

La formación docente: una encrucijada ante las reformas educativas

Dolores Gutiérrez Rico. lolitarico@hotmail.com. Universidad Pedagógica de Durango.

José Luis Veloz García. depfca@yahoo.com.mx. Facultad de Economía, Contaduría y Administración. UJED.

María Esthela Izaguirre De Lara titaizaguirre1955@hotmail.com Universidad Pedagógica de Durango. Unidad Gómez Palacio.

Resumen

La presente investigación se circunscribe en un estudio de corte cualitativo, cuyos objetivos son: Identificar la percepción que tiene el egresado de las instituciones formadoras de docentes respecto a su educación e implicación en el campo práctico.

Describir las necesidades de formación que reconoce tener el egresado de las instituciones formadoras de docentes.

Identificar los procesos y soluciones que el egresado de las instituciones formadoras de docentes realiza para cubrir esas necesidades de formación e implicarse mejor en su práctica. El análisis e interpretación de resultados permitió configurar cuatro categorías centrales que permiten comprender el sentir y percepción del docente egresado de las instituciones formadoras de docentes, centrándolas en las siguientes: Necesidades de formación, Formación inicial, Formación continua e Incongruencias entre niveles de enseñanza. Los docentes presentan necesidades identificadas más en el enfoque de competencias en cuanto a la planeación, evaluación y selección de estrategias de enseñanza. Consideran una desvinculación total en las decisiones que el sistema educativo toma al realizar las reformas educativas, esta desvinculación se centra en

mayor parte al desfase de reformas entre las instituciones formadoras de docentes con educación básica, siendo éste último el campo laboral de quienes egresan de las primeras.

Palabras claves: Formación, Reforma Educativa, Instituciones Formadoras de docentes.

Introducción.

Si observamos el Sistema Educativo actual de México, podemos detectar que las Instituciones Formadoras de Docentes, no se encuentra en una panorámica favorable. Se pudiera hacer la pregunta reflexión ¿por qué esta aseveración?, se diría, que más que una aseveración, es una percepción que se tiene por los grandes cambios que se han originado a lo largo de los años, y uno de tantos cambios es el relacionado al desfase que se ha presentado en éstas instituciones, con respecto a las Reformas derivadas de Educación Básica.

Los movimientos sociales responden a las expectativas estructurales de la política que se tiene de acuerdo al gobierno federal en gestión, por ello en los últimos años se ha orientado los cambios en la educación a desarrollar programas curriculares en base a un enfoque por competencias; centrado en el entorno de globalización en el que vivimos.

El hacer referencia a la globalización, viene a la mente aquellas palabras de Estefanía (2002, p. 29-30) “La globalización nos afecta a todos y, desde luego, no es un fenómeno estrictamente económico sino más amplio. Se trata de un proceso por el cual las políticas nacionales tienen cada vez menos importancia y las políticas internacionales, aquellas que se deciden lejos de los ciudadanos cada ves más”, el sentir de este autor, es referir como todo trasciende sin tomar en cuenta al ciudadano común, y sin embargo éste último es quien camina dentro

de un trayecto de cambio, movimiento, exigencia, y todas aquellas acciones que mueven sus estructuras de vida.

Mantener la reforma de las instituciones normales, por ejemplo, es soportar las coordinadas económicas y políticas del mundo, atando a sus lógicas a la educación y a las funciones que deben desempeñar las instituciones educativas, que a su vez van construyendo sus formas particulares de sobrevivencia, de resistencia y de evolución.

Una línea muy socorrida en los discursos de reforma se orienta a elaborar las culpas de la educación y de sus actores directos, los maestros. Evidentemente, si la educación es obsoleta, hay que reformarla, si el maestro es obsoleto hay que actualizarlo, incluso sustituirlo. Sin embargo, los reformadores educativos también deben reconocer los vacíos en los cuales muchas de las reformas tratan de aplicar; por ejemplo, y de acuerdo a lo mencionado por Savin (2003), a la distancia se ve claramente que como se aplicó el Plan de Estudios 1984 para las escuelas normales, no resultó ni conveniente ni oportuno. Las condiciones materiales, humanas y académicas no eran las más apropiadas, ni se emprendió nunca una tarea ambiciosa para adecuarlas con el tiempo; este vacío devoró muchas de las actividades, los valores y los supuestos que sostenían un modelo de docencia que hasta la fecha no se ha podido superar.

Posteriormente viene la Reforma de 1997, un nuevo plan de estudios para la Licenciatura en Educación Primaria; en 1999 los planes de las Licenciaturas en Educación Preescolar y Secundaria. La reforma de los planes de estudio iniciada en 1997 conservó el nombre de las escuelas normales y el carácter de

licenciatura de la enseñanza normal, así como el requisito de los estudios de bachillerato para ingresar a éstas, introducidos por la reforma de 1984.

Por otra parte, la reforma de 1997 tuvo algunas innovaciones, ya que redujo el número de materias, disminuyó los contenidos teóricos y de investigación y centró el interés en las asignaturas más relacionadas con la formación para la docencia y la práctica docente. Así, aunque la enseñanza normal conservó el rango de licenciatura, la reforma curricular iniciada en 1997 recuperó parte de la tradición normalista orientada a la formación para la docencia y en la práctica docente, una recuperación que tres años antes se había iniciado en el programa de licenciatura para el magisterio en servicio, de la Universidad Pedagógica Nacional.

De esa manera, los curricula más recientes rectificaron parcialmente la llamada “universitarización” de las escuelas normales, como calificaron a la reforma de 1984 varios maestros, investigadores educativos y la representación sindical del magisterio. (Arnaut; 2009)

La reforma curricular de 1997 tuvo, desde su partida, mayor consenso en el magisterio y se realizó en un contexto económico mucho más favorable; además, se puso en marcha después de la federalización de la educación básica y normal, cuatro años después de la reforma curricular de la educación básica (que presionó sobre la reforma de la enseñanza normal) y estuvo enmarcada por otros programas educativos reformistas, la recuperación salarial del magisterio y la implantación del programa de carrera magisterial.

Sin embargo el Plan de estudios 1997, no logra el cometido necesario para los requerimientos que educación básica plantea, ya que cuando surgen las Reformas educativas de Educación Básica en 2004, en el nivel prescolar y

posteriormente secundaria y primarias, no respondían a las necesidades y exigencias planteadas, por lo que en el (documento base para la consulta, 2011) remarca las líneas de acción: La reforma curricular para la formación inicial de docentes de educación básica en México responde a varios imperativos: Incrementar los niveles de calidad y equidad de la Educación Normal. Atender los nuevos programas de Educación Básica, así como las políticas de Educación Superior. Coadyuvar al logro de estándares internacionales de aprendizaje en la Educación Básica. Coadyuvar a reducir las brechas cognitivas, digitales y materiales existentes.

Ajustan de manera abierta las necesidades de los recursos humanos que los organismos financieros mundiales tienen y desde premisas humanizantes, arropan el nuevo discurso que deberá alumbrar los cambios. Adulando a un organismo financiero internacional, el documento revira tratando de remendar el fracaso del plan 1997.

Lo anterior refiere entonces, la desvinculación y la problemática de sincronizar los cambios en estas instituciones de formación, con educación básica; ya que si nos extendemos a las Universidades pedagógicas en México, es la misma situación, ya que desde 1994 el plan de estudios para maestros en servicios que no han alcanzado el grado de Licenciados (hablamos d

e aquellos que se formaron en escuelas normales antes del Plan 1984, que egresaban como profesores técnicos y no con grado de licenciatura), o bien el Plan de Licenciatura para Profesores del Medio Indígena 1990, que su objetivo es el mismo que el del Plan 1994, podemos decir que está aún con mayores problemáticas, ya que esta institución ha abarcado dentro de su función

sustantiva de difusión y extensión educativa se ha planteado como educación continua algunos diplomados, especialidades etc; que permitan la formación constante de los docentes, para así adquirir los conocimientos y recursos necesarios para su práctica. Los Centros de Actualización del Magisterio, se alimentan de los programas de las escuelas normales, en sí, todo es complejo, innecesario, y estas instituciones solo plantean respuestas a la ligera para revestir sus propias carencias.

Lo antes mencionado lleva a plantearse los siguientes objetivos que dan paso a la intención del estudio:

Identificar la percepción que tiene el egresado de las instituciones formadoras de docentes respecto a su formación e implicación en el campo práctico.

Describir las necesidades de formación que reconoce tener el egresado de las instituciones formadoras de docentes.

Identificar los procesos y soluciones que el egresado de las instituciones formadoras de docentes realiza para cubrir esas necesidades de formación e implicarse mejor en su práctica.

Acercamiento teórico

La formación docente está siendo considerada en los planteamientos políticos de México como un aspecto de vasta importancia, al igual que está siendo motivo de análisis y discusión por los diferentes actores educativos, sociedad, académicos, sindicatos de profesores, e investigadores educativos.

El docente novel egresa de las instituciones formadoras de docentes con una expectativa de incursionar al mercado laboral, sin embargo, también egresan

sabiendo que presentan limitaciones fuertes en el sentido de la comprensión de los programas de educación básica, específicamente de preescolar y primaria, ya que dentro de su experiencia en sus prácticas profesionales se percataron que sus formas de llevar la planeación y evaluación de sus actividades no era la que se desarrollaba en estos niveles. Por tanto les ocasiona conflicto y ansiedad, pero también búsqueda de nueva formación, ya de manera independiente.

El tema de la formación del profesorado, ya sea novel o quien tiene ya una trayectoria considerable, se encuentra circundado por múltiples factores y principios que inciden en la práctica docente pero que, en cualquier caso, procuran relacionar el conocimiento previo de los sujetos de la formación con un adecuado equilibrio entre la teoría y la práctica analizadas como parte del proceso.

La práctica debiera ser el resultado de una reflexión teórica a partir del conocimiento consciente y aplicado por el docente. (Ramírez y Piña; 2005:2), sostienen que “éste es el fin último, el sueño de todo educador: guiar sus acciones a partir de la estructuración conceptual de su trabajo” y agregan que la formación del profesorado es una disciplina en desarrollo cuyos orígenes se encuentran en la didáctica y la organización escolar, citando a Honoré (1980) para afirmar que es un encuentro entre personas adultas, mediante la interacción entre el formante y el formado, unidos por una intención transformante en un ambiente institucional organizado.

La formación docente, vista de esa manera, es considerada como un proceso donde la adquisición de conocimientos, capacidades y actitudes llevan al desarrollo personal del sujeto en formación, mediante el cual éste aprende a

enseñar. Esto lleva a que, quien egresa de una institución formadora de docentes, y encuentre debilidades en su practica, busque el saciar esa necesidad y transformar su propia práctica, pero ya con un sentido de igualdad con aquellos que tienen experiencia y conocimiento.

Sin duda alguna el termino de formación ha sido descrito como “el camino que`sigue el hombre en el proceso de hacerse hombre y las maneras en que se le puede ayudar en el empeño mediante un influjo metódico con arreglo a un plan”. (Menze, en Sánchez, 2001, p. 279). Por consecuencia Instituciones como las Universidades Pedagógicas, Centros de Actualización de Magisterio, Coordinación de Educación Continua, Escuelas Normales, y otras particulares; se han dado a la tarea por desarrollar programas alternativos de formación permanente y continua, ofreciendo herramientas actuales para la formación de los docentes que integran el sistema educativo. Otra definición se refiere al proceso de formación como “función de la evolución humana”. Pineau en Souto (1999, p. 41).

Por lo anterior es menester mencionar que de estos referentes se precisa que la formación puede ser vista en relación a las necesidades laborales (formación profesional), como evolución humana (enfoque personal) y como formación dinámica desde el desarrollo de la persona. La formación no se recibe, se busca y requiere la participación de otros actores involucrados en el proceso de formación. Las Reformas Educativas siempre estarán a la vanguardia, sin lugar a dudas, por lo que es función y obligación del docente que inicia su evolución dentro del magisterio seguir su propia trayectoria, con sus propios recursos, y los que el sistema le otorgue; más aún cuando vivimos un acelerado cambio dentro de una sociedad denominada “Sociedad del conocimiento”.

Metodología empleada

El estudio se realizó con 27 profesores en servicio dentro del nivel de Educación Básica; específicamente aquellos que no tuvieran más de seis años de servicio y que fueran egresados de Instituciones Formadoras de Docentes. Para el logro de los objetivos ya mencionados, se realizó una investigación de corte cualitativo. Dentro de este tipo de investigación Creswell (1998) distingue cinco tradiciones: Historia de Vida, Fenomenología, Teoría Fundamentada, Etnografía y Estudio de Casos. Para la presente investigación se utilizó la última tradición mediante la modalidad de estudio colectivo de casos (Stake, 1998). Se utilizó como técnica el cuestionario de pregunta abierta, ya que se les permitía más confianza para expresar sus ideas. Este cuestionario se compone de ocho preguntas.

Discusión e interpretación de resultados.

Al obtener los resultados, una vez analizados los cuestionarios, se procedió a realizar la interpretación quedando como metacategoría central sustento epistémico en la formación, la unidad de significado que engloba las categorías obtenidas, permite dar a conocer, que la formación del docente requiere tener una ubicación epistémica, ya que la base de todo conocimiento se desprende en la necesidad de que el estudiante de las instituciones formadoras de docentes partan de la base de todo conocimiento, encontrar sentido a las teorías sociológicas, pedagógicas, de aprendizaje que envuelven su desarrollo formativo, una base que permita entender por qué y para qué de las cosas, y que desafortunadamente los programas curriculares carecen de este fundamento. La formación que se da a los estudiantes es mediática, pasando por contenidos de forma superficial.

Lo anterior permite desprender las categorías siguientes:

Respecto a la categoría necesidades de formación, es importante referir que existen aquellas vinculadas a las sentidas, a la deficiencia e institucionales, para clarificar esta idea, podemos decir que la necesidad es emitida de forma reflexiva y consciente por el docente, cuando se siente en desventaja ante situaciones que requiere enfrentarse de inmediato, por ello la formación docente es entenderlo como un proceso mediante el cual el profesional de la docencia se pone en condiciones para ejercer su profesión, siendo estas condiciones, los conocimientos y las habilidades requeridas para el proceso de enseñanza-aprendizaje; esto permite que seamos explícitos en el hecho de que el docente se da cuenta de su necesidad, aún de que la institución diagnostique la necesidad que impera en su personal académico, y que considere este vinculado a la deficiencia, arrojada ésta por las evaluaciones de los procesos de aprendizaje de sus principales clientes, los estudiantes, y que con ello se vean a su vez evaluados por un sistema, a este respecto varios de los informantes hicieron mención de lo siguiente, es necesario aclarar que para una adecuada organización se número a los entrevistados, para guardar la confidencialidad de los mismos:

*Cuando estoy en el aula con mis alumnos, me siento muy bien, como que tengo el conocimiento, pero cuando tengo que hacer las planeaciones o me piden que evalúe con rúbricas o portafolios, entonces sí me entra una angustia, porque me doy cuenta que no se nada de eso, la verdad yo no lo vi en la Normal.
(Entrevistado 7).*

Cuando empecé a trabajar me dio mucho miedo, ya que cuando hice mis prácticas profesionales, la maestra con la que me tocó practicar me decía que qué me enseñaban en la escuela, ya que no hacía bien las planeaciones y además no sabía nada de estrategias. (Entrevistado 19)

En las voces de los informantes se visualiza la necesidad de continuar con una formación. En donde van identificando sus propias debilidades, y proyectando sus expectativas, ya en apartados anteriores se hacía referencia de la desvinculación existente en los cambios sustanciales de Educación Básica en relación con las Instituciones formadoras de docentes. Con las nuevas implementaciones de los programas en educación básica, se ha exigido una nueva forma de evaluar y planear los procesos tanto de enseñanza como de aprendizaje. Tobón (2007) hace mención que con el ingreso del enfoque por competencias, la evaluación está pasando por un proceso, ya que se está dando énfasis en conocimientos específicos y factuales, recomienda más el concepto de valoración, en donde se resalta el carácter apreciativo de la evaluación y enfatizar en que es ante todo un procedimiento para generar valor, a lo que las personas aprenden. Ya no es el hecho de ver la evaluación o la planeación como un simple acto de organización de actividades, más bien, conlleva un uso estratégico de instrumentos y herramientas que posibiliten mayores aprendizajes. El uso de portafolios, rubricas, etc. Permite una visión diferente de conocer los saberes de los aprendices, conocimientos y recursos que los egresados de las instituciones en mención requieren conocer y sobre todo aplicar.

Esto permite dar continuidad a la siguiente categoría denominada Formación Inicial, y hace referencia, a esa etapa de origen de formación en el campo que se desea desempeñar, las Instituciones Formadoras de Docentes, se caracterizan

por otorgar bases sólidas en la adquisición de los saberes de sus estudiantes, por ello se trata que los contenidos curriculares estén adecuados a las necesidades que enmarca el mercado laboral, nos referimos al sistema educativo.

La escuela requiere aportar a la educación, nuevas tendencias de confrontar los desafíos que supone una sociedad sujeta a rápidos cambios sociales, culturales, económicos y tecnológicos; desafíos que demandan un docente estratégico para el que reproducir esquemas aprendidos en sus años de formación inicial ya no le es suficiente, porque una vez que se está en la práctica, todo cambia. Por ello algunos de los informantes mencionaron: *La escuela donde me formé me dio bases para incursionar al campo laboral, pero eso no fue suficiente, porque me encontré que había muchas cosas que no sabía, me sentí por un momento angustiado, y me decía a mi mismo, ¿porque la escuela no me enseñó esto, o lo otro? Pero eso me dio a mi impulso para seguir superándome y decirme que ahora soy yo el que tengo que abastecerme de herramientas. (Entrevistado, 9).*

Pues, que puedo decir, la universidad pedagógica me dio mucha teoría, mucha, me enseñó a ser crítico, sin embargo ahora veo que hay un desfase muy grande entre lo que forma la institución y lo que la escuela primaria requiere, sin duda tengo bases, sobre todo me considero una persona crítica, pero a la hora de planear, o desarrollar estrategias, se me dificulta, pues se ve pura teoría en la escuela. (Entrevistado, 18).

Cuando se habla de formación se habla de formación profesional, de ponerse en condiciones para ejercer prácticas profesionales. Esto presupone, obviamente, muchas cosas: conocimientos, habilidades, cierta representación del trabajo a realizar de la profesión que va a ejercerse, la concepción del rol, la imagen del rol

que uno va a desempeñar, etc. (Ferry, 1997). Por tanto el docente que ingresa a su campo laboral, requiere de ser consiente y honesto de saber que la institución que lo formó solo le está dando las bases para que él continúe su preparación.

Formación continua, siguiente categoría detectada como unidad de significado en las voces de los informantes, la podemos entender como el proceso permanente de adquisición, estructuración y reestructuración de conocimientos, habilidades y valores para el desarrollo y desempeño de la función docente (de Lella, 1999); como la capacidad para elaborar e instrumentar estrategias a través de un componente crítico tendiendo puentes entre la teoría y la práctica, sirviendo la teoría para corregir, comprobar y transformar la práctica, en interrelación dialéctica (Gorodokin, 2005).

Lo anterior permite dar cuenta de la sustancialidad con la que se concibe a la formación continua, en donde el docente busca de forma indefinida continuar con su superación. Esto sin lugar a dudas se complementa con los significados emitidos por los entrevistados quienes mencionan: *a partir de que ingresé a mi trabajo, he tenido la oportunidad de asistir a cursos y talleres implementados por los centros de actualización, o bien los denominados talleres generales de educación que se dan al inicio de del año escolar, estos implementados por la Secretaría de Educación. (Entrevistado, 26).*

En los trayectos formativos que se desarrollan en mi escuela he tenido la oportunidad de formarme de manera adecuada a las necesidades que van surgiendo, estos se desarrollan a partir de un diagnóstico de necesidades que se hace al inicio del año escolar. (Entrevistado, 15).

Lo anterior propicia analizar la tercera categoría que se detecta dentro de las voces de los informantes, quienes enuncian que lo ofertado por las instituciones otorga elementos sustanciales en su formación. Estas actividades académicas son derivadas por la propia Secretaría de Educación, ofertando aquello que considera fundamental en la práctica de sus profesores.

Cuando me doy cuenta de que algo se me dificulta trato de indagar o preguntar a alguien más experimentado, me gustaría hacer una maestría o una especialidad para tener mayores elementos en mi trabajo, pero es algo muy caro, y en donde dan becas es muy difícil, entonces, pues me conformo con lo que me dan en la escuela donde trabajo. (Entrevistado, 9).

Se ha proliferado en demasía las Instituciones de Educación Superior dentro del sector privado, ofertando programas orientados a lo educativo, sin embargo estas encarecen el acceso y el sueldo de un docente no alcanza para incursionar a éstas.

La profesionalización es, desde la perspectiva de Imbernon (1994) como un perfeccionamiento de las habilidades específicas del docente, fuertemente sustentado en la teoría, mientras que la actualización la refiere como todos los procesos de capacitación y de renovación de las prácticas actuales que el sistema educativo plantea.

Cabe mencionar que el estado ha cubierto los gastos de actualización de los docentes, y es necesario referir que esto lejos de tener un buen resultado, ha ocasionado que los docentes no valoren la intención, ya que desertan de los cursos o diplomados que se implementan: *La Secretaría de Educación a través de*

los centros de maestros, ha ofertado cursos y diplomados gratuitos, pero la verdad empezamos muchos y terminamos pocos. (Entrevistado, 11).

Lo anterior refleja la necesaria argumentación en cuanto a la categoría Incongruencias entre niveles de enseñanza, ya que las problemáticas que se han planteado por parte de los docentes es derivado de las inadecuadas decisiones, y planeaciones que el Sistema Educativo a tomado, y como se ha hecho mención, las descalabradas implementaciones en la Reforma, en relación con las reformas o nuevos modelos educativos en las Instituciones formadoras de docentes ha problematizado la concordancia entre las mismas.

Los profesores reflejan una angustia en cuanto a este aspecto: *siempre es lo mismo, las decisiones las toman de arriba, pero descuidan a la base, hacen cambios y no se dan cuenta que quienes egresamos de las escuelas normales, no tenemos las bases para hacer frente a los cambios que se hacen en educación básica. (Entrevistado, 6)*

Cuando hice el curso para poder presentar examen para la plaza de oposición, me asusté mucho, porque conocí los programas de primaria y preescolar, y todo lo de planeación y competencias y la verdad era muy nuevo para mí. (Entrevistado, 24).

El docente novel siente una gran preocupación al entrar al campo sin las herramientas necesarias, sin embargo es menester el entender que las sociedades cambian, y por consecuencia los programas educativos, ya que se requiere formar a los nuevos ciudadanos. Por ello, el Sistema Educativo Mexicano ha emprendido desde el año 2004 la reforma de los planes y programas de estudio de los diferentes subniveles que comprende la educación básica; en los

tres casos, preescolar, primaria y secundaria, los programas de estudio se han organizado por competencias. Por consecuencia es necesario que exista una vinculación adecuada en los diferentes niveles que lo comprenden.

Conclusiones

El deseo de los docentes de tener las herramientas necesarias para hacer frente a los cambios, es un elemento básico para que las instituciones competentes, tomen en cuenta estos sentires e inicien de igual forma un cambio de beneficios hacia ellos, otorgando las medidas necesarias para poder ofrecer una educación de calidad, ya que no es experto quien conoce el contenido temático, sino aquel que tiene la empatía y las herramientas para comprender y darse a comprender.

Referencias bibliográficas

Arnaut, A. (2008) *El sistema de formación de maestros en México. Continuidad, reforma y cambio.* En: http://ses2.sep.gob.mx/dg/dgespe/cuader/cuad17/2_2refor.htm. Buscado el 27 de octubre 2012.

Ballesteros, A y Dorantes, L. J (2011) *Reformas educativa en secundaria.* Congreso de Investigación Educativa. COMIE. En. http://www.crefal.edu.mx/crefal2012/images/stories/pdf/programa_xi_comie_2011.pdf

Creswell, J (1998). *Qualitative inquiry and research design. Choosing among five traditions.* Londres: Sage.

De Lella, C. (1999). Modelos y tendencias de la formación docente. Seminario Taller sobre perfil del docente y estrategias de formación. Perú.
<http://www.oei.es/cayetano.html>Iberoamericana de Educación. 37/5

Delors, J (1996) *Los cuatro pilares de la educación*. En.
<http://aquevedo.wordpress.com/2011/07/19/los-cuatro-pilares-de-la-educacion-informe-de-la-comision-j-delors-a-la-unesco/>

Ferry, G. (1990) El trayecto de la formación. Los enseñantes en la teoría y la práctica. México:UNAM- ENEP-I y Paidós Mexicana.

Gorodokin, I.C. (2005). La formación docente y su relación con la epistemología. Revista

Honoré, B. (1980). Para una teoría de la formación. Madrid: Narcea.

Imbernon, F (1994) *La formación profesional y el desarrollo profesional del profesorado: hacía una nueva cultura profesional*. España: Graö.

Savín, C. M (2003) *Escuelas Normales: Propuestas para la reforma integral*. México: SEP.

Stake, R (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.

Souto, M. et al. (1999). Grupos y dispositivos de formación. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.

Tobón, S. (2007) *Formación basada en competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. Colombia: ECOE.

Valdés, de la Rosa, F. (2012) La Reforma 2011 a las Escuelas Normales. Un análisis crítico militante. *Revista Innovaciones*. V.2, No. 6.