**El nivel de satisfacción de los estudiantes normalistas en su carrera como maestros en formación**

**Autor 1. Juan Manuel Vázquez Molina**

*Escuela Normal “Miguel Hidalgo”*

[***juvamoli@hotmail.com***](mailto:juvamoli@hotmail.com)

**Autor 2. Blas Alberto Gómez Heredia**

*Escuela Normal “Miguel Hidalgo”*

[***blas-37@hotmail.com***](mailto:blas-37@hotmail.com)

**Autor 3. Javier Sáenz Gutiérrez**

*Escuela Normal “Miguel Hidalgo”*

[***viersa633@gmail.com***](mailto:viersa633@gmail.com)

**Temática general:** Currículum

**Tipo de ponencia:** Reporte de investigación final

**Resumen**

Este trabajo analiza el nivel de satisfacción que tienen los estudiantes normalistas del sur del estado de Chihuahua. La realidad que enfrentan los futuros maestros de 2°, 4°, 6° y 8° semestre del ciclo escolar 2014-2015 del semestre “B” de las tres Licenciaturas que oferta la institución como formadora de los nuevos docentes que requiere el país: Licenciatura en Educación Primaria, Licenciatura en Educación Primaria con enfoque intercultural y Licenciatura en Educación Preescolar, al realizar la investigación con una muestra de cada uno de los grupos escolares, arrojó a través de un análisis de los instrumentos empleados como lo fue un cuestionario cerrado y abierto en relación a sus intereses muy particulares respecto a cada una de los cursos que están llevando a cabo durante todo el trayecto del plan de estudios 2012 de la reforma educativa de las escuelas normales del país. Se distinguen 3 ejes de análisis en la investigación: El gusto por el curso recibido, la opinión que tienen respecto al trabajo desarrollado por sus catedráticos y las propuestas de solución para mejorar el buen desarrollo del plan de estudios 2012 de la educación normal al sur de la Entidad Chihuahua.

**Palabras clave:** Nivel de satisfacción, desempeño del Maestro, estudiante normalista.

1. **Revisión de la literatura: Un acercamiento al nivel de satisfacción del estudiantado normalista.**

La presente investigación se realizó al investigar 13 grupos escolares que cursan las diferentes Licenciaturas que oferta la escuela normal “Miguel Hidalgo” de Hgo del Parral Chihuahua con una matrícula de 450 y siendo una muestra del 35% del total del universo poblacional. El problema del nivel de satisfacción por los diferentes cursos de la carrera de maestro en dicha escuela arrojó diversos resultados que tendrán que estudiarse más detenidamente en la institución por las autoridades y dar las decisiones pertinentes para ofertar un mejor servicio a la población estudiantil que recibe de diversos municipios del sur del estado de Chihuahua. Esta problemática que se presenta en una escuela normal del sur de Chihuahua tiene sus propias características que la distinguen de otras instituciones normalistas como Instituciones de Educación Superior (IES) y que presentan realidades comunes y distintivas en cuanto al buen desarrollo del plan 2012. De acuerdo con las orientaciones académicas para la organización del trabajo académico durante todo el plan de estudios de la currícula del nuevo maestro del siglo XXI.

La investigación se focalizó en 150 estudiantes normalistas distribuidos en todos los grados escolares; desde el primer año, hasta el último grado de su carrera profesional, teniendo la oportunidad de realizar una investigación en los grupos de la Licenciatura en educación primaria, intercultural y preescolar con el análisis de la instrumentación aplicada respecto al nivel de satisfacción que denotan los estudiantes normalistas durante el ciclo escolar 2014-2015

Se partió de la propuesta teórica que en la formación del nuevo docente se requiere un sinnúmero de características clave para denotar ser un buen maestro:

*“Si alguien quisiera hacer un listado de lo que se consideran las ‘Características deseables del nuevo docente’ a partir de una revisión de la literatura contemporánea, seguramente encontraría una serie de elementos muy variados y hasta contradictorios. Por una parte, aparecerían cualidades relacionadas con el conocimiento y los valores que el docente debe poseer y desarrollar en los alumnos; a los que agregarían una serie de competencias relacionadas con el modo de facilitar o lograr los aprendizajes deseados: manejo de métodos de enseñanza relacionados con los contenidos, competencias que los habilitan para interactuar con alumnos, padres de familia, colegas y miembros de la comunidad; el dominio de técnicas relacionadas con los avances más modernos de las tecnologías de la información y la comunicación, sus propias capacidades de aprendizaje y actualización permanente, sus competencias para la investigación y reflexión acerca de sus prácticas”. (Tedesco, 2006: 25).*

A esta variedad constitutiva de la posible definición de un perfil deseable del docente contemporáneo, se agregan otras dificultades de carácter político y práctico, que complejizan las teorías y modelos acerca de su formación.

Según Montero (2006: 169), se heredan carencias de una formación inicial todavía aferrada a “un modelo semiprofesionalizado y académicamente empobrecido para los profesores de infantil y primaria, y un modelo academicista insuficientemente dotado del bagaje profesional pertinente, para los profesores de secundaria”. Ello se agrava por la “deficiente relación entre los centros universitarios y los escolares, repercutiendo en la configuración identitaria de los colectivos docentes”. (Bolívar, 2006).

Por su parte Imbernón (2004: 156) asevera que “una buena formación siempre comporta cierta reivindicación” frente a las políticas y tendencias que tienden a subordinar las redes de formación permanente a las prioridades coyunturales marcadas por la Administración de turno. Al interior de los centros de formación docente, Romero y otros (2007) identifican intereses corporativos y tensiones micropolíticas, los cuales, a través de egoísmos gremiales, complicidades espurias y “cabildeos pseudoprofesionales” provocan la fragmentación de los planes de estudio en una miríada de asignaturas aisladas e inconexas, sin una coherencia global que haya sido edificada en base a la discusión abierta de algún concepto de profesionalidad. Ello, sin descontar las diversas culturas instructivas que se entretejen entre los formadores de formadores.

Entre algunas de las revisiones de los cambios producidos en la investigación sobre la enseñanza y la formación del profesorado en las últimas décadas se pueden resaltar las de Fenstermacher (1994), Carter, K. (1990), Angulo (1999), Bolívar y Mata (2004), Cochran-Smith y Lytle (1999) y Montero (2001).

En relación con la política y práctica de la formación del profesorado, Cochran-Smith (2001) ha identificado cuatro cuestiones básicas que han centrado la atención en la segunda mitad del siglo pasado: atributos, efectividad, conocimiento y resultados.

La primera cuestión, dominante en las décadas de los cincuenta y sesenta, era: *¿cuáles son los atributos y cualidades de los buenos docentes, así como de los programas de formación del profesorado?* Esta línea generó numerosas investigaciones sobre las características personales (empatía, carácter, integridad personal, etc.) y académicas o intelectuales (nivel y cultura general y disciplinar) de los docentes. A su vez, afectó a los programas de formación del profesorado, viendo su rigor, exigencia y relación con las disciplinas incluidas. En la esfera política plantea cómo conjugar la formación disciplinar y pedagógica, las cualificaciones de los formadores, así como las estructuras universitarias de gestión de los programas de formación.

De finales de los años 1960 hasta 1980 la cuestión se formulaba así: *¿qué estrategias y procesos de enseñanza emplean los docentes eficaces y qué procesos de formación son mejores para garantizar su aprendizaje?* En un momento de auge de los estudios proceso-producto, que establecen correlaciones entre los comportamientos docentes y el aprendizaje de los alumnos, se añora constituir una base científica para la enseñanza. Adiestrar a los docentes en aquellas competencias concretas (si es posible especificadas en “pasos”, en los correspondientes manuales para maestros), que han mostrado una correlación positiva con los rendimientos de los alumnos, era el tema dominante de preocupación para lograr una enseñanza “eficaz”.

La insatisfacción con lo que el enfoque da de sí para mejorar la práctica, a pesar de las sucesivas reformulaciones, por su dependencia de una epistemología positivista y una psicología conductista, provoca un cambio de enfoque entendiendo que, para conocer qué es una buena enseñanza, es indispensable tener en cuenta y comprender las representaciones de los enseñantes y alumnos. De un conocimiento para la enseñanza (producido por la investigación de expertos externos para prescribir a las aulas) se pasa a reconocer un estatus propio al conocimiento del profesor (práctico, del oficio, personal, etc.), implícito en las acciones docentes o en el pensamiento del profesor.

En su lugar, en los años ochenta y noventa, la cuestión que preocupa es: *¿qué conocen los profesores?*, lo cual se irá reformulando en *¿qué deben saber y hacer los profesores?* y, como corolario, ¿cuál debe ser la base de conocimiento en la formación de los docentes? Es un momento en que preocupa cómo lograr la profesionalización de la enseñanza. Se plantea investigar el desarrollo del conocimiento profesional durante la formación del profesorado, y cómo éste transforma el contenido en representaciones didácticas y lo utilizan en la enseñanza. Como atributo del conocimiento que poseen los “buenos” profesores con experiencia, el “conocimiento didáctico del contenido” se configura como una mezcla de contenido y didáctica, en que “además del conocimiento de la materia, incluye la dimensión del conocimiento para la enseñanza. Estos profesores tienen un modelo flexible del contenido pedagógico, que –con implicaciones epistemológicas y éticas– determina tanto su desarrollo curricular práctico, como la legitimación de las estrategias didácticas empleadas.

La cuestión en el comienzo del actual milenio, recogiendo preocupaciones anteriores, queda reformulada del siguiente modo: *¿cómo podemos asegurar que los profesores en ejercicio y los nuevos docentes conocen y saben hacer lo que deben conocer y saber hacer*

Bajo estos planteamientos las preguntas de partida de esta ponencia son:

¿Qué nivel de satisfacción en cuanto a buen desarrollo de los cursos del plan 2012 tienen los estudiantes normalistas?..¿Qué opiniones respecto a sus catedráticos tienen los estudiantes?... ¿Cuáles son las diferentes dificultades que se presentan en los cursos del trayecto en la formación de maestros? ¿Cómo se realiza el proceso del nivel de satisfacción en cada grupo escolar en cuanto a gustos, opiniones de un buen desarrollo y sugerencias para mejorar?

**Objetivo general de la investigación**

Analizar el nivel de satisfacción, las opiniones de los estudiantes respecto al trabajo de sus catedráticos y las propuestas de posible solución en la consecución del buen desarrollo del plan de estudios 2012 de la educación normal.

**Objetivos específicos**

* Describir el nivel de satisfacción de los estudiantes normalistas en la currícula del plan de estudios 2012 de acuerdo a las orientaciones académicas de la educación normal
* Analizar las opiniones respecto al trabajo de los catedráticos de la escuela normal e interpretar los resultados generados, mediante el estudio cuidadoso de las tablas de información y cuestionarios para ubicar los hallazgos pertinentes.
* Interpretar el nivel de satisfacción generado mediante el sustento teórico que valida la presente investigación cualitativa y de corte hermenéutico.

En esta ponencia presentamos la investigación de un semestre deteniéndonos en la descripción, análisis e interpretación del nivel de satisfacción por los cursos que reciben los estudiantes normalistas y que se sistematizan para documentar las experiencias investigativas.

**2.- Desarrollo: el punto de partida.**

## Metodología

El enfoque metodológico de esta investigación es esencialmente mixto, específicamente un estudio con los estudiantes que cursan en 2°, 4°, 6° y 8° semestres de la carrera de Licenciado en Educación primaria y preescolar. A partir de lo anterior se utiliza como postura metodológica la hermenéutica con algunos elementos etnográficos, porque se aplican cuestionarios con preguntas abiertas y cerradas interpretando el nivel de satisfacción en la currícula del plan de estudios 2012 durante un semestre escolar, llevando una actividad intelectual por parte del investigador donde se analizaron varios cuestionarios de tipo mixto con 18 preguntas cerradas para 2°, 4°, y 6° semestres y 7 para 8° semestre, de las cuales los resultados fueron interpretados de manera detallada, profunda y analítica, de igual forma las propuestas educativas de los sujetos investigados fueron atendidas acudiendo al salón de clases, (aulas escolares) en los diferentes salones de la escuela normal en estudio.

Para la captación de los datos duros se emplea un cuestionario cerrado y abierto y en contraparte se utiliza la investigación documental para realizar investigación teórica. Algo que no podrá faltar en esta investigación es el uso de la hermenéutica como paradigma fundamental en una investigación mixta.

Todo lo anterior mediante una categorización de tres dimensiones; el gusto por el curso recibido, la opinión que tienen respecto al trabajo desarrollado por sus catedráticos y las propuestas de solución para mejorar el buen desarrollo del plan de estudios 2012, categorías ubicadas en tres niveles para su mejor interpretación; ampliamente satisfecho (A), medianamente satisfecho (M), no satisfecho (N).

**3.- Discusión de resultados.**

**Gráfica de satisfacción de 2o semestre**

**Gráfica de satisfacción de 4o semestre**

**Gráfica de satisfacción de 6to. Semestre**

**Gráfica de satisfacción de 8vo. Semestre**

De acuerdo a los resultados obtenidos se puede inferir lo siguiente:

Como menciona Romero y otros (2007) el problema de la formación del profesorado no es sólo el de acercar a sus destinatarios a un pensamiento teórico-práctico epistemológicamente superior. *“Ese problema –del todo fundamental y apremiante– se subsume en uno mayor de socialización y contra-socialización, contextualmente delimitado”*. El proceso de convertirse en docente empieza bastante antes de que el estudiante llegue a la universidad, y por lo general, adolece de modelos y estereotipos de actuación docente, de los cuales hay que “desfamiliarizar” al estudiante. Algunos formadores sensibilizados se han esforzado por:

* + incitar a la observación interior de sus propios actos o estados de conciencia, con vistas a explicitar sus “teorías tácitas”;
  + inducir un conflicto cognitivo mediante el contraste de dicho “modelo didáctico íntimo” con formulaciones discrepantes, y;
  + revelar el origen sociogenético de las acepciones errores que les dicta el “sentido común” acerca de la escuela, el oficio de maestro, el currículum, la infancia y el alumnado, etc., con lo cual puedan enfrentarse a las presiones de las “inercias institucionales”.

Otra cuestión que arrojaron los hallazgos consiste en que habría que ampliar el sentido de posibilidad del cambio, la facultad de pensar que las cosas podrían ser de otro modo (y desear que lo fuesen), por la vía de examinar, discutir con celo y reconstruir planteamientos y prácticas alternativos a los habituales, sometiendo a escrutinio su mérito, relevancia, consistencia, factibilidad y sus eventuales secuelas. Solo que esa “educación del deseo de cambiar”, choca con la resistencia de la voluntad, que surgiendo de la identificación con determinados “tipos de docentes” repercute en la “pre-disposición” hacia un enfoque formativo u otro. Habría que educar a los nuevos docente en una defensa de las “tradiciones” de cada cual no por repetición compulsiva o según sus rituales internos, sino justificándose por referencia a otros usos y discursos educativos.

Los resultados muestran también que el conocimiento no cumple el mismo papel en la ilustración de las personas que en la organización de su actuación. Ningún saber le evita a la acción el riesgo y la incertidumbre. Cuando las ideas se introducen en la práctica pueden generar consecuencias perseguidas intencionalmente, pero también consecuencias no buscadas; e incluso, circunstanciales. Por otro lado, las acciones también dependerán de los desiguales recursos de poder y autoridad que la persona sea capaz de movilizar para incidir en los contextos institucionales de la actividad. Las intenciones chocan a menudo con obstáculos que desbordan lo pedagógico y que sólo pueden encararse en la esfera de la negociación política. El primer factor sugiere que la formación es un proceso siempre inacabado, y que sería muy deseable una mayor coordinación entre la inicial y la permanente. El segundo, que muchas reformas han fracasado por circunscribir los esfuerzos a los muros de la institución y no entablar alianzas sociales más amplias en favor de las transformaciones. En aras de la mejora, la formación debería cultivar asimismo la “sabiduría estratégica” que se precisa en el espacio público, de la educación y la docencia.

En conclusión se puede puntualizar que los futuros Licenciados en educación de 2° ,4°, 6° y 8° semestre consideran en cuanto al nivel de satisfacción:

1. El aprendizaje de los diferentes cursos de la currícula plan 2012 aún necesitan fortalecerse en las Escuelas Normales.

2. Algunos de los formadores de docentes deben asumir el compromiso de atender los cursos con profesionalismo asumiendo que se imparte una educación superior.

3. Se detectaron fallas en la práctica profesional de los maestros normalistas, como “pobreza en los enfoques; dificultades en el dominio de las competencias exigidas por el nuevo Plan de estudios 2012 de educación normal, desconocimiento de la importancia de generar buenos ambientes de aprendizaje en los diferentes cursos que imparten entre otros.

4. Los autores de la presente investigación considera que actualmente como catedráticos del 2º, 4°, 6° y 8°º semestres de las tres Licenciaturas que oferta la institución y la experiencia como sinodales en las réplicas de los exámenes profesionales de los estudiantes normalistas de la Escuela Normal donde se forman los estudiantes como maestros, perciben a la malla curricular del nuevo plan de estudios 2012 como una obra en construcción y el andamiaje aún necesita consolidarse.

# Referencias.

**Libros:**

1. Angulo, F. (1999). De la investigación sobre la enseñanza al conocimiento docente. En Pérez Gómez, A., Barquín, A. y Angulo, F. (eds.). *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica*. Madrid: Akal, 261-319.
2. Bolívar, A. (2006). La formación inicial del profesorado y el desarrollo de las instituciones de formación. En Escudero, J. M. y Luis, A. (Eds.). *La formación del profesorado y la mejora de la educación. Políticas y prácticas*. Barcelona: Octaedro, 123-154.
3. Bolívar, A. y Salvador Mata, F. (2004). Conocimiento didáctico. En Salvador Mata, F., Rodríguez Diéguez, J.L. y Bolívar, A. (dirs). *Diccionario Enciclopédico de Didáctica*. Archidona (Málaga): Aljibe, vol. I, 195-215.
4. Carter, K. (1990). Teachers’ Knowledge and Learning to Teach. En Houston, W.R. (ed.), *Handbook of Research on Teacher Education*. New York: Macmillan, 291-310.
5. Cochran-Smith, M. y Lytle, S. (1999). Relationships of Knowledge and Practice; Teacher Learning in Communities. En Iran-Nejad, A. y Pearson, P. D. (ed.). *Review of Research in Education*, 24, 5-25.
6. Gimeno, Sacristán J. y Á. I. Pérez Gómez. (s/f). *La función y formación el profesorado en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas*., Pp. 412-429
7. Imbernón, F. (1994). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Ed. Grao.
8. Imbernón, F. (1999)*.* Conceptualización de la formación y desarrollo profesional del profesorado. En: Ferreres, V. y F. Imbernon. *Formación y actualización para la función docente.* Madrid: Editorial Síntesis.
9. Imbernón, F. (2001). La profesión docente ante los desafíos del presente y del futuro. En: Marcelo, C. (editor). *La función docente*. Madrid: Editorial Síntesis.
10. Imbernón, F. (coord). (2002). *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado.* Barcelona: Editorial Graó.
11. Montero, L. (2001). *La construcción del conocimiento profesional docente.* Rosario: Homo Sapiens.
12. Perrenoud, Ph. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. México: SEP.
13. Perrenoud, Ph. (2006). *Construir competencias desde la Escuela*. Santiago: Ediciones Noreste.
14. Porlán Ariza, R.; Martín del Pozo, R.; Martín, J. y Rivero, A. (2001). *La relación teoría-práctica en la formación permanente del profesorado*. España: Paloma Espejo.
15. Romero Morante, J.; Luis Gómez, A.; García, F. F. y Rozada, J. M. (2007). La formación del profesorado y la construcción social de la docencia. EnRomero Morante, J. y Luis Gómez. A. (Eds.). *La Formación del Profesorado a la luz de una “Profesionalidad Democrática”.* España: Consejería de Educación de Cantabria.
16. SEP. (1984). *La profesionalización de la educación normal en México.* México: ed. Cuadernos/SEP
17. Tedesco, J. C. (2006). *Nuevos tiempos y Nuevos docentes*. Santiago de Chile:

**Revistas y Documentos:**

1. Barboza Abdalla, M. (2004). En las redes de la profesión, resignificando el trabajo docente. *Revista mexicana de investigación educativa, 9, (20), 159-181*.
2. Cochran-Smith, M.; Zeichner, K.; Fries, K. (2006). Estudio sobre la formación del profesorado en los Estados Unidos: descripción del informe del comité de la American Educational Research Association (AERA) sobre investigación y formación del profesorado. *Revista de Educación*, 340, mayo-agosto, pp. 87-6.
3. Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21 st-Century Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 57 (3), 300-3 4.
4. Fenstermacher, G.D. (1994). The Knower and the Known: the Nature of Knowledge in Research on Teaching. *Review of Research in Education*, 20, 3-56, 1994.
5. Greybeck Daniels, B.; Moreno Bayardo, Mª. G. y Peredo Merlo, Mª. A. (1998). Reflexiones acerca de la Formación de Docentes. *Educar. Revista de Educación. Nueva Época. Nº 5. Abril-junio 1998*.
6. Imbernón, F. (2004). La profesionalidad docente, hoy y mañana. En López Yáñez, J.; Sánchez Moreno, M y Murillo Estepa, P. (Eds.). *Actas del Octavo Congreso Interuniversitario de organización de instituciones educativas*. Sevilla: Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Sevilla, 47- 57.
7. Lorences González, J. (2003). Sistema didáctico para elevar la calidad del proceso docente educativo en la escuela rural. Tesis doctoral. Santa Clara, Cuba: I.S.P “Félix Varela”.

**Fuentes de Internet:**

1. Bolívar, A. (2005). Conocimiento didáctico del contenido y Didácticas específicas. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 5 (2), 2005. En: http://www.ugr.es/~recfpro/rev92ART6.pdf
2. Chacón Ángel, P. (consultado abril 2009). *La Formación Inicial de Profesores de Educación Básica en México. En: http://www.observatorio.org/colaboraciones/2008/FormacionInicialProfrsEBasica-PolicarpoChacon26feb08.pdf*

Cochran-Smith, M. (2001). Constructing Outcomes in Teacher Education: Policy, Practice and Pitfalls. *Educational Policy Analysis Archives*, 9 (11). Disponible en: http://epaa.asu.edu/ epaa/v9n11.html (Consultado el 8 de mayo de 2006).

1. Shulman, L. S. (2005) Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 5 (2), 2005. En: http://www.ugr.es/~recfpro/rev92ART1.pdf