterial en cada uno de sus egresados y que los educadores debían ser factores de cambio en la sociedad. Para lograrlo, las normales superiores tenían que ser laboratorios de investigación y ofrecer una preparación pertinente para que los alumnos se desarrollaran con éxito en instituciones de educación media.

El plan fue aplicado a partir de septiembre de 1976 y se conformó por materias de la especialidad, de formación pedagógica y complementarias de cultura general. Dentro de la preparación específica se consideraba la metodología didáctica e investigación y formación científica y la aplicación práctica. Se estableció que los planes y programas de estudio tenían que reunir las siguientes características:

1. Atender a los objetivos de la educación normal superior, integrándolos con materias de la especialidad, de formación pedagógica y complementarias de cultura general.
2. Incluir actividades concernientes a la titulación;
3. Estar unificados a nivel nacional para facilitar el tránsito de una escuela a otra.
4. Estar abiertos al cambio.
5. Incluir los valores nacionales e internacionales.
6. Presentar los medios para su evaluación permanente.
7. Tomar en cuenta las experiencias de otras instituciones. (DOF, 1976)

A los egresados de este plan educativo se les otorgaba el título de Profesor de Educación Media en la Especialidad de la que se tratara. Se autorizaron para ser aplicados por los establecimientos escolares las siguientes especialidades:

Español, Matemáticas, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Lengua Extranjera y Orientación Escolar.

La licenciatura con especialidad en Español consistía en ocho semestres. Para cursarla era requerido un antecedente propedéutico y certificado completo de estudios de bachillerato o los declarados equivalentes por las instituciones autorizadas legalmente. Estos estudios podían ser cursados en las modalidades escolar y extraescolar; la primera se tomaba en cursos regulares; la segunda, en anuales: de septiembre a junio y de julio a agosto en prácticas intensivas.

El plan era el siguiente (Diario Oficial de la Federación, 1976):

Tabla 1

Plan 1976, Educación de tipo medio. Especialidad en Español

<p style="text-align: center;">PRIMER SEMESTRE</p> <p style="text-align: center;">Psicología I 5 hrs. Tecnología Educativa I 5 hrs. Matemáticas I 5 hrs. Literatura Universal I 5 hrs. Lingüística aplicada I 5 hrs. Español y su Didáctica I 5 hrs. Total 30 hrs.</p>	<p style="text-align: center;">QUINTO SEMESTRE</p> <p style="text-align: center;">Filosofía de la Educación I 5 hrs. Lengua Extranjera III 5 hrs. Ciencias sociales I 5 hrs. Literatura española I 5 hrs. Español y su Didáctica V 5 hrs. Total 25 hrs.</p>
<p style="text-align: center;">SEGUNDO SEMESTRE</p> <p style="text-align: center;">Psicología II 5 hrs. Tecnología Educativa II 5 hrs. Matemáticas II 5 hrs. Literatura Universal II 5 hrs. Lingüística Universal II 5 hrs. Español y su Didáctica II 5 hrs. Total: 30 hrs.</p>	<p style="text-align: center;">SEXTO SEMESTRE</p> <p style="text-align: center;">Filosofía de la Educación II 5 hrs. Lengua Extranjera IV 5 hrs. Ciencias sociales II 5 hrs. Ciencias naturales IV 5 hrs. Literatura española I 5 hrs. Español y su Didáctica V 5 hrs. Total 30 hrs.</p>

<p style="text-align: center;">TERCER SEMESTRE</p> <p style="text-align: center;">Psicología III 5 hrs. Matemáticas III 5 hrs. Lengua Extranjera I 5 hrs. Ciencias naturales I 5 hrs. Lingüística aplicada II 5 hrs. Español y su Didáctica III 5 hrs. Total:30 hrs.</p>	<p style="text-align: center;">SÉPTIMO SEMESTRE</p> <p style="text-align: center;">Legislación educativa 5 hrs. Historia de la Educación I 5 hrs. Ciencias sociales III 5 hrs. Literatura iberoamericana I 5 hrs. Literatura mexicana I 5 hrs. Actividades de titulación I 5 hrs. Total 30 hrs.</p>
<p style="text-align: center;">CUARTO SEMESTRE</p> <p style="text-align: center;">Psicología IV 5 hrs. Matemáticas IV 5 hrs. Lengua Extranjera II 5 hrs. Ciencias naturales II 5 hrs. Lingüística aplicada IV 5 hrs. Español y su Didáctica IV 5 hrs. Total: 30 hrs.</p>	<p style="text-align: center;">OCTAVO SEMESTRE</p> <p style="text-align: center;">Administración educativa 5 hrs. Historia de la Educación II 5 hrs. Ciencias sociales IV 5 hrs. Literatura iberoamericana II 5 hrs. Literatura mexicana II 5 hrs. Actividades de titulación II 5 hrs. Total: 30 hrs.</p>

Fuente: Plan de estudios Educación de tipo medio. Especialidad en Español 1976

Desafortunadamente, dentro de mi búsqueda no encontré el plan 1976 por lo que fue no posible revisar los programas referentes al aspecto disciplinar; sin embargo, puede realizarse un vistazo superficial. Existen, como se menciona en el Diario Oficial de la Federación, materias de la especialidad (Literatura, Español y su didáctica, Lingüística), de formación pedagógica (Historia de la Educación, Tecnología educativa, etc.) y complementarias de cultura general (Matemáticas, Ciencias sociales, Ciencias naturales, etc.). Si bien existe la materia Español y su didáctica, no están presentes como tal, asignaturas que se refieran a la comprensión lectora, redacción, gramática o análisis de textos. Otras observaciones que son pertinentes mencionar es que hay un claro interés por la literatura, al menos en la segunda mitad del plan; únicamente, de las 47 materias que lo comprenden, 18 pertenecen al ámbito disciplinar, es decir, el 38% y no parecen contemplarse, dentro de las horas crédito, prácticas pedagógicas o seminarios de investigación.

Comenzada la década de los 80, surgió el Programa Nacional de Educación, Cultura, Recreación y Deporte, el cual planteaba dentro de sus objetivos elevar la calidad de la educación, racionalizar el uso de recursos, ampliar el acceso a los servicios educativos, vincular la educación con el sector productivo y descentralizar la educación básica y normal. El discurso educativo, afirma Ducoing (2013), tocó

algunos puntos que construían una línea articuladora con el periodo anterior o que sentaban sus bases en los intereses de la reforma de los 70. La creación de una licenciatura para nivelar a los maestros en servicio pareció ser el preámbulo de lo que la reforma educativa de 1983 tenía pensado hacer: elevar también la educación normal básica a grado de licenciatura.

Se consideró esta empresa una revolución educativa puesto que se buscaba que la docencia dejara de verse como un oficio y comenzara a pensarse como una profesión. El Consejo Nacional Consultivo de la Educación Normal formuló una propuesta para reestructurar el sistema formador docente:

1. Fortalecer las funciones sustantivas docencia, investigación y difusión cultural de las escuelas normales como instituciones de educación superior.
2. Formular nuevos planes y programas de estudio a nivel de licenciatura para las escuelas normales y establecer el bachillerato como antecedente académico.
3. Mejorar el nivel profesional de los docentes de las escuelas normales.
4. Establecer programas permanentes de apoyo académico y material para las escuelas normales. (Ducoing, 2013, p. 139)

Así que en el acuerdo publicado el 23 de marzo de 1984, se estipuló que la normal, en cualquiera de sus tipos y especialidades, se elevaría a grado académico de licenciatura; se debían realizar actividades de docencia, investigación y difusión, y se exigió el bachillerato como requisito de ingreso; además, todas las carreras se acotaron a cuatro años, pues antes de 1984, existían trayectos de hasta seis y siete años. Además,

se estableció que fuera el gobierno federal el encargado de su sostenimiento y administración, impidiendo que los organismos que lo habían venido haciendo (gobiernos estatales, empresas privadas o universidades autónomas), se ocupasen de la formación de profesores de educación primaria y preescolar. (Arredondo, 2009, p. 13)

Se pensó como medida prioritaria el fortalecimiento de la formación y superación profesionales del magisterio y se reconoció al maestro como la espina dorsal de cualquier sistema educativo. De igual manera, fue establecido como

necesario un programa de superación del personal académico de estas instituciones y no se perjudicó a los ya egresados, sino que se estructuró un programa para incorporarlos (Ducoing, 2004).

Los planes y programas de estudio debían entonces formar docentes-investigadores y por lo mismo, dotar a estos de todas las herramientas y estrategias necesarias para desenvolverse en ambas tareas. Esta elevación de grado académico traía consigo también otros aspectos a considerar: las condiciones salariales y laborales debían mejorarse, puesto que existían, claramente, requerimientos y exigencias de mayor escolaridad. La gran intención de la reforma era profesionalizar al docente, tanto de preescolar, primaria y secundaria, pues en un inicio, ocupaba el lugar de un subprofesional; a las normales se ingresaba con el certificado de estudios de la secundaria y a las rurales, con el de primaria. La profesionalización buscaba ofrecer una mejor educación a los estudiantes y que también pudieran aspirar a estudiar otros grados académicos, por lo que:

El P84 es un acercamiento a las Ciencias de Educación, sus objetivos y características estuvieron dirigidas a preparar a los estudiantes en la investigación y la experimentación educativa a desarrollarse en el nivel de educación primaria con apertura a la innovación pedagógica. Este nuevo modelo pedagógico concibió al futuro profesor como constructor de su propio conocimiento y se centró en la investigación y el abordaje interdisciplinario. Se trataba de vincular la teoría con la práctica dentro de la realidad social, de tal manera que esté en posibilidades de proponer alternativas didácticas congruentes. (Villegas y Sandoval, 2019, p. 2)

El plan para la formación de docentes de secundaria contenía varias líneas: social, pedagógica, científica e instrumental. Estaban organizadas en un tronco común y un diferencial para cada área. Eran siete licenciaturas: Ciencias naturales, Ciencias sociales, Español, Inglés, Matemáticas, Pedagogía y Pedagogía Educativa. La carrera duraba cuatro años y el título que se obtenía era Licenciado en Educación Media en el área específica de la cual se tratara.

En el caso de la especialidad de Español, primero se presentan las horas y después los créditos. El total de horas es de 140 y de créditos de 337; de las 48

materias que forman el curso, 16 pertenecen al área disciplinar, es decir, el 33%. Al igual que el plan 76, este no se encuentra disponible para revisar programas y otros elementos relevantes como las modalidades de titulación. A partir de los nombres de las asignaturas se puede decir que parece ser un plan mucho más apegado y enfocado a la formación de docentes de Español, a pesar de que disminuyen las asignaturas orientadas a la disciplina. Si bien existen materias que se considerarían como complementarias o de cultural general, están estrechamente ligadas con la contextualización de los estudiantes, con los saberes pedagógicos y didácticos. Los nombres de las materias son más claros y definidos; aparecen talleres que se enfocan en la lectura y redacción, las materias de lingüística se encuentran especificadas (morfosintaxis y semántica), y continúan presentes, en cada uno de los semestres, conocimientos literarios teóricos, incluso en los últimos dos, se abordan desde la crítica. Para formar las habilidades de investigación se introdujeron seminarios y laboratorios de docencia, así como Técnicas de Investigación Educativa. El plan era:

Tabla 2

Plan 1984, Educación de tipo medio. Especialidad en Español

PRIMER SEMESTRE	QUINTO SEMESTRE
1. Taller de Lectura y Redacción I 3 /7	1. Seminario: Pedagogía Comparada 3/7
2. Taller de Estadística Aplicada a la Educación I 3/7	2. Evaluación Educativa 3/6
3. Comunicación Educativa I 3/6	3. Técnicas de Acercamiento a los Problemas del Educando 3/6 (Adolescente)
4. Psicología Educativa 3/6	4. Demografía y Educación 3/6
5. Historia Contemporánea de México 3/6	5. Literatura Mexicana I 3/8
6. Etimologías Grecolatinas 3/8	6. Lingüística II (Morfosintaxis I)

<p style="text-align: center;">SEGUNDO SEMESTRE</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Taller de Lectura y Redacción II 3/7 2. Taller de Estadística Aplicada a la Educación II 3/7 3. Comunicación Educativa II 3/6 4. Psicología del Aprendizaje 3/6 5. El Estado Mexicano y la Educación 3/6 6. Teoría Literaria 3/8 	<p style="text-align: center;">SEXTO SEMESTRE</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Seminario: Pedagogía Comparada II 3/6 2. Diseño Curricular 3/9 3. Laboratorio de Docencia I 3/8 4. Sociología de la Literatura 3/8 5. Literatura Mexicana II 3/8 6. Lingüística III 3/8 (Morfosintaxis II)
<p style="text-align: center;">TERCER SEMESTRE</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Introducción a las Técnicas de Investigación Educativa 3/6 2. Didáctica General 3/6 3. Conocimiento del Educando (Adolescente) 3/6 4. Problemas Económicos, Sociales y Políticos de México 3/6 5. Literatura Española 3/8 6. Teoría de la Comunicación 3/8 	<p style="text-align: center;">SÉPTIMO SEMESTRE</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Seminario: Aportes de la Educación Mexicana a la Pedagogía Modelos Educativos Contemporáneos 3/7 2. Laboratorio de Docencia II 3/9 3. Laboratorio de Docencia III 3/9 4. Crítica Literaria I 3/8 5. Literatura Moderna y Contemporánea 3/8 6. Lingüística IV (Semántica) 3/8
<p style="text-align: center;">CUARTO SEMESTRE</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Análisis del Sistema Educativo Nacional 3/6 2. Tecnología Educativa 3/6 3. Formación del Educando (Adolescente) 3/6 4. Técnicas de Proyección de la Escuela a la Comunidad 3/6 5. Literatura Latinoamericana 3/8 6. Lingüística I 3/8 	<p style="text-align: center;">OCTAVO SEMESTRE</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Laboratorio de Docencia IV 3/9 2. Laboratorio de Docencia V 3/9 3. Seminario: Evolución del Conocimiento del Área 3/8 4. Crítica Literaria II 3/8 5. Medios de Comunicación Colectiva 3/8 6. Seminario de Teatro 3/8

Fuente: Plan de estudios Educación de tipo medio. Especialidad en Español 1984

A pesar de que el plan 84 resultaba realmente innovador, puesto que formaba parte fundamental del proyecto de elevación de la educación normal a licenciatura, cuestión que ya había comenzado desde la década de los 70 para la normal superior, la implementación de este representaba una gran responsabilidad, mejor dicho, lo más importante porque el currículo adquiere realidad y sentido cuando se lleva a la práctica, no es suficiente el diseño. Villegas y Sandoval (2019) afirman que este plan demandaba de los nuevos formadores la competencia profesional para investigar y todas las actividades que la investigación implica; sin embargo, no se

instrumentó una política de formación de formadores y una habilitación para los nuevos desempeños docentes.

Aparecen algunas cuestiones, por ejemplo, ¿qué formación tenían los normalistas o profesores que se encargarían de implementar este plan de estudios?, ¿contaban, las escuelas normales, con toda la infraestructura para realizar investigación y su difusión? ¿qué papel desempeñaron los profesores con respecto a este nuevo currículo? Villegas y Sandoval consideran que

por consiguiente, los formadores de la escuela normal fueron intermediarios, mediadores e intérpretes del currículum, cuyas características multiplicaron sus retos de formación y exigieron nuevas necesidades debido a que se planteaban conocimientos que ellos no habían trabajado en planes de estudios anteriores. (2019, p. 3)

Cabe señalar que, a pesar de que el trabajo de Villegas y Sandoval se refiere a la educación primaria, pueden observarse características similares en el plan de estudios de la educación secundaria.

Los proyectos de profesionalizar a la planta docente normalista y a estas escuelas transformarlas en instituciones de educación superior se vislumbra desde 1959; es un poco más claro en la década de los 70, se nombra con todas sus letras y expande en 1984; no obstante, es un punto que no ha podido consolidarse y sigue utilizándose como factor de innovación en los planes subsecuentes, incluso en el 2018.

Más adelante, la década de los 90 abrió con el Programa para la Modernización Educativa (1989-1994). Se estableció, en 1992, el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB), decreto que se concentraba en la educación básica, pero se añadió la normal porque es la que se encarga de la capacitación del personal docente de los ciclos de la educación básica. Es clara la preocupación por esta:

La calidad de la educación básica es deficiente en que, por diversos motivos, no proporciona el conjunto adecuado de conocimientos, habilidades, capacidades y destrezas, actitudes y valores necesarios para el desenvolvimiento de los educandos y para que estén en condiciones de

contribuir, efectivamente, a su propio progreso social y al desarrollo del país. Es preciso definir con claridad lo que, en el mundo de hoy y antes los retos del porvenir, constituye una educación básica de calidad, a fin de formular una política educativa y determinar las acciones del gobierno y la sociedad que permitan alcanzar nuestros objetivos. (DOF,1992, párr. 13)

Por otra parte, con este acuerdo, el gobierno federal transfirió a los estados la operación de los servicios federales de educación básica y normal; la secundaria se reconoció como obligatoria y en este mismo grado, se reimplantaron programas por asignatura, se reforzó la enseñanza de la lengua española y de las matemáticas: se aumentaron las horas semanales, ya no serían tres, sino cinco. A pesar de que el ANMEB sentó las bases para realizar una transformación de la escuela normal, fue hasta 1996 cuando surgió el Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales (PTFAEN) en el que se plantearon las líneas necesarias para convertir a las normales en instituciones de educación superior: transformación curricular, actualización del personal docente, elaboración de normas de gestión institucional, regulación del trabajo académico, mejoramiento de la planta física y equipamiento (Mendoza, 2018). Se habló, de nueva cuenta, sobre la revaloración de la profesión docente y de seis aspectos importantes sobre esta: formación, actualización, salario, vivienda, carrera y aprecio social por su trabajo.

Del PTFAEN se desprendió un nuevo plan de estudios para el ciclo escolar 1997-1998 para la licenciatura en educación primaria; dos años más tarde surgieron modificaciones equiparables para las licenciaturas en preescolar y secundaria. En el documento Plan de estudios 1997, se realiza una crítica al plan antecesor, 1984: como primer punto, se planteó que no proporcionó la suficiente claridad en cuanto al tipo de conocimiento de la investigación educativa; además, se mencionó que existió un número excesivo de objetivos complejos que desviaron la atención de la función central que es la enseñanza. Asimismo, se numeraron algunos problemas del plan 84, que después se reiterarían en la fundamentación del plan 99:

- a) Número excesivo de asignaturas por semestre.
- b) Énfasis excesivo en el estudio de disciplinas teóricas (...) sin énfasis en los aspectos más relevantes para la comprensión de los procesos escolares.
- c) Atención limitada al estudio del currículum.
- d) Escasa familiarización con el trabajo real del maestro (...). En este sentido, existía una escasa vinculación entre los contenidos de las asignaturas pedagógicas y didácticas (...). Sin embargo, gran parte de sus contenidos se orientaron al estudio y manejo de técnicas de observación asociadas sobre todo con la investigación-acción, lo que implicó que el estudiante se acercara a la escuela no como un maestro en formación, sino como un futuro investigador y obtuviera pocos elementos para la docencia” (Villegas y Sandoval, 2019, p. 5).

El plan 1999 para la formación inicial de profesores de educación secundaria se estableció en el Acuerdo 269 publicado el 11 de mayo de 2000. Dentro del discurso con el cual se presentó, se habla sobre elevar la calidad de la educación básica como factor decisivo y que, para esto, se requería una formación sólida y coherente del nivel educativo con el cual trabajarían los futuros docentes. Dentro del perfil de egreso de estos profesionales de la educación, se consideraron habilidades intelectuales específicas, dominio de los propósitos y contenidos, competencias didácticas, identidad profesional y ética, capacidad de percepción y respuesta a las condiciones sociales del entorno de la escuela. En el DOF (1992) se estableció que, en el caso de la formación inicial, se diseñaría un modelo con un tronco común básico general y opciones orientadas a la práctica; además, que se estructuraría una reforma curricular a fin de evitar la dispersión existente entre los actuales planes de estudios.

Por otro lado, se hizo hincapié en que los estudios normalistas debían ser pensados como formación inicial para evitar que el plan de estudios se saturara con asignaturas que no se enfocaran en la tarea central de estas licenciaturas, esto es, que los profesores continuaran formándose de manera permanente a lo largo de su carrera docente por lo que la formación inicial representa los conocimientos básicos para ejercer esta profesión; resulta imprescindible que durante el tiempo de

esta preparación académica se abarquen conocimientos didácticos, pedagógicos y disciplinares y que no se desvíe la atención hacia otros aspectos. Con respecto a esto se establecieron cuatro puntos relevantes:

1. Al adquirir los conocimientos de tipo disciplinario, los estudiantes los asociarán de forma práctica con sus alumnos.
2. Es fundamental aprender a usar la teoría; así como contar con programas más acotados a su alcance temático y la selección cuidadosa de temas esenciales.
3. Desarrollar la investigación científica.
4. No se debe recargar el mapa curricular. (DOF,2000)

La licenciatura duraba ocho semestres de 18 semanas cada uno; 5 días a la semana y seis horas diarias. Contaba con actividades escolarizadas, de acercamiento a la práctica escolar, prácticas intensivas en condiciones normales de trabajo, formación general de educación básica, formación común de educación secundaria y formación por especialidad. Durante los dos primeros semestres se cursaba un tronco común; a partir del tercero, comenzaban las materias por especialidad; además, se estableció que el 49% de la licenciatura se enfocara en contenidos disciplinares.

Se implementaron los siguientes planes: Español, Matemáticas, Biología, Física, Química, Historia, Geografía, Formación Cívica y Ética, Lengua extranjera (inglés o francés) y Telesecundaria. El título que se expedía para los egresados fue el de Licenciado en Educación Secundaria con Especialidad en la que se hubiera cursado. El total de la licenciatura abarcaba 45 asignaturas con 224 horas y 392 créditos.

El plan 1999 poseía un tronco común que duraba un año. Sus contenidos se orientaban a comprender qué es la educación básica, tanto primaria como secundaria; historia de la educación en México, contexto escolar y el desarrollo de los adolescentes. Es hasta tercer semestre cuando comienzan las asignaturas del campo disciplinar, todas enfocadas en la comprensión de textos y expresión oral y escrita. Durante el cuarto semestre, se continúa con la profundización en diferentes tipos de textos y sus análisis, y aparece una materia de lingüística. En el quinto y

sexto, había seminarios de apreciación literaria, narración, poesía y argumentación. Los últimos dos periodos de la licenciatura se conformaban por talleres para diseñar propuestas didácticas y análisis del trabajo docente. El plan de la Licenciatura de Español fue el siguiente (DOF, 2000):

Tabla 3

Plan 1999, Educación secundaria. Especialidad en Español

<p style="text-align: center;">PRIMER SEMESTRE</p> <p>Bases filosóficas, legales y organizativas del sistema educativo mexicano 4/7 Estrategias para el estudio y la comunicación I 6/10.5 Problemas y políticas de la educación básica 6/10.5 Propósitos y contenidos de la educación básica I (primaria) 4/7 Desarrollo de los adolescentes I. Aspectos generales 6/10.5 Escuela y contexto social 6/10.5</p>	<p style="text-align: center;">QUINTO SEMESTRE</p> <p>Seminario de temas selectos de historia de la pedagogía y la educación II 4/7 Análisis de texto narrativo y poético 4/7 Estrategias didácticas. Textos narrativos y poéticos 4/7 Seminario de apreciación literaria I 4/7 Opcional I 4/7 Atención educativa a los adolescentes en situaciones de riesgo 6/10.5 Observación y práctica docente III 6/10.5</p>
<p style="text-align: center;">SEGUNDO SEMESTRE</p> <p>La educación en el desarrollo histórico de México I 4/7 Estrategias para el estudio y la comunicación II 4/7 La enseñanza en la escuela secundaria. Cuestiones básicas I 4/7 Desarrollo de los adolescentes II. Crecimiento y sexualidad 6/10.5 Observación del proceso escolar 6/10.5</p>	<p style="text-align: center;">SEXTO SEMESTRE</p> <p>Conocimiento y uso de fuentes y medios de información 4/7 Análisis del texto argumentativo 4/7 Estrategias didácticas. Textos argumentativos 4/7 Seminario de apreciación literaria II 4/7 Opcional II 4/7 Gestión escolar 6/10.5 Observación y práctica docente IV 6/10.5</p>
<p style="text-align: center;">TERCER SEMESTRE</p> <p>La educación en el desarrollo histórico de México II 4/7 La enseñanza en la escuela secundaria. Cuestiones básicas II 4/7 Análisis de textos 4/7 Estrategias didácticas para la comprensión y producción de textos 4/7</p>	<p style="text-align: center;">SÉPTIMO SEMESTRE</p> <p>Taller de diseño de propuestas didácticas y análisis del trabajo docente I 6/10.5 Trabajo docente I 10/17.5</p>

<p>La expresión oral y escrita en el proceso de enseñanza y de aprendizaje 4/7 Desarrollo de los adolescentes III. Identidad y relaciones sociales 6/10.5 Observación y práctica docente 6/10.5</p>	
<p>CUARTO SEMESTRE</p> <p>Seminario de temas selectos de historia de la pedagogía y la educación I 4/7 Análisis de texto expositivo 4/7 CUARTO SEMESTRE Estrategias didácticas. Textos expositivos 4/7 Variación lingüística 4/7 Planeación de la enseñanza y evaluación del aprendizaje 4/7 Desarrollo de los adolescentes IV. Procesos cognitivos 6/10.5 Observación y práctica docente II 6/10.5</p>	<p>OCTAVO SEMESTRE</p> <p>Taller de diseño de propuestas didácticas y análisis del trabajo docente II 6/10.5 Trabajo docente II 10/17.5</p>

Fuente: Plan de estudios Educación secundaria. Especialidad en Español 1999

Por las asignaturas que se presentan en el plan, parece ser que el interés primordial de este radicaba en el ámbito pedagógico, ya que, durante todo el primer año, no se cursaba ninguna materia relacionada con el español; después aparecen 14 cursos que pertenecen al aspecto de la disciplina.

En cuanto a los opcionales, “incluye dos espacios, en el quinto y en el sexto semestre, destinados a fortalecer la formación de los estudiantes normalistas en relación con necesidades regionales y con modalidades del servicio de educación secundaria” (SEP,1999). Los temas eran: El trabajo docente en la telesecundaria; La educación secundaria en el medio indígena y La utilización del patrimonio cultural y natural de la región como recurso educativo.

En la información que se presentó en el plan 1999 sobre la formación específica, se contempló:

- a) 14 cursos escolarizados sobre contenidos disciplinarios y competencias didácticas.
- b) Cuatro cursos de observación y práctica docente.

c) Dos semestres de práctica intensiva frente a grupo, la cual fue apoyada por dos Talleres de Diseño de Propuestas Didácticas y Análisis de Trabajo Docente.

Es por lo anterior, que se considera que prácticamente la mitad del plan de estudios está destinado a la especialidad; sin embargo, en la fundamentación del 2018, se menciona que se necesita un dominio profundo de las disciplinas académicas:

Hoy el rediseño curricular implica la conformación de la Licenciatura en la Enseñanza y el Aprendizaje del Español bajo un enfoque por competencias, en la que se retoma del plan anterior la formación general y la formación específica de la disciplina, aunado a ello, se fortalece el saber lingüístico, literario y, sobre todo, didáctico del Español. (SEP, 2018, p.2)

A continuación, se presenta una tabla de elaboración propia en la que se exponen características distintivas de los tres planes de estudio hasta ahora reseñados:

Tabla 4

Planes de estudio. Formación inicial de docentes para educación secundaria. Especialidad en Español

Plan de estudios	1976	1984	1999
Nombre de la licenciatura	Licenciatura en Educación Media en la Especialidad Español	Licenciatura en Educación Media en la Especialidad de Español	Licenciatura en Educación Secundaria con Especialidad en Español

Características generales	<p>Atender los objetivos de la educación normal superior integrándolos a la especialidad, formación pedagógica y cultural general.</p> <p>Contar con metodología didáctica e investigación científica.</p> <p>Aplicación práctica.</p> <p>Precisar actividades de titulación.</p> <p>Unificado a nivel nacional.</p> <p>Flexibilidad.</p> <p>Valores nacionales e internacionales.</p> <p>Presentar medios para su evaluación permanente.</p> <p>Tomar en cuenta la experiencia de otras instituciones.</p>	<p>Tronco común.</p> <p>Impulsar y fomentar la formación que permita la investigación educativa.</p> <p>Formar un maestro investigador.</p> <p>Apertura a la innovación académica y pedagógica.</p> <p>Pocas materias sobre el desarrollo de los adolescentes.</p> <p>Prácticas realizadas como simulacros.</p> <p>Valores nacionales e internacionales.</p>	<p>Contar con los conocimientos básicos de la formación inicial para los docentes de secundaria.</p> <p>Desarrollar competencias comunicativas.</p> <p>Carácter nacional.</p> <p>Flexibilidad para comprender la diversidad social del país.</p> <p>Habilidades para la investigación científica.</p> <p>Congruente con la educación secundaria.</p> <p>Formar identidad profesional y ética.</p> <p>Toma en cuenta las individualidades de los educandos.</p>
Número de materias total	47	48	44
Número de materias del	18 / 38%	17 / 35%	22 / 49%

campo disciplinar/Porcentaje			
Título expedido	Profesor de Educación Media en Español	Licenciado en Educación Media en el Área de Español	Licenciado en Educación Secundaria con Especialidad en Español
Créditos	sin información	337	367
Trayectos formativos/materias/porcentajes	Disciplinar/especialidad 18/ 38% Pedagógico 12/ 25% Complementario 17/36%	Disciplinar 17/35% Psicológico-social 5/10% Pedagógico 19/ 40% Científico e instrumental 7/ 15%	Formación específica y contenidos científicos 22/49% Formación general 7/16% Formación común 15/35%

Fuente: Elaboración propia a partir de los planes de estudio para formación de docentes de español para secundaria 1976, 1984 y 1999

Es evidente, tras la revisión de los antecedentes del plan 2018, que existen algunas cuestiones que se han planteado a lo largo de los años, reforma tras reforma y que parecen haber resultado provechosas, por lo que continúan proponiéndose, o bien, que no han logrado consolidarse. Conseguir que las escuelas normales sean consideradas como instituciones de educación superior y que realmente se desempeñen como tal es un punto presente en cada uno de los discursos; se ha pensado que para alcanzar esta meta es imprescindible llevar a cabo investigación científica y educativa. En el plan 1976, se consideró la metodología investigativa y la formación científica; sin embargo, es hasta 1984 cuando este tema se plantea como eje central del rediseño en aras de justificar la elevación de la educación normal a licenciatura.

A partir de esto y de acuerdo con el material consultado, el interés por formar profesores-investigadores acaparó toda la atención del plan, por lo que se dejaron

de lado los ámbitos pedagógicos y didácticos que, por ser licenciaturas en docencia, supondrían ser los más importantes. Es interesante, con base en esto, preguntarse ¿Cuál es el objetivo principal de este tipo de formación inicial y de estas instituciones? ¿Cómo lograr que las escuelas normales funcionen como IES sin descuidar la formación pedagógica? Tanto en el plan 1999 como en el 2018, vuelve a hacerse hincapié en que los estudiantes deben realizar investigación:

En el plan de estudios 2018 se insertan espacios curriculares para el estudio de métodos de investigación, diseño de instrumentos y formas de análisis de datos, además de manera transversal los proyectos a desarrollar en las diversas asignaturas demandan de la constante investigación monográfica o empírica. En breve, se busca que el futuro profesor normalista cuente con habilidades investigativas para proponer intervenciones educativas donde las estrategias de aprendizaje estén basadas en la resolución de problemas, trabajo por proyecto, análisis de casos y uso de la tecnología. Las comunidades normalistas aseguran que esto último se había integrado ya al programa educativo en liquidación, pero estas acciones eran discontinuas. Ahora son espacios que deben cubrirse obligatoriamente en el nuevo diseño curricular. (Aguilera, 2018, párr. 5)

Por otro lado, está presente el tema sobre la profundización en lo pedagógico y/o en lo disciplinario. El plan de 1976 otorgó mucho espacio a asignaturas sobre cultura general y conocimiento literario, pero aparecen pocas sobre pedagogía; en el 84, la atención se encontraba puesta en la investigación; en el 99, se implementó un tronco común que muestra la importancia de formar docentes, y no es hasta el tercer semestre cuando se introducen materias de la especialidad y son pocas las que tratan temáticas de literatura.

En el plan 2018, se habla sobre la necesidad de profundizar en los contenidos disciplinares, pero no sólo eso, sino también acerca de la congruencia entre todos los componentes de este plan, que es posible que sea la principal carencia de los anteriores; en palabras de Aguilera (2018):

se abre la posibilidad de una armonización entre los contenidos, recursos tecnológicos, procesos de enseñanza y aprendizaje, así como la de nuevos

roles de los profesores y alumnos que faciliten el logro del perfil de un docente para el siglo XXI, garantizándose de este modo la calidad educativa en las normales. (párr. 7)

CAPÍTULO TRES

EL PLAN 2018

1. La reforma educativa de 2013

En su discurso para la promulgación de la reforma educativa de 2013, el expresidente Enrique Peña Nieto comenzó diciendo que es imprescindible mejorar la enseñanza que reciben los niños y jóvenes pues la educación de calidad es un derecho humano de todos los mexicanos; asimismo, explicó que era necesario revisar el presupuesto destinado a la educación, “apostarle en serio a los profesores” y realizar profundos y grandes cambios curriculares. Para lograr lo anterior, la reforma de su gobierno comprendió tres ejes:

- a) Que los alumnos fueran educados por los mejores maestros, para lo cual se creó el Servicio Profesional Docente.
- b) Hacer de la evaluación un mecanismo eficiente para mejorar la calidad de la enseñanza, tarea que fue encomendada al Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE).
- c) Mejorar las condiciones para la formación integral de todos los alumnos del país, es decir, fortalecer la autonomía de gestión de las escuelas.

Además, como afirma Casanova (2018), se proyectaron siete prioridades:

1. Fortalecimiento de la escuela.
2. Infraestructura, equipamiento y materiales educativos.
3. Desarrollo profesional docente.
4. Revisión de los planes y programas de estudio.
5. Equidad e inclusión.
6. Vinculación de la educación y el mercado laboral.
7. Aspectos administrativos.

En el Diario Oficial de la Federación, en el Acuerdo 717 por el que se emiten los lineamientos para formular los Programas de Gestión Escolar, se argumentó que la calidad de la educación se lograría con materiales y métodos educativos, organización escolar, infraestructura, idoneidad de los docentes y directivos. El

término calidad, presente en cada una de las reformas revisadas, se definió como el mejoramiento constante, el máximo logro de los educandos y como la “congruencia entre los objetivos, resultados y procesos del sistema educativo conforme a las dimensiones de eficacia, eficiencia, pertinencia y equidad” (DOF, 2013, párr. 2). En el Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018, se estipularon cuáles serían las acciones mediante las que el gobierno lograría alcanzar un mayor nivel de calidad en el ámbito educativo: 1) profesionalizar la carrera docente para que representara un estímulo para el desempeño de los profesores y fortaleciera su formación y actualización; 2) mejorar la formación inicial y el proceso de selección de profesores, y 3) considerar la evaluación como un elemento valioso que apoya la toma de decisiones en cuanto a la educación (DOF, 2013).

Por lo anterior, se estableció que el Ejecutivo Federal determinaría los planes y programas de estudio de preescolar, primaria, secundaria y normal para toda la República, pero consideraría las opiniones de sujetos relacionados como maestros, padres de familia y estudiantes.

De igual manera, el 26 de febrero de 2013, se realizaron cambios al artículo 3° constitucional para decretar los términos, criterios y condiciones para ingresar y permanecer en el servicio, ser promovido y reconocido. Se promulgó la Ley General del Servicio Profesional Docente que tenía por objeto:

1. Regular el Servicio Profesional Docente en la Educación Básica y Media Superior;
2. Establecer los perfiles, parámetros e indicadores del Servicio Profesional Docente;
3. Regular los derechos y obligaciones derivados del Servicio Profesional Docente, y
4. Asegurar la transparencia y rendición de cuentas en el Servicio Profesional Docente. (DOF, 2013)

El ingreso al servicio se llevaría a cabo por medio de concursos, lo mismo que la promoción a cargos con funciones de dirección y supervisión. El reconocimiento por destacar en el desempeño y en el cumplimiento de la labor se vería reflejado con movimientos laterales que implicaban mayores

responsabilidades como tutoría o asesorías técnicas. Por último, la permanencia se obtendría mediante evaluaciones, las cuales podían ser presentadas en tres ocasiones, con el apoyo de programas de regularización, antes de darse por terminado el cargo correspondiente en caso de no acreditarlas. Esto causó descontento entre el magisterio, pues se percibió dentro del discurso de la reforma y de las medidas que se tomaron, que el gran problema de la educación en México eran los maestros. En cuanto a esto, Gil Antón (2018) afirma que

En su caso y si está bien hecha, los resultados de la evaluación, a su vez bien entendidos, pueden generar programas de atención a deficiencias detectadas, que, de ser adecuados, tendrían efecto en mejorar la práctica docente. Si esto ocurre en conjunto con otras condiciones materiales y simbólicas, que también se han de enmendar, es esperable que los niveles de aprendizaje sean mejores. Y no de la noche a la mañana. (p. 310)

El problema fue que la evaluación se utilizó como control para reglamentar aspectos laborales y quedó en duda si en realidad sería usada para lo que se planteaba en el discurso, es decir, obtener un diagnóstico que orientara las estrategias a seguir para mejorar la educación del país desde sus profesores y sus formaciones académicas. En el DOF 2013, en el Acuerdo 717 por el que se emiten los lineamientos para formular los Programas de Gestión Escolar artículo 73, fracción II, se justifica la obligatoriedad de la evaluación y se hace hincapié en su utilidad para lograr una educación de calidad y se establece:

el uso de la evaluación del desempeño docente para dar mayor pertinencia y capacidades al sistema nacional de formación, actualización, capacitación y superación profesional para maestros, en el marco de la creación de un servicio profesional docente. La evaluación de los maestros debe tener, como primer propósito, el que ellos y el sistema educativo cuenten con referentes bien fundamentados para la reflexión y el diálogo conducentes a una mejor práctica profesional. El sistema educativo deberá otorgar los apoyos necesarios para que los docentes puedan, prioritariamente, desarrollar sus fortalezas y superar sus debilidades. (DOF, 2013)

Otra de las grandes críticas que recibió la reforma es que parecía haberse olvidado del aspecto pedagógico y concentrado únicamente en el ámbito legislativo. Se estructuró una defensa argumentando que en reformas anteriores todo el esfuerzo se había enfocado en la pedagogía y no hubo buenos resultados (Sandoval, s/f, p. 5). En el Resumen Ejecutivo de la reforma (2013), se mencionó que se realizaría una revisión del modelo educativo, tanto para la educación básica como para la media superior, “también abarca a la educación normal, con miras a establecer un plan integral de diagnóstico, rediseño y fortalecimiento para el sistema de normales públicas” (p.3). Las estrategias que se propusieron, además de lo planteado en la Ley General del Servicio Profesional Docente, fueron:

- a) La escuela al centro del sistema educativo.
 - b) Fomentar la participación de los padres de familia.
 - c) Disminuir los trámites burocráticos para aprovechar el tiempo en tareas verdaderamente valiosas.
 - d) Formación continua y desarrollo profesional.
 - e) Equidad e inclusión: Escuela Digna, Escuelas de Excelencia para abatir el Rezago Educativo, Escuelas de Tiempo Completo, Inclusión y Alfabetización Digital e Inclusión y Equidad Educativa.
 - f) Presupuestos para las escuelas: propios, autónomos y transparentes.
- (p.6)

En cuanto a los planes y programas de estudio, en el DOF 2013, en el Acuerdo número 717 por el que se emiten los lineamientos para formular los Programas de Gestión Escolar, se expuso que:

para la actualización y formulación de los planes y programas de estudio para la educación normal y demás de formación de maestros de educación básica, la Secretaría también deberá mantenerlos acorde al marco de educación de calidad contemplado en el Servicio Profesional Docente, así como a las necesidades detectadas en las evaluaciones realizadas a los componentes del sistema educativo nacional. (p.2)

Más adelante, en el artículo 48, se planteó que los planes y programas de estudio serían revisados y evaluados sistemática y continuamente para mantenerlos

actualizados. Los de educación normal y demás para la formación de maestros de educación básica serían revisados por lo menos cada cuatro años para permanecer actualizados conforme a los parámetros y perfiles a los que hace referencia la Ley General del Servicio Profesional Docente (p.7).

La línea pedagógica de la reforma, a pesar de haberse planteado desde sus inicios en 2012-2013, llegó casi cuatro años después con la presentación de la Carta sobre los Fines de la Educación en el Siglo XXI, la Propuesta Curricular para la Educación Obligatoria 2016 y el Modelo Educativo 2016. En la presentación de este se enumeraron sus prioridades entre las que se encuentran el desarrollo de potenciales, el aprender a razonar, la no memorización, aprender a aprender, la escuela al centro, la autonomía del currículo, la profesionalización docente, el rompimiento con la desigualdad y la gobernanza del sistema educativo. Asimismo, se expuso que la formación del docente, es decir, la carrera magisterial, debía consolidarse por méritos y resultados, pues todo lo anterior se estructuró en orden de transformar al sistema educativo para que fuera capaz de responder a las exigencias sociales.

Aurelio Nuño, quien fue Secretario de Educación Pública de 2015 a 2017, afirmó durante el discurso de la promulgación de la Reforma Educativa, que la transformación que se pretendía era muy profunda, pues se buscaba educar para la libertad y la creatividad; además, informó que estas modificaciones eran distintas pues se había tomado en consideración una gran cantidad de comentarios sintetizados (más de trescientos mil) de estudiantes normalistas, profesores de educación básica y normal, pedagogos y expertos en las diferentes disciplinas y diseño curricular, es decir, el modelo educativo se construyó entre todos. Por su parte, Enrique Peña Nieto hizo referencia a los malos resultados obtenidos en la prueba PISA y también se refirió a las recomendaciones de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), las cuales ya habían sido mencionadas durante el sexenio de Felipe Calderón, pero que son claramente expresadas en la Reforma 2013.

En el Acuerdo de Cooperación México-OCDE para mejorar la calidad de la educación de las escuelas mexicanas (2010), se mencionó claramente que es imperativo

reforzar la importancia del papel que juegan los docentes; determinar estándares claros de la práctica docente; garantizar programas de formación inicial docente de alta calidad; atraer mejores candidatos; profesionalizar la selección, contratación y evaluación de docentes, y vincular a los docentes y su desarrollo profesional de forma más directa con las necesidades de las escuelas. (p. 3)

Lo anterior estuvo orientado a la primera recomendación, la cual consiste en construir un sistema sólido que permita seleccionar, preparar y consolidar una profesión de calidad. Se tocaron puntos como la incrementación de la exigencia para ingresar a la formación inicial, que los estándares para acreditar a todas las Normales y demás instituciones de formación deberían ser más rigurosos, la implementación de concursos para obtener una plaza docente, la creación de periodos de inducción y prueba para profesores nuevos, la profesionalización de directivos y la buena orientación para los maestros ante estos cambios: “México necesita con urgencia un sistema de evaluación docente basado en estándares [...]. Los docentes que presenten un bajo desempeño de forma permanente deben ser excluidos del sistema educativo” (p. 7). Asimismo, en las recomendaciones de la OCDE, se argumentó que

los maestros son vitales para el aprendizaje de los estudiantes. Sin embargo, es difícil mejorar lo que no se mide. Por tanto, un proceso equitativo y confiable de evaluación de docentes en servicio debería permitir a los docentes de todos los niveles del espectro de desempeño mejorar, ser reconocidos y contribuir a los resultados educativos generales. (p. 11)

Se remarcó la importancia absoluta de aspectos como la contratación, formación y retención de profesores con excelente desempeño laboral en el sistema, así como que el primer punto que debe considerarse dentro de la reforma educativa, que ha de llevarse a cabo en México, es el de poner a las escuelas y a los estudiantes en el centro del diseño de las políticas (p. 5). Más adelante y no sin

menos relevancia, se expresó que espacios destinados para el diálogo y la comunicación entre todos los actores educativos tenían que ser proporcionados.

Por otro lado, se establecieron indicadores de mejora para el aprendizaje de los estudiantes, por ejemplo, la prueba Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE) y el Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes de la OCDE (PISA). Otros aspectos considerados fueron el desarrollo profesional de los profesores, las decisiones que se toman en el ámbito escolar, la equidad en las oportunidades educativas y las reformas que se realizan a planes y programas de estudio (p.10).

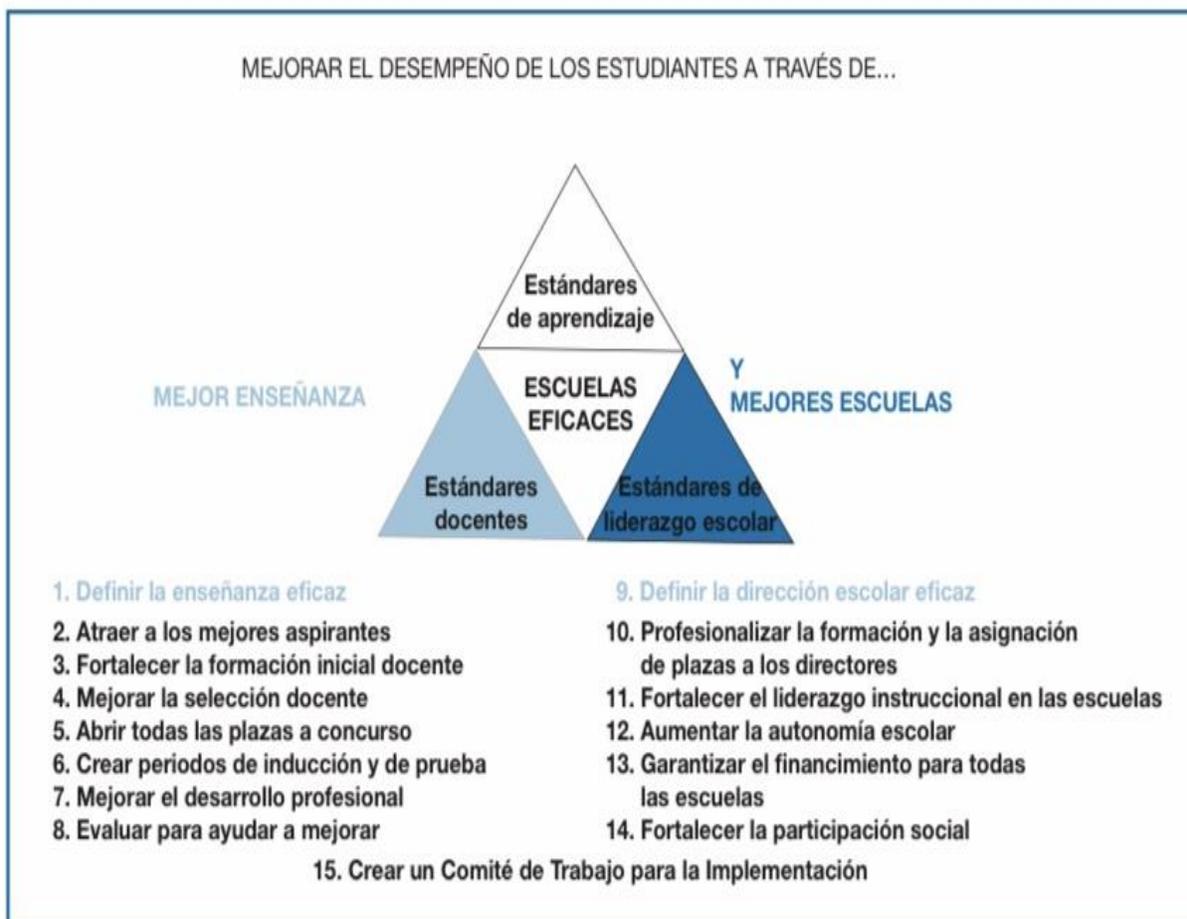
Al final del Acuerdo de Cooperación México-OCDE para mejorar la calidad de la educación de las escuelas mexicanas, se informa que todas las recomendaciones que se realizaron en este son resultado de estudios llevados a cabo en escuelas mexicanas y están basados en pruebas y evaluaciones; de igual forma, aclara que el acuerdo se estructuró siempre considerando el contexto y las circunstancias del sistema educativo mexicano: sus necesidades y posibilidades y, por último, justifica estas sugerencias argumentando la valoración de las experiencias de otros veinte países.

Es claro que la Reforma, en su búsqueda por lograr una educación de calidad, se enfocó, en un inicio, en los docentes y sus situaciones laborales. Más adelante, con la revisión de los planes y programas de estudio en 2014 y la presentación del Nuevo Modelo Educativo en 2016, se consideró fundamental prestar atención a la formación inicial que los profesores de Educación Básica estaban recibiendo en las escuelas Normales. Se afirmó, dentro de los antecedentes del plan 2018, que para garantizar calidad en la educación es fundamental el papel que juegan los profesores, por lo que era imprescindible un rediseño curricular en el que se colocara en el centro la enseñanza y el aprendizaje en diferentes áreas y disciplinas, así como la formación de nuevos maestros.

Se presenta, dentro del documento un gráfico que esquematiza los tres ángulos fundamentales para conseguir escuelas eficaces y elevar la calidad de la educación mexicana.

Figura 1

Estrategias para mejorar el desempeño de los estudiantes OCDE



Fuente: OCDE (2010). Acuerdo de cooperación México-OCDE para mejorar la calidad de la educación de las escuelas mexicanas (p. 5).

La SEP emitió tres documentos pilares para la estructuración y actualización de la propuesta educativa, los cuales conforman la base del planteamiento pedagógico de la reforma educativa de 2013 y del rediseño curricular de las licenciaturas en Educación Secundaria que ofrece la Escuela Normal Superior: La Carta sobre los Fines de la Educación en el Siglo XXI 2016, la Propuesta Curricular para la Educación Obligatoria 2016 y el Modelo Educativo 2016, por lo que es importante que se aborden y describan brevemente.

La Carta comenzó planteando que el principal objetivo de la reforma educativa era lograr una educación básica laica, gratuita y de calidad. Planteó la pregunta “¿Qué mexicanos se requieren formar?” Se respondió:

Es responsabilidad de todos, y cada uno, conseguir que los mexicanos que egresen de la educación obligatoria sean ciudadanos libres, participativos, responsables e informados; capaces de ejercer y defender sus derechos; que participen activamente en la vida social, económica y política de nuestro país. Es decir, personas que tengan motivación y capacidad para lograr su desarrollo personal, laboral y familiar, dispuestas a mejorar su entorno natural y social, así como a continuar aprendiendo a lo largo de la vida en un mundo complejo que vive acelerados cambios. (p. 3)

Se definió el perfil de egreso de la educación obligatoria a partir de once ámbitos: Lenguaje y comunicación; Pensamiento matemático; Exploración y comprensión del mundo natural y social; Pensamiento crítico y solución de problemas; Habilidades socioemocionales y proyecto de vida; Colaboración y trabajo en equipo; Convivencia y ciudadanía; Apreciación y expresión artísticas; Atención al cuerpo y la salud; Cuidado del medio ambiente, y Habilidades digitales. Asimismo, se consideró que se aprende por necesidad social y por lo mismo:

resulta necesario formar al individuo para que sea capaz de adaptarse a los entornos cambiantes y diversos, maneje información de una variedad de fuentes impresas y digitales, desarrolle un pensamiento complejo, crítico, creativo, reflexivo y, resuelva problemas de forma innovadora en colaboración con otros, establezca metas personales y diseñe estrategias para alcanzarlas. (pág. 8)

Se expuso que el enfoque o fundamento filosófico de la propuesta pedagógica estaría basado en el humanismo, es decir, contemplaría desarrollar las facultades y el potencial de las personas tanto en lo físico, social, afectivo y cognitivo; de igual manera, se plantearían valores como el respeto, la convivencia, diversidad, dignidad humana, solidaridad y rechazo a la discriminación y violencia. En cuanto al ámbito pedagógico, el enfoque sería el socioconstructivista, pues consideraría los contextos sociales y situacionales, así como el conocimiento

situado y los aprendizajes significativos; los cuatro pilares de la educación que se propusieron fueron: “Aprender a aprender”; “Aprender a ser”; “Aprender a convivir”, y “Aprender a hacer.”

Se planteó que se vivía en la sociedad del conocimiento, por lo que era esencial contar con acceso a la información, pero también, poseer la capacidad de discernir, evaluar, clasificar, interpretar y usarla. También se brindó importancia a los avances en el campo de la investigación educativa y del aprendizaje, ya que se mencionó que “la escuela es la clave para ayudar a los estudiantes a reconocer y expresar sus emociones, regularlas por sí mismos y saber cómo influyen en sus relaciones y su proceso educativo” (p.114). Se pensaron como imperativas la existencia del aprecio por aprender y la generación de ambientes sanos de aprendizaje.

En cuanto a los medios para lograr una educación de calidad, en la Carta se expuso que no es suficiente la actualización del currículo, sino que existe una lista de factores que es necesario considerar para que este pudiera implementarse de forma exitosa, por ejemplo, que “cada escuela puede decidir parte de su currículo y así permitir que la comunidad escolar profundice en los aprendizajes clave de los estudiantes...” (p. 47) y que es relevante “brindar a los profesores la flexibilidad para contextualizar, diversificar y concretar temáticas y con ello, potenciar el alcance del currículo”(p. 47). De igual forma, se enumeraron una serie de elementos sustanciales para conseguir esta tarea: tutoría para docentes de reciente ingreso, materiales educativos, infraestructura y equipamiento, mobiliario, bibliotecas escolares, salas de usos múltiples y equipamiento informático.

En la Carta se hizo hincapié en que se debía dotar a las escuelas de las condiciones y capacidades para llevar a cabo las tareas que les corresponden. Los elementos que se tomaron en cuenta se ubicaron desde la orientación de las autoridades educativas federales y locales para diseñar políticas y utilizar los presupuestos, hasta la transformación pedagógica con la renovación de ambientes de aprendizaje y la alineación de las formaciones inicial y continua con la educación básica. De acuerdo con este documento, el perfil del docente que se busca formar debe poseer las siguientes características, ordenadas en dimensiones:

- Dimensión 1: un docente que conoce a sus alumnos, que sabe cómo aprenden y lo que deben aprender.
- Dimensión 2: un docente que organiza y evalúa el trabajo educativo y realiza una intervención didáctica pertinente.
- Dimensión 3: un docente que se reconoce como profesional que mejora continuamente para apoyar a los alumnos en su aprendizaje.
- Dimensión 4: un docente que asume las responsabilidades legales y éticas inherentes a la profesión para el bienestar de los alumnos.
- Dimensión 5: un docente que participa en el funcionamiento eficaz de la escuela y fomenta su vínculo con la comunidad para asegurar que todos los alumnos concluyan con éxito su escolaridad.(p.45)

En cuanto al Lenguaje y Comunicación, se afirmó que un estudiante que termina la educación secundaria debía ser capaz de utilizar su lengua materna con eficacia, respeto y seguridad en diferentes situaciones, contextos y con diversos propósitos. La educación que se buscó consolidar debía desarrollar las capacidades de comprensión lectora, expresión escrita y verbal, el razonamiento analítico y crítico entre otros (p.33).

Por su parte, dentro de la Propuesta curricular para la educación obligatoria 2016, se propusieron tres componentes de la educación básica: aprendizajes clave, desarrollo personal y social y autonomía curricular. Se definió aprendizaje clave como:

un conjunto de contenidos, prácticas, habilidades, valores fundamentales que contribuyen sustancialmente al crecimiento de la dimensión intelectual del estudiante, los cuales se desarrollan específicamente en la escuela. El logro de Aprendizajes clave posibilita que la persona desarrolle un proyecto de vida y disminuye el riesgo de que sea excluida socialmente. (p. 65)

A partir de esto, se consideraron tres campos formativos esenciales: Lenguaje comunicación, Pensamiento matemático, y Exploración y comprensión del mundo natural y social. Dentro de Lenguaje y comunicación se estableció que el propósito principal radicaba en desarrollar “a cabalidad” las capacidades lectoras y escritas, es decir, una cultura escrita. Se argumentó que la enseñanza de la lengua

debía estar orientada hacia tres caminos. El primero se enfocaría a la producción del lenguaje dentro de contextos específicos, es decir, hacia la interacción social y la escritura de diversos tipos de textos funcionales, siempre pensados para lograr finalidades y llegar a diferentes clases de destinatarios. El segundo consistió en el aprendizaje de modalidades de lectura, escritura, estudio e interpretación de los textos, y el tercero, en el análisis de la producción lingüística (p. 67).

Las materias Lengua materna y Literatura deben proveer a los estudiantes de las habilidades para utilizar, conocer y apreciar el lenguaje oral y escrito en situaciones contextualizadas; también, las de usar la lengua para organizar tanto el pensamiento como el discurso. Su enfoque didáctico se encuentra orientado a prácticas de interacción oral, lectura y escritura socialmente valiosas; el lenguaje se concibe como actividad, y los procesos de adquisición de la lengua oral y escrita se orientaron a los de la psicolingüística, la sociolingüística y la psicología constructivista.

Por otra parte, en cuanto a las cuestiones para gestionar el nuevo currículo de la educación básica, se plantearon varios puntos:

- Liderazgo educativo
- Ética del cuidado (ambiente escolar)
- Fortalecer las escuelas
- Transformar la práctica pedagógica (elemento más importante de la reforma)
- Formación inicial/formación continua de docentes (dominar los elementos del nuevo currículo y empatar el currículo de la Educación Normal con el de la Educación Básica).
- Diversidad de contextos y realidad.
- Flexibilidad curricular a las escuelas.
- Relación escuela-familia
- Acceso a materiales educativos
- Equipamiento
- Evaluación de los aprendizajes

En cuanto al Modelo Educativo 2016, se justificó planteando la falta de compatibilidad, con las exigencias actuales, del modelo pedagógico que se encontraba vigente en ese momento. Se argumentó que la sociedad cada día es más educada, plural, democrática e incluyente, por lo que la educación debe renovarse y cambiar. El modelo en práctica, de acuerdo al discurso que se estableció, no permitió a las localidades, regiones y entidades reflejar su identidad y perspectivas de futuro en los contenidos académicos que se trabajan en la escuela (p.12).

Los principales ejes del Modelo se establecieron en tres puntos:

- a) La organización y los procesos que tienen lugar en la escuela
- b) Las prácticas pedagógicas y procesos que tienen lugar en la escuela
- c) El currículo

El modelo educativo pretendió integrar tres aspectos pilares:

1. Filosofía de la educación (orientación por medio de principios y valores)
2. Logro de las capacidades necesarias para el contexto en cuestión
3. Incorporación de los avances en campos del conocimiento como el desarrollo cognitivo, la inteligencia y los aprendizajes

Entre sus intereses principales se pueden encontrar los siguientes:

- a) La vigencia del humanismo y sus valores. Se hace hincapié en que la educación tiene como finalidad desarrollar las facultades y el potencial de las personas para que sean capaces de participar activa y responsablemente en las tareas sociales.
- b) La función de la escuela radica en enseñar a los niños y jóvenes a aprender.
- c) Reforzamiento de las capacidades de comprensión lectora, expresión escrita y verbal, entendimiento del mundo natural y social, razonamiento analítico y crítico, creatividad, y la capacidad de aprender a aprender.
- d) Incluir habilidades socioemocionales, incorporación del deporte, artes y cultura.
- e) Competencias para la vida.

- f) Acortar la brecha entre la investigación en el ámbito educativo (ciencias de la educación) y la práctica.
- g) El conocimiento no debe presentarse fragmentado e inconexo.
- h) Los contenidos educativos deben contribuir a la mejora de la calidad educativa.

El Modelo Educativo 2016 se enfocó en exigir maestros que cuenten con una mejor preparación para implementar este planteamiento en los salones de clase. El objetivo radicó en que los docentes estructuren interacciones significativas e innovadoras cuyo principal propósito sea el de estimular y motivar a los estudiantes a lograr los resultados y aprendizajes esperados (p.17). “En ese sentido, se plantea la consolidación de los procesos de evaluación y del Servicio Profesional Docente, así como el fortalecimiento de la formación inicial, entre maestros y estudiantes para atraer y retener a los mejores docentes” (p.17).

El planteamiento curricular del Modelo Educativo 2016 formuló dos preguntas que sirvieron como punto de partida: ¿Qué es lo prioritario enseñar y para qué? ¿Qué deben aprender los niños y jóvenes mexicanos para enfrentar con éxito los retos del siglo XXI? A partir de estos cuestionamientos, se consideraron como primordiales evitar la saturación de contenidos y que estos fueran seleccionados cuidadosamente, y la focalización en los aprendizajes clave, es decir, aquellos que brindan las herramientas necesarias para que una persona continúe aprendiendo a lo largo de toda su vida.

Asimismo, se visualizó al currículo como el marco principal de referencia del quehacer educativo, no únicamente de cada una de las escuelas, sino del sistema en general. Se pensó como una herramienta central en el trabajo rutinario de los docentes, por lo cual debe ser flexible, permanecer abierto a modificaciones y se consideró que

el currículo debe prever los referentes de logro en el dominio de las competencias que se espera que los alumnos desarrollen a lo largo de su trayectoria escolar y, mediante los planes y programas, contribuir a la enseñanza de aprendizajes significativos y estimulantes. (pp.45-46)

Dentro del currículo se tocaron tres puntos importantes. El primero consiste en la formación inicial de los profesores. Se afirmó que

las normales han de organizarse como instituciones de Educación Superior que funcionen con la calidad necesaria para ofrecer opciones para la innovación, la auténtica colegialidad académica entre los docentes y el diálogo con diversos campos del conocimiento: el interés por aprender de la diversidad debe ser eje de su vida cotidiana. (p. 60)

De igual manera, se planteó que debían existir espacios curriculares para el intercambio académico y estudiantil con universidades, investigación educativa y colaboración en materia curricular. El segundo punto se enfocó en la formación y desarrollo profesional docente. En cuanto a este, es claro que se consideró que la profesionalización debía comenzar en la formación inicial y que los profesores tenían que ser sujetos capaces de discernir sobre la aplicación del currículo frente a los diversos grupos o alumnos con los que se tenga que trabajar. Se introdujo la importancia de la formación continua pues esta debe materializar lo que los currículos plantean y adaptarse a las necesidades de cada etapa académica y laboral de los docentes.

El tercero y último contempló la inclusión y la equidad, pues se debe dar lugar a una mayor capacidad de adaptación a la gran diversidad de población de México. Por lo mismo, una de las características del currículo debe ser la flexibilidad, para que el docente posea toda la libertad de realizar los cambios que considere pertinentes para atender de forma oportuna las necesidades peculiares de sus estudiantes.

El documento concluye argumentando que una educación de calidad es aquella que realmente prepara a los estudiantes para enfrentar la vida y la época en la que viven y que “para que haya buenos aprendizajes debe haber un buen currículo y condiciones para su implementación, así como prácticas de enseñanza adecuadas, maestros capaces y actualizados” (p. 89).

La Reforma Educativa 2013 culminó con la implementación de los planes y programas de estudio rediseñados para las licenciaturas pedagógicas que ofrecen las Escuelas Normales y Normales Superiores, en el ciclo escolar 2018-2019. Antes

de comenzar el análisis del currículo en cuestión, es relevante mencionar tres aspectos que se han considerado sobre este. El primero consiste en remarcar, como lo hizo el documento Modelo Educativo 2016, que un currículo no es suficiente para mejorar la calidad de la educación, ya que este representa una especie de plan plasmado gráficamente, que, para llevarse a cabo de manera exitosa, depende de muchos factores. Al reflexionar sobre lo anterior, surgen dos interrogantes: ¿cuentan los docentes encargados de aplicar este nuevo plan, con la capacitación y los conocimientos necesarios para hacerlo? Y ¿existen las condiciones indispensables para materializarlo?

Se reformó todo un plan de estudios sobre la formación inicial de profesores de nivel básico con la intención de mejorar la educación que reciben los niños; sin embargo, resulta un acierto considerar que este es únicamente un elemento que pertenece a un sistema educativo y que no siempre es posible concretar lo planeado; no obstante, es una herramienta valiosa para acercarse a la formación inicial de profesores, pues nos ofrece información sobre intereses, enfoques y contenidos de la enseñanza del español.

El segundo aspecto reside en que la reforma educativa de 2013 otorgó gran importancia a los resultados de pruebas estandarizadas como PISA y ENLACE, las cuales miden el rendimiento académico de los estudiantes en comprensión lectora. A partir de esto, fue más notorio que existe un grave problema en este ámbito, por lo que es un aspecto que se menciona en los tres documentos escritos: el lenguaje y comunicación como eje central y aprendizaje clave educativo, y el frecuente énfasis en que se deben desarrollar las capacidades lectoras y escritas de los alumnos. Entonces, ¿cómo se aborda esta problemática dentro del plan de estudios que se analizó? ¿Qué conocimientos y habilidades deben adquirir y trabajar los futuros formadores durante su preparación inicial para disminuir estas deficiencias? ¿Es verdaderamente novedoso el planteamiento que se propone, puesto que el concepto “aprender a aprender” se abordó desde el plan 1973? Por último, cabe mencionar que la implementación de estos planes y programas es muy reciente, apenas tres ciclos escolares, por lo que hay que esperar varios años para observar los resultados; por ahora, el análisis curricular representa un trabajo que brindará

importantes indicios sobre cómo se pensó y diseñó este proceso de formación inicial y qué decisiones se tomaron para elevar el nivel del desempeño en lectura y escritura.

2. Introducción al plan 2018

Dentro de la introducción del plan de estudios 2018 para la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Español en Educación Secundaria, se establecen cinco puntos fundamentales que se consideraron para su estructuración. El primero consiste en el dominio profundo de las disciplinas académicas; se plantea que se trabajará un enfoque por competencias en orden de fortalecer el saber lingüístico, literario y, sobre todo, el didáctico del Español. El segundo radica en que las prácticas profesionales frente a grupo deben llevarse a cabo desde el primer año de la licenciatura para desarrollar las competencias referidas al análisis de la práctica docente, al uso de herramientas para investigar y metodologías de la investigación.

Después, aparece la incorporación de la educación socioemocional, pues es imprescindible conocer el desarrollo de los adolescentes desde una perspectiva biopsicosocial y como sujetos de derecho; también, es importante la formación para la educación inclusiva, pues el maestro normalista debe ser capaz de identificar y atender la diversidad de necesidades y características del aprendizaje de sus alumnos. Por último, se menciona el uso de las tecnologías de la información y la comunicación como eje transversal en el desarrollo integral de los estudiantes.

El rediseño de este plan de estudios se justifica y fundamenta en varios puntos. Existen nuevos problemas que el docente debe enfrentar, pues las generaciones de estudiantes ya no son las mismas y, por ende, sus necesidades y exigencias, tampoco. Los requerimientos sociales se han modificado de tal manera que es forzoso repensar la educación desde todos sus ámbitos para reducir las brechas entre la formación de docentes y su desarrollo profesional en la Educación Básica. Asimismo, la formación inicial de profesores en las Normales Superiores debe verse e implementarse como una formación universitaria y estas escuelas, como instituciones de educación superior.

Esta fundamentación se presenta por medio de seis dimensiones:

Tabla 5***Dimensiones del plan de estudios 2018 para las licenciaturas en Educación Secundaria***

Dimensión social	Es necesario cubrir las demandas y exigencias sociales. Se mencionan cuestiones como los diversos y complejos cambios en la sociedad como las formas de organización y de relación, la estructura familiar, los modos de producción, la incorporación de la mujer al mercado de trabajo, el avance y masificación de los medios de comunicación, la aparición de las redes sociales y los avances de la tecnología, entre otros.
Dimensión filosófica	Se enfoca en el derecho a la educación, en los principios de laicidad, gratuidad, obligatoriedad y calidad; en alcanzar el máximo logro de los aprendizajes de los alumnos.
Dimensión epistemológica	Considera que la educación normal es un campo de conocimiento y acción; también que hay que brindarle toda la importancia a las Ciencias de la Educación: reflexionar, investigar y resolver problemas.
Dimensión psicopedagógica	Se busca atraer a los mejores candidatos docentes; que exista la actualización del currículo y desarrollar competencias genéricas, profesionales y disciplinares.
Dimensión profesional	Se busca atraer a los mejores candidatos docentes; que exista la actualización del currículo y desarrollar competencias genéricas, profesionales y disciplinares.
Dimensión institucional	Las Escuelas Normales se transforman debido a su inserción en el nivel superior. Deben llevar a cabo

	investigación, difusión de la cultura y extensión académica. “Sus responsabilidades y atribuciones como parte del sistema de educación superior constituyen áreas de oportunidad para fortalecer su estructura académica y organizacional, conservando en todo momento su identidad como instituciones formadoras de docentes para la educación obligatoria” (SEP, 2018, párr.3).
--	---

Fuente: Elaboración propia a partir del plan de estudios 2018 de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Español en Educación Secundaria.

El propósito fundamental de esta licenciatura es la “formación de profesores capaces de promover el desarrollo de la competencia comunicativa tanto oral como escrita de los estudiantes de educación secundaria, desde un enfoque comunicativo sociocultural” (SEP, 2018, párr. 19). Se enlistan cinco principios básicos:

Comprender que el aprendizaje, sobre todo, de la lengua sea propicio a través de la interacción del hablante en situaciones comunicativas diversas y la comprensión de las prácticas sociales del lenguaje a ellas vinculadas.

Atender la necesidad de que los saberes lingüísticos y literarios aprendidos en educación obligatoria respondan a los fines comunicativos reales, que no sólo se limitan a los escolares, es decir, contribuir de forma eficaz a la formación de escritores y lectores reflexivos, críticos, autónomos y propositivos capaces de comprender y producir diversos tipos de textos orales y escritos.

Responder a la compleja, contradictoria y plural Sociedad del Conocimiento en que las interacciones comunicativas ya no se restringen al uso adecuado y acrítico de una lengua o variable dialectal, sino que implican el conocimiento conceptual, procedimental y actitudinal de lenguas diversas, distintos dialectos, sociolectos, registros lingüísticos y soportes (impresos y digitales).

Reconocer que la literatura es un medio para acceder al conocimiento del sujeto, su comunidad, otras culturas; permite desarrollar la apreciación estética y la inteligencia emocional de los estudiantes, así como el papel activo del lector en la recepción de las obras literarias.

Estar conscientes de que el desarrollo de las nuevas tecnologías de la información ha propiciado la emergencia de nuevas formas de comunicación, que implican la comprensión y el uso de códigos diversos a los utilizados en interacciones presenciales. (SEP, 2018).

Se argumenta que, para poder llevar a cabo estos principios, el egresado de esta licenciatura debe conocer:

las teorías pedagógicas, lingüísticas y psicocognitivas actuales sobre la adquisición y el aprendizaje de la lengua materna, así como el desarrollo de la competencia comunicativa; que sea un usuario competente, que comprenda y produzca diversos tipos de textos propios de distintas prácticas sociales del lenguaje, posea conciencia metacognitiva que le permita regular su proceso de aprendizaje; identifique las propiedades textuales generales, así como las características lingüísticas, textuales, paratextuales, funciones particulares de diferentes superestructuras y macroestructuras; reflexione sobre la lengua a partir del saber lingüístico morfológico, sintáctico, discursivo, semántico y pragmático; conciba la comprensión y la producción textuales desde un enfoque procesual; valore de forma crítica los registros lingüísticos propios de diversas prácticas comunicativas, fomente la inclusión dentro del aula y evite la discriminación lingüística. (SEP,2018, párr. 23)

El plan de estudios posee tres orientaciones: el enfoque disciplinar del Español, el basado en competencias y el centrado en el aprendizaje, los cuales determinan las pautas teórico-metodológicas que sostienen y guían el proceso de formación de los estudiantes. El enfoque del Español básicamente busca promover el desarrollo de la competencia comunicativa tanto oral como escrita en los alumnos de secundaria. En los planes y programas anteriores, sobre todo en el del 84, se le

otorgaba toda la importancia a la gramática, lo cual, de acuerdo con lo expuesto en el documento, fomentaba el conocimiento repetitivo y descontextualizado. Es a partir del plan 1999 cuando esto comienza a cambiar.

Se busca que los docentes propongan situaciones didácticas que propicien que los estudiantes de secundaria interactúen de manera adecuada, eficaz, autónoma e inclusiva en situaciones comunicativas reales y sociales, para que los alumnos relacionen lo que se está aprendiendo con la vida cotidiana e incluso, con conocimientos previos y adquieran un aprendizaje significativo. Este enfoque se denomina comunicativo-funcional y sus características principales son el desarrollo de la competencia comunicativa, la comprensión y producción textual y la contextualización del lenguaje (SEP,2018). Los otros dos enfoques se presentan en la siguiente tabla:

Tabla 6

Enfoques pedagógicos del plan de estudios 2018

Elementos/enfoque	Enfoque centrado en el aprendizaje	Enfoque basado en competencias
Características	Proceso activo y consciente de aprendizaje, el cual construye significados. Atribución de sentidos a los contenidos y experiencias por parte de la persona que aprende. Intención-acción-reflexión Aprender a partir de experiencias y conocimientos previos. Relacionar con situaciones de la vida real. La información no debe estar descontextualizada.	Movilización de conocimientos de carácter conceptual, procedimental y actitudinal que se adquieren en una situación determinada. Llevar los conocimientos a la práctica docente. Evaluación: desempeño competente de los estudiantes, evaluación integral, conocimientos, valores en acción, evidencias y criterios de desempeño.

	<p>Saber, saber hacer y saber ser.</p> <p>Transferencia de los saberes a situaciones más allá del momento en que fueron aprendidos.</p>	
Modalidades/Tipos	<p>Por proyectos</p> <p>Casos de enseñanza</p> <p>Aprendizaje basado en problemas</p> <p>Aprendizaje en el servicio</p> <p>Aprendizaje colaborativo</p> <p>Detección y análisis de incidentes críticos</p>	<p>Genéricas: conocimientos, disposiciones y actitudes para regularse como un profesional.</p> <p>Profesionales: psicopedagógicas, socioeducativas, profesional y específica de la disciplina.</p> <p>Disciplinares: formación académica para tratar los contenidos del currículum, avances de la disciplina y de su didáctica.</p>

Fuente: Elaboración propia a partir del plan de estudios 2018 de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Español en Educación Secundaria.

CAPÍTULO 4

ANÁLISIS CURRICULAR

1. Análisis genérico

Teóricos del currículo como Johnson (1967) y Tyler (1973), consideraron que el punto de partida de un diseño curricular es el perfil de egreso, puesto que este representa los objetivos que se pretenden lograr a lo largo del camino académico que recorrerán los estudiantes. A partir de un perfil bien definido y establecido, es posible determinar cuáles son los elementos y contenidos que deben conformar el plan y los programas de estudio y de qué manera organizarlos. También, es relevante precisar el perfil de ingreso para contar con alumnos que posean ciertas habilidades necesarias para cursar la carrera y vocación docente.

El perfil de ingreso que se expone en el documento hace hincapié en que el aspirante necesita poseer conocimientos, capacidades, habilidades, actitudes y valores que garanticen su formación profesional; asimismo, debe manifestar interés por la enseñanza, los problemas sociales y educativos locales, nacionales e internacionales, así como satisfacción por el trabajo con adolescentes. Se enumeran varios aspectos relevantes, algunos son:

1. Capacidad para aprender a aprender por iniciativa e interés propio a lo largo de la vida.
2. Habilidad para buscar, sintetizar y transmitir información proveniente de distintas fuentes utilizando pertinentemente distintos tipos de lenguaje.
3. Capacidad para solucionar problemas a partir de métodos establecidos.
4. Capacidad de trabajo colaborativo para el logro de metas y proyectos, lo que implica el reconocimiento y respeto a la diversidad cultural, de creencias, valores, ideas y prácticas sociales.
5. Capacidad de comunicarse y expresar claramente sus ideas tanto de forma oral como escrita.

Figura 2

Malla curricular del plan 2018 de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Español en Educación Secundaria

Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Español en Educación Secundaria							8°
1°	2°	3°	4°	5°	6°	7°	8°
Desarrollo en la adolescencia 4 h/4.5	Desarrollo socioperceptual y aprendizaje 4 h/4.5	Planación y evaluación 6 h/6.75	Neurociencia en la adolescencia 4 h/4.5	Educación inclusiva 4 h/4.5	Fundamentos de la educación 4 h/4.5	Ratios actuales de la educación en México 4 h/4.5	Aprendizaje en el Servicio 20 h/6.4
Problemas socioperceptuales y políticos de México 4 h/4.5	Teorías y modelos de aprendizaje 4 h/4.5	Didáctica de la Lengua y la Escritura 6 h/6.75	Gestión del centro educativo 4 h/4.5	Metodología de la investigación 4 h/4.5	Pensamiento pedagógico 4 h/4.5	Situaciones didácticas para el aprendizaje del Español 6 h/6.75	
Introducción a la enseñanza del Español 6 h/6.75	Textos expositivos 6 h/6.75	Didáctica de la Lengua y la Escritura 6 h/6.75	Didáctica de la lectura 4 h/4.5	Didáctica de la escritura 4 h/4.5	Didáctica de la oralidad 4 h/4.5		
Comprensión y producción de textos 6 h/6.75	Textos narrativos y políticos 4 h/4.5	Teoría y crítica literaria 4 h/4.5	Literatura universal 4 h/4.5	Literatura hispanoamericana 4 h/4.5	Literatura mexicana 4 h/4.5		
Lenguaje y comunicación 6 h/6.75	Textos argumentativos 4 h/4.5	Lingüística general 4 h/4.5	Morfología del Español 4 h/4.5	Siglas del Español 4 h/4.5	Diversidad lingüística e interculturalidad 4 h/4.5		
	Optativo 4 h/4.5	Optativo 4 h/4.5	Optativo 4 h/4.5	Optativo 4 h/4.5	Optativo 4 h/4.5		
Herramientas para la observación y análisis de la escuela y comunidad 4 h/4.5	Observación y análisis de la cultura escolar 4 h/4.5	Práctica docente en el aula 6 h/6.75	Estrategias de trabajo docente 6 h/6.75	Innovación para la docencia 6 h/6.75	Proyectos de intervención docente 6 h/6.75	Práctica profesional y vida escolar 6 h/6.75	
36 h/40.5	36 h/40.5	36 h/40.5	36 h/40.5	36 h/40.5	36 h/40.5	22 h/24.75	20 h/6.4
Inglés. Inicio de la comunicación básica 6 h/6.75	Inglés. Desarrollo de competencias elementales 6 h/6.75	Inglés. Intercambio de información e ideas 6 h/6.75	Inglés. Fortalecimiento de la confianza en la conversación 6 h/6.75	Inglés. Hacia nuevas perspectivas globales 6 h/6.75	Inglés. Competencia en competencias independientes 6 h/6.75		
Bases teórico metodológicas para la enseñanza							
Formación para la enseñanza y el aprendizaje							
Prácticas profesionales							
Optativos							
5 cursos optativos para cursarse del 2° al 6° semestre, con 4 horas y un valor de 4.5 créditos cada uno.							
El trabajo de Titulación tiene un valor de 10.8 créditos, en cualquiera de las modalidades.							
Total de créditos: 284.95							
Primera opción							
Nombre del trayecto: Didáctica de la lengua	Redacción y comprensión de textos académicos 4 h/4.5	Didáctica de la lengua 4 h/4.5	Variación lingüística del español 4 h/4.5	Investigaciones lingüísticas en la enseñanza de la lengua 4 h/4.5	Diseño de material (con énfasis en lengua) 4 h/4.5		
Segunda opción							
Nombre del trayecto: Didáctica de la literatura	Expresión oral 4 h/4.5	Didáctica de la literatura 4 h/4.5	Seminario de apreciación (con énfasis en formas emergentes de la literatura y literatura regional) 4 h/4.5	Taller de escritura creativa 4 h/4.5	Diseño de material didáctico (con énfasis en lengua) 4 h/4.5		
Trayecto formativo Optativo							

Fuente: SEP (2018), Planes de estudio 2018, p. 1

6. Habilidad para escuchar, interpretar y emitir mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiados.
7. Interés por participar con una conciencia cívica y ética en la vida de su comunidad, región, entidad, México y el mundo.
8. Capacidad para comunicarse e interactuar con distintos actores en diversos contextos de acuerdo con sus características culturales y lingüísticas.
9. Interés por realizar actividades de enseñanza. (SEP, 2018)

Después, tras cursar la licenciatura, el egresado tendría que poseer conocimientos, habilidades, actitudes y valores para el desempeño de la profesión docente, lo cual se encuentra organizado en los tres tipos de competencias explicadas con anterioridad: genéricas, profesionales y disciplinares.

Entre las competencias genéricas que un docente de español de secundaria supone haber desarrollado aparecen las siguientes:

1. Soluciona problemas y toma decisiones utilizando su pensamiento crítico y creativo.
2. Aprende de manera autónoma y muestra iniciativa para autorregularse y fortalecer su desarrollo personal.
3. Colabora con diversos actores para generar proyectos innovadores de impacto social y educativo.
4. Utiliza las tecnologías de la información y la comunicación de manera crítica.
5. Aplica sus habilidades lingüísticas y comunicativas en diversos contextos. (SEP, 2018)

Algunas de las competencias profesionales son:

1. Utiliza conocimientos del Español y su didáctica para hacer transposiciones de acuerdo a las características y contextos de los

estudiantes a fin de abordar los contenidos curriculares de los planes y programas de estudio vigentes.

2. Diseña los procesos de enseñanza y aprendizaje de acuerdo con los enfoques vigentes del Español, considerando el contexto y las características de los estudiantes para lograr aprendizajes significativos.
3. Evalúa los procesos de enseñanza y aprendizaje desde un enfoque formativo para analizar su práctica profesional.
4. Gestiona ambientes de aprendizaje colaborativos e inclusivos para propiciar el desarrollo integral de los estudiantes.
5. Utiliza la innovación como parte de su práctica docente para el desarrollo de competencias de los estudiantes.
6. Actúa con valores y principios cívicos, éticos y legales inherentes a su responsabilidad social y su labor profesional con una perspectiva intercultural y humanista. (SEP, 2018)

Por último, algunas de las competencias disciplinares que se consideran son:

1. Usa adecuadamente y de forma responsable la lengua materna para ser un usuario competente.
 - Distingue las características del Español como lengua materna y como segunda lengua en diversos contextos comunicativos.
 - Analiza las circunstancias formativas de la lengua española: origen, evolución y estado actual para reconocerla como un eje de las prácticas sociales del lenguaje.
 - Emite mensajes pertinentes en diferentes contextos, utilizando diversos códigos y herramientas.
 - Promueve el respeto a la diversidad lingüística y variaciones dialectales de los países hispanohablantes.
2. Domina las unidades de estudio lingüístico para propiciar la reflexión sobre la lengua en los estudiantes.
 - Conoce las diferentes disciplinas y teorías lingüísticas que sustentan la didáctica de la lengua.

- Distingue el uso de las formas convencionales en diversas situaciones comunicativas con la finalidad de elaborar e interpretar textos orales o escritos.
 - Analiza los diferentes niveles fonético-fonológico, morfosintáctico, léxico, discursivo, semántico y pragmático para comprender la lengua de manera integral.
 - Aplica los conocimientos lingüísticos en la producción de los discursos orales y escritos a partir de las prácticas sociales del lenguaje.
 - Evalúa estrategias didácticas para promover la comprensión y la producción de discursos orales y escritos.
3. Utiliza la competencia comunicativa para organizar el pensamiento, comprender y producir discursos orales y escritos propios de las distintas prácticas sociales del lenguaje.
- Conoce las características lingüísticas y pragmáticas, así como las funciones de los textos para identificar sus procesos de comprensión y producción en ambientes y soportes diversos.
 - Reconoce el lenguaje oral y escrito como medio de acceso y generación de conocimiento para realizar investigaciones educativas.
 - Comprende discursos orales y escritos; valora y jerarquiza la información de diversos acervos impresos y digitales para elaborar producciones propias.
 - Emplea el lenguaje de manera adecuada, coherente, cohesionada, eficiente y de forma crítica y propositiva en las distintas situaciones comunicativas.
 - Diseña proyectos de intervención para alfabetizar a los estudiantes en diversos ambientes de aprendizaje.
4. Promueve la apreciación estética y la creación literaria en la comunidad escolar y en su entorno para ampliar sus horizontes socioculturales.
- Conoce las teorías que sustentan la didáctica de la literatura con el fin de aplicarlas en el diseño de situaciones didácticas.

- Reconoce que la literatura es una vía de conocimiento de sí mismo y de los otros en relación con su contexto.
 - Aprecia obras literarias de diferentes géneros, autores, épocas y culturas para fomentar el conocimiento y el respeto a la diversidad cultural y lingüística.
 - Diseña proyectos de intervención educativa para incentivar la apreciación y la creación literarias.
5. Implementa proyectos para reconocer, valorar y hacer un uso ético de las riquezas lingüísticas y literarias de su entorno.
- Forma mediadores de la lectura, la escritura y la literatura para valorar el patrimonio lingüístico y literario en el contexto local, nacional y mundial.
 - Genera espacios impresos y digitales para difundir el patrimonio cultural en distintos contextos.
 - Gestiona proyectos culturales en beneficio de su comunidad.
 - Produce investigaciones en los ámbitos de la lengua y la literatura. (SEP, 2018)

Para consolidar los tres tipos de competencias, se decidió que la malla curricular estuviera conformada por cuatro trayectos formativos constituidos por diferentes elementos disciplinarios: *Bases teórico-metodológicas para la enseñanza; Formación para la enseñanza y el aprendizaje; Práctica profesional, y Optativos.*

El trayecto *Bases teórico-metodológicas para la enseñanza* se enfoca en varios aspectos sobre pedagogía y didáctica, por ejemplo, en que el futuro docente sea capaz de mediar en la adquisición de los aprendizajes de sus estudiantes, que conozca acerca del desarrollo de la adolescencia y sobre los procesos de aprendizaje y enseñanza; también, sobre métodos, enfoques, estrategias, planeación y evaluación de los aprendizajes. De igual manera, este trayecto contempla la educación inclusiva, la gestión escolar y el mejoramiento e innovación de la práctica docente (SEP, 2018). Este espacio curricular oscila entre las 4 y 6 horas semanales y los 4.5 y 6.75 créditos.

Está conformado por doce asignaturas: *Desarrollo en la adolescencia; Problemas socioeconómicos de México; Desarrollo socioemocional y aprendizaje; Teorías y modelos de aprendizaje; Planeación y evaluación; Neurociencia en la adolescencia; Gestión del centro educativo; Educación inclusiva; Metodología de la investigación; Fundamentos de la educación; Pensamiento pedagógico; Retos actuales de la educación en México.*

Sus finalidades formativas son:

- Posibilitar la adquisición de los referentes teóricos para comprender el desarrollo biopsicosocial de las y los adolescentes.
- Promover una formación psicopedagógica que permita potenciar el desarrollo y el aprendizaje de las y los estudiantes.
- Construir el desarrollo de la identidad profesional, a partir del reconocimiento de las dimensiones que estructuran el trabajo docente, para fortalecer el compromiso y la responsabilidad con la profesión.
- Construir la identidad profesional, a partir del conocimiento del desarrollo del pensamiento pedagógico y el uso de marcos explicativos y de intervención en su práctica profesional.
- Adquirir los fundamentos teórico-metodológicos de la educación socioemocional que permita reconocer el papel central de las emociones en el aprendizaje, así como la capacidad de los individuos para relacionarse y desenvolverse como seres sanos y productivos.
- Propiciar el desarrollo de los valores universales para concebir a la educación como un derecho de todos los seres humanos.
- Promover el reconocimiento y la revalorización de las diferencias como principios para la atención educativa a la diversidad, fomentando la igualdad y la inclusión en una escuela para todos. Crear ambientes propicios para el aprendizaje, reconociendo la diversidad en los procesos de adquisición del aprendizaje de cada estudiante.
- Identificar las características actuales de la educación básica en nuestro país, así como las bases legales y normativas que la regulan.

- Posibilitar la adquisición de los elementos de la planeación estratégica como referentes para una gestión educativa centrada en la mejora del aprendizaje. (SEP, 2018, p. 22)

Por otro lado, *Formación para la enseñanza y el aprendizaje* consiste en la formación tanto en la profesión como en el saber disciplinario; en el dominio conceptual e instrumental de la disciplina, su pedagogía y didáctica específicas; en la relación entre la teoría, su evolución, naturaleza y su enseñanza en la Educación Obligatoria (SEP,2018). Abarca de 4 a 6 horas semanales y de 4.5 a 6.75 créditos.

Sus finalidades formativas son:

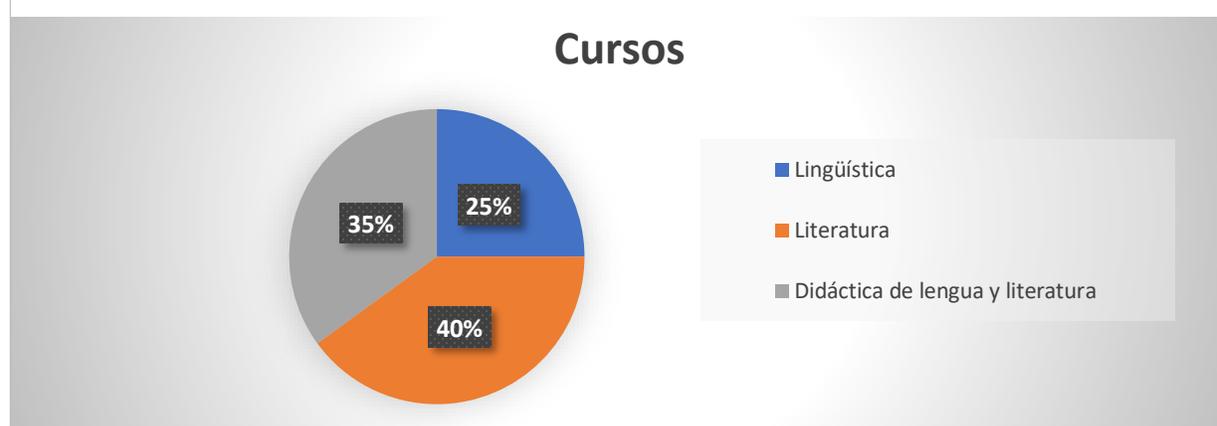
- Fortalecer el dominio disciplinar y didáctico para garantizar una intervención pedagógica pertinente en cada una de las asignaturas del currículo de la Educación Obligatoria en los niveles de la educación obligatoria.
- Analizar y comprender los campos y áreas de formación correspondientes a la secundaria.
- Identificar la progresión de los aprendizajes esperados, así como el nivel de profundidad de profundidad y complejidad de los contenidos de las asignaturas en los diferentes grados de la educación obligatoria.
- Favorecer el estudio de conceptos y procedimientos disciplinares, así como el desarrollo de competencias didácticas para la enseñanza del Español.
- Promover el conocimiento y el análisis de los elementos teórico-metodológicos relacionados con las prácticas sociales del lenguaje que le permitan desarrollar competencias comunicativas y adquirir los métodos y técnicas específicas para la enseñanza de la lengua y la literatura.
- Propiciar el desarrollo de una formación de conocimiento profundo sobre la literatura mexicana, hispanoamericana y universal, así como la adquisición de herramientas didácticas, metodológicas e instrumentales que permitan diseñar y aplicar actividades de enseñanza apropiadas.

- Elaborar dispositivos de evaluación de los aprendizajes para cada una de las disciplinas específicas a partir de la precisión de su objeto de conocimiento, de su estructura lógica y de los aprendizajes esperados de los alumnos de educación secundaria. (SEP, 2018, p. 25)

Este trayecto se compone de veinte asignaturas: *Introducción de la enseñanza del Español; Comprensión y producción de textos; Lenguaje y comunicación; Textos expositivos; Textos narrativos y poéticos; Textos argumentativos; Didáctica de la lengua y la literatura ; Teoría y crítica literaria; Lingüística general; Didáctica de la lectura; Literatura universal; Morfología del español; Didáctica de la escritura; Literatura hispanoamericana; Sintaxis del español; Didáctica de la oralidad; Literatura mexicana; Diversidad lingüística e interculturalidad; Situaciones didácticas para el aprendizaje del español; Gestión de proyectos culturales y educativos*. Estos cursos, a su vez, se organizan en tres tipos: lingüística (cinco asignaturas), literatura (ocho) y didáctica de la lengua y literatura (siete); lo cual se traduce en los siguientes porcentajes:

Figura 3

Porcentajes de los tipos de cursos que integran el trayecto Formación para la enseñanza y el aprendizaje



Fuente: Elaboración propia a partir del plan de estudios 2018 de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Español en Educación Secundaria.

Es importante realizar un breve paréntesis para mencionar que ambos trayectos *Bases teórico-metodológicas para la enseñanza y Formación para la*

enseñanza y el aprendizaje sugieren un contenido similar; sus nombres no son claros ni específicos, son confusos pues no precisan sus contenidos. El segundo en ningún momento se refiere ámbito de la disciplina o de la especialidad.

El trayecto *Práctica profesional* consiste en desarrollar y fortalecer el desempeño profesional de los estudiantes. Mediante este, los alumnos normalistas son capaces de ejercitar el diseño didáctico y su aplicación, pues se establece una relación estrecha entre la teoría y la práctica. Durante el primer y segundo semestres de la licenciatura, se destinan 4 horas semanales, lo que se traduce en 4.5 créditos; del tercero al séptimo, se consideraron necesarias 6 horas a la semana, es decir, 6.75 créditos; en el último semestre, se determinan 20 horas y 6.4 créditos. Se plantean tres principios básicos: gradualidad, secuencialidad y profundidad (SEP,2018), cuyas definiciones son:

La gradualidad es la creciente amplitud y complejidad con la que se entiende y desarrolla la docencia; asociada al aprendizaje de los estudiantes.

La secuencialidad es la articulación que existe entre cada uno de los cursos, particularmente por las competencias a las que contribuye y los aprendizajes que promueve en cada uno de los estudiantes.

La profundidad es la capacidad para desarrollar meta habilidades que permitan mayores niveles de comprensión, explicación y argumentación de sus intervenciones en el aula. (SEP, 2018, p.24)

Las prácticas profesionales se llevan a cabo en contextos específicos, lo cual da lugar a que los estudiantes reflexionen, analicen, investiguen, intervengan e innoven la docencia. Mediante estas, es posible instaurar relaciones entre la realidad escolar, teoría y procedimientos para la enseñanza-aprendizaje; asimismo, son útiles para desarrollar competencias investigativas, conocer y resolver problemas, y comprender la función social del docente (SEP, 2018). Se encuentra compuesto por ocho cursos: *Herramientas para la observación y análisis de la escuela y comunidad; Observación y análisis de la cultura escolar; Práctica docente en el aula; Estrategias de trabajo docente; Innovación para la docente; Proyectos*

de intervención docente; *Práctica profesional y vida escolar; Aprendizaje en el Servicio.*

Por último, el trayecto *Optativos* tiene como función complementar la formación y orientarla hacia un área ya sea general o específica. Los cursos se encuentran articulados sobre ámbitos, necesidades o problemas propios del contexto y para responder a las expectativas profesionales de los estudiantes normalistas (SEP, 2018). Se toman del segundo al 6 semestre por 4 horas semanales con valor de 4.5 créditos. Está compuesto por cinco cursos divididos en dos opciones:

Figura 4

Trayecto de cursos Optativos



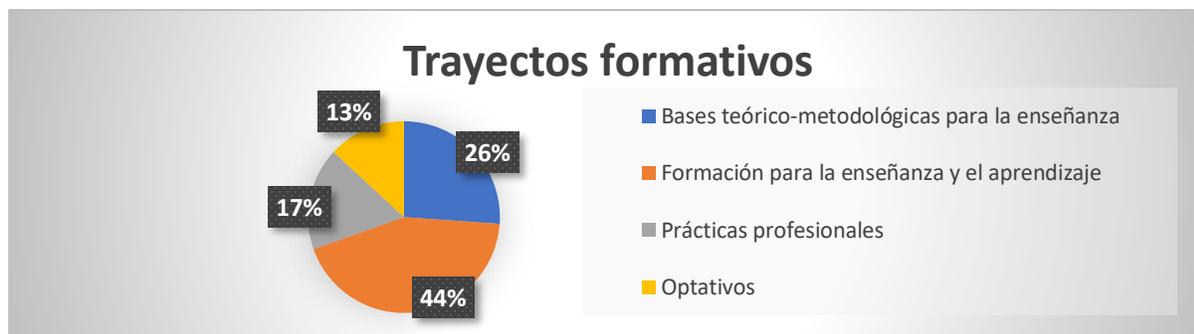
Fuente: Fuente: SEP (2018), Planes de estudio 2018, p.1

Existen, de igual manera, seis espacios para la lengua adicional (inglés), lo cual tiene como propósito que los estudiantes puedan acceder a diversas fuentes de información y comunicación, continuar a posgrados y realizar movilidad internacional. Abarca seis horas semanales con valor de 6.75 créditos.

El peso curricular, en porcentajes, que se le otorgó a cada uno de los cuatro trayectos formativos por número de cursos, es el siguiente de acuerdo a la organización de la malla curricular:

Figura 5

Porcentajes del peso curricular de los trayectos formativos

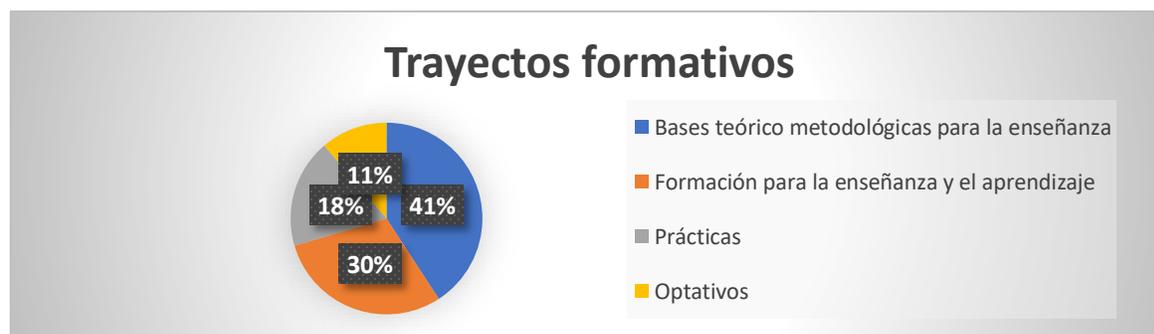


Fuente: Elaboración propia a partir del plan de estudios 2018 de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Español en Educación Secundaria.

Ahora, es importante hacer mención que el trayecto Formación para la enseñanza y el aprendizaje contiene programas de estudios que, en sí, se enfocan a la didáctica y a la pedagogía y no al mero conocimiento disciplinar, es decir, se orientan al cómo enseñar los contenidos por lo que en realidad deberían situarse en el trayecto Bases teórico-metodológicas para la enseñanza. De igual manera, después de revisar el séptimo semestre y el curso Gestión de proyectos culturales y educativos, se determinó que tampoco pertenece a la disciplinariedad, pues enfoca en la estructuración y diseño de proyectos culturales comunitarios. Si consideramos lo anterior, tras la revisión de programas, la gráfica cambia:

Figura 6

Porcentajes del peso curricular de los trayectos formativos

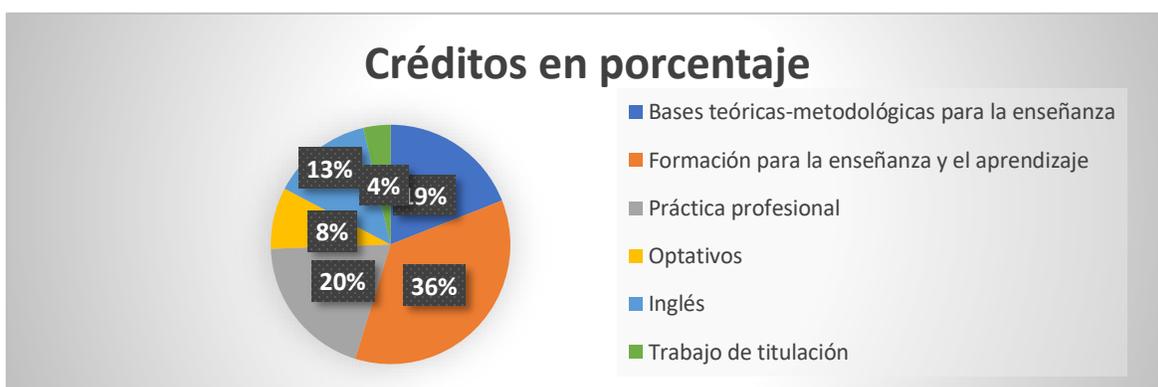


Fuente: Elaboración propia a partir del plan de estudios 2018 de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Español en Educación Secundaria.

El peso curricular por número de créditos de cada uno de los trayectos, considerando los espacios para la lengua adicional (inglés) y el trabajo de titulación, de acuerdo a la organización de la malla curricular, es el siguiente:

Figura 7

Créditos en porcentajes de los trayectos formativos, incluidos lengua adicional y trabajo de titulación

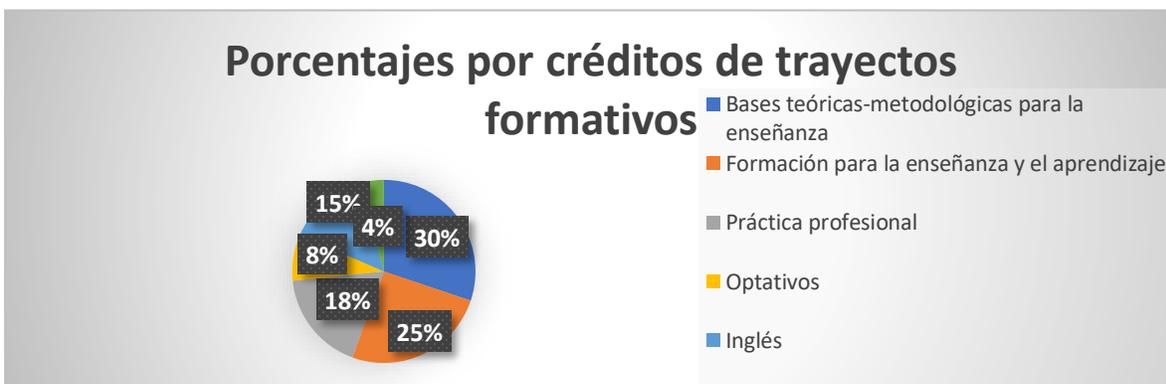


Fuente: Elaboración propia a partir del plan de estudios 2018 de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Español en Educación Secundaria.

Los porcentajes cambian después de haber discriminado los programas que, a pesar de ubicarse en el trayecto disciplinar, poseen un enfoque plenamente pedagógico y didáctico:

Figura 8

Créditos en porcentajes de los trayectos formativos, incluidos lengua adicional y trabajo de titulación



Fuente: Elaboración propia a partir del plan de estudios 2018 de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Español en Educación Secundaria.

Por tratarse de un plan de estudios de nivel superior, los estudiantes deben cubrir un servicio social de 480 horas que se lleva a cabo durante sexto, séptimo y octavo semestres. Este radica en actividades profesionales de carácter docente en escuelas secundarias. También, se realizan prácticas profesionales con acompañamiento específico en este mismo periodo.

Existen tres modalidades de titulación que se consideran como procesos mediante los cuales se recuperan conocimientos, habilidades, actitudes, valores y experiencias que se desarrollaron durante la carrera (SEP,2018). La primera es el portafolio de evidencias y examen profesional. Esta consiste en estructurar un documento que reconstruye el proceso de aprendizaje a partir de varias evidencias que demuestren que se han desarrollado los tres tipos de competencias: genéricas, profesionales y disciplinares. Se presenta en un examen profesional.

La segunda radica en un informe de prácticas profesionales y examen. El trabajo debe ser analítico y reflexivo; además, debe denotar que se realizó un trabajo de intervención. La tercera estriba en presentar una tesis de investigación sobre algún tema que se haya estudiado a lo largo de la licenciatura y defenderla en un examen profesional. La principal característica de esta modalidad es poner en práctica un proceso de metodología y herramientas de investigación.

Tres de los puntos que se encuentran dentro de la fundamentación de este rediseño curricular son Tutoría, Movilidad y Actividades extracurriculares. El programa de tutoría busca apoyar el proceso formativo de los estudiantes desde su ingreso; se trata de un acompañamiento por parte de académicos formados específicamente para desempeñar funciones como apoyo al desarrollo personal y académico, orientación profesional e incluso, canalizar a instancias en las que pueda recibir atención especializada ante problemas que pudieran interferir en su desarrollo intelectual y profesional (SEP,2018).

Por otro lado, la movilidad pretende corresponder a las prácticas profesionales, ser voluntaria, contar con mecanismos de financiamiento y ser nacional e internacional. Es importante que los estudiantes normalistas, como alumnos de una institución de educación superior, aprendan nuevas lenguas y convivan con otras culturas. Por último, las actividades extracurriculares incluyen

nuevos tipos de tareas formativas como talleres de expresión artística, literaria, musical y deportiva; estas deben representar opciones profesionales y laborales para los futuros docentes.

De manera general, así se presenta el plan de estudios 2018 para formar a los futuros docentes de Español para secundaria. A pesar de que en su justificación se exponen varios puntos por los cuales era necesario llevar a cabo esta reestructuración, este trabajo se enfocará únicamente en uno: el enriquecer los conocimientos disciplinares del docente normalista, en este caso, el lingüístico, el del español, el literario y sus didácticas específicas, ya que esta investigación se realizó para conocer cuáles son los contenidos disciplinares que se considera que debe estudiar el futuro docente de Español para secundaria durante su formación inicial, pues se ha hecho hincapié en la fundamentación de este plan de estudios, en la importancia del dominio de la disciplina por parte de los profesores, como una forma para paliar el bajo desempeño de los estudiantes de educación básica en esta área del conocimiento. Por lo anterior, solo se revisarán los programas de estudio pertenecientes al Trayecto *Formación para la enseñanza y el aprendizaje*.

Es relevante destacar que, a pesar de tratarse de un análisis sobre un rediseño curricular, no resulta como propósito de esta tesis hacer una comparación con el plan de estudios anterior, cuestión que se tratará brevemente como antecedentes inmediatos y que permanece pendiente para desarrollar en trabajos posteriores.

2. Enfoques sobre la enseñanza del español como lengua materna

Antes de comenzar con el análisis sobre contenidos disciplinares, desarrollé un breve apartado sobre los dos enfoques de enseñanza del español que se tratan en el plan de estudios 2018 y que además, han generado muchas interrogantes por considerarse posturas contrarias.

Enfoques de la enseñanza del Español

Dentro de la fundamentación del plan de estudios de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Español en Educación Secundaria 2018, se exponen cuáles son los enfoques de enseñanza del Español. La información comienza con una breve descripción sobre los dos enfoques principales que se han seguido para

la enseñanza de la lengua: nocional-gramatical y funcional-comunicativo. El primero consiste en el estudio del lenguaje como un sistema y de sus estrictas reglas gramaticales; el segundo, en formar la competencia comunicativa la cual busca desarrollar “las capacidades de expresión y comprensión y de reflexión sobre los usos lingüísticos y comunicativos, que les permitan a los estudiantes una utilización adecuada de los códigos tanto lingüísticos como no lingüísticos en diferentes contextos y situaciones de comunicación” (Prado Aragonés, 2004, p. 52).

El plan de estudios sigue la orientación funcional-comunicativa, pues se considera (SEP, 2018) que es fundamental que los alumnos aprendan las características textuales, gramaticales y funcionales de los diversos tipos de textos que se utilizan en distintas situaciones prácticas, culturales y sociales pertenecientes a variados ámbitos, por ejemplo, desarrollar la capacidad para redactar una reseña crítica literaria. Para cumplir con este propósito, deben seguirse cuatro principios básicos:

- Comprender que el aprendizaje, sobre todo, de la lengua se propicia a través de la interacción del hablante en situaciones comunicativas diversas y la comprensión de las prácticas culturales del lenguaje a ellas vinculadas.
- Atender la necesidad de que los saberes lingüísticos y literarios aprendidos en educación obligatoria respondan a los fines comunicativos reales, que no sólo se limitan a los escolares, es decir, contribuir de forma eficaz a la formación de escritores y lectores reflexivos, críticos, autónomos y propositivos capaces de comprender y producir diversos tipos de textos orales y escritos.
- Responder a la compleja, contradictoria y plural Sociedad del Conocimiento en que las interacciones comunicativas ya no se restringen al uso adecuado y acrítico de una lengua o variable dialectal, sino que implican el conocimiento conceptual, procedimental y actitudinal de lenguas diversas, distintos dialectos, sociolectos, registros lingüísticos y soportes (impresos y digitales).

- Reconocer que la literatura es un medio para acceder al conocimiento del sujeto, su comunidad, otras culturas; permite desarrollar la apreciación estética y la inteligencia emocional de los estudiantes, así como el papel activo del lector en la recepción de las obras literarias. (SEP, 2018, párr. 71)

Es importante destacar que, a pesar de que el plan de estudios se centra en el enfoque comunicativo, dentro de la justificación también se menciona que el rediseño obedece a una serie de necesidades en la formación inicial de los docentes de esta asignatura: dominio del español como disciplina y de su didáctica y del saber literario. Esta cuestión y la permanente discusión sobre cuál es el enfoque que debe seguirse para la enseñanza de la lengua materna abren la oportunidad para realizar una investigación importante y un debate muy interesante, pues el nivel de desempeño de los estudiantes de educación básica en habilidades de lenguaje y comunicación es bajo.

Cassany (1990) presenta de manera muy sencilla y esquemática ambos enfoques didácticos. El basado en la gramática surge en el contexto escolar y su idea fundamental es que, para aprender la lengua, en especial a escribir, se debe dominar la gramática, es decir, las reglas que la construyen, la esencia, estructura, organización formal, sintaxis, léxico, morfología, ortografía, etc. Se sigue el modelo oracional (la oración como parte esencial de la lengua) y el textual (el discurso como parte fundamental). Además, se percibe la lengua de manera prescriptiva y homogénea; el currículum está basado en contenidos gramaticales y en la lingüística del texto y

no se tiene en cuenta la realidad dialectal de la lengua ni tampoco el valor sociolingüístico de cada palabra. Raramente se ofrecen ejemplos de variedades dialectales distintas y, si se hace, reciben un tratamiento muy erudito y poco práctico; se presentan como particularidades de la lengua (casi como “curiosidades”) y no como formas lingüísticas válidas en determinadas situaciones. (p. 64)

Cassany (1990) presenta también el enfoque basado en el contenido, el cual se encuentra estrechamente ligado con el gramatical. Este también surge en el

contexto escolar y considera que las necesidades de expresión escritas de los alumnos fundamentalmente son académicas. El autor afirma que comprender y producir textos académicos requiere de habilidades completamente distintas a las que se necesitarían para textos sociales o muy generales, y “esto también implica un cambio en la didáctica de la enseñanza” (p. 76). Expone que

el interés por la expresión escrita está relacionado con el interés por otras habilidades lingüísticas como la lectura o la comprensión oral, así como con otras destrezas más abstractas como la selección de la información relevante, el resumen, la esquematización y el procesamiento general de la información, etc. Así, al tener que atender también a necesidades cognitivas más generales, a parte de las estrictamente lingüísticas, los ejercicios de expresión se convierten en tareas o proyectos muy complejos que requieren un trabajo intelectual importante.

En conjunto, se trata de un enfoque muy especializado en la enseñanza de habilidades lingüísticas académicas. Se realiza en el contexto de los estudios superiores y utiliza ejercicios de tareas o proyectos sobre temas académicos. (pp. 76-77)

Por otro lado, este autor también habla del enfoque basado en las funciones, el cual nace en el contexto de enseñanza de segunda lengua y en el seno de la metodología comunicativa. Lo más importante es enseñar la lengua para utilizarla para comunicarse pues esta es una herramienta útil, por ejemplo, en la calle o en situaciones cotidianas: “los alumnos escuchan realizaciones de una función determinada, las comprenden, las repiten y empiezan a practicarlas, de manera que subconscientemente aprenden el léxico y la gramática que aparecen en ellas” (p. 67).

Se busca enseñar la lengua tal y como la utilizan los hablantes y no se habla de correcto o incorrecto, sino de adecuado o inadecuado dependiendo las situaciones. Los errores que se corrigen son los que se considera que tendrían implicaciones dentro de la comunicación y mientras que en el enfoque gramatical se enseña siempre la misma gramática, sea cual sea el alumno, en el funcional se toma completamente en cuenta el destinatario (Cassany, 1990).

Es en la década de los 70 cuando comienza a cuestionarse la utilidad, eficacia y beneficios del enfoque nocional-gramatical. En general, se percibe como una forma de enseñanza cerrada y obsoleta, pues al estudiar la lengua como un sistema rígido y no establecer una relación entre este y la vida cotidiana, resulta improductiva para los estudiantes; entonces aparecen varias interrogantes: ¿Para qué sirve aprender y estudiar gramática? ¿Resulta útil, necesario y/o importante enseñar gramática en la educación primaria y secundaria? Y quizá las más importantes para los propósitos de este trabajo, ¿Qué tan profundo debe ser el conocimiento gramatical y lingüístico de los docentes de esta asignatura? Cuándo se piensa en cuál debe ser el enfoque de la enseñanza del español, ¿se está pensando en los estudiantes de educación básica o en los docentes que los formarán?

Hay que recordar que los enfoques curriculares poseen un significado muy valioso en la formación docente, pues son una representación de lo que es culturalmente importante en términos del saber y hacer de los futuros profesores (Gil, Flórez, Cadavid, 2017). Lo que los estudiantes necesitan conocer sobre lenguaje y comunicación ha cambiado y, por ende, lo que requieren saber los profesores, también. Comienzan a plasmarse en estudios académicos las problemáticas presentes en este ámbito y a buscarse las posibles causas, por ejemplo,

en su investigación sobre los problemas de expresión escrita de los estudiantes universitarios costarricenses, Rodino y Ross (1985) señalan como probables causas las siguientes: el desplazamiento de la palabra escrita y su sustitución por parte de los medios audiovisuales; la poca práctica de redacción que se da en la educación formal; la poca claridad en la definición de los objetivos y los métodos empleados en los cursos de redacción; los enfoques erróneos con los que se ha enfrentado el problema (concentración en los problemas de ortografía y puntuación, referencia a las normas gramaticales tradicionales y a la polaridad correcto/incorrecto); el enfoque patológico con el que se aborda la situación: rectificar “errores” desde un punto de vista purista y anacrónico, con la consecuente desviación

de la verdadera causa (por ejemplo, concentrarse en detalles aislados como el uso de las preposiciones); la insistencia de los cursos remediales universitarios de utilizar los mismos métodos de los colegios. (Sánchez, 2006, pp. 171-172)

Un asunto que ha sido blanco de diversas críticas y que permanece hasta ahora es que se piensa y se enseña la gramática como algo desarticulado de la realidad, pero eso parece ser problemática de los planes y los programas de estudio y ¿también de los profesores? Un docente de la asignatura debería ser capaz de ligar los contenidos gramaticales a la funcionalidad práctica, si no, ¿cuál es la utilidad de la gramática en la enseñanza de la lengua materna? ¿Realmente la gramática debe ser normativa, acrítica y no es capaz de considerar valoraciones sociales? ¿Encajona la lengua? Sánchez (2006), dentro de su investigación, menciona que después de diez u once años de instrucción meramente normativa, los estudiantes continuaron cometiendo los mismos errores y usándolos en sus escritos escolares (pp. 170-171); pero también, como se ha visto, después de varios años de utilizar el enfoque comunicativo-funcional, los resultados académicos no pueden considerarse buenos.

Las creencias acerca del lenguaje y de cómo debe enseñarse y aprenderse han cambiado, y los aspectos que se han priorizado son diferentes. El enfoque funcional-comunicativo ha tenido presencia en el ámbito educativo ya por más de cuatro décadas y en este rediseño curricular 2018 para la formación de profesores de español para secundaria, aparece como clave para lograr la formación de profesores que sean capaces de desarrollar en sus alumnos la competencia comunicativa, es decir, que se conviertan en usuarios de la lengua capaces de establecer de manera eficaz, situaciones de comunicación cotidianas en los diversos ámbitos en los que interactúan. Asimismo, este enfoque ha sido tratado como un medio para remediar los problemas que existen en el desempeño de los estudiantes en esta área del conocimiento, pero ¿cuáles son sus alcances y repercusiones?

Jiménez (2003) menciona que este enfoque parte fundamentalmente de la vinculación que debe existir entre el aprendizaje escolar de la lengua y el

funcionamiento que tiene esta dentro de la vida social; se dirige hacia el significado más que hacia la forma y

la lengua se aprende contextualizada en el uso que de ella se hace socialmente, por ello, la didáctica de la lengua debe auxiliarse con otras disciplinas que dan cuenta de la lengua inserta en un contexto comunicativo que traspasa lo lingüístico. La comunicación humana, desde este enfoque, rebasa lo verbal y se apoya en el conocimiento del contexto en que se produce, del lenguaje gestual, de las variedades de uso de una lengua. (p.3)

En su trabajo, Jiménez (2003) presenta cuál es el perfil del docente para llevar a cabo este tipo de programas: que domine teóricamente las disciplinas; que posea competencias en tanto a hablante/oyente y escritor/lector; que tenga competencias reflexivas (abstracción) y una visión amplia y multidisciplinaria. Además, menciona dos puntos relevantes. El primero, que el maestro debe poseer la información necesaria y pertinente para realizar correcciones a sus estudiantes; el segundo, que “el empeño puesto en la parte didáctica sin tomar en cuenta que esta didáctica especial desdibuja su perfil se convierte en una receta muerta, si no se cuenta con el qué enseñar” (p.12).

Llama la atención el perfil que plantea la autora, el cual se vincula con lo que expone el plan de estudios de la licenciatura 2018, es decir, que los egresados dominen las unidades de estudio lingüístico para propiciar la reflexión sobre la lengua en los estudiantes, y esto nos dice que los profesores de esta disciplina deben aprender gramática, pues esta es una parte esencial de la enseñanza de la lengua materna y puede combinarse con las destrezas comunicativas como el habla, la escucha, lectura y escritura, en las cuales se encuentra enfocada toda la atención. La reflexión metalingüística “la cual conlleva a analizar por qué existen tales o cuales formas, cuál es su función en la comunicación, por qué un hablante escoge una forma en un momento específico frente a otras posibilidades que le ofrece el sistema,” (p. 186) no puede dejarse de lado en la formación inicial docente, ni estudiarse únicamente de manera superficial.

Sánchez (2006) argumenta que, dentro de los nuevos enfoques de la enseñanza de la lengua, debe resaltarse la importancia de la reflexión

metalingüística. Resalta que dentro de este enfoque la gramática no se concibe como normativa o como reglas estrictas obligatorias, sino como una gama de estrategias para llevar a cabo la comunicación y

como un repertorio de posibilidades que brinda el sistema lingüístico, de entre las cuales el hablante escoge la que mejor sirve para llevar a buen término su propósito comunicativo. Implica también que no debemos estudiar las formas con independencia de la función que cumplen, pues con ello estaríamos privando a la gramática de su finalidad, de lo que la hizo surgir como mecanismo para codificar significados e información social. (p.180)

La realidad es que los programas de Español de los tres grados de secundaria poseen muy poco contenido gramatical y esto se debe a que se considera que no representa algo significativo para los estudiantes, aspecto que podría ser cuestionado: ¿el contenido o la manera de enseñarlo? Estos programas están enfocados a prácticas sociales del lenguaje, las cuales de acuerdo con la SEP (2012, p. 5) son “diferentes formas de relación social que se llevan a cabo en la variedad de ámbitos y contextos comunicativos por medio de la interacción y a partir del lenguaje.” En este punto, podría considerarse que, por la edad y los intereses de los estudiantes de educación básica, el enfoque comunicativo- funcional representaría la mejor elección para enseñar y aprender español; sin embargo, existen dos aspectos esenciales que deben ser reflexionados:

El primero, se refiere a los estudiantes de educación básica, ya que de acuerdo con los planes de estudio de la SEP, en primer año de preparatoria o en los dos primeros semestres, se cursa la asignatura *Taller de Lectura y Redacción*, la cual sigue por completo el enfoque comunicativo-funcional, y en tercero y cuarto semestres *Literatura*, asignatura cuyo propósito es que los estudiantes lean textos literarios pertenecientes a los principales géneros: lírico, dramático y narrativo. Después de esto, la mayoría de los estudiantes no volverán a cursar asignaturas en las que se enseñe contenido de la materia de español, por lo que sería importante reconsiderar que, si no es la educación básica y media superior el momento de formar un conocimiento sólido sobre la lengua materna, ¿cuándo será?

El segundo se refiere a los docentes, pues el enfoque del plan de estudios de los futuros profesores que impartirán esta asignatura debería reconsiderarse, pues enseñar lengua no es lo mismo que enseñar gramática, pero la gramática es una parte fundamental del lenguaje; además, hay que considerar que se está enseñando la lengua materna y no una extranjera. Asimismo, como menciona Arnáez (2013), debe existir una lingüística para los profesores y otra para los alumnos: los docentes tienen que estar bien preparados en cuestiones de gramática y lingüística y poseer la capacidad para transformar este tipo de contenidos en tareas significativas y actividades contextualizadas, pues

la instrucción gramatical puede estar en función de reflexionar acerca de los usos lingüísticos de los hablantes (cómo, por qué, cuándo y dónde emplean las estructuras morfosintácticas, por qué tal persona recurrió a tal posibilidad gramatical y no a esta otra) y de diseñar programas de desarrollo y maduración de determinados componentes formales del espectro de posibilidades que ofrece el idioma. (Sánchez, 2006,p. 187)

Para concluir con los enfoques de la enseñanza de la lengua materna o español, es relevante destacar que han sido una respuesta a lo que se ha considerado necesario en una época, situación y contextos determinados. Con base en esto, Moreno de Alba (1999) afirma que “después de un largo periodo de nuestra historia en que los estudiantes se dedicaron predominantemente a memorizar datos, fechas, clasificaciones, se ha llegado hoy, me parece, al extremo contrario” (p. 11). Se pasó de una preocupación por estudiar la lengua de una manera sistemática, rígida y estricta a hacerlo como un instrumento de comunicación y dejando de lado su parte gramatical, pues se considera innecesaria, poco significativa y obsoleta para el aprendizaje de los alumnos.

El mayor problema radica en que esto no sólo se puede ver en los programas de estudio de la educación secundaria, sino también, en los de la licenciatura que formará a los docentes de este nivel escolar. Han pasado ya varios años, décadas, con este enfoque de enseñanza del español, tanto en la educación básica como en la normal, por lo que cabría preguntarnos ¿cuáles son los resultados?

En marzo de 1984 se firmó el acuerdo presidencial por el que se creaba, en México, la Licenciatura en Educación Primaria, que venía a sustituir a la antigua carrera de maestro normalista. En la presentación del nuevo modelo académico, en lo que toca a la lengua española, se señala textualmente que sería uno de los dos lenguajes principales que merecerían particular atención en el plan de estudios (el otro sería el lenguaje de las Matemáticas y las estadísticas). A la asignatura denominada Español 1 y 11 corresponde el 3.5 por ciento del tiempo de estudio de la carrera, es decir más o menos el mismo que se destina, por ejemplo, a Educación Física, y desde luego bastante menos del que se asigna a Apreciación y Expresión Artísticas. Sin embargo, lo que me interesa destacar es que en el programa de esa materia, dividido en ocho unidades, la Lingüística y la Gramática están absolutamente ausentes, no hay ahí la menor alusión a ningún asunto que tenga que ver con tales disciplinas. (Moreno de Alba, 1999, p. 374)

No cabe duda de que se ha prestado especial atención a los conocimientos que adquieren los estudiantes durante la educación básica en lenguaje y comunicación, pues esta área del conocimiento se encuentra presente en las todas las pruebas estandarizadas que se han aplicado y en los exámenes de admisión para distintos grados escolares; desafortunadamente, el enfoque, es decir, desde donde se parte para lograr los propósitos deseados parece no ser el correcto y las pruebas han servido como meros diagnósticos sin tratamiento.

Por último, es esencial mencionar que

España y EE. UU. han sido pioneros en la publicación de artículos en el área, con un marcado énfasis en el contexto de la Educación Superior. América Latina no tuvo la suficiente presencia, por lo que se sugiere una nueva revisión en otras bases de datos a fin de darle mayor visibilidad a las investigaciones de la enseñanza del español como lengua materna en el ámbito latinoamericano, dado que en su mayoría se circunscribieron a la enseñanza del español como segunda lengua. (p.76)

Resulta fundamental llevar a cabo más investigación sobre la formación de docentes de español para educación secundaria; sobre los planes y programas de

estudio de las licenciaturas formadoras de profesores de esta asignatura y acerca de los enfoques de enseñanza del español como lengua materna, ya que existe una vasta información sobre docentes de primaria y sus licenciaturas y acerca de los enfoques de la enseñanza del español pero como lengua extranjera.

3. Análisis de contenidos disciplinares

El trayecto para la enseñanza y el aprendizaje está compuesto por contenidos disciplinares, pero también se incluyeron seis programas cuyo propósito está enfocado a la pedagogía y a la didáctica: Introducción a la enseñanza del Español; Didáctica de la lengua y la literatura; Didáctica de la lectura; Didáctica de la escritura; Didáctica de la oralidad, y Situaciones didácticas para el aprendizaje del Español. Estos programas no fueron tomados en cuenta para la revisión de temas de la especialidad. De igual manera, después de revisar el curso Gestión y proyectos culturales y educativos impartido durante el séptimo semestre, determiné que tampoco debería ser considerado como contenido disciplinar, pues se encuentra enfocado al diseño de proyectos comunitarios.

Cada uno de los programas se presenta organizado en ocho aspectos:

Propósito general

Competencias a las que contribuye el curso

Estructura del curso

Orientaciones para el aprendizaje y la enseñanza

Sugerencias de evaluación

Unidades de aprendizaje

Perfil docente sugerido

Referencias bibliográficas del curso

Este análisis pretende dar cuenta sobre cuáles son los objetivos e intereses de cada una de estas asignaturas, sus contenidos (organizados en tablas de elaboración propia) y temas, orientaciones y el perfil docente sugerido; asimismo, busca acercarnos a la comprensión sobre la manera en la que se considera formar a los futuros docentes de Español para secundaria desde el currículo prescrito y de esta forma, atacar las problemáticas en lenguaje y comunicación existentes en la educación obligatoria. Es relevante mencionar que el enfoque que se planteó en

este trayecto educativo es el comunicativo sociocultural, es decir, se orienta a construir prácticas sociales del lenguaje.

Primer semestre

Las dos asignaturas disciplinares presentes en este semestre son *Comprensión y producción de textos* y *Lenguaje y comunicación*.

Comprensión y producción de textos

El propósito general de esta asignatura es “conocer de forma conceptual y procedimental los procesos cognitivos en la producción y comprensión de textos y también los fundamentos teóricos del enfoque comunicativo sociocultural” (p.4). De igual forma, se busca desarrollar la competencia comunicativa del docente, y que este sea consciente del proceso inherente a la producción y comprensión de textos adecuados, coherentes, cohesionados y correctos.

El curso está organizado en tres unidades de aprendizaje:

Tabla 7

Unidades de aprendizaje del curso Comprensión y producción de textos

Unidad	Usos sociales del lenguaje	La recepción como práctica social del lenguaje de la cultura letrada	Las prácticas de producción textual en la cultura letrada
Contenidos	Lenguaje, cultural y sociedad. Prácticas sociales de la lengua oral y escrita. Texto y contexto.	Los usos sociales de la escucha y la lectura. El perfil de un receptor competente. El proceso de comprensión de textos orales y escritos.	Los usos sociales y académicos de la producción textual. El proceso de producción oral. El proceso de producción escrita.

Fuente: Elaboración propia a partir del programa de estudios Comprensión y producción de textos del plan de estudios 2018 de la licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Español en Educación Secundaria.

El perfil docente sugerido se limita a grados académicos, los cuales son los siguientes:

- Licenciatura en Educación Secundaria con Especialidad en Español
- Licenciatura en Ciencias de la comunicación o Sociología
- Licenciatura en lengua y afines

Lenguaje y comunicación

El propósito de este curso es que el estudiante normalista identifique las formas de uso del lenguaje y la comunicación a través del análisis de contextos lingüísticos, sociales y culturales que lo determinan. También, que participe en diversas situaciones comunicativas verbales y no verbales, presenciales o virtuales pues el lenguaje adquiere relevancia y sentido en contextos formales e informales.

El curso se divide en tres unidades de aprendizaje:

Tabla 8

Unidades de aprendizaje del curso Lenguaje y comunicación

Unidad	El lenguaje y sus funciones	Los componentes de la comunicación humana.	La evolución histórica de la lengua española
Contenidos	Panorama actual de las teorías sobre el lenguaje y la comunicación. Características, funciones y estructura del lenguaje verbal. Características y estructura de los lenguajes no verbales.	Procesos, elementos y funciones de la comunicación. Prácticas comunicativas en la Sociedad del conocimiento. Comunicación institucional: comunicación en el aula.	Origen de la lengua española. Del español medieval al español actual. La lengua española en el marco de la sociedad del conocimiento.

Fuente: Elaboración propia a partir del programa de estudios Lenguaje y comunicación del plan de estudios 2018 de la licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Español en Educación Secundaria.

Los grados académicos que se sugieren dentro del perfil para impartir este curso son:

- Licenciatura en Educación Secundaria con Especialidad en Español
- Licenciatura en Ciencias de la Comunicación
- Licenciatura en Lengua y Literaturas Hispánicas,
- Licenciatura en Lingüística y afines.
- Obligatoria licenciatura, preferente maestría o doctorado en área de lengua y comunicación, y/o en el área de investigación o docencia.

Ambas materias del primer semestre se encuentran orientadas a la comunicación. La primera contempla a los lenguajes oral y escrito como un medio de entrada al conocimiento, pero también como una manera de producirlo. Observo claramente que el enfoque que se maneja es el social, pues la forma en la que se abordan los contenidos que se refieren a textos se orienta plenamente a prácticas y usos sociales. Dentro del propósito, se menciona la cohesión, coherencia y corrección de los textos a pesar de que no aparecen, de manera explícita, cuestiones de gramática y redacción.

Del segundo curso me llama la atención la unidad III, puesto que pareciera tratarse de una asignatura de filología, para lo cual es necesario contar con conocimientos sólidos de lingüística, materia que aún no se estudia; además, considero que no existe congruencia o un hilo conductor entre esta unidad, las dos anteriores y el curso simultáneo.

Segundo semestre

Las tres asignaturas disciplinares que se estudian durante 2° semestre son *Textos expositivos*, *Textos narrativos y poéticos*, y *Textos argumentativos*.

Textos expositivos

El propósito general del curso radica en que los estudiantes comprendan y produzcan textos académicos y científicos; asimismo que conozcan sus características y funciones para que sean capaces de incorporarse a la cultura y escritura académica, así como diseñar situaciones didácticas.

Se pretende que el aprendizaje sea procedimental y conceptual; que se elaboren informes de investigación para ser presentados, como ponencias en congresos, y que se trabaje en las dificultades para comprender y producir textos (cohesión y coherencia, por ejemplo).

Está organizado en tres unidades de aprendizaje:

Tabla 9

Unidades de aprendizaje del curso Textos expositivos

Unidad	Características y funciones de los textos expositivos	Textos expositivos en los ámbitos académico y científicos	Situaciones didácticas para la comprensión y producción de textos
Contenidos	La superestructura del texto expositivo. Características de los textos expositivos. Formas de organización de los textos expositivos y el uso de marcadores textuales. Funciones de los textos expositivos: la literacidad académica.	La exposición oral La monografía El reportaje El informe de investigación	El papel de los textos expositivos en educación obligatoria Diseño de situaciones didácticas para comprender y producir textos expositivos El proceso de evaluación de la comprensión y la producción de textos expositivos.

Fuente: Elaboración propia a partir del programa de estudios Textos expositivos del plan de estudios 2018 de la licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Español en Educación Secundaria.

Los grados académicos que se sugieren para poder impartir este curso son:

- Licenciatura en Educación Secundaria con Especialidad en Español
- Licenciatura en Letras
- Licenciatura en Lingüística
- Deseable Maestría/Doctorado en el área de pedagogía

Textos narrativos y poéticos

El propósito general del curso consiste en estudiar las características lingüísticas y comunicativas, y las intenciones creativas e imaginativas de este tipo de textos. Asimismo, se busca que los estudiantes normalistas, a partir de estos, obtengan la comprensión de otras perspectivas y valores culturales; produzcan y compartan.

En el PE99 se abordó como aprendizaje de vida personal y profesional; ahora en el 2018, se rescatan para ser abordados desde prácticas sociales del lenguaje, es decir, formar lectores y escritores activos; convertir a los estudiantes en usuarios efectivos y eficientes de la lengua en diferentes situaciones y contextos (SEP, 2018).

Está organizado en tres unidades de aprendizaje:

Tabla 10

Unidades de aprendizaje del curso Textos narrativos y poéticos

Unidad	Características lingüísticas y comunicativas de los textos narrativos y poéticos.	Producción de textos narrativos y poéticos a través de las prácticas sociales del lenguaje.	Estrategias de enseñanza y aprendizaje para la producción y comprensión de textos narrativos y poéticos.
Contenidos	Los textos narrativos y sus características lingüísticas y comunicativas. Los textos poéticos y sus características lingüísticas y comunicativas.	Enfoque y metodología para la producción de textos narrativos y poéticos a través de las prácticas sociales del lenguaje. Habilidades lingüísticas y comunicativas necesarias para la producción de textos narrativos y poéticos a través de las prácticas sociales del lenguaje. Divulgación de	Características distintivas de los textos narrativos y poéticos que se incluyen en los modelos curriculares de educación secundaria y educación media superior. Prácticas sociales con las que se favorece la lectura, comprensión y producción de textos narrativos y poéticos en educación secundaria y educación media superior. Enfoque pedagógico que se adopta para la

		textos narrativos y poéticos que se producen privilegiando el uso de las prácticas sociales del lenguaje.	enseñanza de los textos narrativos y poéticos en la educación secundaria y educación media superior.
--	--	---	--

Fuente: Elaboración propia a partir del programa de estudios Textos narrativos y poéticos del plan de estudios 2018 de la licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Español en Educación Secundaria.

“Se propone el enfoque comunicativo sociocultural porque promueve el desarrollo de prácticas letradas en las que el estudiante comprenderá las teorías pedagógicas, lingüísticas y psicocognitivas actuales sobre la adquisición y el aprendizaje de la lengua materna...” (p. 12). El programa contempla el proceso en tres pasos: leer, escribir y comprender, para que los estudiantes sean capaces de diseñar y aplicar estrategias didácticas e incrementar las habilidades comunicativas.

El perfil docente sugerido, el cual se limita a grados académicos, es:

- Licenciatura en Educación Secundaria con Especialidad en Español
- Licenciatura en Pedagogía
- Licenciatura en Didáctica del Español
- Maestría en Educación
- Maestría en Letras, Lingüística y Comunicación

Textos argumentativos

Su propósito general radica en realizar lectura crítica y en argumentar partiendo de una postura sólida, así como diseñar situaciones didácticas para la educación obligatoria. Se menciona la dificultad que existe para evaluar la credibilidad de una fuente, analizar la validez de un argumento, identificar falacias y sustentar una postura.

Está organizado en tres unidades de aprendizaje:

Tabla 11**Unidades de aprendizaje del curso Textos argumentativos**

Unidad	Características y funciones de los textos argumentativos	Textos argumentativos del ámbito académico	Situaciones didácticas para la comprensión y producción de textos argumentativos
Contenidos	La superestructura argumentativa Argumentos y falacias Los textos argumentativos y el desarrollo del pensamiento crítico Estrategias cognitivas para la comprensión y producción de textos argumentativos	El artículo de opinión El debate El ensayo académico El ensayo literario	La función de los textos argumentativos en la educación obligatoria Diseño de situaciones didácticas para comprender y producir textos argumentativos El proceso de evaluación de la comprensión y la producción de textos argumentativos

Fuente: Elaboración propia a partir del programa de estudios Textos argumentativos del plan de estudios 2018 de la licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Español en Educación Secundaria.

Los grados académicos considerados para impartir este curso son los siguientes:

- Licenciatura en Educación Secundaria con Especialidad en Español
- Licenciatura en Literatura y Letras Hispánicas
- Licenciatura en Lingüística
- Maestría en el área de pedagogía

Las asignaturas están organizadas por dificultad al igual que en la secundaria. Se comienza con los textos expositivos cuya finalidad es la presentación de información; después, se introducen los narrativos y poéticos que, por pertenecer al ámbito literario, utilizan otro tipo de recursos y lenguaje; por último, se estudian los argumentativos que poseen puntos de vista, una visión crítica y argumentos. De esta manera, se encuentran estructurados los programas de estudio de secundaria, pues en primero están presentes textos como la monografía y las investigaciones, las leyendas, mitos y fábulas; en segundo, se profundiza en

exposiciones orales y en el cuento latinoamericano, y por último en tercero, en el artículo de opinión, ensayo, crónica literaria y novela.

Cabe mencionar que se le brinda una gran importancia a la función social de cada uno de estos tipos de texto, pues lo que se pretende es que, a partir de su lectura y comprensión, los estudiantes sean capaces de producir y de generar estrategias para transmitir esos conocimientos y habilidades a los estudiantes. Es indispensable considerar que para lograr todo lo anterior, existen dos puntos clave: la selección de textos que se realice para llevar a cabo las actividades y que esta se enriquece únicamente con la lectura constante y la práctica.

Tercer semestre

Los cursos de contenido disciplinar que conforman el tercer semestre son *Teoría y crítica literaria* y *Lingüística general*.

Teoría y crítica literaria

El curso consiste en estudiar las aportaciones centrales de la teoría literaria desde los enfoques contemporáneos sobre la enseñanza de la literatura y las características y elementos de las obras literarias; asimismo, se enfoca en diseñar proyectos de intervención centrados en fomentar la apreciación literaria mediante procedimientos analíticos de discursos y textos.

El enfoque que se maneja es el centrado en el aprendizaje del alumno, es decir, se deben proponer situaciones congruentes de aprendizaje situado, que propicien la necesidad de aprender.

Está organizado en tres unidades:

Tabla 12

Unidades de aprendizaje del curso Teoría y crítica literaria

Unidad	Teoría de la literatura y aportaciones a la enseñanza de la literatura	Crítica literaria y niveles para el desarrollo del juicio estético	Modelos de análisis y comentario de textos literarios
--------	--	--	---

Contenidos	Formalismo y sus aportaciones a la enseñanza de la literatura: lengua poética y literalidad. Estructuralismo. Hermenéutica: teoría de la recepción. Pragmática literaria. Teorías emergentes: feminismo, psicoanálisis y estudios culturales. Teorías literarias en los planes y programas en la educación básica.	Nivel fonológico. Nivel morfosintáctico. Nivel léxico-semántico. Nivel retórico.	Modelo didáctico. Modelo estructuralista. Modelos de análisis métrico y estilístico del poema.
------------	--	---	--

Fuente: Elaboración propia a partir del programa de estudios Teoría y crítica literaria del plan de estudios 2018 de la licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Español en Educación Secundaria.

El Perfil de docente sugerido, de acuerdo a los grados académicos, es:

- Licenciatura en Educación Secundaria con Especialidad en Español
- Licenciatura en Lengua y literatura
- Maestría en Letras o similares
- Doctorado en Literatura o similares
- Maestría en el área de conocimiento disciplinar (obligatoria)

Lingüística general

Su propósito principal es que los estudiantes comprendan la lengua “desde una perspectiva pragmática a través del reconocimiento de las teorías lingüísticas contemporáneas a los enfoques vigentes sobre enseñanza y aprendizaje de la lengua” (SEP,2018), así como conocer los referentes teóricos que sustentan la enseñanza del Español. Se menciona que “no es lingüística pura, sino que su utilidad didáctica es que la y el estudiante comprendan cómo el saber construido por la lingüística sustenta los enfoques didácticos vigentes para la enseñanza y el aprendizaje del español”(p.6).

Está organizado en tres unidades:

Tabla 13

Unidades de aprendizaje del curso Lingüística general

Unidad	Enfoques lingüísticos contemporáneos	Lengua, actos de habla y prácticas comunicativas	Enfoques didácticos para la enseñanza y el aprendizaje del Español
Contenidos	Estructuralismo. Generativismo. Teorías lingüísticas pragmáticas y cognitivas. Transposición didáctica de los enfoques lingüísticos a la didáctica de la lengua.	La concepción de lengua: de la lingüística oracional al análisis del discurso. Teoría de los actos de habla Etnografía de la comunicación y el concepto de práctica social del Lenguaje.	Implicaciones de la enseñanza del saber gramatical. El saber gramatical en educación obligatoria. Situaciones de aprendizaje y la reflexión de la lengua.

Fuente: Elaboración propia a partir del programa de estudios Lingüística general del plan de estudios 2018 de la licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Español en Educación Secundaria.

Los grados académicos solicitados para impartir esta asignatura son:

- Licenciatura en Educación Secundaria con Especialidad en Español
- Licenciatura en Letras
- Licenciatura en Lingüística
- Maestría obligatoria y doctorado deseable en el área de pedagogía

Como se apunta en el propósito general del curso, la asignatura está dirigida a estudiar teoría literaria para la enseñanza de la literatura. Es importante que se considere que los estudiantes realicen procedimientos de análisis para trabajar obras literarias y así sean capaces de estructurar una crítica.

Parece que la unidad II es compleja, puesto que habla de los distintos niveles de análisis con términos pertenecientes a lingüística pura, asignatura que hasta ahora no se ha cursado; si bien de manera simultánea se ubica Lingüística General, esta de acuerdo con su propósito y descripción, posee una utilidad meramente didáctica y una perspectiva pragmática. Dentro de sus contenidos no se mencionan

la fonología, morfosintaxis, lexicología, semántica o retórica; incluso cuando en el programa se exponen las relaciones entre materias, no se establece ninguna entre *Teoría y crítica literaria* y *Lingüística general*.

Cuarto semestre

Los cursos de contenidos disciplinar que conforman este periodo son *Literatura universal* y *Morfología del Español*.

Literatura universal

El propósito de la asignatura es que los estudiantes adquieran los conocimientos básicos, desde un enfoque comunicativo sociocultural, de las grandes obras de la literatura universal; sus características, autores y corrientes literarias. Asimismo, se pretende propiciar la competencia comunicativa y las transposiciones a la práctica educativa mediante la lectura crítica.

Se organiza en tres unidades de aprendizaje:

Tabla 14

Unidades de aprendizaje del curso Literatura universal

Unidad	De la antigüedad clásica a la Edad Media	Panorama de la literatura a partir de la etapa Moderna	Estado actual de la literatura universal
Contenidos	Cosmovisión y literatura de las culturas orientales antiguas Literatura grecolatina: Épica, Lírica y Teatro Literatura medieval: Mester de juglaría, Mester de Clerecía y Prosa Medieval	Renacimiento y Barroco Neoclasicismo: Ensayo, fábula y teatro Romanticismo: Los principios libertarios Realismo y Naturalismo: Descripción de la realidad y ciencia Modernismo: Primer movimiento latinoamericano	Vanguardias literarias Literatura de las posguerras Literatura experimental

Fuente: Elaboración propia a partir del programa de estudios Literatura universal del plan de estudios 2018 de la licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Español en Educación Secundaria.

El perfil de docente sugerido se limita a exponer los grados académicos, los cuales son:

- Licenciatura en Educación Secundaria con Especialidad en Español
- Licenciatura en Letras
- Maestría obligatoria en área del conocimiento de la pedagogía o del saber disciplinar.

Morfología del Español

Su propósito consiste en analizar y comprender la composición morfológica de la lengua española, por ejemplo, a partir de la realización de árboles sintácticos se determina qué función cumple cada vocablo dentro de una oración.

Se organiza en tres unidades de aprendizaje:

Tabla 15

Unidades de aprendizaje del curso Morfología del Español

Unidad	Morfología de la lengua española	Categorías gramaticales: forma y función	Reflexión de la lengua a través de situaciones didácticas
Contenidos	Estructura del sistema lingüístico (niveles de la lengua) Características generales de la estructura morfológica del español Introducción a las categorías y funciones gramaticales	Morfología del sustantivo y el pronombre Los modificadores directos del sustantivo: el adjetivo y el artículo Morfología del verbo El modificador del verbo: el adverbio Preposiciones y conjunciones Interjecciones	El aprendizaje del saber gramatical desde un enfoque comunicativo y pragmático El lugar del saber gramatical en la educación secundaria Diseño de situaciones didácticas y reflexión de la lengua

Fuente: Elaboración propia a partir del programa de estudios Morfología del Español del plan de estudios 2018 de la licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Español en Educación Secundaria.

Los grados académicos solicitados para impartir esta materia son:

- Licenciatura en Educación Secundaria con Especialidad en Español
- Licenciatura en Letras
- Licenciatura en Lingüística
- Maestría obligatoria en área del conocimiento de la pedagogía o del saber disciplinar.

En el curso de Literatura universal, se hace hincapié en que, a pesar de parecer un curso teórico, pues se estructura como una historia de la literatura, su principal objetivo es la creación de estrategias didácticas y que esto únicamente dependerá de los métodos que utilice el docente titular.

Al final del programa, se presenta una tabla con sugerencias de lecturas ejemplares para cada periodo. La mayoría de estas son complejas para leerse en secundaria (puesto que se menciona que esta lista se ha construido pensando en el programa de la educación básica secundaria), por lo que son útiles para que el estudiante normalista adquiera un panorama muy general de la historia de la literatura y con ello sea capaz de discernir e indagar más para encontrar lecturas aptas para los alumnos que tendrá a su cargo. Las unidades de aprendizaje I y II están ampliamente relacionadas con los temas que se imparten en Español de secundaria.

Morfología del Español es el primer curso de profundización en la lingüística. Es importante, sino que fundamental, el conocimiento lingüístico dentro de la formación inicial de los profesores y, a pesar de que se menciona la fonología, no existe como tal, una asignatura que la estudie lo mismo sucede con la lexicología y la semántica. Existe un sistema lingüístico, conformado por elementos que se relacionan, por lo que falta fortalecer este ámbito dentro del plan de estudios.

Quinto semestre

Los cursos que conforman este periodo son *Literatura hispanoamericana* y *Sintaxis del Español*.

Literatura hispanoamericana

Su objetivo fundamental es que los estudiantes normalistas adquieran conocimientos sustanciales sobre la literatura hispanoamericana, así como sobre su propuesta estética, producción, circulación y recepción de las expresiones literarias a fin de que realicen su puesta en la práctica educativa. Todo el aprendizaje debe vincularse a prácticas sociales del lenguaje

Se hace hincapié en que “ los criterios de selección de las obras presentadas como sugerencias obedecen únicamente a una selección de autores que se proponen en los programas de educación secundaria y de otros que complementan el acervo cultural de los futuros docentes” (p.6).

Se organiza en tres unidades de aprendizaje:

Tabla 16

Unidades de aprendizaje del curso Literatura hispanoamericana

Unidad	Literatura del Renacimiento español a la Colonia XVI-XVII	(Expresiones) Panorama general de la literatura en América XIX	Literatura hispanoamericana contemporánea S. XX-a la actualidad
Contenidos	Literatura precolombina Literatura de la conquista Literatura novohispana	Expresiones en la consolidación de los Estados-Nación Transiciones, continuidades y rupturas Romanticismo, realismo y naturalismo Modernismo	Transición a la Modernidad Vanguardias literarias hispanoamericanas Boom Latinoamericano Literatura Contemporánea

Fuente: Elaboración propia a partir del programa de estudios Literatura hispanoamericana del plan de estudios 2018 de la licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Español en Educación Secundaria.

El perfil profesional solicitado para impartir este curso expone los siguientes grados académicos:

- Licenciatura en Educación Secundaria, especialidad Español
- Licenciatura en Letras
- Maestría obligatoria en el conocimiento de la pedagogía o del saber disciplinar.

Sintaxis del Español

Su propósito es identificar estructuras sintácticas del español “a través de un proyecto de investigación-acción que permita diagnosticar el nivel de complejidad sintáctica de las producciones del estudiantado de educación secundaria y a partir de ello, diseñar situaciones didácticas que propicien la reflexión de la lengua” (p .6).

El enfoque es meramente pragmático, pues “es central la comprensión de la estructura de la lengua, ya que ello permite diseñar situaciones que propicien que los estudiantes de educación secundaria utilicen los recursos lingüísticos adecuados a las situaciones comunicativas en que interactúan, tanto dentro como fuera de la escuela” (p. 5) Sus tres unidades de aprendizaje son:

Tabla 17

Unidades de aprendizaje del curso Sintaxis del Español

Unidad	Estructuras sintácticas del Español	Relaciones sintácticas coordinadas y subordinadas	El desarrollo de la complejidad sintáctica desde un enfoque pragmático
Contenidos	Complejidad sintáctica y competencia comunicativa Estudios en el campo de la lingüística aplicada sobre sintaxis Oración simple y compuesta Relación sintáctica coordinada y subordinada	Oraciones coordinadas Cláusulas subordinadas sustantivas, adjetivas y adversativas Relaciones coordinadas y subordinadas en diferentes prácticas sociales del lenguaje	Criterios de medición de la complejidad sintáctica El lugar del saber sintáctico en la educación secundaria Diseño de situaciones didácticas y reflexión de la lengua

Fuente: Elaboración propia a partir del programa de estudios Sintaxis del Español del plan de estudios 2018 de la licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Español en Educación Secundaria.

Los grados académicos solicitados para impartir este curso son:

- Licenciatura en Educación Secundaria, especialidad Español
- Licenciatura en Letras
- Licenciatura en Lingüística
- Maestría obligatoria área del conocimiento de la pedagogía o saber disciplinar

Las observaciones sobre este periodo son muy parecidas a las del anterior. La lista de lecturas sugerida es extensa y compleja, ya que difícilmente pueden abordarse con alumnos de secundaria. Existe una clara insistencia en que los cursos poseen enfoques pragmáticos, comunicativos y socioculturales, es decir, lo que se necesita es que los futuros docentes aprendan estrategias didácticas para enseñar el contenido.

En cuanto a Sintaxis del Español, segunda y última asignatura de especialización sobre niveles lingüísticos, desde un inicio se habla sobre el diseño de situaciones didácticas a través de un proyecto que implica técnicas y metodología de la investigación, asignatura que se cursa de manera simultánea.

Sexto semestre

El trayecto disciplinar de este semestre se compone por *Literatura mexicana* y *Diversidad lingüística e interculturalidad*.

Literatura mexicana

Su objetivo radica en el estudio de los elementos sustanciales, valores, propuesta estética y contexto de la literatura mexicana de diversos periodos. Además, se busca fomentar el conocimiento y respeto a las diversidades cultural y literaria de México, así como brindar un panorama de estas, desde sus raíces prehispánicas hasta las propuestas más recientes.

Se enfatiza en el tema de la crónica, el cual se estudia en tercero de secundaria y en el cual, el estudio de la literatura representa una oportunidad para hablar sobre los valores cívicos. El enfoque es procesual, ya que se realiza un

seguimiento del aprendizaje mediante la lectura, el análisis y los comentarios críticos.

Sus tres unidades de aprendizaje son:

Tabla 18

Unidades de aprendizaje del curso Literatura mexicana

Unidad	Literatura prehispánica y novohispana: la renovación intelectual	Panorama literario de México: siglos XIX y XX ruptura temática y estilística	Literatura contemporánea mexicana en el contexto educativo del estudiante: siglo XX a la actualidad
Contenidos	Poesía y teatro prehispánico Crónica de la colonización El barroco novohispano: las nuevas propuestas intelectuales	Novela romántica costumbrista Auge y plenitud del Modernismo en México. Novelistas de la Revolución Mexicana La poesía y la narrativa de vanguardia Realismo mágico: Juan Rulfo y su propuesta narrativa	Propuesta innovadora estética y temática: boom latinoamericano y tradición lírica Expresiones literarias locales Nuevas propuestas digitales

Fuente: Elaboración propia a partir del programa de estudios Literatura mexicana del plan de estudios 2018 de la licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Español en Educación Secundaria.

Los grados académicos para impartir este curso son:

- Licenciatura en Educación Secundaria con Especialidad en Español
- Licenciatura en Lengua y literatura hispánica
- Maestría obligatoria área del conocimiento de la pedagogía o saber disciplinar

Diversidad lingüística e interculturalidad

El propósito de este curso es reconocer la diversidad lingüística y cultural como eje transversal en los procesos de enseñanza de la lengua, así como

promover una educación lingüística desde una perspectiva crítica, el aprecio y respeto por la diversidad cultural y diseñar proyectos de gestión cultural sustentados en la educación lingüística intercultural.

Sus áreas de aprendizaje son:

Tabla 19

Unidades de aprendizaje del curso Diversidad lingüística e interculturalidad

Unidad	Fundamentos teóricos y metodológicos para el estudio de la diversidad lingüística y cultural	Diversidad lingüística y cultural en los países hispanohablantes	Educación lingüística intercultural
Contenidos	Aproximaciones teóricas al concepto de diversidad lingüística e intercultural Herramientas metodológicas para el estudio de la diversidad lingüística e intercultural La distribución de las lenguas dentro del mercado lingüístico, desde un enfoque crítico	El español dentro del mercado lingüístico en la Era planetaria Patrimonio lingüístico y cultural en México Patrimonio lingüístico y cultural en los países hispanohablantes	Principios filosóficos, legales y pedagógicos de la educación lingüística intercultural Experiencias de educación lingüística intercultural en México y los otros países latinoamericanos. Proyectos de gestión cultural centrados en la preservación y difusión del patrimonio lingüístico y cultural.

Fuente: Elaboración propia a partir del programa de estudios Diversidad lingüística e interculturalidad del plan de estudios 2018 de la licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Español en Educación Secundaria.

El docente solicitado para impartir este curso debe contar con alguno de los siguientes grados académicos:

- Licenciatura en Educación Secundaria con Especialidad en Español
- Licenciatura en Letras
- Licenciatura en Lingüística
- Maestría obligatoria en el área de la pedagogía o del saber disciplinar.

Al igual que en las dos materias de literatura anteriores, la lista de lecturas que se ofrece es compleja. Todos los proyectos que se pretenden realizar están basados en constatar situaciones (experiencias lectoras) y estrategias didácticas; incluso se trata la literatura como un medio para aprender y enseñar valores cívicos.

Este curso está enfocado en definir tres conceptos: diversidad lingüística, diversidad cultural e interculturalidad. En primero de secundaria, el tema que se estudia es la diversidad lingüística en México, y en tercero, la diversidad lingüística mundial. Ambos tienen como objetivo que los estudiantes conozcan algunas de las lenguas que se hablan, las razones por las que se extinguen y maneras para preservarlas; también, el valor de estas y el respeto que merecen. Esta asignatura aborda el lenguaje como un objeto de estudio desde su evolución y la sociedad.

CONCLUSIONES

La falta de calidad en la educación es un tema interesante, enorme y complejo para ser estudiado. Reforma educativa tras reforma educativa se ha buscado, como propósito principal y fundamental, el elevar la calidad de la educación que los niños y jóvenes mexicanos reciben. El meollo del asunto radica en las acciones que tienen que ser llevadas a cabo para alcanzar los objetivos que han sido planteados en cada reorganización: son muchas, difíciles de realizar y con frecuencia, solo existen en los discursos y documentos.

Si bien una buena educación es producto de un sinnúmero de factores como instalaciones adecuadas, materiales didácticos, libros, tecnología, la familia, desarrollo socioemocional, la alimentación, el acceso a la información, entre otras, la formación y capacitación de los docentes es un aspecto que ha dado mucho de qué hablar cuando se piensa en los malos resultados que obtienen los estudiantes, no solo en exámenes y pruebas estandarizadas, sino en el desempeño escolar cotidiano y en actividades comunes que requieren de habilidades como comprensión lectora y redacción. Decidí entonces que un camino para acercarme al estudio sobre la formación de los futuros docentes de esta asignatura, es por medio de los planes y programas de estudio que constituyen la licenciatura que se cursa para poder ejercer esta profesión y enseñar esta disciplina. ¿Qué es lo que necesita saber un docente? ¿Qué debe saber un profesor de español de secundaria? Los reajustes que se han hecho a los planes de estudio de esta carrera, a lo largo de los años, nos permiten ver que las respuestas a las dos preguntas anteriores han cambiado de acuerdo con los intereses de la época y del plan político en cuestión, lo cual parece no ser el problema, como sí lo ha sido y lo es la falta de claridad en los propósitos y de continuidad en los proyectos que se fueron estableciendo, pues este tipo de reformas necesita tiempo y constancia para asentarse y obtener resultados significativos.

Por ejemplo, desde la década de los setenta, se habló de una modificación en la manera de enseñar la disciplina: la forma de aprender la estructura normativa del español sería practicándola y “jugando” con ella. El plan de estudios poseía

materias de cultura general tales como Matemáticas, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales, las cuales ocuparon el 36% del plan general; si bien es comprensible la importancia de un conocimiento global, considero que estos espacios curriculares debían ser ocupados por asignaturas enfocadas en construir bases sólidas del ámbito disciplinar.

Más adelante, en los ochenta, el plan de estudios se muestra más claro y definido en cuanto a su objetivo: formar docentes de Español para secundaria; sin embargo, la atención estuvo dirigida a que la Escuela Normal y la Escuela Normal Superior se transformaran en verdaderas instituciones de educación superior a través de la investigación científica. Desafortunadamente, los actores involucrados no estaban preparados para implementar este plan.

De acuerdo con Flores y López (2011), en 1993 cambió el enfoque de la lingüística estructural para enseñar la lengua en la escuela por el uso del lenguaje en el salón de clases. Comenzó a gestarse la idea de que la función de esta asignatura es desarrollar la competencia comunicativa, cuya definición, conforme a la SEP (1993) es preocupante: “habilidades prácticas para una comunicación eficiente y no para el dominio de un conocimiento.” Con el plan 1999, se regresó a un tronco común que no incluyó ninguna materia de la especialidad durante el primer año y cuyo enfoque se basó en el desarrollo de competencias comunicativas.

Considerando lo anterior y tras haber realizado este análisis general del plan de estudios 2018 para la formación de docentes de secundaria y el análisis particular de los respectivos programas de mi interés, puedo señalar que el contar con docentes con una buena formación es una condición fundamental en el proceso de aprendizaje del español de los alumnos de educación secundaria y que es necesario revisar constantemente los objetivos de los planes de estudios de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Español en Educación Secundaria, pues la formación docente es un asunto intrincado, ya que abarca desde un perfil de ingreso plasmado en un papel hasta el *modus operandi* de la institución formadora de docentes donde se estructuró.

En la reforma educativa de 2013, se argumentó que debía prestársele especial atención a los profesores, por lo que entre otras cosas, se rediseñaron los

planes y programas de estudio de las dieciséis licenciaturas que ofrecen la Escuela Normal y la Escuela Normal Superior en México, pues los anteriores ya no resultaban suficientes para cumplir con las exigencias sociales de la actualidad. Se destacaron, dentro de la justificación de este cambio, varios puntos como incluir la educación socioemocional, el uso de las tecnologías de la información, realizar prácticas desde el primer año de la carrera y el que se investigó en este trabajo: la profundización de la especialidad, en este caso, el español. En la fundamentación del rediseño del plan 2018, se menciona que se buscó la profundización del conocimiento disciplinar, pues resulta imperativo que los docentes lo dominen pero también se señala que, por tratarse de una carrera de formación docente, los aspectos pedagógicos y didácticos son fundamentales.

En relación con estos dos ejes, es decir, el conocimiento de la disciplina y la formación pedagógica cabe preguntarse ¿qué priorizar? ¿pedagogía o disciplina? ¿disciplina o pedagogía? Lo ideal sería intentar establecer un equilibrio entre ambos ejes, pero ese equilibrio no se refleja en el plan 2018, ya que el trayecto pedagógico supera por mucho los contenidos disciplinares e incluso ocupa unidades de los programas de estudio del espacio que debía destinarse a la disciplina de la especialidad. Ha existido y lo sigue haciendo una clara tendencia a reducir los conocimientos del español como lengua y objeto de estudio y a incluir varios de cultura general, de pedagogía y didáctica en su mayoría, es decir, el eje de esta formación inicial es el acercamiento a la práctica educativa, cuestión que puede observarse en el plan 2018, pues ahora los estudiantes llevarán a cabo prácticas desde el primer semestre, cuando aún no poseen conocimientos sólidos ni suficientes. Cabe preguntarse ¿esto ha funcionado para conseguir los aprendizajes esperados y para paliar las problemáticas en cuanto a esta asignatura? ¿Por qué, a pesar de los pésimos resultados que se han obtenido a lo largo de los años, se continúa con esta tendencia en la formación inicial? ¿Por qué los contenidos disciplinares han perdido importancia?

Además del peso curricular que recibe cada uno de estos ejes, el enfoque de la enseñanza del español de los planes y programas de estudio es un factor primordial cuando se habla sobre la especialidad y las problemáticas escolares

presentes en esta área del conocimiento. El plan contempla los conocimientos básicos de lingüística; sin embargo, posee una orientación hacia la planeación y desarrollo de estrategias didácticas. Es por ello por lo que Díaz Barriga (2014) menciona que la realidad puede distar mucho de lo que los programas pretenden lograr, de modo que el perfil de egreso resulta más cercano al de un especialista en pedagogía o didáctica general, pero no de español, a pesar de lo que se expone en la justificación del rediseño. En otras palabras, no hay una orientación definida hacia la formación en “enseñanza del español”, que debiera contemplar tanto los contenidos lingüísticos como pedagógicos, pero enfocados a la didáctica de la lengua.

Lo anterior conduce a otros cuestionamientos ¿Por qué ahora este campo se denomina lenguaje y comunicación? ¿De qué manera se está pensando la enseñanza de la lengua? Después de haber realizado esta investigación, el análisis curricular y considerando mi experiencia docente, es claro que lo que se les enseña a los alumnos de secundaria se encuentra bastante alejado de la gramática lo cual resulta preocupante, pero lo es aún más el hecho de que este tipo de enfoque, es decir, el de dejar fuera del currículo el estudio de la gramática, también se encuentre presente en la formación de formadores de español. Ahora el lenguaje se enseña desde un enfoque funcional; las prioridades de esta formación se encaminan a las habilidades pedagógicas y al dominio de la lectura, la escritura y la expresión oral y escrita, se ha ido perdiendo el conocimiento formal de la lengua. Es importante cuestionarse ¿Enseñar o no gramática? ¿Cómo es posible que se pretenda que un docente de español no se forme bajo un conocimiento lingüístico y gramatical sólido? ¿Cuáles han sido las consecuencias de haber dejado de lado la enseñanza de la norma gramatical en la escuela? El plan 2018 posee un trayecto disciplinar escaso cuyo enfoque, además, radica en el carácter utilitario de la lengua, al igual que los programas de español pertenecientes a los tres grados de secundaria.

Atendiendo esto, considero que es preciso mantener bien definida la línea que separa los planes y programas de estudios que cursarán los futuros docentes, o sea quienes se forman como licenciados en enseñanza de la lengua, de los que llevarán los alumnos de educación básica, esto es, quienes serán enseñados por

aquéllos. Si bien se ha considerado (y cuestionado) que en el nivel básico los conocimientos gramaticales formales y estrictos no son necesarios o útiles para desarrollar las habilidades de lectura y escritura, no puede pensarse lo mismo para la formación profesional de los maestros que impartirán la asignatura. Los futuros docentes de español deben poseer un dominio de su especialidad para enfrentarse a los retos que implica el quehacer docente y responder a la responsabilidad que conlleva la labor que han elegido, independientemente del grado que impartan. Los futuros docentes sí deben tener herramientas que les permitan analizar, investigar, diseñar estrategias de enseñanza, que se fundamenten en conocimientos profundos de la gramática formal de la lengua. De cincuenta asignaturas que contempla el plan de estudios, es decir, de cincuenta programas de estudios por asignatura, únicamente tres son de conocimientos lingüísticos. Cada uno está dividido en tres unidades, de las cuales, una por programa, se dirige a la planeación de estrategias de enseñanza. No hay, como tales, asignaturas de fonética y fonología, semántica o lexicología.

En cuanto al conocimiento literario, de acuerdo con los programas, es muy extenso para estudiarse durante un semestre y se encuentra conformado por obras pertenecientes al canon; sin embargo, resaltan tres puntos: el primero consiste en que se menciona que las obras sugeridas se encuentran empatadas con los programas de secundaria, y la realidad es que las obras presentadas son muy complejas para ser leídas por estudiantes de secundaria. El segundo radica en que la lista de lecturas es ambiciosa, pensando en el poco tiempo que se tiene para estudiarlas, es decir, el programa pretende abarcar la historia de la literatura universal, desde la Edad Media hasta nuestros días en un semestre. Por último, se señala que la literatura se considera un medio para enseñar valores cívicos.

Por otro lado, es importante considerar que la formación inicial, como su nombre lo indica, es el primer paso dentro de la preparación docente, pero la formación docente, en sí, nunca termina, pues además de la formación inicial, se contempla la formación continua, que se orienta a la actualización, y la formación permanente, esta última tendiente (en teoría) a adquirir conocimientos más especializados. Se ha defendido la idea sobre que la formación inicial únicamente

posee los conocimientos esenciales que un docente debe adquirir como base para ejercer profesionalmente, por lo que no debe saturarse de contenidos. Cabe preguntarse, ¿es válido minimizar el conocimiento general de la disciplina que se va a enseñar? Los futuros profesores de secundaria se forman en diferentes especialidades, como ya expuse al principio, pero si su currículum está más dirigido a los conocimientos pedagógicos ¿dónde quedan las especialidades que le dan nombre al diploma que obtienen estos profesores? ¿Dónde queda la diferencia de ser profesor de matemáticas o de español, o de educación cívica? Es de considerarse que los tiempos son cortos y los temas, muchos; sin embargo, debe existir una jerarquización y organización del temario basadas en las grandes problemáticas que existen en lenguaje y comunicación, prácticamente en todos los niveles educativos. Sería útil que, como capacitación continua, los docentes en servicio, de manera obligatoria, cursaran materias formales de su especialidad.

¿Es el maestro ante todo un pedagogo? Se ha ponderado la pedagogía sobre la disciplina para conservar la exclusividad de un espacio laboral, es decir, se buscó durante mucho tiempo que únicamente egresados de escuelas normales superiores atendieran la educación secundaria, pues se argumentó que un universitario no podría impartir clases por carecer del conocimiento pedagógico necesario; después esta tendencia se aligeró, pero ahora pretende volver a implementarse. En el fondo de estos argumentos podrían encontrarse razones políticas, relaciones de control sobre los trabajadores del magisterio por parte del Estado federal, a través de la Secretaría de Educación Pública en alianza con el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE). Recordemos aquí que México es una república federal, cuyo nombre oficial es Estados Unidos Mexicanos, donde cada entidad federativa es llamada estado, y tiene un relativo margen de independencia. Esta independencia relativa se ve reflejada en las universidades estatales que son autónomas en su mayoría, y de las cuales egresan especialistas, en este caso en lengua y literatura, que podrían sumarse al contingente de profesores de español de secundaria, lo que podría resultar, desde un concepto muy gremialista, una amenaza para los puestos de trabajo de quienes estudian en las normales superiores y centros de formación magisterial. De ahí que desde el sector

magisterial tradicional se argumente que los profesores potenciales egresados de las universidades no tienen una formación pedagógica específica y resultarían malos profesores de educación básica. Pero solo estudios más profundos podrían avalar esa argumentación y si la falta de formación disciplinaria de sus profesores no sería más dañina para la formación de los niños y jóvenes de secundaria.

Lo anteriormente expuesto se refuerza con otra situación. Las escuelas normales superiores han mantenido una lucha, de por lo menos cinco décadas, para ser consideradas instituciones de nivel superior y para ser equiparadas a las universidades, por lo que resulta cuestionable por qué se busca que los formadores de formadores, o sea los profesores de las propias escuelas normales, cuenten con posgrados en pedagogía: ¿A caso los docentes de otras universidades ya sean maestros o doctores, son pedagogos? Parece ser que se olvida que serán docentes de adultos y no de niños. Lo lógico es que el perfil para impartir clases a futuros docentes en las diferentes ramas disciplinarias de las carreras que se imparten en esas normales debía ser el dominio disciplinar. Si se priorizan los perfiles docentes basados en la pedagogía por encima de las disciplinas específicas, ¿dónde queda la formación en las disciplinas, e incluso las didácticas específicas? Este punto resulta ser una investigación interesante, pues conocer los verdaderos perfiles académicos de los formadores de formadores resultaría una manera más de acercarse a este tema.

Y sobre la problemática relacionada con la enseñanza de la disciplina me pregunto, ¿debería repensarse la idea que subyace en los vacíos curriculares de que el conocimiento gramatical formal es inútil y obsoleto? Si bien los temas de estructura de la lengua al ser enseñados a los y las estudiantes de secundaria podrían convertirse en un asunto memorístico sin aparente provecho práctico, está en las manos de los docentes impedir que eso suceda. Los docentes que dominen su materia diseñarán estrategias didácticas pertinentes, buscarán distintas maneras de ejercitar a sus estudiantes en los usos correctos de la lengua, en términos gramaticales y sintácticos e incluso podrían facilitar que las y los estudiantes encuentren estimulante reflexionar sobre esos temas. La corrección gramatical representa una forma de desarrollar la habilidad y capacidad para estructurar y

entender textos, para construir discursos y argumentos, para comunicarse, competencias que tanto hacen falta en el ámbito educativo y cotidiano. A partir de mis lecturas y experiencia, considero que la carencia de una formación específica, de una reflexión permanente en materia lingüística en los docentes, es causa fundamental de que los estudiantes de secundaria, preparatoria y universidad tengan tantas dificultades para comprender lo que leen y para redactar un reporte, un ensayo o una tesis.

He vivido directamente en la relación cotidiana con estudiantes de varios niveles académicos (desde secundaria hasta posgrado) quienes no diferencian un verbo en infinitivo de uno conjugado y no saben identificar y utilizar apropiadamente las preposiciones dentro de una oración y esto se refleja en cuestiones prácticas, en las que tanto se hace hincapié, como el uso excesivo y erróneo de gerundios y el mal uso de las conjunciones, preposiciones e interjecciones. No es algo menor, pues estas carencias impiden construir razonamientos lógicos, argumentaciones sólidas, discursos coherentes y defendibles. Si esto sucede en estudiantes de posgrado, muchos de ellos docentes ya, ¿qué podemos esperar de otros ámbitos sociales? ¿De qué manera enseñar este tipo de contenidos si no es a partir de la gramática? No es de extrañar que México (y no solo este país) obtenga resultados tan desalentadores en las pruebas estandarizadas que pretenden evaluar los usos de la lengua materna. Seguir pensando y estudiando la enseñanza del español como disciplina y la formación de los docentes encargados de esta, dentro del sistema educativo nacional, es imperativo para lograr una mejor comprensión sobre las problemáticas actuales, las cuales han resultado difíciles de erradicar.

Quedan, como en toda investigación, asuntos pendientes para desarrollar en futuros trabajos. Como ya mencioné, resultaría muy valioso llevar a cabo un estudio comparativo entre el plan 2018 y su antecesor inmediato, el plan 1999 para determinar cuáles son sus semejanzas, diferencias o probables ventajas; también, sería relevante realizar una exploración sobre cuáles son los perfiles académicos reales de los docentes encargados de formar a los futuros profesores de español para secundaria, es decir, ¿son especialistas en la disciplina o pedagogos? Por último, es fundamental que se continúe haciendo investigación sobre la enseñanza

del español como lengua materna, ya que existe muy poca información sobre este tema, la mayoría se enfoca a la enseñanza del español como lengua extranjera; de igual manera, hay que brindarle mucha más importancia a esta cuestión, pues a pesar de las grandes problemáticas que se han suscitado en esta área del conocimiento en nuestro país, la mayoría de la investigación que se ha desarrollado se ha hecho en España.

Referencias

- Aguilera, M. (2018). Normales: un largo camino. *Nexos*. Octubre. Recuperado el 20 de noviembre de 2021, de <https://www.nexos.com.mx/?p=39500>
- Aguilera, M., Rafael, Z., Gutiérrez, E. (2018). La configuración de saberes docentes en estudiantes normalistas. Ponencia. Aguascalientes, CONISEN. Recuperado el 7 de junio de 2021, de <http://www.conisen.mx/memorias2018/memorias/2/P346.pdf>
- Aranda, J. y Salgado, E. (2005). El diseño curricular y la planeación estratégica. *Innovación Educativa*, 5(26), pp. 25-35. Recuperado el 3 de marzo de 2021, de <https://www.redalyc.org/pdf/1794/179421475003.pdf>
- Fernández, A. (2000). *Didáctica y curriculum: Análisis de una experiencia*. Bolivia: Editorial AB.
- ANUIES (26 de marzo de 2019). Mesa redonda: La reforma al Artículo Tercero de la Constitución [Archivo de video]. Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=gdIKNBrQPpM>
- Arnáez, P. (2013). La enseñanza de la lengua desde la perspectiva del docente. *Paradigma*, 34 (2), 7-29. Recuperado el 4 de mayo de 2022, de http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1011-22512013000200002
- Arnaut, A. (1998). *La federalización educativa en México. Historia del debate sobre la centralización y la descentralización educativa (1889-1994)*. México: COLMEX.
- Arnaut, A. (2004). *El sistema de formación de maestros en México*. Continuidad, reforma y cambio. México: SEP.
- Arredondo, A. (2007). Formadores de formadores. *RMIE*. 12(33), pp. 473-486. Recuperado el 4 de abril de 2021 de <https://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v12n33/1405-6666-rmie-12-33-473.pdf>
- Arredondo, A. (2009a). Introducción. En A. Arredondo (Coord.), *Historias de instituciones y de profesiones de maestros*. (pp. 9-16). UAEM-UPN Morelos.

- Arredondo, A. (2009b). Introducción. En A. Arredondo (Coord.) *Historias de normales. Memorias de maestros*. (pp. 9-16). UAEM-UPN Morelos.
- Barrón, C., Cheaybar, E., Morán, P., Pérez, G., Ruiz, E. & Valle, A. (2010). Currículum, formación y vinculación en la educación superior: tres ejes de investigación educativa. Recuperado el 2 de febrero de 2021, de <https://www.unamenlinea.unam.mx/recurso/83229-curriculum-formacion-y-vinculacion-en-la-educacion-superior-tres-ejes-de-investigacion-educativa>
- Barrón, C. y Pontón, C. (2013). La reforma de la escuela normal de 1997. Algunas consideraciones críticas. En P. Ducoing Watty (Coord.), *La escuela normal: una mirada desde el otro* (pp.191-222). IISUE-UNAM.
- Bernal, D. (2016). El concepto de Bildung en Hegel y su incidencia en la educación. III Jornadas de Investigadores en Educación. Recuperado el 2 de febrero de 2021, de [file:///C:/Users/52777/Downloads/1360-1384-1-PB%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/52777/Downloads/1360-1384-1-PB%20(3).pdf)
- Cabrera, J. (2011). Las políticas educativas 1976-1982 en contexto. En R. N. Buenfil y Z. Navarrete (Coords.), *Discursos educativos, identidades formación profesional. Producciones desde el análisis político de discurso* (pp.113-132). Plaza Valdés.
- Cadena, P., Rendón, R., Aguilar, J., Salinas, E., Cruz, F. y Sangerman, D. (2017). Métodos cuantitativos, métodos cualitativos o su combinación en la investigación: un acercamiento en las ciencias sociales. *Revista Mexicana de Ciencias Agrícolas*, vol. 8 (7), pp.1603-1617. Recuperado el 5 de julio de 2021, de <https://www.redalyc.org/pdf/2631/263153520009.pdf>
- Campos, R. & Urbina, F. (2011). Desempeño educativo en México: la prueba ENLACE. *Estudios socioeconómicos*. Vol. 26 (2). julio-diciembre, 249-292. Recuperado el 20 de noviembre de 2021, de www.redalyc.org/pdf/59720807004
- Canedo, C., Reyes, A. y Chicharro, M. (2017). Formación inicial de docentes de educación básica: una mirada desde los actores. Ponencia. San Luis Potosí, COMIE. Recuperado el 4 de junio de 2021, de <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/0700.pdf>

- Casanova, H. (2018). La política educativa gubernamental, 2012-2018. En P. Ducoing Watty (Coord.), *Educación Básica y reforma educativa* (pp.77-102). IISUE-UNAM.
- Casarini, M.(1999). *Teoría y diseño curricular*. México:Trillas.
- Cassany, D. (1990). Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita. Barcelona: CL&E.
- Castillo, D., Lira, M. y Gutiérrez, F. (2015). Resituar las ideas educativas de Jaime Torres Bodet. *Revista Iberoamericana de Ciencias*, 2(1), pp. 85-90. Recuperado el 3 de marzo de 2022, de <http://www.reibci.org/publicados/2015/enero/0800104.pdf>
- Chapa, M. & Flores, M. (2015). La formación inicial de profesores en las Escuelas Normales. *IE Revista de investigación Educativa de la REDIECH*, vol. 6 (10), pp. 28-35. Recuperado el 3 de marzo de 2021, de <https://www.redalyc.org/pdf/5216/521651959003.pdf>
- Corral, R. (2004). *El currículo basado en competencias*. Ponencia, Universidad de La Habana.
- Cortés, G. & García, S. (2003). *Investigación documental. Guía de Auto aprendizaje*. CDMX: México: ENBA. Recuperado el 3 de febrero de 2021, de [%C3%8DA_DE_AUTOAPRENDIZAJE_APUNTES_Y_EJERCICIOS](#)
- Cruz, O. (2011). Las políticas de formación docente y los procesos de gubernamentalidad. Una discusión sugerente. En R. N. Buenfil y Z. Navarrete (Coords.), *Discursos educativos, identidades y formación profesional. Producciones desde el análisis político de discurso* (pp. 283-300). Plaza Valdés.
- Cruz, O. (2013). Políticas para las escuelas normales: elementos para una discusión. En P. Ducoing Watty (Coord.), *La escuela normal: una mirada desde el otro* (pp.49-77). IISUE-UNAM.
- Díaz, A. (1997). *Didáctica y currículum*. México: Paidós.
- Díaz, A. (2003). Currículum. Tensiones conceptuales y prácticas. *Revista*

Electrónica de Investigación Educativa, vol.5 (2), pp. 1-13. Recuperado de 6 de enero de 2021, de <http://redie.uabc.mx/vol5no2/contenido-diazbarriga.html>

Díaz, A.(2014). *Currículum: entre utopía y realidad*. Buenos Aires: Amorrortu. Recuperado el 6 de enero de 2021, de https://profejhonny.weebly.com/uploads/2/2/8/1/22818782/el_curr%C3%Adculum_una_reflexi%C3%B3n_sobre_la_pr%C3%A1ctica_libro.pdf

DOF (25/11/1976). Acuerdo número 15019 por el que se autoriza para ser aplicados por los establecimientos escolares que forman parte del Sistema Educativo Nacional, los planes de estudio de educación normal a nivel de licenciatura en las especialidades de tipo medio. Recuperado el 6 de abril de 2021, de http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=4855731&fecha=25/11/1976&print=true

DOF (23/03/1984). Acuerdo que establece que la Educación Normal en su nivel inicial y en cualquiera de sus tipos y especialidades tendrá el Grado Académico Licenciatura. Recuperado el 6 de abril de 2021, de http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=4660109&fecha=23/03/1984

DOF (19/05/1992). Decreto para la celebración de convenios en el marco del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica. Recuperado el 6 de abril de 2021, de http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=4666809&fecha=19/05/1992

DOF (11/05/2000). Acuerdo número 269 por el que se establece el Plan de Estudios para la formación inicial de Profesores de Educación Secundaria. Recuperado el 6 de abril de 2021, de <https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/42b00ee7-33da-4bff-85e3-ef45b0f75255/a269.pdf>

DOF (11/09/2013). Decreto por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de la Ley General de Educación. Recuperado el 6 de abril de 2021, de

https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5313841&fecha=11/09/2013#gs.c.tab=0

DOF(03/08/2018). Acuerdo número 14/07/18 por el que se establecen los planes y programas de estudio de las licenciaturas para la formación de maestros de educación básica que se indican. Recuperado el 6 de abril de 2021, de https://sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/15509/1/images/a14_07_18.pdf

DOF (2019, 15 de mayo). Decreto por el cual se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de los artículos 3°, 31 y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia educativa. Recuperado el 5 de abril de 2021, de https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5560457&fecha=15/05/2019

DOF (2019a, 30 de septiembre). Decreto por el que se expide la Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros. Recuperado el 6 de abril de 2021, de https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5573860&fecha=30/09/2019

DOF (2019b, 30 de septiembre). Decreto por el que se expide la Ley Reglamentaria del Artículo 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia de Mejora Continua de la Educación. Recuperado el 6 de abril de 2021, de http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5573859&fecha=30/09/2019

DOF (2019c, 30 de septiembre). Decreto por el que se expide la Ley General de Educación y se abroga la Ley General de la Infraestructura Física Educativa. Recuperado el 6 de abril de 2021, de https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5573858&fecha=30/09/2019

Dolz, J. (2011). Describir la actividad docente: un punto de vista didáctico para comprender el trabajo del profesor en el aula (pp. 97-110) En J. Villanueva,

- D. Álvarez y R. Rickenmann (eds.) *L'activitat docent. Intervenció, innovació, investigació*. Girona: Documenta Universitaria.
- Ducoing, P. (2004). Origen de la Escuela Normal Superior de México. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 6(6), 39-56. Recuperado el 4 de abril de 2021, de <https://www.redalyc.org/pdf/869/86900604.pdf>
- Ducoing, P. (2011). Introducción. En P. Ducoing Watty (coord.), *Procesos de formación, volumen II* (pp. 1-20). ANUIES.
- Ducoing, P. (2013). De la formación técnica a la formación profesional de 1984. En P. Ducoing Watty (Coord.), *La escuela normal: una mirada desde el otro* (pp.117-156). IISUE-UNAM.
- Ducoing, P. (2018). Rutas de las reformas de educación básica en México. En P. Ducoing Watty (Coord.), *Educación Básica y reforma educativa* (pp.29-50). IISUE-UNAM.
- Faustino, O. (2018). La reforma educativa de 2013 y lo que está por venir. *Nexos*. Septiembre. Recuperado el 30 de marzo de 2021, de <https://educacion.nexos.com.mx/la-reforma-educativa-de-2013-y-lo-que-esta-porvenir/>
- Ferry, G. (1993). *Pedagogía de la formación*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Flores, M. y López, S. (2011). Formación de los docentes para la enseñanza de la lengua desde el enfoque comunicativo. El caso de la Universidad Pedagógica Nacional de México. *Odiseo*, 8 (16). Recuperado el 5 de junio de 2022, de <https://odiseo.com.mx/bitacora-educativa/formacion-de-los-docentes-para-la-ensenanza-de-la-lengua-desde-el-enfoque-comunicativo-el-caso-de-la-universidad-pedagogica-nacional-de-mexico/>
- Fortoul, M., Güemes, C., Martell, F. y Reyes, M. (2013). Formación inicial de docentes para la educación básica en *Procesos de formación 2002-2011 Volumen 1* (pp.152-192).CDMX, México: ANUIES. Recuperado el 6 de mayo de 2021, de <http://www.comie.org.mx/v5/sitio/wp-content/uploads/2020/08/Procesos-de-formaci%C3%B3n-Vol.1.pdf>

- Galindo, B. (26 de julio de 2017). La Reforma Educativa, un proceso caótico, Ángel Díaz Barriga [Archivo de video].
<https://www.youtube.com/watch?v=AQ7g0eiA2Ko>
- García, M., Vilanova, S., Señorino, O., Medel, G. & Natal, M. (2017). Relaciones entre formación disciplinar, concepciones sobre el aprendizaje y uso de estrategias metacognitivas en estudiantes universitarios de profesorado. *RIES*, vol VIII (23), pp. 49-68. Recuperado el 6 de mayo de 2021, de <https://www.redalyc.org/jatsRepo/2991/299152904003/html/index.html>
- Gerardo, N. (2004). Una revisión y actualización del concepto de currículo. *Telos: Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, 6(2). pp. 194-208. Recuperado el 8 de febrero de 2021, de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6436492>
- Gil Antón, M. (2018). La reforma educativa. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 23(76), 303-321. Recuperado el 7 de julio de 2021, de <https://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v23/n076/pdf/76012.pdf>
- Gilles, F. (1993). *El trayecto de la formación*. México: UNAM.
- Gimeno, J. y Pérez, A. (2013). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Ediciones Morata.
- Gimeno, J. (2007). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Ediciones Morata.
- Giraldo, E., Flórez, S. y Cadavid, A. (2017). Enfoques curriculares: orientaciones y perspectivas en las propuestas de formación de maestros/as, *Revista Educación y Pedagogía*, 24 (63-63). pp. 74-90. Recuperado el 6 de mayo de 2022, de file:///C:/Users/52777/Downloads/328562-Texto%20del%20art_culo-130363-1-10-20170813.pdf
- Glazman, L. e Ibarrola, M. (1978). *Diseño de planes de estudio*. Ciudad de México: CISE-UNAM.
- González, R. (2018). La reforma educativa en México: 1970-1976. *Espacio, Tiempo y Educación*, 5(1), pp. 95-118. Recuperado el 6 de agosto de 2021,

de file:///C:/Users/patya/Downloads/DialnetThe19701976EducationReformIn
Mexico- 6417548%20(2).pdf

Greybeck, B., Moreno, M. & Peredo, M. (1998). Reflexiones acerca de la formación de docentes. *Revista Educar*. (5), pp. 15-22. Recuperado el 6 de agosto de 2021, de http://www.quadernsdigitals.net/datos_web/articles/educar/numero5/reflexiones

Hernández, H.(2004). Diseño de planes y programas de estudio. *Currículum y formación profesional* (pp. 119- 169) La Habana, Cuba. Recuperado el 6 de mayo de 2021, de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Cuba/cepesuh/20110613040117/librocurrículum.pdf>

Hernández, I. (12 de julio de 2021). La malla curricular de las Licenciaturas en Educación Normal 2018 [Archivo de video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=EnuZCWKICgl>

Hernández, M., Monzón, M., y García, C. (2018) Rediseño curricular de la educación normal: perspectivas del trayecto formativo práctica profesional. En XV Congreso de Investigación Educativa-COMIE, Aguascalientes, México. Recuperado el 10 de noviembre de 2020, de <http://www.conisen.mx/memorias2018/memorias/3/P529.pdf>

Horruitiner, P. (2006). *La universidad cubana: el modelo de formación*. La Habana, Cuba: Félix Varela.

IISUE UNAM oficial (25 de marzo de 2019). La reforma al Artículo Tercero de la Constitución [Archivo de video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=gdlKNBrQPpM>

Inciarte, A. (2005). *Retos y Principios del Currículo de la Educación Superior*. Maracaibo: LUZ.

INEE México. (2017). Planea Resultados nacionales 2017. Recuperado de <http://planea.sep.gob.mx/content/general/docs/2017/>

Resultados Nacionales PlaneaMS2017.PDF

INEE México (24 de octubre de 2018). Formación docente, capítulo 2 [Archivo de video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=u0Z4ojDGZu4>

INEE México (1 de noviembre de 2017). Sesión 7: Desafíos de la formación de docentes. La Reforma Educativa: Avances y Desafíos [Archivo de video]. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=zSHS1pIA3_I

INEE México (18 de diciembre de 2018). Las escuelas normales y el nuevo modelo educativo. Pensar la educación, capítulo 9 [Archivo de video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=tP0aOeieeTY>

Jiménez, T. (2003). Las implicaciones del enfoque comunicativo funcional para la enseñanza de la lengua en educación básica. *Encuentro educacional*, 10 (3), 245-258. Recuperado el 3 de junio de 2022, de <https://produccioncientificaluz.org/index.php/encuentro/article/view/4369>

Medrano, V., Ángeles, E. y Morales, M. (2018). La educación Normal en México. Elementos para su análisis. *Perfiles educativos*, 40 (160), 192-208. Recuperado el 3 de marzo de 2021, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_isoref&pid=S018526982018000200192&lng=es&tlng=es

Latapí, P. (2004). La política educativa del Estado mexicano desde 1992. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6(2), 1-16. Recuperado el 3 de junio de 2021, de <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/108>

Larrauri, R. (2005). La reforma curricular de la educación normal: percepción de su discurso educativo en el Estado de México. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, 35 (1-2), 89-126. Recuperado el 4 de enero de 2021, de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27035204>

Larraguibel, E., (1992). La investigación curricular en México. *Perfiles Educativos*, 57-58, pp. 44-51. Recuperado el 4 de octubre de 2021, de Microsoft Word – 57-58-1992-6[1] corregido.doc (unam.mx)

Lazarín, F. (2008). El dilema en la primaria o en la preparatoria. La dirección de enseñanza secundaria. En A. Arredondo (Comp.), *Entre la primaria y la*

- universidad, la educación de la juventud en la historia de México* (pp. 249-270) Santillana-UPN.
- Llerena, O. (2015). El proceso de formación profesional desde un punto de vista complejo e histórico cultural. *Actualidades Investigativas en Educación*, vol. 15 (3), pp. 1-23. Recuperado el 6 de octubre de 2021, de <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/21041>
- Lopes, L. (2012). La formación inicial de las educadoras y de los educadores: profesores y profesoras. *Rizoma freireano*, vol. 12 (12), pp. 1-18. Recuperado el 3 de enero de 2021, de <http://www.rizoma-freireano.org/n-13-sumario-index>
- López, I. (2011). La calidad educativa en el nivel básico: imaginario hegemónico, y promesa de plenitud. En R. N. Buenfil y Z. Navarrete (Coords.), *Discursos educativos, identidades y formación profesional. Producciones desde el análisis político de discurso* (pp. 283-300). Plaza Valdés.
- Loyo, E. (2008). La escuela secundaria socialista en México. ¿Una opción de educación popular? (1925-1940). En A. Arredondo (Comp.), *Entre la primaria y la universidad, la educación de la juventud en la historia de México* (pp. 271-292). Santillana-UPN.
- Luna, E., y López, G., (2012). El currículo: concepciones, enfoques y diseño. *Revista Unimar*, 58. pp.65-76. Recuperado el 7 de febrero de 2021, de [217-Texto del artículo-783-1-10-20140404 \(2\).pdf](#)
- Marín, D. (2003). La investigación curricular en México. La década de los noventa. *Perfiles Educativos*, vol. 26 (103), pp. 1-7. Recuperado el 10 de marzo de 2021, de <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v26n103/v26n103a8.pdf>
- Martín, M. (2013). Tendencias en la formación lingüística del docente de educación inicial y primaria: problemas y perspectivas de solución. *SAPIENS*, 14 (1), pp. 65-84. Recuperado el 10 de marzo de 2021, de http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S131758152013000100004
- Medrano, V., Méndez, E. y Hernández, M. (2017). *La educación normal en México. Elementos para su análisis*. México: INEE.

- Medrano, V. y Ramos, E. (2019). *La formación inicial de los docentes de educación básica en México*. INEE, México.
- Mendoza, J. (2018). Políticas y reformas educativas en México 1959-2016. En P. Ducoing Watty (Coord.), *Educación Básica y reforma educativa* (pp.51-76). IISUE-UNAM.
- Moreno de Alba, J. (1999). *Minucias del lenguaje*. México: FCE.
- Moreno, M. (2013). Los Organismos Internacionales y las políticas de formación docente. En P. Ducoing Watty (Coord.), *La escuela normal: una mirada desde el otro* (pp.23-48). IISUE-UNAM.
- Murillo, H. (2010). Curriculum, planes y programas de estudio. Recuperado de http://online.aliat.edu.mx/adistancia/ModDisDesInstruccional/Unidad2/Lecturas/3Curriculum_planes_y_programas.pdf
- Mutale, I. (2018). Conceptualization and definition of a currículum. *Journal of Lexicography and Terminology*, 4(2). pp.1-23 Recuperado el 4 de febrero de 2021, de https://www.researchgate.net/publication/332152068_Conceptualization_and_Definition_of_a_Curriculum
- Navarrete, Z. (2013). Formación en disciplinas. En *Procesos de formación 2002-2011* (pp. 197-232). CDMX, México: ANUIES. Recuperado el 7 de marzo de 2021, de <http://www.comie.org.mx/v5/sitio/wp-content/uploads/2020/08/Procesos-de-formaci%C3%B3n-Vol.-2.pdf>
- Nemiña, R., García, H. y Montero, M. (2009). Desarrollo profesional y profesionalización docente. Perspectivas y problemas. *Revista currículum y formación del profesorado*, 13(2), pp. 235-247. Recuperado el 3 de marzo de 2021, de <https://dialnet.unirioja.es/metricas/documentos/ARTREV/3059974>
- OCDE (2010). *Mejorar las escuelas: Estrategias para la acción en México*, OCDE, París. <https://www.oecd.org/education/school/47101613.pdf>
- Ornelas, C. (2003). *El sistema educativo mexicano. La transición de fin de siglo*. FCE.

- Presidencia Enrique Peña Nieto (13 de marzo de 2017). Presentación del Modelo Educativo para la Educación Obligatoria [Archivo de Video].
<https://www.youtube.com/watch?v=fpXjbP39qWM>
- Ortega, M. (2017). Conocimiento escolar y conocimiento “disciplinar” del profesor sobre la participación del profesor en la construcción y enseñanza del contenido asociado a las disciplinas escolares. *Revista Folios*, (45), pp. 87-102. Recuperado el 7 de junio de 2021, de
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=345949158007>
- Pérez, D. (2007). Revisión y análisis del Modelo de Evaluación Orientada en los Objetivos (Ralph Tyler). *Pontificia Universidad Católica de Chile*.
Recuperado el 5 de mayo de 2021, de
https://www.researchgate.net/publication/220025586_Revision_y_analisis_del_Modelo_de_Evaluacion_Orientada_en_los_Objetivos_Ralph_Tyler_-_1950
- Prado, J. (2004). *Didáctica de la lengua y la literatura para educar en el siglo XXI*. Madrid: La Muralla
- Posner, G. (2003). *Docente del siglo XXI. Cómo desarrollar una práctica docente competitiva. Análisis del currículum*. México: MC Graw Hill.
- Rafael, Z. (2016). *El proceso de configuración de saberes docentes de los formadores de profesores para la escuela secundaria*. [Tesis de doctorado]. UPN-Ajusco.
- Real Academia de la Lengua Española. (s.f.). Forma. En Diccionario de la lengua española. Recuperado el 30 de septiembre de 2021, de
<https://dle.rae.es/forma>
- Real Academia de la Lengua Española. (s.f.). Currículum. En Diccionario de la lengua española. Recuperado el 30 de septiembre de 2021, de
<https://dle.rae.es/forma>
- Reyes, M. (2013). La práctica docente reflexiva en las escuelas normales. En P. Ducoing Watty (Coord.), *La escuela normal: una mirada desde el otro* (pp.223-267). IISUE-UNAM.

- Rivas, M. (2008). La formación y su complejidad semántica. *Investigación Educativa Duranguense*, (8), pp. 41-55. Recuperado el 7 de octubre de 2021, de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?Codigo=2543158>
- Rojas, I. (2013). La formación del profesorado en el contexto de la posmodernidad: Algunas reflexiones sobre los saberes de los docentes del nivel básico. En P. Ducoing Watty (Coord.), *La escuela normal: una mirada desde el otro* (pp.79-116). IISUE-UNAM.
- Rolón, V. (2016). Enfoques curriculares en la Educación Superior. *ACADEMO Revista de investigación en Ciencias Sociales y Humanidades*,3(1), pp. 1-10. Recuperado el 7 de octubre de 2021, de <file:///C:/Users/52777/Downloads/DialnetEnfoquesCurricularesEnLaEducacion Superior-5762975.pdf>
- Sánchez, C. (2006). Historia de un desencuentro: investigación y enseñanza de la redacción en Costa Rica. *Filología y lingüística*, 32 (2), pp. 223-245. Recuperado el 7 de junio de 2022, de <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/filyling/article/view/4329>
- Sánchez, E. (2015). L formación lingüística de los profesores de primaria: el reto de enseñar español. *Revista Iztapalapa*, 36 (78). Recuperado el 7 de julio de 2022, de <https://revistaiztapalapa.izt.uam.mx/index.php/izt/article/view/121/262>
- Sandoval, E. (s/f). *Reforma educativa y formación de maestros en México: La reconfiguración de una profesión*. XI Seminario Internacional de la Red Estrado. http://redeestrado.org/xi_seminario/pdfs/eixo3/286.pdf
- Sandoval, E. (2001). Ser maestro de secundaria en México: Condiciones de trabajo y reformas educativas . *Revista Iberoamericana de Educación*, 25, 83-102. Recuperado el 6 de octubre de 2021, de <https://www.redalyc.org/pdf/800/80002505.pdf>
- Sandoval, E. (2007). La reforma que necesita la secundaria mexicana. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12 (32), 165-182. Recuperado el 6 de octubre de 2021, de <https://www.redalyc.org/pdf/140/14003209.pdf>

- Santibañez, L.(2015). ¿Qué nos dice PLANEA? *Nexos*. Noviembre. Recuperado el 20 de noviembre de 2021, de <https://www.nexos.com.mx/?p=39500>
- Sanz, T. (2004). El curriculum. Su conceptualización. *Pedagogía universitaria*, 9 (2). Recuperado el 3 de febrero de 2021, de <https://go.gale.com/ps/i.do?id=GALE%7CA146838911&sid=googleScholar&v=2.1&it=r&linkaccess=abs&issn=16094808&p=AONE&sw=w&userGroupName=anon%7E3e14af60>
- Sayago, D. (2015). Modelo curricular de Mauritz Johnson. Universidad Central de Venezuela. Recuperado el 3 de marzo de 2021, de <https://es.slideshare.net/DannySayago/modelocurricular-de-mauritz-johnson>
- Sebastián, A. (2019, 4 de septiembre). Refundar la profesión docente. *Educación Futura*.
- SEP (1999). Planes de estudio 1999. Licenciatura en Educación Secundaria. Documentos Básicos. Recuperado el 2 de abril de 2021, de <http://ensech.edu.mx/docs/plan.pdf>
- SEP (2016a). Carta sobre los fines de la educación en el siglo XIX. Recuperado el 3 de diciembre de 2021 de <https://www.planyprogramasdestudio.sep.gob.mx/descargables/biblioteca/basica-educ-fisica/II-LOS-FINES-DE-LA-EB.pdf>
- SEP (2016b). El Modelo Educativo 2016. El planteamiento pedagógico de la Reforma Educativa. Recuperado el 3 de abril de 2021, de https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/114501/Modelo_Educativ_2016.pdf
- SEP (2016c). El Modelo Educativo en México: el planteamiento pedagógico de la Reforma Educativa. *Perfiles Educativos*, 38(154), 216-225. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2016.154.57670>
- SEP (2016d) Los fines de la Educación en el Siglo XXI. (2017). Recuperado el 5 de abril de 2021, de

<https://www.planyprogramasdestudio.sep.gob.mx/descargables/biblioteca/basicas-ingles/II-LOS-FINES-DE-LA-EDUCACION.pdf>

SEP (2016e). Propuesta curricular para la educación obligatoria 2016. Recuperado el 3 de diciembre de 2021 de

<https://www.gob.mx/cms/uploads/docs/Propuesta-Curricular-baja.pdf>

SEP (2018). Planes de estudio 2018. Recuperado el 2 de abril de 2021, de

<https://www.cevie-dgespe.com/index.php/planes-de-estudios-2018/114>

Terigi, F. (2008). Los cambios en el formato de la escuela secundaria: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles. *Propuesta Educativa*, 29, pp. 63-71.

Recuperado el 7 de abril de 2021, de

<https://www.redalyc.org/pdf/4030/403041701008.pdf>

Toro, S. (2017). Conceptualización de currículo: su evolución histórica y su

relación con las teorías y enfoques curriculares en la dinámica educativa.

Revista Publicando, 4(11).pp.459-483. Recuperado el 6 de febrero de 2021,

de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6115198>

Torres, Jurjo. (1991). *El currículum oculto*. Madrid: Ediciones Morata.

Trujillo, J. (2015). Las reformas educativas en México: un recuento de las

modificaciones constitucionales (1934-2013). En J. Trujillo Holguín, P. Rubio

Molina y J. García Leos (Coords.), *Desarrollo profesional docente: las*

competencias en el marco de la reforma educativa (pp. 77-92). Escuela

Normal Superior Profr. José E. Medrano R.

Valera, R. (2009). El proceso del profesional en la educación superior basado en

competencias: el desafío de su calidad, en busca de una mayor integralidad

de los egresados. *Civilizar*, vol. 10 (18), pp. 117-133. Recuperado el 7 de

mayo de 2021, de <http://www.scielo.org.co/pdf/ccso/v10n18/v10n18a12.pdf>

Villegas, N. y Sandoval, E. (2019). *Experiencias de formación de los formadores de docentes de educación primaria en el marco de las reformas a la educación normal de 1984 y 1997*. XV Congreso Nacional de Investigación

Educativa. Recuperado el 8 de febrero de 2021, de

<http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/doc/0415.pdf>

- Viñao, A. (2012). Historia de las disciplinas, profesionalización docente y formación de profesores: el caso español. *Pro-Posições*, 23, 3(69), 103-118.
Recuperado el 5 marzo de 2021, de
<https://www.scielo.br/j/pp/a/M44PpPgMbhw7zm35rz5sptj/abstract/?lang=es>
- Yurén, T. (2011). Los dispositivos de formación del profesorado de secundaria en México. *EDETANIA* (39), pp. 13-26. Recuperado el 5 de marzo de 2021, de
<https://www.researchgate.net/publication/>



ACTA DE DICTAMEN DE TRABAJO DE TESIS

Los integrantes de la Comisión Revisora del Trabajo de Tesis de Maestría titulado: “Análisis curricular del plan de estudios 2018 de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Español en Educación Secundaria” que presenta el candidato a Maestría en Investigación Educativa: **Laura Patricia Aké Navarro**, quien realizó su investigación bajo la Dirección de la Dra. María Adelina Arredondo López, después de haber revisado la tesis, otorgan el dictamen siguiente: **APROBADO**

Observaciones:

Cuernavaca, Morelos, a 30 de marzo de 2022

DIRECTOR(A) DE TESIS	Dra. María Adelina Arredondo López
LECTOR(A)	Dra. María Luisa Zorrilla Abascal
LECTOR(A)	Dra. María Esther Tapia Álvarez
LECTOR(A)	Dr. Gustavo Adolfo Enríquez Gutiérrez
LECTOR(A)	Dr. Agustín Rivero Franyutti



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL
ESTADO DE MORELOS

Se expide el presente documento firmado electrónicamente de conformidad con el ACUERDO GENERAL PARA LA CONTINUIDAD DEL FUNCIONAMIENTO DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MORELOS DURANTE LA EMERGENCIA SANITARIA PROVOCADA POR EL VIRUS SARS-COV2 (COVID-19) emitido el 27 de abril del 2020.

El presente documento cuenta con la firma electrónica UAEM del funcionario universitario competente, amparada por un certificado vigente a la fecha de su elaboración y es válido de conformidad con los LINEAMIENTOS EN MATERIA DE FIRMA ELECTRÓNICA PARA LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ESTADO DE MORELOS emitidos el 13 de noviembre del 2019 mediante circular No. 32.

Sello electrónico

MARIA ADELINA ARREDONDO LOPEZ | Fecha:2022-06-13 22:15:18 | Firmante

M+Imsh1vkK+vmv4uKHerTHe4bR5uZemGINnzljf+oIQfnSgrUzXTfVcXrUCeAmYZHcTH3c5PtdKaKsKfFObxVqO9/nW5o6DUV0aUc8vtP0/IOVk32AXoi1pL1FVt930YWC/C0nl9xtNQV4nk8dpj3GgUEG346fnpLQit6PQ8CqAUvPWyZ8ATg58VMgFDh7TC5RTvGEkUdE4RyK9jsb2Ylwm6nTKjsCY3yLamKKV7UMMDLfa9kN00tXE54NISrIA0z0DhgdcC3P1Gw4lJRIz5MDTtRwtF3tK8oyAc7RQnzoxsJmDMzK8fPpEYeD+A8HBMsxIW3ylzj7AEWdWPTC2AQ==

MARIA LUISA ZORRILLA ABASCAL | Fecha:2022-06-13 22:33:57 | Firmante

uUztEUnlpyGR4CyASX3SqrW7dec+XiowMhL6dErWWM4v82it7Qf5gUvygYd9agJuW+LsKVJrmMkxN7rh7CzrR05MHb/SoCG+1P6tKaZv+coShZf0ATzdnuvylcDC9UcfiPKb7z1FwP0bGbXEgGzao1p2hy4FGXip4qKleFAV1IDVMDn3O33eHca+bYQ6d7VG8b6xkVZ01etze5ZjJnG7VSGnAifJV9pQOXixXTkrngLjyCVl64F3daeWJDOGo3/y+SlMnmupwDaNPCV08V9Kc8MwW30tW8a5OJnLWvij9NzN6NPG9hvsT7bAU1/v5Dw9kFVkvPuwfLMsgUKFaQ==

GUSTAVO ADOLFO ENRÍQUEZ GUTIÉRREZ | Fecha:2022-06-14 08:39:17 | Firmante

TgF2Gy5ouA4ixMXn6MrmJnerbhdIUhA7i5ZRDmz8nYoImRPul/eb7h0Zn2YSPzV2TcgDFWMAyD7fgD0riYXihAYbRi+DiVPsuaTosvQcb+fvit5klcp1g/8Su3LdNuMJ8+TVQPMipQKkXLnpWFyT4nXHIOWfyg69/Jnfal9rV3SNh63lpKSV57Gs8BVvkTin0WnMBY8/sD7PN+mXIJ4p4V2CrNiyGV+/SHt3RcZA/OHZABEWcZByw6s5XtUKVcCrkPgSBYRYNMpSFbl2K4h+PNG9s/gt7u53WeEZc2jmmC9j49wt3DFK4xqw19gyJ3inYZPflc1QC8zT2tEXVRddg==

AGUSTIN RIVERO FRANYUTTI | Fecha:2022-06-14 10:55:53 | Firmante

c+VuxTZbRxBjMyDs2wBLkQwJSHyfr9AIHzCJJg+DxVOnV4/ef7RY6TVE2Is+H9EIp7UEqoYPEsvjN4S/bWp4qYcEuPhWjbUgqIHPOyiWicLMJZrPeCVMHVrr/pdWigd+YI4cfwP6JF0Xhb+s1EWRsk5KtZuLkze3kBxwyCjxddoxT2+q4r4xatdwTNYa93GrFLzAxX5e0kzXYm8xZfpVl6qP6ZPhP6E0HMfREOgQaNF6J+arjNd4ct7MFYjiA1jsHYMK1Nsk743HCDbr+ZCF3RxGJSwwwRq1dKEAa8DvbSmuUj8KTb8Y5Tf7AOLBPp3ETHTimIRPrs/sw6rOSYnVQ==

MARIA ESTHER TAPIA ALVAREZ | Fecha:2022-06-14 16:50:55 | Firmante

dV7LUIUaZAAACggWr4446AoHfnsCMfailH6Ko5kf+sj21zLz6bHn3WIK64IzaWNsB51JyrcRG4osg0BpiVHqrKl47ma/41znkoO1C/Zqdr17x35CnpL0KOfBhowh52QGWIhfEGcNdAjgmmvnxRXkiMUvEVAfcm2OBCcA+ZTOzIXPUzRTVFw/a1SolJqtdn1OLPcr2aNtXBxzomkj6YzTqJ+RkYW6LbqZJQjHE/xljpP4mcZE8+BTvGM4mDR1XICIU3gtRiA02aml9Y7I DVZN/Xv/JJQV0kNEJNgEYGU7iUe65KEXMIFGLYrOKHI+VahmyiZaVrW99Tn9la5aA==

Puede verificar la autenticidad del documento en la siguiente dirección electrónica o escaneando el código QR ingresando la siguiente clave:



GoHzLgy4F

<https://efirma.uaem.mx/noRepudio/HiryJvSgXyAIGhWzrBTPWuEq4DV/khUt>

