

# **Universidad de sonora**

Facultad Interdisciplinaria de Ciencias Sociales

Maestría en Innovación Educativa



## **Actitudes del profesorado hacia las innovaciones curriculares en Escuelas Normales de Sonora**

Tesis

Que para obtener el grado de:

Maestro en Innovación Educativa

Presenta:

Jesús Mario Gaviña García

Director de tesis

Dr. Edgar Oswaldo González Bello

Asesores sinodales

Dra. Ety Haydee Estévez Nenninger

Dra. Emilia Castillo Ochoa

Dr. José Ricardo López Espinosa

Hermosillo, Sonora

Agosto de 2023

Hermosillo, Sonora a 17 de Agosto de 2023

**Dr. Juan Pablo Durand Villalobos**  
**Coordinador de Maestría en Innovación Educativa**  
**Universidad de Sonora**

**Presente.**

Por este medio se le informa que el trabajo titulado “*Actitudes del profesorado hacia las innovaciones curriculares en Escuelas Normales de Sonora*” presentado por el pasante de maestría, **Jesús Mario Gaviña García** cumple con los requisitos teórico-metodológicos para ser sustentado en el examen de grado, para lo cual se aprueba su publicación.

Atentamente

---

Dr. Edgar Oswaldo González Bello  
Asesor Director

---

Dra. Ety Haydée Estévez Nenninger  
Asesor Sinodal

---

Dra. Emilia Castillo Ochoa  
Asesor Sinodal

---

Dr. José Ricardo López Espinoza  
Asesor Sinodal Externo

## **Agradecimientos**

*Agradecer primeramente a Dios por haberme concedido a lo largo de estos últimos dos años la serenidad para aceptar las cosas que no podía cambiar, la fortaleza para cambiar las cosas que podía cambiar, y la sabiduría con la que reconocí la diferencia. Además, por no dejarme solo en los momentos más complicados, en los que pensé en rendirme, pero que pude superar gracias a su fuerza.*

*Agradezco también al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) por el apoyo brindado y recursos otorgados, así como a la Universidad de Sonora por otorgarme la oportunidad de estudiar un posgrado de tan alta calidad, el cual ha superado mis expectativas y que ha contribuido gratamente a mi formación.*

*De la misma manera quisiera agradecer a mi familia, abuelos, padres y hermanos, que han servido como apoyo y motivación para superarme y afrontar los retos que se me han presentado durante mi estancia en el posgrado. A mis más cercanos amigos, de quienes siempre tengo algo que aprenderles y que son una familia en sí misma también, porque gracias a ellos soy una persona más feliz y completa, porque me han acercado siempre al camino de la rectitud, la nobleza y la humildad, y porque siempre son mi ejemplo a seguir.*

*Asimismo, reconocer y agradecer a mis compañeros y a las amistades formadas durante este tiempo, con las cuales he formado un vínculo muy especial el cual espero mantener, y que han servido de equilibrio entre las responsabilidades propias del posgrado y las ocasiones de ocio y diversión.*

*Agradezco especialmente al Dr. Edgar Oswaldo González Bello, mi director de tesis, por su guía y asesoría, sus consejos y su gran paciencia para conducirme e instruirme de la mejor manera en la realización de este trabajo, así como también al resto de mi comité, Dra. Ety Haydee Estévez Nenninger, Dra. Emilia Castillo Ochoa y Dr. José Ricardo López Espinosa, por sus valiosos consejos, apoyo y tiempo dedicados a auxiliarme en la búsqueda de la calidad educativa y rigor científico.*

*Finalmente agradecer al cuerpo académico de la MIE en su totalidad, por toda su contribución a mi formación académica y su excelente labor profesional.*

## Resumen

Las Escuelas Normales, a pesar de pertenecer al sistema de Instituciones de Educación Superior desde 1984, su contexto socio-histórico las brinda de una particular cultura con respecto al funcionamiento de las universidades públicas y privadas. Dichas instituciones normalistas encargadas en un alto porcentaje de la formación inicial docente en el país, aparentan mostrar un considerable rezago en cuanto a la profesionalización de su planta docente, una cultura y política institucional de carácter cerrado, y propósitos apegados a los objetivos de la educación básica, reflejo de una escasa autonomía curricular. No obstante, en las más recientes décadas (y específicamente en los últimos años), se ha hecho patente la búsqueda por afrontar esta situación en la que se encuentran las Escuelas Normales, mediante una constante innovación del currículo (entre otras medidas). Así, la presente investigación tiene el propósito de analizar la actitud hacia las innovaciones curriculares en la formación inicial docente por parte del profesorado de Escuelas Normales del estado de Sonora, desde el proceso de innovación curricular, la política institucional y la práctica docente. A través de un enfoque cuantitativo, se utilizó la técnica de encuesta, se diseñó y aplicó un cuestionario (tanto en línea como de manera presencial) adaptado al contexto institucional y curricular, a 100 docentes de las ocho diferentes Escuelas Normales de Sonora. Los resultados alcanzados dan muestra por lo general, de una actitud altamente positiva del profesorado hacia las innovaciones curriculares que se han impulsado en las más recientes reformas mediante los planes y programas de estudio, mostrando un alto nivel de apertura, grado o acuerdo hacia el proceso de innovación curricular, la política institucional en torno a dicho proceso y hacia la práctica docente orientada por esta innovación. Ante tales resultados, habría que optimizar las prácticas educativas que se dan al interior de las instituciones proveyendo al profesorado de una capacitación de calidad y pertinente para con los propósitos que impulsa el currículo hacia la formación inicial docente. Sin embargo, también se señala que es de suma importancia cuestionar estos resultados, y corroborarlos o refutarlos según sea el caso, pues de ser ciertos en su totalidad, probablemente los resultados educativos alcanzados en las Escuelas Normales serían superiores, y darían muestra de una realidad distinta. Para esto, se sugieren nuevas líneas de investigación y metodologías que profundicen en los resultados alcanzados por la presente.

## Índice

<b>Capítulo I. Acerca del objeto de estudio</b> .....	1
1.1 Introducción .....	1
1.2 Contexto del estudio: necesidad de la innovación en la formación inicial de profesores.....	3
1.2.1 Desarrollo curricular y práctica docente en las escuelas normales de México.....	5
1.3 Antecedentes de investigación .....	8
1.3.1 Referentes sobre las reformas curriculares para Escuelas Normales .....	9
1.3.2 Estudios sobre profesores y sus actitudes ante la innovación .....	13
1.4 Planteamiento del problema.....	14
1.5 Objetivos de investigación .....	19
1.6 Justificación del estudio.....	19
<b>Capítulo II. Marco Teórico</b> .....	21
2.1 Aproximaciones teóricas sobre actitudes del profesorado ante la innovación curricular .....	21
2.2 Teoría del currículo: una visión sobre su función en la educación.....	26
2.2.1 Cambio e innovación curricular para la mejora continua.....	30
2.3 Formación inicial docente desde la innovación del currículo.....	32
2.3.1 Política educativa en formación inicial docente y el profesorado. ....	34
2.4 Nociones sobre prácticas docentes innovadoras .....	38
2.5 Esquema teórico: el profesorado al centro de la innovación curricular .....	41
<b>Capítulo III. Metodología de la Investigación</b> .....	44
3.1 Paradigma de investigación y enfoque aplicado al estudio .....	45
3.2 Método y diseño de investigación: estudio no experimental con alcance descriptivo .....	47
3.3 Contexto de investigación y delimitación de sujetos.....	48
3.4 Dimensiones, variables e indicadores del estudio.....	52
3.5 Técnica de investigación e instrumento de recogida de datos .....	54
3.5.1 Definición y estructura del cuestionario.....	57
3.5.2 Validación y mejora del instrumento: juicio de expertos .....	59
3.6 Aplicación del instrumento .....	61
3.6.1 Características de la muestra de profesores .....	62
3.7 Procedimiento para el análisis de datos .....	64
<b>Capítulo 4. Análisis de Resultados y Discusión</b> .....	66
4.1 Actitud del docente hacia el proceso de innovación curricular .....	66
4.2 Actitudes en relación a la política institucional en el proceso de innovación curricular .....	73

4.3 Actitud hacia las prácticas docentes orientadas por la innovación curricular .....	79
<b>Capítulo 5. Conclusiones</b> .....	86
5.1 La actitud docente en favor de las innovaciones curriculares y el proceso de innovación.....	86
5.2 La influencia en la actitud de docentes de la particular cultura y política institucional .....	88
5.3 Práctica docente en escuelas normales: en camino a orientarse por la innovación curricular	92
5.4 Reflexiones finales sobre la perspectiva de la innovación curricular en escuelas normales ..	93
5.5 Agenda de investigación y limitaciones .....	97
<b>Referencias</b> .....	100
<b>Anexos</b> .....	111
Anexo 1. Instrumento de recogida de información .....	111
Anexo 2. Aportaciones en el juicio de expertos .....	114

## Índice de figuras

Figura 1. Actitudes del profesorado hacia las innovaciones curriculares en la formación inicial docente.....	42
Figura 2. Estrategia metodológica del estudio: Actitudes del profesorado hacia las innovaciones curriculares en la formación inicial docente.....	44
Figura 3. Ubicación geográfica de las ocho escuelas normales de Sonora.....	50
Figura 4. Diseño, validación, mejora y aplicación del instrumento.....	55
Figura 5. Predisposiciones para la enseñanza derivadas de las innovaciones curriculares.....	68
Figura 6. Predisposiciones para la enseñanza derivadas de las innovaciones curriculares según antigüedad laboral.....	69
Figura 7. Percepción de las actualizaciones del currículo llevadas al aula.....	72
Figura 8. Influencia de la cultura institucional en la innovación curricular según matrícula de escuelas normales.....	77
Figura 9. Actitud del docente respecto al actuar del directivo en el proceso de innovación curricular.....	78
Figura 10. Estrategias o métodos que el docente emplea en el aula.....	81
Figura 11. Estrategias o métodos que el docente emplea en el aula según su tipo de contrato....	82
Figura 12. Organigrama CRESO-Escuelas Normales.....	89

## Índice de tablas

Tabla 1. Reformas y actualizaciones curriculares en Escuelas Normales de México.....	17
Tabla 2. Escuelas Normales del estado de Sonora.....	49
Tabla 3. Relación de dimensión, variables e indicadores de la investigación.....	52
Tabla 4. Distribución del instrumento por variable, reactivos y preguntas.....	58
Tabla 5. Respuestas por escuela normal.....	64
Tabla 6. Percepciones sobre las reformas curriculares para la escuela normal.....	70
Tabla 7. Percepciones sobre las reformas curriculares según antigüedad laboral.....	71
Tabla 8. Percepción de las actualizaciones del currículo llevadas al aula según años de antigüedad.....	73
Tabla 9. Influencia de la cultura institucional en la innovación curricular.....	75
Tabla 10. Actitud del docente respecto al actuar del directivo en el proceso de innovación curricular según matrícula de escuelas normales.....	79
Tabla 11. Actividades innovadoras más centradas en el estudiantado.....	83
Tabla 12. Actividades innovadoras más centradas en el estudiantado según el tipo de contrato del docente.....	84

## **Introducción a la investigación**

En los últimos años, se han implementado una serie de cambios en las escuelas normales que atañen principalmente al currículo, esto ha generado diferentes reacciones en cada uno de los actores que conforman estas instituciones, entre los que se encuentran los docentes, y esto ha sido objeto de interés para la presente investigación, la cual se ha estructurado a partir de cinco diferentes capítulos.

En el primer capítulo se indaga primeramente en el contexto socio-histórico de las escuelas normales, las cuales a partir de este, han generado una cultura particular con respecto a las universidades, pues sus propósitos siempre han estado más ligados a los de la educación básica y hasta hace muy recientes décadas se integraron a las instituciones de educación superior, lo que repercute sin duda alguna en el trabajo escolar de docentes, directivos y estudiantes.

Se recopilan y estudian también los antecedentes de investigación que han surgido de las más recientes reformas y de las cuales se ha concluido que la introducción de estas se ha visto envuelta por una serie de dificultades principalmente para los docentes que son quienes las llevan a cabo, situación que nos lleva a analizar la problemática que acarrea la introducción de innovaciones curriculares en las escuelas normales a partir de las actitudes del cuerpo docente hacia estas. Así es como se llegó a la elaboración de los objetivos y preguntas de investigación, llevando el análisis de las actitudes de los docentes hacia las innovaciones curriculares desde diferentes aristas, como el proceso de innovación curricular, la cultura y política institucional, y finalmente la práctica docente.

En el capítulo II, se retoman las teorías que fueron base para la estructuración y conformación de las dimensiones y variables de la investigación. Partiendo de la teoría de actitudes (Fishbein y Ajzen, 1975), en la cual se les define de manera general como una predisposición a la acción favorable o desfavorable y aprendida a lo largo de la vida, se pasó también al análisis de la teoría del currículo y la innovación curricular (Pinar, 2004; Margalef y Arenas, 2006), a partir de las cuales es posible comprender que el currículo va más allá del plan de estudios, sino que lo conforman también todas las interacciones desarrolladas al interior de una institución educativa, y que la innovación curricular no solamente es el cambio por el cambio, sino con un sentido mejora que parte precisamente del currículo.

En este apartado de la tesis se integran también el sustento teórico sobre la formación inicial docente (Ducoing, 2013; Vaillant, 2018) y su desarrollo en Latinoamérica y México, así como las nociones teóricas sobre las prácticas docentes innovadoras las cuales se integran en el currículo o en algunas ocasiones, son impulsadas por este mismo (Rivas, 2000).

La ruta metodológica de la investigación se encuentra descrita en el capítulo III. Aquí es posible observar que se parte de un paradigma positivista (Ricoy, 2006) el cual le da un enfoque cuantitativo a la investigación (McMillan y Schumacher, 2005) con el fin de realizar un análisis numérico y estadístico de la situación actual de la problemática. Se describe además el contexto y los sujetos de estudios, así como la técnica e instrumento de investigación, las cuales consistieron en una encuesta, que se realizó a través de la aplicación de un cuestionario en línea y presencial a 100 docentes de las ocho escuelas normales del estado. El tratamiento de la información recopilada se realizó a través del programa IBM SPSS 25.

Hacia el capítulo IV se describen de manera estadística los resultados obtenidos a partir de las respuestas dadas por los docentes en el cuestionario aplicado. Dados los resultados, se encontró con que la tendencia marcaba una actitud mayormente positiva, aunque en diferente medida, hacia las diferentes variables del estudio concernientes a la innovación curricular (proceso de innovación curricular, cultura y política institucional, y prácticas docentes innovadoras).

Aunque los resultados aparentan ser ampliamente alentadores en cuanto a la recepción, percepción y aplicación que los docentes tienen o realizan sobre las innovaciones curriculares que se impulsan en las escuelas normales en una dinámica de “arriba hacia abajo” (Rivas, 2000), en el capítulo cinco se cuestiona que dichos resultados estén apegados a la realidad de las prácticas docentes y educativas al interior de las escuelas normales. Sin embargo, se plantea también que estos resultados tan positivos, en caso de estar apegados a la realidad que se vive en las escuelas normales, deben ser aprovechados mediante la capacitación formación docente, así como también se sugieren nuevas líneas investigación que den amplitud al estudio realizado.

## **CAPÍTULO I. ACERCA DEL OBJETO DE ESTUDIO**

### **1.1 Introducción**

La innovación educativa se define como un proceso en el que convergen decisiones e intervenciones sistematizadas con determinado nivel de intencionalidad, de manera que se busca transformar contenido, cultura, modelos y prácticas pedagógicas, e inclusive, actitudes (Carbonell, 2001). Por su parte, Elmore (1990) menciona que las innovaciones producen diferentes tipos de cambios, entre los que destacan los cambios estructurales, los cuales intervienen en la totalidad del sistema educativo; y los cambios curriculares, que se relacionan con el diseño y desarrollo del currículo, así como con sus componentes y las estrategias de enseñanza.

En el escenario de la educación, el currículo funge como el marco organizativo de los procesos formativos que se realizan en las instituciones, donde se delimitan contenidos, procesos y metodologías; en general, rige el funcionamiento del sistema educativo (Díaz-Barriga, 2010). Por su parte, Loja y Quito (2021) describen la innovación curricular como un proceso en el cual se demarcan los enfoques y modelos educativos, entendiendo al currículo como un concepto fuertemente ligado con la innovación (Jackson, 1992).

En esta investigación se pretende llevar a cabo la medición de actitudes que profesores de Escuelas Normales de Sonora tienen hacia las innovaciones curriculares que se promueven desde las últimas reformas al subsistema, las cuales buscan cambiar un modelo educativo de manera progresiva. Es un tipo de innovación que se genera a partir del desarrollo del currículo, el cual fomenta y a la vez necesita de una participación activa del profesorado. En este sentido y de acuerdo con Fullan (2002), para provocar un cambio educativo se necesita de cierta autonomía para los sujetos involucrados, con voluntad por alcanzar el éxito no solamente a costa del sistema, sino también el mismo sistema debe ser capaz de proveer de las herramientas necesarias para generar determinado cambio.

Si las innovaciones son entendidas como un proceso complejo de cambio que busca mejorar ciertos aspectos dentro del sistema educativo, las innovaciones curriculares además de

constituirse como un proceso, actividad o herramienta innovadora, implican toda la complejidad de los propios procesos curriculares (Margalef y Arenas, 2006). Estos procesos implican cambios complejos en diversas actividades de un sistema educativo y demandan ciertos objetivos de los participantes del sistema mismo.

Vaillant (2018) coincide en que las propuestas curriculares originan desarreglos y conforman otra de las disyuntivas principales a solucionar para la formación inicial docente. Esto hace necesario analizar y rediseñar las políticas y reformas que han sido constantemente implementadas, si lo que se pretende es que no tengan un efecto estéril en las instituciones encargadas de la formación de profesores; por el contrario, se busca un efecto positivo y exitoso a partir del trabajo en las instituciones y el aula.

Ahora bien, el diseño curricular supone el conjunto de propuestas didácticas, diversificadas e innovadoras, que las instituciones educativas ofrecen a los estudiantes con el fin de formarlos para la escuela y para la vida, desarrollar por completo sus capacidades intelectuales y físicas a través de una educación completa para que les brinde de las herramientas necesarias al integrarse satisfactoriamente en su contexto (Casanova, 2012).

Margalef y Arenas (2006) afirman que en distintos modelos de innovación es posible identificar un punto en común, es decir, un determinado nivel de control que ejercen las autoridades educativas y la sumisión de los receptores de dichos modelos. Agregan que no existe un equilibrio entre el poder de quienes crean las innovaciones y de quienes las implementan.

Un rediseño curricular suele proponer cambios que traen consigo choques de fuerzas e ideologías entre los participantes de la educación. En general, podría destacarse que en México existe un insuficiente soporte sistemático hacia los profesores, lo cual desfavorece el diseño e implantación de ciertos elementos innovadores del currículo y, además, permite suponer un escenario que produce actitudes negativas por parte del profesorado hacia las innovaciones curriculares que son propuestas para el mejoramiento de los planes y programas de estudio (Díaz-Barriga, 2010).

Ahora bien, la innovación debe arraigarse no solo al currículo, sino que es importante que se adapte al sistema completo, debe influir en los actores educativos, en las estructuras formales,

en la cultura social, etcétera. (Díaz-Barriga, 2012). Por ejemplo, la implementación del currículo por competencias debe darse a través de la transversalidad de los contenidos y mediante situaciones didácticas que exijan a los estudiantes la resolución de problemas, y no mediante un rediseño de la malla curricular donde se implementen asignaturas específicas para desarrollar competencias en el estudiantado de manera aislada del resto de contenidos. En este sentido, si las más ambiciosas de las finalidades y los mejores objetivos propuestos en educación no se transforman en un currículum accesible para cada uno de los estudiantes, será imposible alcanzarlos (Casanova, 2012).

## **1.2 Contexto del estudio: necesidad de la innovación en la formación inicial de profesores**

La implementación de innovaciones curriculares se ha hecho históricamente sin una reflexión profunda de las características de dichas innovaciones, ni del contexto en el que deberían ser aplicadas (Díaz-Barriga 2010). Esto traía consigo una serie de obstáculos a los que los profesores aún tienen que hacer frente al momento de adoptar determinadas innovaciones curriculares, que van desde la formación por competencias hasta la flexibilidad curricular, por mencionar algunos.

En el marco de la pandemia provocada por la COVID-19, y en el campo de la educación superior, más específicamente en la formación inicial docente, la innovación curricular adquiere una trascendencia considerable para superar con éxito los retos que la educación actual afronta. Es de suma importancia, enfocar los esfuerzos de adaptación e innovación que se han realizado en la expansión de la educación remota en una nueva educación, que utilice lo mejor de la presencialidad y de la enseñanza remota para alcanzar los objetivos y los propósitos que la modernidad exige.

En este sentido, el Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC, 2020) destaca que los dirigentes de la educación superior en Latinoamérica, con la participación de cada uno de los agentes activos en la educación, deberán diseñar y promover un plan de acción para salir de la crisis en educación superior provocada por la pandemia, en la que no solo se fomente la recuperación, sino que se promueva el aprendizaje de los obstáculos enfrentados, y con ello la innovación, para reflexionar sobre la posible caducidad del modelo tradicional de la enseñanza.

En el contexto nacional, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (2020) postula que las instituciones de educación superior deberán ampliar su visión con un enfoque prospectivo hacia la renovación pedagógica y el aprovechamiento de la tecnología digital que favorezcan la enseñanza y faciliten el aprendizaje, se incremente la calidad, la inclusión, la equidad y la multiculturalidad, y de esta manera, se complementen las mejores prácticas educativas de la educación remota y presencial.

En el contexto internacional, la trayectoria de la formación de profesores a partir de las décadas de 1970 y 1980, ha revelado la existencia de planes de estudio muy teóricos, con escasa presencia de materias pedagógicas y profesionales. Buena parte de las reformas educativas no han tenido éxito, o su proyección ha sido reducida porque se ha ignorado la cultura escolar y la realidad del magisterio (González, 2015).

En el contexto latinoamericano, diversos organismos internacionales han ejercido cierta incidencia en la educación básica y en la formación de profesores, incluyendo la formación inicial; ya sea mediante recomendaciones de organización y estructuración de políticas educativas o de financiamiento, sin embargo, las recomendaciones de estos organismos se dirigen más hacia la adaptación de los sistemas educativos según las tendencias económicas globales por encima de promover una educación de carácter crítica y de calidad (Moreno, 2013).

Por su parte, Vaillant (2018) señala que la formación inicial docente en Latinoamérica cumple con tres funciones para el sistema educativo: el desarrollo de futuros profesores, la autorización y certificación para ejercer la labor profesional, además de una función de socialización de la cultura dominante, sin embargo, no apunta a la relevancia que ésta adquiere para la transformación de la educación ni de su trascendencia para la calidad educativa.

Para México, en materia de reformas educativas, existe un aislamiento al momento de aplicarse a niveles meso y micro. Por lo general, estas reformas se plantean de manera homogénea en un país sumamente diverso, y en ocasiones carece de la autonomía necesaria a las escuelas para proceder de acuerdo con el contexto donde se encuentran. También es frecuente observar reformas educativas en plazos relativamente breves (por ejemplo, para escuelas normales en: 1984, 1997, 2012, 2018), sin darle tiempo a propuestas anteriores de generar un

cambio educativo (Fullan, 2002). Las reformas educativas deben estar enfocadas en implementar diseños de innovación curricular que provean de mecanismos a las escuelas para llevarlas a cabo, y a su vez, las escuelas trabajar de manera que dichas reformas logren impactar directamente en el aprendizaje de los estudiantes.

### **1.2.1 Desarrollo curricular y práctica docente en las escuelas normales de México**

A lo largo del tiempo, la educación impartida en escuelas normales de México ha sufrido modificaciones que buscan moldear su propósito educativo y sentido histórico, Los procesos de profesionalización de los docentes han estado atados a los cambios políticos, económicos e históricos del país (Navarrete-Cazales, 2015). Si bien desde 1984 las escuelas normales forman parte del subsistema de Educación Superior, también tienen un fuerte vínculo con la educación básica por su contexto histórico, así como por su naturaleza formadora de docentes para este nivel educativo.

Los propósitos de la formación inicial docente en el país han estado cambiando de manera regular a lo largo de toda su historia, desde la aparición de la primera Normal Lancasteriana en 1823 y la Escuela Normal de Enseñanza Mutua en 1824, pero más aún a partir de los primeros intentos formales de establecer la educación normal realizados en la Escuela Modelo de Orizaba a finales del siglo XIX. A partir de este momento histórico y durante todo el siglo XX, los objetivos y los propósitos de la educación básica, correspondientes a distintos contextos sociohistóricos en el país, definieron los objetivos y propósitos del desarrollo de la educación normal (Curil, 2001). De aquí, que sus funciones se vieran ampliamente limitadas en la formación de nuevos profesores a partir de la enseñanza de modelos pedagógicos, y no se desarrollaran como instituciones en donde pudieran fomentar la profesión académica.

La Reforma Curricular de la Educación Normal de 1984 integró cambios sustanciales al funcionamiento de las Escuelas Normales, el más destacado fue que estas instituciones llegaran a integrarse al sistema de instituciones de educación superior, otorgando ahora títulos de Licenciatura, tanto en Educación Primaria como en Preescolar, sin embargo, este cambio vivido al interior de las escuelas normales se realizaría en un ambiente de oposiciones y resistencias por parte de los sujetos de la educación, pero también de las instituciones debido a sus condiciones y

financiamiento (Ducoing, 2013). Por lo que era de esperar que tampoco se consiguiera los cambios esperados al interior de las escuelas normales que pretendían las autoridades educativas, a raíz de la intención de profesionalizar la docencia, comenzando por la formación inicial. Este proceso de cambio a partir de la reforma, se realizó sin tomar en cuenta las condiciones institucionales de las escuelas, pero más peligroso aún, sin considerar si la preparación y cultura académica de los directivos y profesores responsables de poner en marcha dicha reforma eran las adecuadas; los cambios propuestos eran tan profundos y disruptivos respecto a la cultura académica de las Escuelas Normales que sus efectos resultaron contraproducentes, pues terminaron provocando un deterioro académico en la formación, contrario a las ambiciones de la propuesta innovadora.

Las Escuelas Normales atravesarían un proceso de transformación significativo 13 años después. La Reforma de la Escuela Normal de 1997 y la implementación del plan de estudios que se impulsaba, significó para la mayoría del profesorado de las Escuelas Normales, un cambio drástico en su práctica docente y en cómo entendían los propósitos de la formación inicial docente en México, en cierta medida, por las diferencias sustanciales respecto de los planes de estudio anteriores (Barrón y Pontón, 2013). Entre los elementos innovadores de la propuesta formativa se encontraba el perfil de egreso de los estudiantes normalistas basado en competencias, aunque los contenidos se siguieron organizando en asignaturas, y que el nuevo enfoque de la formación inicial docente estaba dirigido a una práctica reflexiva y en condiciones reales de trabajo; a partir de esto, se vivió un proceso de tensiones entre el currículo previo que había sido considerado de corte “enciclopédico”, y el nuevo currículo que estaba enfocado en desarrollo de un perfil por competencias.

Más adelante, la Reforma Curricular para la Educación Normal de 2012 fue diseñada con el propósito de solucionar las deficiencias de una formación inicial que requiere de mayor calidad, equidad y pertinencia, a partir de un diseño curricular basado en competencias (DOF, 2012). De manera similar, la construcción de los Planes y Programas de Estudio 2018 para Escuelas Normales implicó un rediseño curricular también basado en competencias con el objetivo de alinear la formación impartida con la educación ofrecida en niveles de educación básica, utilizando como sustento el Modelo Educativo para la Educación Obligatoria: Educar para la libertad y la creatividad (Secretaría de Educación Pública, 2018). Esta formación basada

en competencias implicaba que los estudiantes aplicaran conocimientos de carácter conceptual, procedimental y actitudinal en una situación específica dentro de su práctica educativa. Las competencias del perfil de egreso se replantearon para el más reciente plan de estudios en función de las dimensiones de los Perfiles, Parámetros e Indicadores para Docentes y Técnicos Docentes (PPI) establecidos por la Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente (CNSPD).

Las etapas del diseño también coincidieron de forma considerable en ambos currículos, en la reforma de 2012 se tomaron en cuenta las siguientes fases: Análisis del contexto y de la práctica profesional del docente; Identificación de las competencias y construcción del perfil de egreso, y Diseño y desarrollo de la estructura curricular (DOF, 2012). Mientras que en Planes y Programas 2018, se consideraron cuatro fases: Valoración de los Planes de Estudio 2012, y las tres previamente mencionadas.

Ahora bien, sobre la influencia de las políticas institucionales en el trabajo docente Lozano (2018) postula que, en México, éstas se han impulsado a través de las políticas educativas con el fin de regular el trabajo docente de manera externa y homogénea a través de la evaluación. En este sentido, Bolívar (2005) afirma que, si las reformas externas a las instituciones escolares desean tener un impacto real, es pertinente que sean capaces de impulsar la capacidad interna de los centros educativos de manera que estimule el trabajo del profesor en el aula. El establecimiento escolar es parte fundamental en el desarrollo del sentido del cambio educativo, las transformaciones organizativas deben ser capaces de repercutir directamente en el aprendizaje de los educandos. Sobre esta línea, en el contexto de la innovación educativa, Rosales (2012) destaca que el centro escolar es pieza fundamental dentro del sistema educativo en la implementación de proyectos de innovación, y donde se desarrollan cambios que involucran a gran parte de profesores y estudiantes.

Por otro lado, el análisis de la práctica docente es un asunto complejo ya que ésta es multidimensional, no solo se involucran la didáctica y la pedagogía, sino que es una actividad desarrollada tanto dentro como fuera de las aulas, y su relevancia recae en la formación de ciudadanos competentes para la sociedad, sin embargo, en México, los docentes enfrentan muchas limitantes para llevar a cabo su labor de manera óptima (Manzanilla y Navarrete-

Cazales, 2020). La práctica docente implica las estrategias necesarias para que el profesorado promueva el aprendizaje en los alumnos a través del diseño de materiales, así como del acompañamiento de recursos didácticos (Pérez, 2016).

En el contexto de educación superior, para Guzmán (2019) una buena práctica de enseñanza implica un dominio de los contenidos didácticos que le permita al docente transmitir sus conocimientos de manera accesible para todos sus estudiantes, además de otras competencias de carácter emocional e interpersonal, como por ejemplo desarrollar una buena relación con sus alumnos.

### **1.3 Antecedentes de investigación**

En las últimas décadas, diversas investigaciones se han dedicado al estudio de las innovaciones curriculares, sus relaciones con las reformas educativas, sus consecuencias e impacto en el sector educativo, y cómo los profesores han recibido dichas innovaciones en un determinado contexto. El análisis de estos antecedentes, muestran también dificultades, obstáculos y deficiencias de los sistemas educativos en la implementación de innovaciones curriculares en diversas geografías.

En el contexto internacional, González (2015) analiza las reformas educativas para la formación de maestros, implementadas en España durante la década de 1980, donde señala que los cambios legislativos realizados no tuvieron en cuenta al profesorado como agentes activos de las reformas. Destaca las críticas que docentes han realizado a los gestores públicos por no tener interés en conocer y reconocer la realidad educativa a través de los propios maestros. Los modelos curriculares fueron impuestos por las autoridades educativas, regularmente ajenas al sistema educativo, y la formación inicial no tuvo la atención merecida. A partir de esto, se puso énfasis en el papel del profesorado para introducir las innovaciones y una mejor formación y capacitación de los profesionales; aunque se reconoció la importancia de su intervención en todo el proceso para poner en marcha la reforma educativa. Al igual que lo hizo España a alrededor de las décadas de 1980 y 1990 en el ámbito de la formación inicial docente, en México se debe reconocer y enfatizar en la importancia del profesorado en la correcta implementación de las reformas educativas y las innovaciones que conllevan a procesos de cambio.

En materia de políticas educativas en México hacia la innovación en la formación docente, Cruz (2008) revisa el período de 1994 a 2006 las principales innovaciones impulsadas desde las políticas educativas para las escuelas normales. Desde una perspectiva histórico-política, se destaca que el camino de la innovación tomado no siempre ha sido lineal, y que las propuestas del Estado enfocadas en la formación inicial docente responden más a una demanda política que cultural, reflejando cambios implementados en la educación a través de un diseño equivocado, y estratégicamente de arriba hacia abajo.

Asimismo, Navarrete-Cazales (2015) realiza un análisis histórico sobre la evolución de las escuelas normales de México, con el objetivo de dar cuenta del contexto socioeconómico en el que éstas se desarrollaron y reconocer cómo fue la formación inicial docente entre 1900-2000. Para cumplir con este objetivo, utiliza la genealogía como herramienta analítica que permitió indagar sobre cuáles han sido las condiciones de inscripción y circulación de la formación de docentes en las escuelas normales. El estudio concluye que las reformas y cambios curriculares que se han implementado en distintas épocas, se desarrollan a la par de las políticas educativas emitidas por el Estado, lo que refleja una cultura de cambio ampliamente dependiente de la autoridad educativa del país.

### **1.3.1 Referentes sobre las reformas curriculares para Escuelas Normales**

Recientemente, se han realizado múltiples estudios con la finalidad de indagar sobre la más reciente reforma curricular para escuelas normales implementada en 2012, específicamente acerca de su implementación y los resultados alcanzados para ciertos elementos innovadores del currículo que se impulsa, como la flexibilidad curricular y el fomento de la investigación educativa, por mencionar algunos ejemplos. Las conclusiones a las que se llega, es que si bien existe un progreso en materia de innovación educativa en escuelas normales, aún se identifican limitaciones propias de la cultura normalista y del sistema educativo.

Cardeña (2012) investiga mediante un análisis reflexivo el diseño de la Reforma Curricular para Escuelas Normales 2012 con especial énfasis en la formación del profesorado y su capacidad para responder a las demandas por atender en las escuelas normales frente a la necesidad de reformarse en la búsqueda de su consolidación como instituciones de educación superior de calidad. En su estudio destaca una baja participación de profesores de escuelas

normales en la elaboración de los programas de estudio más recientes (ya fuera por falta de canales de comunicación o colaboración, o bien por apatía), una reducción de la malla curricular, falta de recursos, entre otros factores limitantes en la implementación de la prueba piloto de dicha reforma, y concluye que es necesario que se establezcan estrategias precisas para respaldar una conducción pertinente de los nuevos planes y programas, sobre todo, en aspectos específicos de la reforma como el modelo por competencias y el uso de tecnologías en la educación.

Por su parte, Cruz (2019) realiza un estudio empírico de carácter cualitativo en donde recolecta evidencia biográfica de las experiencias de docentes de una escuela normal frente a la adaptación a la Reforma Curricular para Escuelas Normales 2012. En dicho trabajo se analizan cuatro elementos a partir de dicha reforma: la organización académica, la capacitación docente, la evaluación por competencias y el acceso a los materiales necesarios. Entre sus hallazgos, se destaca que la adecuada adaptación al cambio curricular por parte de los docentes se debe más a factores impulsores internamente generados (como el imperativo ético y la vocación profesional) que a factores impulsores externamente inducidos (Rivas, 2000). Aunque el diseño e implementación de un nuevo plan de estudios se realiza considerando las necesidades del profesorado de las escuelas normales, del mismo modo que en reformas previas, comienzan de manera acelerada sin considerar la organización necesaria que pueda garantizar una transición óptima, lo cual pueda influir en el éxito que tengan las innovaciones curriculares en el proceso educativo (Cruz, 2019).

Rivera *et al.* (2019) analizan el proyecto de mejora de las escuelas normales y en general de la formación inicial docente en México, a partir del Modelo Educativo 2016 y 2017 emitidos por la SEP para la reforma de la Educación Obligatoria. Estas orientaciones de la formación inicial buscaban articular los contenidos y los objetivos de ambos niveles educativos. En la revisión de estos documentos oficiales, así como también de diversos mecanismos de participación y consulta para la elaboración de dichos documentos, como por ejemplo el “Foro de Consulta de Directivos de Escuelas Normales” realizado en 2016, destacan el haber planteado la necesidad de enriquecer la planta de profesores mediante la formación para incrementar su profesionalización, y así, los académicos cuenten con la capacidad para formar a los futuros docentes de educación básica. Estas ideas son fundamentales para mejorar las condiciones en las que se forma al estudiantado de las escuelas normales, en las que desempeñan su profesión los

académicos, y en las que se implementan las reformas curriculares que tienen el objetivo de desarrollar procesos de innovación.

Izquierdo *et al.* (2020) exploran el uso de la Investigación-Acción como estrategia para la formación docente de los profesores de escuelas normales. Señalan que ante un advenimiento constante de reformas educativas, el desarrollo del cuerpo docente representa un reto importante en las instituciones a través de procesos de formación que empoderan al docente y lo transforman en un agente de cambio competente; ante este panorama, la Investigación-Acción es una herramienta pertinente para estos fines y en la cual la educación normal, a través de las reformas al Plan de Estudios de las Licenciaturas en Educación Primaria y Preescolar han mostrado interés. Sin embargo, indican que no ha existido una congruencia entre los contenidos curriculares y el objetivo de promover y desarrollar la investigación en la formación del futuro docente.

Por otra parte, la flexibilidad curricular, académica y administrativa ha sido uno de los pilares para las orientaciones curriculares que rigen los más recientes planes de estudios para las Escuelas Normales (DOF, 2012; SEP, 2018). En un estudio empírico realizado por García y Cervantes (2021), se exponen un estudio donde realizan una revisión sobre la implementación de un curso optativo: Taller de Producción de Textos Académicos, en una institución normalista durante cinco semestres, con el objetivo de recabar información que posibilite reflexionar en torno a la noción de flexibilidad en la formación inicial docente a partir de la reforma de 2012. Concluyen que se ha avanzado muy poco en cuanto a flexibilidad académica en escuelas normales respecto de otras innovaciones curriculares como la movilidad académica y el sistema de tutorías, por ejemplo, en cierta medida debido a que la historia y la cultura de la Escuela Normal, se imponen sobre la posibilidad de flexibilidad. Señalan que el sistema de selección de cursos optativos es también un problema para una flexibilidad curricular y académica óptima, pues el sistema de selección por promedio de calificaciones resulta inequitativo, señalando así un factor restrictor de la innovación ligado a la rigidez institucional (Rivas, 2000). Ante esto se propone que este criterio debiera incluirse junto con otros de corte cualitativo.

Asimismo, Chapa y Flores (2015) plantean un estudio acerca del desarrollo de competencias mediante el seguimiento de un grupo de la generación 2012-2016 de una escuela

normal. Destacan que el enfoque otorgado al trayecto formativo de prácticas profesionales del plan de estudios 2012, transforma el proceso donde el futuro docente conforma su propia práctica docente. Agregan que, al estudiante normalista, se le otorgan los espacios para que a partir de la reflexión, interprete la realidad educativa desde una perspectiva diferente, no necesariamente desde la confrontación.

De acuerdo con los antecedentes de investigación que se recuperan, los intentos de mejora a través de procesos de innovación en el contexto de la formación inicial docente han sido abundantes en tiempo recientes (o cuando menos, han estado presentes); a través de distintas reformas el Estado ha promovido la implementación de procesos de innovación curricular que conduzcan al progreso de la educación y al incremento de su calidad, con la finalidad de alcanzar un verdadero cambio educativo. Sin embargo, es posible observar que han obtenido resultados poco sustanciales y productivos; los cambios que se han implementado han tenido un impacto poco profundo (o nulo) en la cultura académica e institucional de las escuelas normales por diferentes razones, entre ellas, falta de mecanismos de soporte, apoyo y evaluación de las innovaciones introducidas, existe un escaso registro de procesos de formación y capacitación para los docentes capaces de brindarles las herramientas y desarrollar en ellos las competencias necesarias para promover e implementar reformas en las que estos docentes no han tenido oportunidad de participar; es aquí, donde también el Estado debería concentrar esfuerzos en alcanzar la mejora y la calidad de la educación.

Aunque sistemáticamente existen estas deficiencias que complican el proceso de implementación de una reforma para los docentes, los antecedentes de investigación también destacan elementos de innovación curricular de la reforma de 2012 como la Investigación-Acción, la flexibilidad curricular y el trayecto formativo de prácticas profesionales, los cuales deberían seguirse implementando a fin de que tengan resultados positivos y significativos, así como dar pie a innovaciones curriculares de otras índoles que puedan integrarse a la cultura académica de las escuelas normales.

### 1.3.2 Estudios sobre profesores y sus actitudes ante la innovación

Para que los procesos curriculares se desarrollen con éxito, se requiere participar cada uno de los sujetos que se encuentran dentro del sistema educativo, desde líderes educativos, políticos, hasta los estudiantes, sin embargo, la participación del profesorado es crucial para el alcance de los objetivos esperados. Al respecto, tanto Zabalza (2004) como Margalef y Arenas (2006) coinciden en que, dentro de todos los participantes de la educación, la mayor probabilidad de éxito de la innovación educativa recae en el quehacer de los docentes. Dentro de esta visión, cabe apuntar hacia la importancia que tienen las actitudes del profesorado hacia las innovaciones curriculares en la implementación y desarrollo de estas.

Sobre las actitudes, Tejedor *et al.* (2009,) afirman que éstas:

*Son constructos cognitivos que se expresan a través de nuestras opiniones y nos predisponen a determinadas actuaciones. La actitud es una predisposición a la acción; una predisposición aprendida, no innata, estable, aunque susceptible de cambio, a reaccionar de una manera valorativa hacia el objeto, lo que implica una vinculación clara con la conducta a seguir. (p. 117)*

De Zan *et al.* (2016) desarrollan un estudio a partir de la necesidad de conocer la actitud de docentes de la Universidad Nacional de Jujuy, específicamente de la Facultad de Ciencias Económicas, hacia la utilización de tecnologías digitales en el contexto escolar. A través de la aplicación de encuestas, obtuvieron resultados que demostraban una actitud medianamente favorable por parte de los docentes hacia la incorporación del uso de TIC en sus clases.

Mata de López y Acevedo (2010) analizan la actitud hacia el uso de tecnologías en su labor educativa de un conjunto de docentes del Instituto Pedagógico “J.M. Siso Martínez” mediante un modelo de tres dimensiones que conforman la actitud: cognitiva, afectiva y conductual. En los resultados del estudio obtuvieron que en estas tres dimensiones las respuestas coincidieron, mostrando por parte del profesorado una actitud positiva hacia el uso de tecnologías, evidenciando además una coherencia entre las dimensiones que indica una congruencia actitudinal.

En otro estudio de características similares, Tejedor *et al.* (2009) elaboran una escala tipo Likert con 24 ítems para analizar la actitud de un grupo de profesorado universitario hacia la integración de las tecnologías digitales como herramientas docentes. Postulan que en el proceso de medición de actitudes es de suma importancia considerar que los instrumentos contengan cierta calidad técnica en cuanto a fiabilidad y validez, con base en esa premisa proponen la construcción de la escala que presentan. Para la medición de actitudes al igual que Mata de López y Acevedo (2010) y Meneses y Tomás (2017) coinciden en que éstas se estructuran a partir de tres componentes: afectivo, cognitivo y conductual.

Santos Rego *et al.* (2017) realizan también una propuesta de diseño y validación de un cuestionario como instrumento para la evaluación de actitudes de profesores hacia la innovación promovidas por las reformas curriculares. Dividen la estructura del cuestionario también en tres escalas, donde cabe destacar la tercera de estas: prácticas docentes innovadoras. Proponen el diseño y validación de un cuestionario con tres dimensiones factoriales: la disposición ante el cambio curricular; la evaluación de la innovación y de la mejora continua, y su relación con el profesor; y la política institucional hacia la innovación.

En síntesis, los antecedentes de investigación revisados en cuanto a la medición de actitudes en el profesorado universitario, dan muestra de una ruta metodológica en la que se utiliza una visualización teórica de las actitudes a partir de una constitución tripartita de elementos: afectivo, cognitivo y conductual, de la que parte la concepción de actitud, y que ha sido medida a partir de cuestionarios diseñados con base en escalas tipo Likert para una visualización cuantitativa de este constructo, el cual surge a partir de la psicología social, pero que como es posible observar, se ha introducido y utilizado cada vez con mayor frecuencia en el campo de la investigación educativa en fenómenos propios de la educación.

#### **1.4 Planteamiento del problema**

Meneses y Tomás (2017) explican que la implementación de la innovación en la educación superior conlleva que la práctica docente cambie, y por ende, en la experiencia del profesorado, donde éste funge como intermediario en el desarrollo de las innovaciones, proceso en el cual intervienen diversas variables, que junto con los cambios en una organización, provocan

obstáculos y resistencias. Para Casarini (1999) el currículo es un concepto amplio que engloba todas aquellas actividades impulsadas en el sistema educativo por los sujetos para lograr los objetivos trazados en pos del aprendizaje de los estudiantes, sin embargo, estas actividades implican un diseño de estrategias a implementar para lograr el éxito esperado.

Algunos de los obstáculos al momento de implementar innovaciones curriculares pueden ser un incompetente sistema de soporte y comunicación para los docentes, por parte de la institución que las promueve, o bien un deficiente apoyo o capacitación del profesorado, una formación docente carente de sentido y practicidad, e inclusive ausencia de herramientas pedagógicas y tecnológicas para llevar a cabo innovaciones (Díaz-Barriga, 2010). En general, podría destacarse que la existencia de un pobre (o nulo) soporte sistemático para los profesores que favorezca el diseño e implantación de un currículo innovador, lo cual podría suponer una perspectiva que conduzca a actitudes desfavorables por parte del profesorado de escuelas normales hacia las innovaciones curriculares que plantean desde las últimas reformas curriculares. Si para Carbonell (2001) la innovación es un conjunto de acciones sistematizadas que tienen el objetivo de cambiar actitudes, estrategias de enseñanza y aprendizaje, entonces la cultura presta especial interés a las actitudes que en los profesores generan dichas innovaciones.

Es importante entender el concepto de reforma curricular como una serie de procesos complejos que conllevan un cambio sistémico, a los cuales se adhieren las innovaciones en los procesos curriculares y prácticas educativas (Díaz-Barriga, 2012). A pesar de que una reforma curricular implica un proceso de colaboración entre los personajes activos de la educación, las innovaciones que se introducen al currículo a través de las reformas proceden por decreto de la autoridad educativa en un sentido unidireccional “top-down” o de “arriba-abajo. Para García (2014), haciendo referencia a Pinar, los aspectos más importantes que considera este funcionamiento burocrático son la administración del currículo, y el desarrollo e innovación curricular, pues en realidad, la base de cualquier reforma curricular es el mismo desarrollo del currículo.

En los últimos años, las Escuelas Normales de México han enfrentado múltiples cambios a partir de diferentes reformas curriculares. Éstas tienen como objetivo introducir innovaciones que produzcan una mejora en la formación inicial docente, sin embargo, la naturaleza de los

cambios hacia el currículo que son diseñados “de arriba hacia abajo” puede presentar deficiencias en su implementación (Rivas, 2000; Díaz-Barriga, 2012).

En el modelo arriba-abajo, las reformas se desarrollan y consolidan en el campo de la administración y la política, de esta manera se tiene un control central en las decisiones de reforma. Este modelo tiene garantizado fracasar si no se aplican estrategias que garanticen la inclusión de los actores de la educación en la toma de decisiones sobre diseño e implementación de la reforma, de lo contrario, si solamente se requiere la participación de los profesores en la etapa de implementación, por lo general se expresarán en contra del cambio que la reforma supone (Rivera *et al*, 2019).

Algunas de estas innovaciones, fueron implementadas en el currículo desde la reforma de 2012 y se retoman para Planes y Programa 2018, por ejemplo, se mantienen las diversas modalidades de titulación (tres en total: portafolio, informe de prácticas y tesis) así como el enfoque centrado en el aprendizaje y basado en competencias, además de la flexibilidad curricular, aunque en el nuevo currículo se integran elementos a esta última y seis nuevos ejes constitutivos de la Estrategia de Fortalecimiento y Transformación de las Escuelas Normales (SEP, 2018).

La propuesta curricular recupera además las estrategias de apoyo para los educandos de escuelas normales: tutoría, actividades extracurriculares y movilidad académica (nacional e internacional). Por último, los trayectos formativos sufren ligeras modificaciones en sus títulos y en sus estructuras, la más notoria de ellas es que se elimina la formación en Tecnologías de la Información y la Comunicación dentro del trayecto formativo de lengua adicional, y se integra a cada curso que compone el mapa curricular para desarrollarse de manera transversal a lo largo de los programas de licenciatura.

Tabla 1. Reformas y actualizaciones curriculares en Escuelas Normales de México

Reformas y actualizaciones curriculares	Principales cambios	Trayectos formativos
Planes y programas 2012	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Enfoque centrado en el aprendizaje.</li> <li>• Enfoque basado en competencias.</li> <li>• Flexibilidad curricular, académica y administrativa.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Psicopedagógico.</li> <li>• Preparación para la enseñanza y el aprendizaje.</li> <li>• Práctica profesional.</li> <li>• Optativos</li> </ul>
Planes y programas 2018	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Enfoque centrado en el aprendizaje.</li> <li>• Enfoque basado en competencias.</li> <li>• Incorpora elementos a la flexibilidad curricular: El estudiante normalista en el centro del proceso educativo, promover el aprendizaje significativo y proponer contenidos regionales.</li> <li>• Integra seis ejes como "Estrategia de Fortalecimiento y Transformación de las Escuelas Normales".</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lengua adicional y Tecnologías de la información y la comunicación.</li> <li>• Bases teórico metodológicas para la enseñanza.</li> <li>• Formación para la enseñanza y el aprendizaje.</li> <li>• Práctica profesional.</li> <li>• Optativos.</li> <li>• Lengua adicional.</li> </ul>

Fuente: Elaboración propia a partir de SEP (2012; 2018)

Las diferencias en el diseño de ambos currículos resultan significativas, y su impacto radica mayormente en la malla curricular donde la estructura de los trayectos formativos a través de las asignaturas, se organiza de manera distinta. Además, otra diferencia sobresaliente resulta de la implementación de ambos planes y programas, pues la reforma de 2012 aplicó para las Licenciaturas de Educación Primaria y Preescolar, mientras que los planes de estudios 2018 se amplió y aplicó también para las Licenciaturas en Educación Secundaria, Educación Física, Inclusión Educativa y Telesecundaria, por lo que para estos programas, resultaron todavía más novedosas algunas de las propuestas que ya se habían diseñado y trabajado desde la reforma curricular de 2012.

Si algo tienen en común ambos diseños curriculares, y que además compone la base de ambos currículos, es la formación por competencias, lo que constituye el elemento innovador del currículo más novedoso en los sistemas educativos (Casanova, 2012). Por ello se proponen tres elementos para que la formación por competencias alcance los resultados esperados: el trabajo en equipo, desarrollo transversal de las competencias y el planteamiento interdisciplinar en las asignaturas; sin embargo, la malla curricular tampoco proporciona argumentos que permitan afirmar que se cumplen con estas condiciones.

Al momento de adaptar, diseñar e implementar innovaciones curriculares que se promueven desde las reformas hacia las escuelas normales, los profesores se ven frente a múltiples necesidades y retos, principalmente porque se carece de estructura, planificación y apoyos (Díaz-Barriga, 2010). Además, las características de las instituciones y de sus profesores, se agrega el factor social en el que están inmersas, y que en conjunto constituyen elementos que contribuyen en la consolidación de determinadas actitudes del profesorado hacia las innovaciones curriculares.

Para el caso de la presente investigación, podría encontrarse por ejemplo, con que existe un modelo curricular de diseño e implementación de “arriba-abajo”, en el que se establece una relación autoritaria entre CRESON y las instituciones normalistas (así como hacia al interior de estas entre directivos y docentes), donde no se toma en cuenta a los docentes, y/o éstos sencillamente no muestran disposición (Díaz-Barriga, 2012; Rivas, 2000). Este fenómeno coincidiría además con la demanda latente por mayor autonomía administrativa y curricular en escuelas normales, realizada por múltiples docentes de todo el país y estipulada en el Congreso Nacional para el Fortalecimiento y Transformación de las Escuelas Normales (DGESPE, 2019). Por otro lado, en el mejor de los casos, podría confirmarse una cultura normalista especialmente fértil para la implementación de innovaciones curriculares de manera exitosa.

Para Camilloni (2001), cuando la transformación del diseño curricular se ubica solamente en una (pequeña) fracción de éste, y a pesar de que se enfoque en la adaptación a una nueva política educativa y en la adopción de nuevos propósitos institucionales, si no existe un cambio en la mentalidad y en la estructura organizacional, el cambio queda limitado al sector del

currículo donde se ha colocado. La institución y los procesos que se llevan a cabo dentro de esta, son fundamentales en el éxito o el fracaso en la búsqueda de un cambio curricular.

De manera general, el problema de investigación radica en los múltiples factores que pueden generar determinadas actitudes en los profesores de Escuelas Normales de Sonora hacia diversas innovaciones curriculares que se han presentado en Planes y Programas 2018 para Escuelas Normales y también lo que implicó la reforma de 2012 previa. Esta situación permite establecer como pregunta de investigación, ¿cuáles son las actitudes del profesorado de escuelas normales del estado de Sonora frente a la innovación curricular que se impulsan desde la reforma de 2012 y los planes y programas de estudio de 2018?

### **1.5 Objetivos de investigación**

Objetivo general: Analizar la actitud hacia las innovaciones curriculares en la formación inicial docente por parte del profesorado de Escuelas Normales del estado de Sonora.

Objetivos específicos:

- Identificar la actitud del profesorado de escuelas normales del estado de Sonora hacia el proceso de innovación curricular.
- Determinar la actitud del profesorado en relación a la política institucional en formación inicial docente.
- Indagar en las actitudes del profesorado hacia las prácticas docentes orientadas por la innovación curricular.

### **1.6 Justificación del estudio**

La formación inicial docente adquiere una relevancia trascendental para la investigación educativa en México, pues es donde comienza la educación en el país, porque recae la responsabilidad de formar docentes competentes para la educación básica en México. Frente a este escenario, OCDE (2018) ha procurado orientar a que es necesario no solo formarlos en bases pedagógicas y la adquisición de conocimientos, sino en una constante práctica reflexiva e investigación laboral para así, dotarlos de herramientas que permitan un mejor desempeño profesional.

Las recientes reformas para la educación normal han traído un conjunto de cambios que han exigido una adaptación considerable por parte de los profesores de escuelas normales de todo el país, debido a que poca o nula ha sido su participación en la elaboración de dichas reformas, paradójicamente siendo estos los sujetos del sistema educativo con mayor influencia en las innovaciones que son impuestas desde el currículo (Alsubaie, 2016). Así, la justificación del estudio recae en que el profesorado y las instituciones educativas juegan un papel determinante en implementar la innovación educativa entendida como el proceso de planeación y organización de acciones, herramientas o estrategias nuevas que busquen solucionar una problemática identificada en el proceso educativo (Loja y Quito, 2021).

La influencia del profesorado y la escuela como institución educativa en el éxito alcanzado a partir de éstas en el aprendizaje de los estudiantes es amplia. El profesorado se convierte en el protagonista de las innovaciones en la medida en que se apropia y las utiliza para alcanzar objetivos educativos que son planteados, y las instituciones adquieren la responsabilidad de ofrecer al profesorado las herramientas pedagógicas, tecnológicas y organizativas para llevar a cabo de manera óptima su labor educativa, de ahí la importancia de que sus actitudes hacia las innovaciones sean positivas. Uno de los recursos más valiosos para una adecuada y exitosa implementación de las reformas curriculares son los profesores, resultan ser el recurso más significativo de las instituciones educativas de todos los países (OCDE, 2018).

Los profesores constituyen los pilares de la educación de cualquier sistema educativo, hecho que los gobiernos debiesen ser capaces de reconocer. Para mejorar el sistema educativo tanto a nivel cualitativo como cuantitativo es necesario invertir en la formación inicial de los profesores. La innovación en la formación inicial y permanente constituye un estímulo fundamental (González, 2015).

Bajo estos precedentes, este estudio busca realizar una aportación a conocimiento sobre las innovaciones curriculares desde la indagación sobre las actitudes que el profesorado de escuelas normales en Sonora, lo cual adquiere una relevancia considerable en el escenario de la formación inicial docente.

## **CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO**

En este capítulo se exponen los elementos teóricos que permitirán el análisis de los procesos curriculares que se desarrollan en las escuelas normales, a través de la identificación de las actitudes del profesorado hacia las innovaciones que son dirigidas al currículo de la formación inicial docente en México.

Mediante los apartados siguientes, y con base en los objetivos de investigación, se profundiza en las dimensiones teóricas del estudio, los cuales permiten el análisis a profundidad de las variables de interés que marcan pauta. Con la teoría de actitudes al frente, se pretende alcanzar una mayor comprensión del comportamiento de estas, con respecto al resto de las dimensiones teóricas, partiendo de la constitución tripartita de las actitudes: afectivo, cognitivo y conductual (Fishbein y Ajzen, 1975).

Después, se recupera la teoría sobre el currículo (Pinar, 2004) para explicar la amplia magnitud que representa el currículo, sus alcances, funciones y limitaciones, y establecer un campo de estudio que otorgue coherencia y congruencia al análisis de las actitudes hacia las innovaciones curriculares.

Una vez establecidas estas nociones teóricas, se construyen las dimensiones de las cuales surgen las variables de investigación, partiendo además de la formación inicial docente en México como el contexto del estudio. Con base en esto, se abordan referentes teóricos de la política educativa en formación inicial docente, innovación curricular y prácticas docentes innovadoras. Finalmente, es posible visualizar el esquema teórico que resume visualmente lo antes expuesto y lo que se explica profundamente a continuación, y con el cual se busca dar claridad al comportamiento de las teorías que dan sustento a la investigación.

### **2.1 Aproximaciones teóricas sobre actitudes del profesorado ante la innovación curricular**

Meneses y Tomás (2017) explican que la innovación curricular tiene una alta influencia en la enseñanza y en la práctica docente, pues representa un proceso participativo, que conlleva una docencia caracterizada por el trabajo en colaboración, la cual promueve la integración institucional; bajo este enfoque, el docente actúa como eje central de la enseñanza, debe generar

ambientes de aprendizaje efectivos, además de efectuar una labor pedagógica que permita el desarrollo de competencias mediante distintas metodologías.

En este sentido, Betrián y Jové (2013) señalan que existe una relación entre la experiencia profesional y las actitudes del profesorado, por ende, las nociones actitudinales positivas como la satisfacción y el bienestar se observan dependientes de las competencias que el profesorado desarrolle que le permita elevar la calidad de su práctica y traducir los obstáculos en oportunidades de desarrollo profesional.

La actitud como concepto representa la totalidad del conjunto de nociones preconcebidas (sentimientos, ideas, convicciones, prejuicios, inclinaciones o distorsiones) de una persona hacia cualquier asunto específico (Thurstone en Summers, 1976). La actitud es una predisposición a la acción, aprendida a lo largo de la vida, para dar respuesta consistentemente de manera ya sea favorable, o por el contrario, desfavorable, hacia determinado objeto (Fishbein y Ajzen, 1975).

Petty y Cacioppo (1981, en León *et al*, 1998) coinciden con Fishbein y Ajzen en que la actitud como término se refiere a un sentimiento general, que puede ser constantemente positivo o negativo, hacia alguna situación, problema, objeto o persona en específico. Cabe señalar, que aunque el sentimiento puede ser constante en su valoración hacia determinado objeto, también puede cambiar. Morales (2000) retoma la conceptualización de actitud como una predisposición no innata a reaccionar de manera valorativa hacia un objeto (individuo, situación, etc.), y aunque puede cambiar, permanece constantemente estable. Se destaca que las actitudes se adquieren, se aprenden a través de la experiencia; no son un aspecto inherente a la personalidad desde el momento de la concepción.

Las actitudes son construcciones teóricas, por ende, no representan una entidad observable, sino que se infieren a partir de ciertos comportamientos externos, por lo general verbales, aunque también conductuales (Escalante, Repetto y Mattinello, 2012). De acuerdo con Summers (1976), para medir actitudes, deben medirse sus manifestaciones, es decir, los juicios de valor ante opiniones sobre conductas, sentimientos o creencias.

Existe una clasificación de las actitudes mediante una organización configurada por tres factores: conductual, afectivo y cognitivo. El primero de ellos refiere a cierto grado o nivel de

conocimiento, los pensamientos, las creencias y opiniones que la persona desarrolla hacia su objeto de actitud; el segundo componente, se establece como el sentimiento favorable o desfavorable hacia un objeto particular; el tercero de ellos, el último de los componentes, se conceptualiza como la inclinación del individuo a responder hacia un objeto específico de una manera determinada (Briñol, Falces y Becerra, 2010).

La complejidad de la actitud se explica desde la necesidad de categorizar en tres tipos de reacciones como categorías de representación de un solo estado interno, en este caso la actitud, así como también, el hecho de que, una amplia diversidad de investigadores propongan estos tres elementos de la actitud (Morales, 1999). Por lo general, estos tres componentes son mutuamente congruentes, y mantienen una estrecha relación; la interrelación entre estas dimensiones (cognitivo, afectivo y conductual) pueden fungir como predecesores de las actitudes, pero también pueden considerarse como respuestas de estas, es decir, las actitudes anticipan a la acción, y recíprocamente la acción origina la actitud (Bolívar, 1995).

En esta concepción de las actitudes bajo un esquema estructural de tres componentes, la actitud es el producto final de un amplio proceso de experiencias del individuo con un objeto en cuestión, por lo tanto, es el producto de un conjunto de procedimientos cognitivos, afectivos y conductuales por el cual las experiencias han ocurrido (Morales, 1999). Así, estos procesos que atraviesa el individuo como parte de sus experiencias, forman parte de los antecedentes que darán forma a las actitudes; esto deja de manifiesto la alta influencia de la experiencia personal del individuo en la formación de actitudes.

Con base en estas concepciones teóricas de la actitud, destacan algunos elementos que cabe resaltar: las actitudes implican una predisposición por parte del individuo hacia determinado objeto, persona, suceso, etc. Una característica propia de las actitudes, es que expresan en cierta medida aprobación o desaprobación hacia un determinado objeto. Las actitudes se forman mediante las experiencias de vida del individuo, no se nace con la predisposición favorable o desfavorable hacia algo; éstas se componen de múltiples componentes: afectivo, cognitivo y conductual, que preceden y refuerzan la conducta de la persona, estableciendo una interrelación recíproca de “ida y vuelta”, pero además cumplen con una función evaluativa, estas dimensiones representan la expresión externa de la actitud, y permiten su observación y medición. En este

sentido, será necesaria la aplicación de un instrumento que permita la medición de los distintos componentes de la actitud, para definir el juicio de los profesores de escuelas normales, a favor o en contra, de las innovaciones curriculares.

A lo largo del siglo XX, dentro de la psicología social, se establecieron múltiples teorías sobre actitudes, las siguientes son algunas de las más destacadas: las Teorías del Valor de las Expectativas (Tolman, 1932; Rotter, 1954; Atkinson, 1957) que establecía fundamentalmente que las personas aprenden expectativas (creencias) de que una respuesta dada será seguida por algún evento; la Teoría del Balance, en la que Heider (1947) establecía que existe un estado de balance cuando dos entidades que componen una unidad tienen el mismo carácter dinámico, es decir, cuando las actitudes y sentimientos del individuo son ambos positivos o ambos negativos; el Principio de Congruencia (Tannenbaum, 1955) que tiene como inicio una afirmación que vincula dos objetos de juicio; la Teoría de Disonancia Cognitiva propuesta por Festinger (1957), la cual comienza con una consideración de tres tipos de relaciones posibles entre dos elementos cognitivos, relaciones que se establecen a partir de los términos de disonancia, consonancia o irrelevancia. Aunque estas teorías (entre otras) tienen puntos en común, difieren en términos de las variables que juegan el papel central en la teoría, en el sentido de la interrelación de las variables, y en el enfoque en procesos de formación y/o cambio de las variables (Fishbein y Ajzen, 1975). Así, mientras algunas teorías tienen su enfoque únicamente en las relaciones entre actitudes, otras hacen énfasis en las relaciones entre creencias, y otras, se concentran en las relaciones entre ambos elementos (creencias y actitudes).

De aquí, que Fishbein y Ajzen (1975, 1980) plantean la Teoría de la Acción Razonada (TAR) que ofrece un modelo general de las relaciones entre actitudes, creencias, intenciones y conductas para la investigación del comportamiento humano, principalmente a partir de la relación entre actitud y creencia.

La TAR explica que las actitudes son factores determinantes de la conducta humana de acuerdo al contexto en el que se desarrollan, por ejemplo, en el ámbito educativo (Fishbein y Ajzen, 1975); también funge como predictora de la conducta de la persona hacia un determinado objetivo o situación, lo que permite que sea ampliamente útil para indagar el comportamiento de uno o varios individuos en contextos institucionales, puesto que gracias a su función predictora

de la conducta, posibilita la estructuración e implementación de rutas de acción enfocadas al contexto educativo. De acuerdo con Reyes (2007) esta teoría puede ser utilizada en la investigación sobre comportamientos institucionales, por ejemplo, el trabajo docente en la institución escolar, además, ofrece la posibilidad de un mayor campo de acción en el proceso de planeación de intervenciones educativas mejor estructuradas y dirigidas.

Sobre el cambio de actitudes, los intentos de provocar estos cambios implican invariablemente la exposición a nueva información sobre algún objeto, comportamiento, problema o evento, entonces, los cambios en las creencias resultantes de tal exposición a nueva información proporcionan la base sobre la que descansa la eficacia final de cualquier intento de influencia. Los intentos para inducir el cambio en una creencia, actitud, intención o comportamiento dado, tiende a considerar la relación entre la variable que será cambiada y las creencias que son afectadas más próximamente por el intento de influencia (Fishbein y Ajzen, 1975).

Diversos estudios (Meneses y Tomás, 2017; Santos Rego *et al*, 2017; Tejedor *et al*, 2009; De Zan *et al*, 2016; Mata de López y Acevedo, 2010) han dado cuenta de esta visión teórica surgida desde la psicología en diversos campos del conocimiento, con el fin de investigar, analizar y reconocer determinadas conductas humanas a través de las actitudes de los sujetos de estudio del objeto en cuestión. En el ámbito de la educación, entre otros usos, se ha utilizado por ejemplo con la finalidad de establecer las actitudes del profesorado universitario hacia diversos aspectos de la innovación educativa, mediante el diseño de instrumentos (escalas Likert) especializados en la medición de elementos referentes a la actitud y a la educación.

Las actitudes pueden ser modificadas cambiando uno o más de las creencias sobresalientes existentes, introduciendo nuevas creencias sobresalientes o destacadas, o cambiando la evaluación de los atributos hacia el objeto de la actitud en cuestión por parte de la persona. Por lo tanto, las creencias sobre el objeto y las evaluaciones de sus atributos pueden ser vistas como dos determinantes diferentes de la actitud a la que se puede dirigir un intento de influencia (Fishbein y Ajzen, 1975).

Esta visión teórica de las actitudes, facilita comprender el alcance y la complejidad de este concepto, desde la relación con otros elementos vinculados con el comportamiento y analizarlo desde un enfoque educativo en contextos institucionales, sin importar el origen psicológico del que parten los autores. Así, el estudio de actitudes de profesoras y profesores se vuelve fundamental para analizar la función que estos desempeñan en la implementación de innovaciones curriculares (de escuelas normales) y a su vez, de las prácticas educativas que desarrollan.

## **2.2 Teoría del currículo: una visión sobre su función en la educación**

La teoría del currículo se desprende de un campo interdisciplinario comprometido con el estudio de la experiencia educativa. Esta estructura interdisciplinaria de campo, y especialmente la fuerte influencia de las humanidades y las artes, hacen de la teoría del currículo una especialización distintiva dentro del amplio campo de la educación, un campo fragmentado ampliamente (o generalmente) modelado a partir de las ciencias sociales y del comportamiento. Únicamente la teoría del currículo tiene su origen y debe su lealtad a la disciplina y experiencia de la educación. De hecho, el aspecto educativo del currículo es el entendimiento de los nexos entre el proceso de autoformación, estado de la sociedad y el conocimiento académico (Pinar, 2004).

De Alba (1995) agrega a esta teoría, una noción de currículo en la que convergen variados y complejos elementos en una interrelación profunda, de manera similar a la interdisciplinaria que propone Pinar (2004), sin embargo, en esta noción el currículo se entiende como la síntesis de componentes culturales, tales como: costumbres, valores, conocimientos, hábitos y creencias; los cuales forman una propuesta diseñada y promovida por diferentes grupos con intereses distintos y en ocasiones mutuamente excluyentes, lo que conduce a que naturalmente algunos tiendan a ser dominantes, mientras que otros desempeñan el papel de resistencia ante dicha dominación. A esta síntesis se llega mediante diversos mecanismos de negociación. Bajo esta noción de currículo, se presenta un escenario que permite explicar la complejidad de este referente teórico que implica no sólo la concepción escrita del currículo, sino también el conjunto de experiencias que dan forma y lo definen.

La teoría del currículo es un campo complejo de investigación académica dentro del amplio campo de la educación, el cual se esfuerza por comprender el currículo a través de las asignaturas escolares y las disciplinas académicas. Mientras que las especializaciones de asignaturas escolares dentro del campo de la educación tienden a enfocarse en estrategias de enseñanza dentro de campos de enseñanza individuales, la teoría del currículo aspira a entender la importancia educativa general del currículo, enfocándose especialmente sobre temas interdisciplinarios, tales como género, multiculturalismo, o crisis ecológica, así como las relaciones entre el currículo, el individualismo, la sociedad y la historia (Pinar, 2004). Aunque Pinar aborda aspectos propiamente educativos del currículo, y la estrecha relación entre currículo y educación, coincide con de Alba en los factores culturales y experienciales que componen el currículo como un todo.

Casanova (2012) resalta la importancia del diseño curricular con el objetivo de alcanzar la calidad educativa adecuada para los estudiantes, en búsqueda de una formación que los prepare para la vida y para su sociedad, es decir, se debe priorizar un currículum que ofrezca una formación básica integral para la población. Es necesaria además, una organización del sistema escolar que haga viable la aplicación del currículo en el aula para que la mayor cantidad posible de estudiantes sea beneficiada.

De acuerdo con Stenhouse (1988), el currículo representa una concepción del conocimiento y una conceptualización del proceso educativo, esto mediante recursos y especificaciones para la enseñanza. Además, otorga un marco en el que los docentes pueden desarrollar nuevas competencias y aprendizajes. Por su parte, Medina y Guzmán (2011) mencionan que el currículo es la teoría pedagógica llevada y consolidada en la práctica en búsqueda del aprendizaje y el desarrollo, surge a partir de conceptos sistemáticos de la pedagogía (entre otras ciencias sociales relacionadas a la educación), y se utiliza durante la enseñanza, funge como un punto de unión entre la teoría y la práctica, entre los estudiantes y el docente. Bajo esta visión, cada modelo o teoría pedagógica genera una propuesta distinta de currículo.

Como Grumet (1988, citado en Pinar, 2004) señala, el currículo es lo que la generación más vieja elige decirles a las generaciones más jóvenes. El currículo escolar comunica qué escogemos para recordar acerca de nuestro pasado, qué creemos sobre el presente, qué

esperamos para el futuro. Para comprender el currículo como texto institucional hay que observarlo en su funcionamiento burocrático (Pinar *et al*, 2008).

En su interés y compromiso por estudiar la experiencia educativa, la teoría del currículo es crítica con la “reforma” escolar contemporánea. De hecho, “la experiencia educativa” parece precisamente lo que los políticos no quieren, ya que insisten en enfatizar los puntajes de pruebas estandarizados, los políticos tienen, en efecto, tomado el control de lo que se va a enseñar: el currículo. Inclusive, Díaz-Barriga (2016) comparte la filosofía de que las grandes reformas educativas se han construido al servicio de las grandes corporaciones, su énfasis y objetivo principal ha sido el tema económico, enfocadas en incentivar o castigar por este medio a las instituciones educativas y a los actores educativos, a partir de la evaluación del desempeño mediante dudosas pruebas estandarizadas y que, además, han contribuido a debilitar la originalidad y la independencia de la educación pública. Pinar (2012) plantea que la educación pública ha sido limitada a fungir como una suerte de preparación vocacional para participar en la economía, a formar agentes económicamente activos de la sociedad.

Kemmis (1993) agrega que resulta de particular importancia que docentes y actores responsables del análisis sobre el funcionamiento del currículo se mantengan adecuadamente informados acerca de la naturaleza de éste y de sus efectos en los estudiantes y en la sociedad, de esta manera será posible actuar en consecuencia de dichos efectos de manera más adecuada con base en lo que se conoce sobre el currículo.

Debido a que es altamente simbólica, la teorización del currículo requiere situarse histórica, social y autobiográficamente. Sectores del currículo educativo y de investigación incluyen esfuerzos para entender el currículo desde una perspectiva racial, política, teológica, autobiográfica, e histórica, pero además en términos de cultura popular, género, postmodernismo, psicoanálisis, y las artes. Ecos de estas categorías pueden ser escuchadas a lo largo de esta abiertamente particular estructuración de la teoría del currículo (Pinar, 2004).

El trabajo de Pinar en torno a las reformas escolares es el análisis crítico, puesto que considera a la crítica como una práctica profesional elemental y sumamente importante en los

estudios curriculares, sin embargo, destaca que la crítica no solo significa discernir, sino también es un trabajo de cuestionamiento, escepticismo y construcción de una convicción sólida y concluyente (Díaz-Barriga, 2016).

Los teóricos del currículo, y más generalmente, los educadores (entendido no como burócratas o técnicos sino como intelectuales), se niegan a concebir su obligación profesional como mecanismo de ideas eficientes para entregar conocimiento que otros, con sus propias agendas (productividad empresarial, vocacionalismo académico, etc.), les han ordenado entregar. Por supuesto, se debe continuar enseñando las asignaturas escolares, las disciplinas académicas: esa es la pasión de la profesión docente, por no hablar de las obligaciones contractuales. Pero el punto de tal labor pedagógica no puede ser únicamente mejorar puntajes de pruebas de exámenes estandarizados, ni únicamente preparar estudiantes para el éxito en salones de clase del colegio, aunque ningún educador puede oponerse a ello (Pinar, 2004). El currículo en la actualidad se encuentra secuestrado, sobredeterminado por la imposición externa de objetivos, evaluación y resultados; el problema no radica en la delimitación curricular impuesta las autoridades educativas, sino a la poca flexibilidad que experimentan los profesores y sus estudiantes para modificar y vivir el currículo (García, 2014).

En este sentido, para Angulo (1994) se puede visualizar al currículo desde dos enfoques distintos pero complementarios, pues se le puede ver como representación o como acción. El currículo como representación es una selección de elementos culturales con los que se planifican las maneras de conocer, pensar y explicar el mundo que se pretende transmitir a los estudiantes; por otro lado, el currículo como acción no solo retoma dichos elementos para su implementación en las escuelas y en las aulas, sino que pretende que ese contenido se adopte y practique en un sector social determinado. Esta visión permite comprender que el alcance del currículo, sobre todo en su accionar, es mayor al de las aulas y las escuelas, y la repercusión en su accionar influye en el desarrollo personal de los miembros de toda una comunidad.

Díaz-Barriga (2016), coincide con Pinar en que inclusive en la actualidad, el currículo representa un ámbito técnico, por lo general de prescripción unidireccional, enfocado en la autoridad y no en los actores. A pesar de que se ha debatido este asunto durante décadas, sigue prevaleciendo en muchos casos una visión reduccionista, considerablemente pobre, donde el

currículo se limita a un tema de diseño de programas, de delimitación de objetivos, de poner en práctica lo diseñado y de evaluación de su cumplimiento. Estos asuntos por sí solos consisten de una gran complejidad, sin embargo no resuelven el tema del currículo y su relevancia.

### **2.2.1 Cambio e innovación curricular para la mejora continua**

Para hablar de cambio curricular, es posible referir como un cambio del diseño curricular, es decir, del currículo escrito, pero también puede implicar el cambio de lo que se enseña en la realidad, en la práctica, o incluso el cambio en ambos aspectos (Camilloni, 2001). Para realizar transformaciones en el currículo, es adecuado cuestionarse qué se pretende resolver con el cambio, cuáles son los problemas más relevantes por resolver. Si hay una deficiencia en cuanto a lo que se está enseñando, seguramente el cambio que se busca es lo que se enseña en la realidad, es decir, no a lo que establece el currículo escrito o “el plan de estudios”, sino a lo que realmente se enseña en la institución. Dada esta situación, cabe analizar si el cambio de lo que realmente se enseña conlleva necesariamente un cambio en el diseño curricular, si el caso no fuera este, la solución consistiría en acatar los problemas en cuanto a la implementación del currículo, y no en su diseño.

Clark (1983) señala los cambios del currículo a partir de diferentes enfoques: la primera de ellas refiere a la formación de nuevas materias (parto), mientras que la segunda representa la ubicación de asignaturas diferentes que no obtuvieron una consolidación como tales, pero la adquieren mediante el avance de la ciencia (dignificación). La tercera perspectiva, se entiende como un campo del conocimiento que amplía su extensión, es decir, asignaturas que tienen influencia directa en el crecimiento de diversas áreas, es posible observar este desarrollo mediante variadas relaciones entre diferentes especialidades (dispersión de asignaturas).

Salit (2011) coincide al afirmar que un cambio curricular significa más que sustituir un conjunto de asignaturas, sino que en estos procesos de cambio curricular se llevan a cabo transformaciones en las relaciones al interior de las instituciones. Tanto la institución como el currículo se complementan mutuamente, las particularidades con las que se desarrolla un cambio curricular quedan impregnadas en la conciencia colectiva de los actores y quedan inscritas en las escuelas.

De acuerdo con Rivas (2000), los cambios curriculares que se introducen a partir de la reforma se observan rápidamente en la organización de las instituciones, sin embargo no ocurre así en cuanto a las prácticas pedagógicas realizadas en los salones de clase. Respecto a los elementos específicamente pedagógicos de las reformas, una gran parte de los cambios que se les realizan tienen que ver únicamente con la terminología, más que en acciones y prácticas docentes.

Ahora bien, Hassenforder (1974, citado en Gonta y Tripon, 2020) define la innovación de la educación como un intento de cualquier tipo para introducir consciente y deliberadamente un cambio en el sistema educativo con el objetivo de mejorar. Leithwood (1981) introduce el término innovación curricular como la habilidad de los profesores de usar un nuevo programa, según los cambios requeridos en diferentes etapas del proceso educativo.

En educación superior, la innovación curricular tiene como objetivo modificar uno o más componentes curriculares, a través de cambios en el contenido de la educación, métodos de enseñanza, interacción maestro-estudiante, organización de actividades (Gonta y Tripon, 2020). Implica también, reconceptualizar, modernizar y optimizar el currículo universitario. Esto se refiere a la parte organizativa, metodológica, y de contenido del proceso educativo.

La innovación curricular supone realizar un cambio profundo en las prácticas sociales con base en la reflexión y apropiación de los aprendizajes de todos los actores envueltos en el proceso, partiendo de la diversidad de los contextos de las instituciones de educación superior y su complejidad. Con base en esto, la innovación curricular no puede ser sinónimo de incorporar novedades educativas sin considerar antes las estructuras curriculares, la realidad del aula, o sus implicaciones en el contexto institucional, además de las prácticas educativas y culturales donde prevalecen (Medina y Guzmán, 2011).

Resulta necesario enfatizar la relevancia de la innovación educativa como un procedimiento en el que se selecciona, organiza y utiliza de manera creativa elementos relacionados con el currículum, la enseñanza y a la administración institucional, ante la necesidad de responder de manera integral a un problema en cualquiera de estos ámbitos (Barraza, 2005). En cuanto a la innovación educativa, se toma como punto de partida la

consideración de que el docente está al centro de la innovación, puesto que es el sujeto de la educación que la lleva a cabo, y se ve afectado directamente por ella (Rivas, 2000). Si el objetivo es promover la innovación educativa, se requiere apoyar institucionalmente a los docentes innovadores a partir de tres dimensiones: autonomía institucional acompañada de servicios de apoyo; profesionalización del profesorado; y políticas de incentivos materiales y económicos. Margalef y Arenas (2006) hacen referencia a las innovaciones curriculares como proyectos curriculares, en el que la principal responsabilidad de su desarrollo parece recaer en docentes, aunque su influencia depende ampliamente del contexto, y su implementación se hace con miras a la mejora de los procesos de cambio curricular.

Estudiar la innovación curricular mediante la definición y creación del currículo sirve para desarrollar e implementar políticas educativas. Estudios que abordan la innovación curricular desde esta perspectiva tienen como objetivo desarrollar estrategias efectivas, sostenibles y de desarrollo (Gonta y Tripon, 2020).

Wall y Ryan (2010) describen el proceso de diseño de la innovación curricular en términos de estilos de aprendizaje, políticas y procedimientos, herramientas curriculares, recursos de colaboración, herramientas de redes sociales. De acuerdo con Ponnusamy (2019), el rol del conocimiento en innovación curricular crea trayectorias de aprendizaje únicas, en las que las capacidades de los profesores y los contextos para la innovación curricular juegan un rol importante.

Rivas (2000) explica que si la fuerza generada por el estímulo que representa una innovación curricular es más intensa que la fuerza que representa la resistencia a dicha innovación, entonces ésta puede que llegue a ser recibida por la institución escolar y los docentes, por ende, es importante considerar la alta influencia que los factores restrictores de la innovación ejercen para limitar el éxito o el alcance de ésta, y atender las causas que generan para que la fuerza de la innovación sea ampliamente superior a la fuerza de resistencia de ésta.

### **2.3 Formación inicial docente desde la innovación del currículo**

En la actualidad, prevalece una visión dominante sobre la noción de formación y la formación inicial docente, en la que se piensa que esta pretende dar forma al otro, configurarlo y

conformarse mediante la práctica de los agentes educativos que tienen como finalidad regular y controlar sus pensamientos, creencias y acciones a través de la imposición de esquemas formativos de patrones y estándares (Ducoing, 2013). En México, la formación, en el terreno de la reflexión y construcción conceptual, el cual es emprendido por profesores con dedicación al desarrollo y producción del conocimiento en el ámbito humanístico, no ha tenido un amplio desarrollo, sino que por el contrario, ha estado en pausa debido a un limitado desarrollo.

Fortoul *et al.* (2013) clasifican la formación inicial docente dentro de un proceso de constante de desarrollo de los profesores, impartida dentro de las escuelas normales con el saber ser y saber hacer como ejes constitutivos del currículo, del cual se hace responsable el Estado a través de la SEP, de modo que las escuelas normales no han gozado de una autonomía que permita un óptimo desarrollo académico (Navarrete-Cazales, 2015). Se parte de esta perspectiva teórica para un mejor entendimiento de los procesos educativos y cambios curriculares que se viven dentro de las escuelas normales en México.

La formación inicial del profesorado de educación preescolar, primaria, secundaria y educación media, tiene la responsabilidad en generar las condiciones para que los profesores que están por ingresar en el sistema educativo se apropien de las competencias requeridas para desempeñarse de manera óptima en el campo de la enseñanza (Vaillant y Marcelo, 2021).

La formación inicial docente se ha caracterizado por desarrollarse en instituciones específicas con personal académico y currículos especializados en la materia, esta formación representa el primer paso en el desarrollo continuo del profesorado (Vaillant, 2018). En Latinoamérica y en gran parte del mundo, está latente una preocupación por trabajar en los desafíos relativos a la preparación de profesores. Por lo general, la formación inicial del profesorado ha partido de enfoques tanto curriculares como prácticos, que aunque han funcionado en épocas pasadas, han perdido valor (Vaillant y Marcelo, 2021).

En esta línea, Vaillant y Marcelo (2015) mencionan que existe un sentido tradicional y un carácter transmisivo en los actuales modelos de formación, en los que frecuentemente se observa una frágil relación entre los métodos de enseñanza de los docentes en formación, y los cursos impartidos en las instituciones de formación docente.

Aunque el número de actividades innovadoras en el ámbito de la formación de profesores ha incrementado en años recientes, sus efectos han sido poco incidentes en los aprendizajes de los docentes, por ello, el cambio que requiere este tipo de formación es drástico, pues es necesario no solo hacer frente a reformas someras, sino que la transformación que se necesita es más profunda que eso, con una visión nueva sobre la problemática de la formación, y sus posibles alternativas de solución (Vaillant y Marcelo, 2021). Existen ciertas innovaciones que dejan evidencia de un aprendizaje autónomo y colaborativo, así como un progreso en el reconocimiento de aspectos socioemocionales referentes a la labor docente, sin embargo, la formación inicial docente tiene el reto de convertir esas innovaciones en una realidad.

La experiencia señala que es posible imponer la innovación, sin embargo resulta más productivo desarrollar una cultura de y para el cambio, en la que se promueva la crítica y una mentalidad alerta y emprendedora; sin duda, esto no es fácil, sin embargo, es posible, una vez experimentada una vivencia de cambio, los sujetos se motivan a continuar por esa ruta, pues toman conciencia de sus deficiencias, pero sobre todo, de que es posible superarlas (Medina y Guzmán, 2011).

Como se observa, la innovación se ha hecho presente en tiempos recientes en la formación inicial docente, este tipo de formación no ha estado exenta de llevar a cabo iniciativas de innovación con el fin de elevar la calidad de la educación que se imparte en las escuelas normales de México, sin embargo, se han obtenido resultados poco profundos en los procesos formativos de los futuros docentes y en el arraigo de prácticas y políticas que permitan resultados a largo plazo. Por ende, es necesario llevar a cabo y analizar cómo son los procesos de innovación curricular, acordes a la realidad del contexto de la formación inicial docente en el país, con mecanismos de seguimiento y evaluación que permitan alcanzar un cambio educativo en lo que se aprende y cómo se aprende desde la interdisciplinariedad y una formación integral, con lo cual se contribuye a establecer una cultura de innovación y cambio hacia el progreso.

### **2.3.1 Política educativa en formación inicial docente y el profesorado.**

En gran parte de Latinoamérica, la oferta en formación docente que existe tiene un alcance limitado en las prácticas educativas dentro del aula. El enfoque de la formación se concentra en

la teoría, y tiene poca orientación hacia el desarrollo de competencias y la enseñanza de prácticas pedagógicas específicas (Vaillant, 2018).

La base institucional de la formación docente en Latinoamérica tiene sus orígenes en las escuelas normales que surgieron y se establecieron durante el siglo XIX, en las cuales aún permanecen costumbres negativas en concreto. Aunque durante las últimas décadas esto ha cambiado progresivamente a partir de haberse transferido los programas de formación inicial de la educación media superior a la educación superior, con el otorgamiento de títulos universitarios para quienes cursan este tipo de formación. Una de las consecuencias de esta evolución de la formación inicial, fue el incremento de la escolaridad requerida para ingresar a los estudios docentes (Vaillant, 2010). En Latinoamérica ocurre que el currículo de la formación inicial docente es diseñado por las autoridades educativas del Estado, fenómeno que no ocurre en el caso de otras universidades e instituciones (Vaillant, 2018).

La formación inicial docente, ofrecida en las escuelas normales (entre otras instituciones no universitarias) es regulada en determinada intensidad (dependiendo del contexto y del país) por el Estado, y/o por gobiernos estatales, donde la regulación estatal es alta. Ésta se encarga de la apertura y cierre de instituciones formadoras, el nombramiento del personal formador en dichas instituciones, la aprobación del currículo de formación docente, la certificación de los egresados, etc. Contrariamente, es posible afirmar que la oferta privada en la formación inicial en algunos países se desarrolla con poca regulación por parte del Estado (Ávalos, 2013).

Existe un fenómeno de exceso de instituciones, el cual se origina en cierta medida a la pequeñez de muchas de ellas y a una falta de recursos que repercute en un equipamiento inadecuado de las instituciones (bibliotecas, computadoras, laboratorios), situación que limita el ofrecimiento de una formación de calidad, así como una inequitativa distribución geográfica de las instituciones que ofertan esta formación (Vaillant, 2018). Generalmente, se considera como disperso el contenido de los programas, se enfatiza poco en las necesidades para enseñar en el aula de quienes se forman, específicamente en el desarrollo de competencias; las propuestas curriculares presentan considerables desajustes e inconsistencias, y finalmente representan otro de los principales dilemas a resolver en la formación inicial docente.

En México, las escuelas normales juegan un papel importante para la formación inicial de los profesores, en éstas se les capacita para un óptimo desempeño profesional y para su ingreso al ámbito laboral dentro del nivel de educación básica. A pesar de su importancia formativa, las escuelas normales no son consideradas o vistas como instituciones que generen cambios a partir de la investigación educativa, fenómeno que tendría que haber ocurrido y sido promovido con los tiempos, preparación, procesos y recursos necesarios (Navarrete-Cazales, 2015).

En este escenario, la política educativa juega un papel fundamental, y sobre todo, la percepción de los docentes acerca de esta, quienes han quedado al margen de este campo de acción referente a la educación en el que se toman decisiones que conciernen a todos los sujetos del sistema educativo para su desarrollo y progreso. De acuerdo con Cruz (2021), dentro de la política educativa es posible observar los procesos educativos en general, los cuales se concretan en las reformas educativas y aparentan ser el objeto de transformación de la política educativa por excelencia, pues se encargan de garantizar el aprendizaje de los estudiantes y la formación de los docentes; en este marco, la visión docente indica que los planes y programas aparecen como el instrumento prioritario de las reformas educativas. Martínez (2018) añade a esta visión de reforma educativa propuesta por Cruz, que una de sus implicaciones es el cambio de uno o varios elementos, uno de ellos por ejemplo, ha sido transformar los contenidos o las metodologías de enseñanza, ya sea sugiriendo o exigiendo un enfoque didáctico en específico.

Los documentos surgidos de la política educativa, como los planes y programas de estudio que están dirigidos específicamente hacia los docentes, representan un ideal a seguir por parte del sistema educativo, sin embargo, dentro de estos el profesor se encuentra ausente, lo cual se refleja entre otras cosas, en la urgencia de apropiarse de los nuevos métodos de enseñanza y aprendizaje, y dominar las perspectivas teóricas de moda. Así pues, la necesidad de actualización por parte de los docentes ante la aparición de nuevas reformas educativas parece nunca acabar, lo que plantea una reflexión en la significación de cada docente sobre su labor profesional (Cruz, 2021).

En esta línea, un tema central de la política actual en formación, es la adecuada integración de los conocimientos disciplinares de los que deben apropiarse los docentes, y las prácticas centrales sobre las que se ejerce la profesión. Para esto, es necesario dejar de lado el

enfoque tradicional en la preparación de los profesores entre las prácticas y los contenidos curriculares (Vaillant y Marcelo, 2021). Ante esto, Vaillant (2018) propone que una manera de que la formación, no quede solamente en una retórica, sino que repercuta efectivamente en lo que los docentes realizan dentro del aula, y en los aprendizajes de los estudiantes, es repensando la amplia gama de políticas y reformas implementadas. Agrega además que, para que las políticas educativas promuevan una formación inicial docente de calidad, debe considerarse una serie de factores entre las que se encuentran, aumentar el atractivo a la profesión y con ello garantizar la permanencia de los docentes.

Cruz (2021) coincide en la importancia que tiene la política educativa con respecto a lo que el docente realiza en el aula. Desde la perspectiva docente, la política educativa aborda propiamente el aspecto macro de la educación, pero también los elementos propios de la práctica escolar; bajo esta visión, se encarga de organizar el espacio escolar en su totalidad, tanto en las instituciones como en las aulas, influyendo directamente en las clases que imparte el cuerpo docente. Sin embargo, a lo largo del tiempo, especialistas en el tema han coincidido en señalar la complejidad que implica llevar lo establecido en las políticas educativas diseñadas desde arriba del sistema a la realidad del aula, Sykes y Wilson (2016, citados en Martínez, 2018) hacen referencia a esta problemática, señalando que las políticas educativas enfrentan un problema en particular, pues quien deben llevarlas a la práctica, en este caso los docentes, son visualizados como parte del problema que la política educativa debe resolver.

En conclusión, una perspectiva generalizada de los docentes, es que por más que su labor en el aula pueda relacionarse con la política educativa y lo que ésta representa, su campo de acción profesional se encuentra alejada de esta, colocándose en una posición pasiva frente a la política educativa y sus fines. Esta visión coloca a los profesores a la orilla de la política educativa, limitando su capacidad de pensarla de manera distinta, pues incluso interpretan que su discurso ni siquiera se dirige a estos, sino a la estructura de las instituciones de las que estos forman parte. Podría señalarse que ésta restringida forma de entender la política educativa, ha contribuido poco al crecimiento de este campo, ya que si no hay discusión sobre la acción de la política, no amerita estudiarse ni cuestionar, lo que la acerca a ser prácticamente incuestionable, y por ende, incorregible (Cruz, 2021).

## 2.4 Nociones sobre prácticas docentes innovadoras

La práctica docente se define como un conjunto de componentes que convergen en el aula con un sentido educativo: acciones, operaciones, sentimientos, saberes, creencias, etc. Estos elementos tienen un propósito educativo, es decir, la práctica implica llevar la teoría a la acción de manera reflexiva e intencional, la cual se desarrolla con sentido y una causa clara. (Bazdresch, 2000). La diferencia entre práctica docente y práctica educativa, de acuerdo con Fierro (1999), es que la primera se lleva a cabo dentro de una institución educativa, mientras que la segunda es un conjunto de relaciones que no se limitan a un aula ni a una institución, sino que su influencia se expande hasta la sociedad en la que se involucran sujetos educativos, padres de familia, etc.

Este concepto es complejo y para comprenderlo es necesario considerar que se constituye alrededor del ejercicio profesional de los docentes, ya que una práctica se ve influenciada por los distintos significados que estos han construido sobre ella a través de su experiencia, debido a que en la práctica cotidiana de la labor docente confluyen aspectos institucionales y personales propios de la profesión que desempeñan. De esta manera, cada profesor construye un significado propio sobre la práctica, y por lo tanto ejerce su práctica profesional de manera distinta en determinado grado con base en las prácticas que realiza en el aula (Vergara, 2016).

La práctica docente está caracterizada por tres elementos fundamentales: por ser dinámica, debido a sus cambios constantes; contextualizada, ya que se encuentra situada en un lugar específico propio de la educación; y compleja, porque para su entendimiento es necesario considerar al tiempo y espacio donde se desarrolla (Sacristán, 1998). La práctica docente se lleva a cabo en escenarios particulares, condicionada por la estructura social e institucional del espacio y el tiempo en el que se ubica, así como por aspectos culturales de carácter ético y moral en los que el significado de las experiencias definen su sentido y su calidad (Sacristán y Pérez, 1989).

En este tipo de práctica educativa, el profesor es un profesional activo, más allá de ser un sujeto pasivo que lleva la teoría a la práctica, funge como un personaje activo el cual mediante la práctica realiza una reconstrucción reflexiva y crítica de su propia teoría, para desarrollar de manera significativa el conocimiento y la práctica profesional (Porlán, 1993).

Bajo esta línea, la práctica docente involucra acciones realizadas de forma intencional con efectos en un ámbito educativo, y después en un mundo social; en estas acciones, se ponen de manifiesto diversas intenciones conscientes, así como deseos, expectativas, temores, etc. Cada uno de estos factores conscientes (e inconscientes) forman parte en la construcción de los diversos significados que los docentes otorgan a sus prácticas, y que se constituyen a lo largo del ejercicio cotidiano como también en procesos de reflexión y crítica (Vergara, 2016).

Sin embargo, de acuerdo con Parra-González et. al. (2020) es posible optimizar la práctica docente si se enfoca hacia la innovación, ya que prácticas docentes obsoletas provocan pérdida de atención hacia las clases por parte de los estudiantes; por ende, recurrir a metodologías activas, produce que el alumnado trabaje de manera más participativa y activa en su aprendizaje.

Una práctica docente innovadora no se limita al accionar del profesorado en el aula, más bien involucra una serie de prácticas de enseñanza en una constitución tripartita igualitaria conformada por el docente, el estudiante y el contenido, que modifiquen el sistema de transmisión de conocimiento unidireccional típica de una enseñanza tradicional, alterando directamente los propósitos, las estrategias, los recursos, y el sistema de relaciones y roles entre los sujetos de la educación (Lucarelli, 2004).

Para Irala Campos (2017), es importante que para que un profesional docente implemente prácticas docentes innovadoras debe estar dotado de competencias pedagógicas que le faciliten realizar procesos de enseñanza y aprendizaje con sus estudiantes de manera contextualizada y desde una perspectiva integral. Así pues, para Santos Rego *et al.* (2017) en el contexto de la educación superior, se buscar pasar hacia un modelo constructivista y cooperativo de enseñanza, con la interacción como base y el aprendizaje de los estudiantes al centro de la acción educativa, modelo bajo el cual, la práctica docente innovadora se caracteriza por:

El desarrollo de prácticas docentes no convencionales, la realización de una evaluación continua y participativa, la promoción de la toma de decisiones y la implicación del alumnado en el desarrollo de la materia, la apertura de la materia a profesionales externos, la utilización de metodologías cooperativas para la optimización del

aprendizaje, el empleo de nuevas tecnologías en la docencia, y el fomento de la interacción entre el alumnado. (p. 43)

Dentro de esta metodología de la enseñanza, la reflexión de la práctica docente, o la práctica docente reflexiva, es sumamente importante y consiste en visualizar la educación como un fenómeno en constante dinamismo, comprenderla como tal, además de entender la dependencia del contexto y las circunstancias en las que se desarrolla, así como también afrontar los problemas dentro de este campo a través de la búsqueda de soluciones y aplicación de acciones para resolverlos (Tallaferro, 2006). Un docente reflexivo según Dewey (1989) cumple con diferentes características: se cuestiona las causas de su acción pedagógica y las consecuencias de ésta, mantiene una mente abierta y es sincero con sus estudiantes y con su método de enseñanza, reflexiona sobre el logro de los objetivos planteado, y analiza su práctica antes, durante y después de ésta.

En cuanto a la evaluación, Vera *et al.* (2017) señalan que mediante diversas investigaciones, se ha encontrado que se le ha dado prioridad al uso de enfoques evaluativos basados en la instrumentalización y la memorización de los estudiantes a partir de prácticas docentes que privilegian la reproducción de conocimiento, por ende, se han privilegiado también los resultados de dichas evaluaciones en función de la capacidad de memorización del conocimiento y el esfuerzo individual. Sin embargo, indican también que existe una correlación positiva entre la formación académica de los docentes, y sus habilidades y prácticas evaluativas en el aula, así pues, profesores que laboran en el sistema de educación superior utilizan sus evaluaciones para planificar los procesos de enseñanza, retroalimentan a sus estudiantes con base en dicha evaluación y procuran que cubra los contenidos vistos en clase, en mayor medida que los docentes de educación básica.

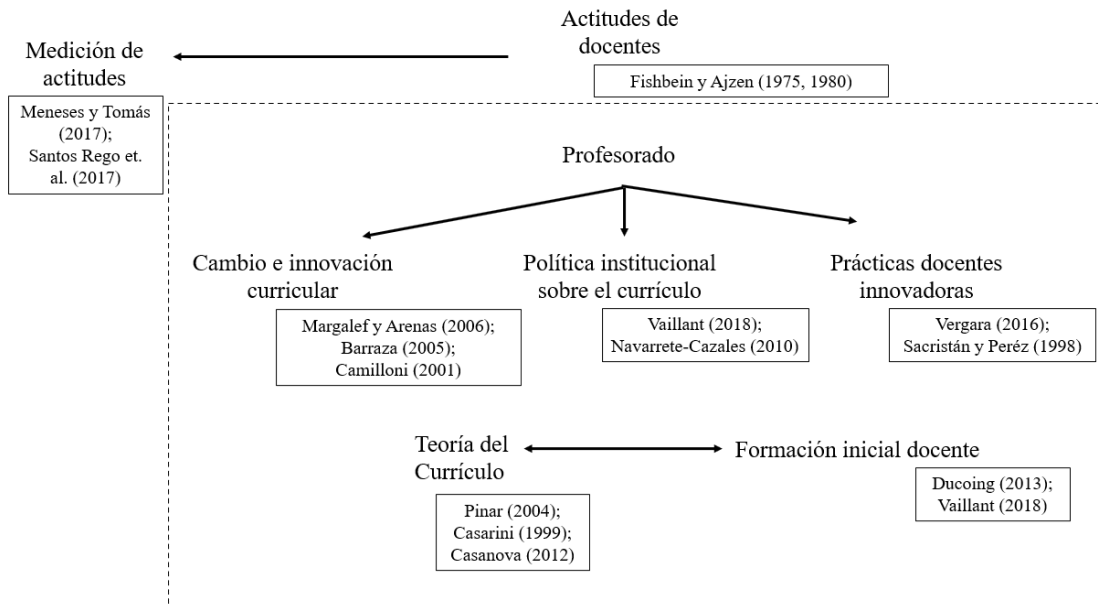
Cómo es posible observar, las prácticas docentes innovadoras reúnen un conjunto de prácticas enfocadas en promover el dinamismo de los procesos de enseñanza y aprendizaje, otorgando mayor responsabilidad y participación al estudiante en su aprendizaje a través de una diversidad de estrategias que promueven el desarrollo de competencias, poniendo al centro de cualquier proceso educativo el aprendizaje del estudiante, transformando el papel del docente como guía hacia el aprendizaje, rol en el cual debe ser poseedor de múltiples competencias que

lo capaciten para cumplir de manera eficaz con este nuevo papel educativo. Este tipo de prácticas, se facilitan o se restringen en su surgimiento a partir de las reformas curriculares que buscan promover ciertas innovaciones en el currículo, estas reformas entorpecen las prácticas docentes innovadoras, o bien, ofrecen las herramientas necesarias para su óptimo desarrollo. En la formación inicial docente, cabe analizar las actitudes que el profesorado tiene hacia las innovaciones curriculares a través de una visión de las prácticas docentes innovadoras que se realizan.

## **2.5 Esquema teórico: el profesorado al centro de la innovación curricular**

La presente investigación surge a partir del análisis teórico del currículo en la formación inicial docente en México, entendiendo el currículo como el conjunto de recursos, prácticas y experiencias que se desarrollan en torno al contexto educativo (Pinar, 2004). Con base en esto, se pretende estudiar las actitudes de los profesores hacia la innovación curricular, mediante la evaluación de actitudes a través de la visión teórica de Fishbein y Ajzen (1975) llamada Teoría de la Acción Razonada, en donde los contextos institucionales, en este caso el escolar, tiene una alta influencia en el desarrollo de la actitud. Así, las actitudes hacia la innovación curricular en la formación inicial docente conforman una unión tripartita de influencia recíproca entre una y otra variable (ver Figura 1).

Figura 1. Esquema teórico para el análisis de actitudes del profesorado hacia las innovaciones curriculares.



Fuente: Elaboración propia

De aquí, se desprenden distintas variables que se pretende medir mediante el instrumento de recolección de información, las cuales tienen una repercusión directa en la actitud docente: 1) las prácticas docentes innovadoras que se llevan a cabo dentro de las escuelas normales promovidas a partir del currículo; 2) políticas institucionales que favorecen o restringen la capacidad de los docentes para llevar a cabo distintas innovaciones curriculares; 3) y el cambio curricular que se genera a partir de distintas innovaciones. Por último, la innovación curricular y la mejora continua se entiende también como un factor a considerar en el ámbito de las actitudes hacia la innovación curricular en un contexto de educación superior (Meneses y Tomás, 2017).

Todo esto, se desarrolla con el currículo a la cabeza del contexto educativo en el que se desarrolla la investigación, con la formación inicial docente en México impartida en las escuelas normales como marco de referencia, poniendo al profesorado en el centro de la innovación y el cambio curricular (reflejados en los Planes y Programas 2018), y a partir del cual la evaluación

de sus actitudes adquiere una relevancia considerable para el análisis del cambio educativo generado mediante la innovación curricular.

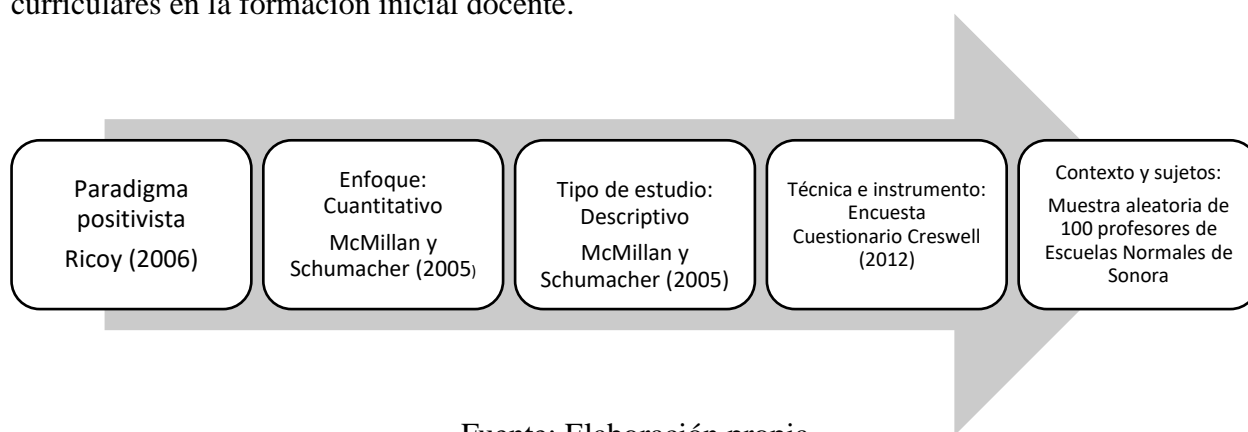
En conclusión, en este esquema teórico se ve reflejada la jerarquía de los conceptos teóricos que dan forma a la investigación, donde es posible observar que el análisis de las prácticas docentes innovadoras, las políticas institucionales y el cambio curricular, se desprende de las actitudes que el profesorado tiene hacia la innovación curricular, las cuales han sido promovida e implementadas en la formación inicial docente de México, históricamente impartida en las escuelas normales.

### CAPÍTULO III. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

En este capítulo se presenta la estrategia metodológica que fue seguida durante el proceso de investigación. Con base en la perspectiva de innovación educativa, específicamente en los procesos de innovación curricular, además de un análisis centrado en el estudio de las actitudes que los docentes de escuelas normales tienen hacia dichos procesos, se parte de un enfoque cuantitativo que permita una aproximación numérica al objeto de estudio.

A continuación, es posible observar que se toma el paradigma positivista como punto de partida y un enfoque cuantitativo para el análisis del objeto de estudio, además es un estudio de tipo descriptivo con el propósito de indagar en las actitudes de profesores de escuelas normales hacia las innovaciones curriculares (ver Figura 2).

Figura 2. Estrategia metodológica del estudio: Actitudes del profesorado hacia las innovaciones curriculares en la formación inicial docente.



El desarrollo del estudio se realizó bajo un paradigma positivista, el cual está basado en el estudio de la realidad de manera empírica. Este paradigma se origina en los principios de las ciencias exactas, mide hechos de manera cuantitativa a través de análisis estadísticos y descriptivos con el objetivo de producir leyes que faciliten la interpretación de la realidad y permitan predecir determinados fenómenos (Ricoy, 2006; Schuster *et al*, 2013; Ramos, 2015).

Bajo un enfoque cuantitativo se pretende mantener la objetividad de la información obtenida y las conclusiones a las que se lleguen; la técnica para recabar la información empírica necesaria fue la encuesta, con un cuestionario como instrumento para la recolección de datos,

que de acuerdo con McMillan y Schumacher (2005), estos son documentos diversos en los que el sujeto de interés responde a determinadas cuestiones que denotan ciertas opiniones y actitudes, siendo esta última siendo un elemento importante en el desarrollo de la investigación.

Con base en el análisis teórico de las variables de investigación, el diseño del presente estudio es no experimental, pues en esta modalidad se analizan las relaciones entre variables sin ninguna manipulación directa de las condiciones en que se desarrolla el objeto de estudio (McMillan y Schumacher, 2005), pues no se influye en las actitudes del profesor ni en las innovaciones curriculares que marcan la directriz de su labor. Además, la investigación es de tipo descriptivo; en los estudios de este tipo, el investigador se dedica solamente a medir la existencia y/o características de un fenómeno en una población y momento determinado (Veiga de Cabo *et al*, 2008). Sin embargo, el alcance no se limita a lo descriptivo, sino que también es de tipo correlacional, pues de acuerdo con Rojas, Fernández y Pérez (1998); en este tipo de investigación, se seleccionan las variables de interés para identificar una posible relación entre éstas, aunque sin llegar a explicar la naturaleza de sus relaciones o las consecuencias de su interacción.

Los sujetos del estudio son docentes que se desempeñan en ocho escuelas normales del estado de Sonora, de los cuales se toma como referencia una muestra de 100 profesores, de un total de 243 sujetos. Se considerarán a docentes frente a grupo tanto del sexo femenino como masculino, con cualquier tipo de contrato (tiempo completo, tres cuartos, medio tiempo, u horas sueltas) y cualquier tiempo de antigüedad, sin importar la asignatura que imparta.

A continuación se presenta de manera detallada la metodología utilizada para el desarrollo de la investigación y su fundamentación sobre el paradigma, enfoque y el tipo de estudio que se realiza, así como el proceso de diseño del instrumento que se aplicó para la recolección de información.

### **3.1 Paradigma de investigación y enfoque aplicado al estudio**

Con base en las necesidades metodológicas, se ha planteado la posibilidad de utilizar un paradigma positivista durante la investigación. El positivismo es adoptado en los procesos de investigación social, ingresa en el campo de las ciencias sociales trayendo consigo el uso del

método científico para el estudio de los hechos de carácter social. Por ejemplo, para Creswell (2014) desde un enfoque sociológico y psicológico, funge como un modelo que permite analizar patrones de conducta o establecer las causas de distintas patologías psicológicas de manera generalizada, lo cual, para fines del presente estudio, resulta ampliamente útil para el análisis de las actitudes. Por otro lado, Sánchez (2013) afirma que este paradigma ha impactado notoriamente en el campo de la educación, pues lo ha dotado de técnicas y herramientas que proveen una metodología científica de mayor rigor.

Bajo este paradigma, la realidad se considera como absoluta, y el estudio de los fenómenos debe ser bajo condiciones que permitan resultados objetivos, enfatizando en la precisión de los procesos implementados para la medición (Schuster *et al*, 2013; Ramos, 2015). Los resultados obtenidos con base en este paradigma, son considerados reales y aplicables a toda la población (Guba y Lincoln, 2002).

Dentro de la investigación cuantitativa, los resultados estadísticos que son obtenidos se presentan en forma de números presenta resultados; en este enfoque, por lo regular, la investigación se basa en determinada medida en el positivismo lógico, en el cual, como se ha mencionado previamente, se asume que hay hechos sociales estables. En general, el enfoque cuantitativo busca establecer relaciones entre variables, que permitan explicar las posibles causas del fenómeno observado o de los hechos medidos (McMillan y Schumacher, 2005). Entre las características de una investigación cuantitativa destacan la objetividad, la posibilidad de llegar a conclusiones más allá de la información proporcionada por los sujetos, la naturaleza contrastable de los resultados, y la orientación del estudio hacia la consecución de objetivos determinados al inicio de este (Domínguez *et al*, 2018).

En esta línea, Creswell (2009) coincide con esta visión del enfoque cuantitativo, pues afirma que las investigaciones bajo este enfoque buscan probar teorías a través del análisis de las relaciones existentes entre variables. Estas variables pueden ser medidas por instrumentos que arrojan información numérica que permiten analizarlas utilizando procedimientos estadísticos. Así pues, esta visión teórica de la investigación cuantitativa establece un marco de referencia para el análisis de las variables del estudio y con la comprobación de la teoría que lo sustenta.

Un enfoque cuantitativo posibilita abordar un fenómeno y los aspectos relacionados a este mediante una aproximación basada en herramientas matemáticas, así como la formulación de hipótesis y teorías en torno a dicho fenómeno (Domínguez *et al*, 2018). Entre los objetivos de este enfoque se encuentran: identificar la idiosincrasia de poblaciones mediante información que pueda generalizarse; establecer información sobre sus preferencias y opiniones; y reconocer su posicionamiento sobre alguna o diversas temáticas de interés para el investigador. Por lo anterior, se considera idóneo este modelo para la investigación, debido a que de una manera sistemática permite analizar las actitudes de docentes hacia las innovaciones curriculares a partir de resultados cuantificables.

### **3.2 Método y diseño de investigación: estudio no experimental con alcance descriptivo**

Con base en las variables de investigación y de acuerdo a las necesidades metodológicas, se ha seleccionado un método de estudio no experimental; en este método se describe algún fenómeno ocurrido, o bien, se examinan las relaciones entre elementos o variables sin llegar a manipular directamente las circunstancias y condiciones en las que se desarrolla determinado suceso (McMillan y Schumacher, 2005).

En el método no experimental, Rodríguez y Valldeoriola (2009) agregan que el investigador no ejerce control sobre las variables independientes porque no es posible controlarlas, o porque el fenómeno de interés ya sucedió. Este diseño de investigación es la más utilizada en el contexto educativo, pues provee de técnicas útiles para categorizar y simplificar las variables que conforman el objeto de estudio, analizar sus relaciones y describir la realidad. También emplea estrategias metodológicas no para manipular las variables, sino solamente para observarlas o medirlas, y posteriormente analizarlas para identificar las posibles causas y consecuencias del fenómeno estudiado (Pimienta y de la Orden, 2017).

Dentro del método no experimental, se encuentran diferentes tipos de modalidades de investigación, de la cual se ha retomado la modalidad descriptiva. Un estudio descriptivo caracteriza un fenómeno existente mediante números para cuantificar e identificar individuos o un grupo; además, analiza la condición de las circunstancias referente al fenómeno (McMillan y Schumacher, 2005). Esta modalidad para investigar de acuerdo con Pimienta y de la Orden

(2017), tiene la finalidad de identificar un fenómeno de interés y las variables que en él intervienen. Aquí se considera la observación sistemática del fenómeno, sus características o variables, así como la relación existente entre ellas; entre las técnicas de investigación más utilizadas para la recolección de datos se encuentran los estudios de campo, análisis documental, cuestionarios, entrevistas y encuestas.

Esta modalidad para investigar de acuerdo con Pimienta y de la Orden (2017) tiene la finalidad de identificar un fenómeno de interés y las variables que en él intervienen. En esta metodología se considera la observación sistemática del fenómeno, sus características o variables, así como la relación existente entre ellas; entre las técnicas de investigación más utilizadas para la recolección de datos se encuentran los estudios de campo, análisis documental, cuestionarios, entrevistas y encuestas.

Entre las principales características de la investigación descriptiva cabe señalar las siguientes: en este tipo de estudio se procura indagar en la posible relación existente entre las variables que interesan del fenómeno y su grado de relación; al comienzo del estudio, el investigador selecciona las variables que le interesan, regularmente se selecciona una variable independiente para analizar la relación que ejerce sobre una variable dependiente; Por lo general, se utiliza esta modalidad de estudio en ambientes más naturales que el experimental (Rojas, Fernández y Pérez, 1998).

En el siguiente apartado, se detallan el contexto y sujetos de investigación en los que se aplicó el instrumento.

### **3.3 Contexto de investigación y delimitación de sujetos**

El análisis del objeto de estudio se realizó en las Escuelas Normales del estado de Sonora, las cuales suman un total de ocho unidades académicas. Dentro de estas ocho instituciones, se ofrecen una variedad de distintas licenciaturas para diferentes niveles educativos, desde educación preescolar hasta educación secundaria, cubriendo así entre todas, la formación inicial de profesorado de educación básica; a continuación se presenta la relación de las licenciaturas ofrecidas en cada escuela normal (ver Tabla 2):

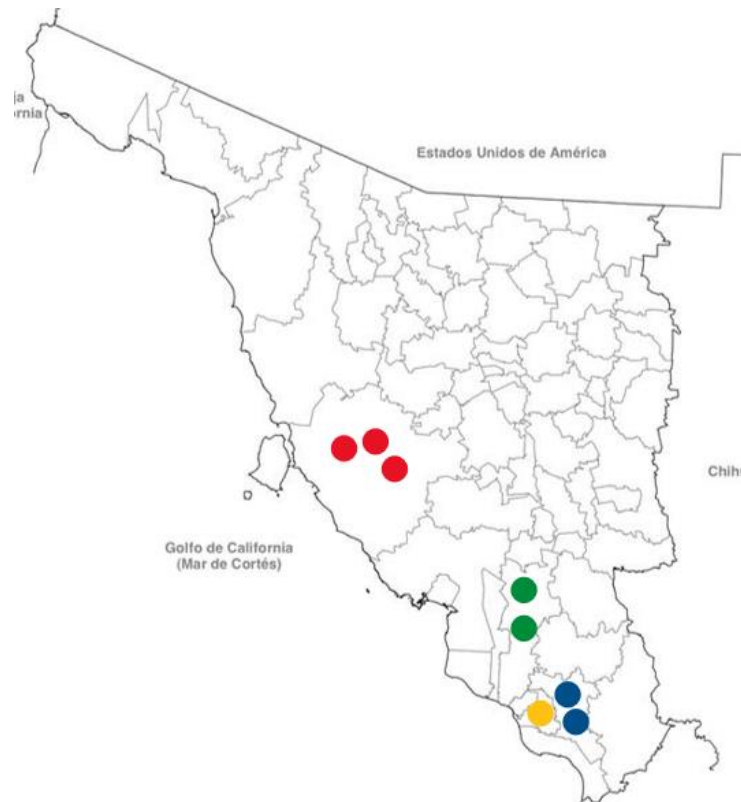
Tabla 2. Escuelas Normales del estado de Sonora, México.

<b>Sede</b>	<b>Unidad académica</b>
Etchojoa	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Escuela Normal Rural "Gral. Plutarco Elías Calles" (El Quinto).</li> </ul>
Hermosillo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora, "Prof. Jesús Manuel Bustamante Mungarro" (ByCENES).</li> <li>• Escuela Normal de Educación Física, "Prof. Emilio Miramontes Nájera" (ENEF).</li> <li>• Escuela Normal Superior, plantel Hermosillo (ENSH).</li> </ul>
Navojoa	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Centro Regional de Educación Normal, "Rafael Ramírez Castañeda" (CREN).</li> <li>• Escuela Normal Superior, plantel Navojoa (ENSN)</li> </ul>
Obregón	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Escuela Normal Superior, plantel Obregón (ENSO).</li> </ul>
Providencia, Cajeme	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Escuela Normal Estatal de Especialización (ENEE).</li> </ul>

Fuente: Elaboración propia a partir de CRESO (2022)

A continuación, se muestran las ubicaciones geográficas de las ocho escuelas normales mencionadas anteriormente (ver Figura 3).

Figura 3. Ubicación geográfica de las ocho escuelas normales de Sonora



Fuente: Elaboración propia

Se tiene registrado que en el semestre 2022-1 se encontraban laborando un total de 243 docentes en el total de las ocho unidades académicas del estado (CRESO, 2022) frente a grupo de los cuales se consideró de manera aleatoria a un total de 100 para la aplicación del instrumento; para esto no se tomó en cuenta ningún criterio de exclusión, ni sexo, nivel de estudios o situación contractual.

A nivel nacional, la matrícula de docentes de Escuelas Normales asciende a 15,602 en total, de los cuales 12,097 corresponden a Escuelas Normales públicas, y 3,505 al subsistema privado, mientras que en Sonora, como se menciona previamente, se tiene registro de un total de 353 docentes en servicio, todos ellos en el subsistema público (Medrano *et al*, 2017). A nivel nacional los rangos de antigüedad en el servicio con mayor porcentaje de docentes son de 25 años o más (21.9%) y de 0-4 años (20.8%), a nivel estatal el porcentaje más amplio (41.7%) de los docentes se encuentra entre los 0-4 años de servicio, y apenas el 10.1% cuenta con 25 años o

más (Medrano et. al. 2017). Esto permite reconocer que un amplio porcentaje de los docentes de Escuelas Normales de Sonora puede denotar cierto grado de falta de experiencia en la formación inicial docente, pero a la vez, una mayor apertura al cambio que genera la innovación educativa.

Por otro lado, CRESON (2018) señala que el 45% del profesorado de Escuelas Normales en el estado cuenta con contrato de tiempo completo, el restante (55%) trabaja en cierto grado de precariedad laboral, repercutiendo de manera negativa en el compromiso que tengan en la institución. Además, respecto a la preparación académica de los profesores, el 33% cuenta con estudios de licenciatura, mientras que el 64% cuenta con algún tipo de posgrado, el 3% restante cuenta con estudios de ingeniería u otros (CRESON, 2022).

En cuanto al perfil académico de los docentes de escuelas normales, se ha identificado que los programas de política pública han provocado cambios que modifican la noción del docente formador de formadores y hacen necesario otorgar un nuevo significado a la profesión académica normalista. Según Del Cid *et al.* (2021), los programas de estímulo y reconocimiento como el Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP) y el Sistema Nacional de Investigadores (SNI), han generados elementos para el cambio en las formas del trabajo académico, así como en la cultura que determina el desarrollo de las actividades de instituciones normalistas. Entre los cambios más considerables es que, a la par de una noción de formador de formadores con la que se identifican los docentes, se ha originado una identidad como docentes-investigadores, pues aunque una amplia mayoría prefiere realizar docencia sobre otras actividades, y un alto porcentaje de esta mayoría prefiere combinarla con actividades de investigación, lo cual genera una inclinación a resignificar la profesión académica normalista.

Algunas cifras para destacar de este fenómeno: en 2018, en el PRODEP se reconoció a 472 profesores con perfil deseable, además se registró la existencia de 215 cuerpos académicos en la SEP. Para el año 2019, los cuerpos académicos se integraban por 891 docentes, manteniendo 339 líneas de generación de conocimiento (Del Cid *et al.*, 2021).

A continuación, se describe el proceso de operacionalización de las variables de investigación que favoreció el diseño y construcción del instrumento de recogida de datos.

### 3.4 Dimensiones, variables e indicadores del estudio

A continuación, se presenta la relación de dimensiones y variables utilizadas durante la investigación (ver Tabla 3). Dicha relación establecida, permitió la construcción del instrumento de recogida de información y los indicadores plasmados en éste.

Según Espinoza (2019) la operacionalización de las variables consiste en un conjunto de procedimientos que tienen el fin de realizar la medición de una variable definida conceptualmente. En la operacionalización se busca recopilar la mayor cantidad de información teórica posible sobre la variable de interés, con el propósito de señalar su sentido y adecuación al contexto. Producto de este procedimiento, se obtienen los indicadores, los cuales resultan fundamentales para la construcción del instrumento.

Tabla 3. Relación de dimensión, variables e indicadores de la investigación

<b>Dimensión</b>	<b>Variable</b>	<b>Indicador</b>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Predisposiciones y nociones sobre las innovaciones curriculares</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Preservar la forma de impartir clases.</li> <li>• Uso de distintas metodologías de enseñanza.</li> <li>• Impacto de modificaciones al currículo</li> <li>• Habilidades de investigación como innovación</li> </ul>
El docente y el proceso de innovación curricular	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mejora del currículo y los aprendizajes</li> <li>• Actualización y formación continua</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estancamiento de las reformas curriculares</li> <li>• Implementación de las reformas</li> <li>• Necesidad de modificaciones al currículo</li> <li>• Necesidad de autonomía curricular</li> <li>• Utilidad de modificaciones al currículo</li> <li>• Innovar al implementar la innovación curricular</li> <li>• Capacitación al implementar la innovación curricular</li> </ul>

Actitudes del profesorado hacia la innovación curricular	El docente en relación a la política institucional en formación inicial docente	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cultura institucional</li> <li>• Participación del docente</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Repercusión de las modificaciones curriculares más allá del aula</li> <li>• Representación del cambio curricular para directivos</li> <li>• Repercusión de la innovación curricular en la institución</li> <li>• Puesta en práctica de las modificaciones curriculares</li> <li>• Conciencia reflexiva del docente en un proceso de reforma</li> <li>• Apoyo directivo para la participación docente</li> </ul>
	Prácticas docentes orientadas por la innovación curricular	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estrategias o métodos que el docente emplea en el aula</li> <li>• Actividades innovadoras más centradas en el estudiantado</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Casos reales de enseñanza</li> <li>• Evaluación formativa</li> <li>• Trabajo colaborativo</li> <li>• Tecnologías digitales</li> <li>• Aprendizaje basado en problemas</li> <li>• Participación del estudiante</li> <li>• Capacidad crítica</li> <li>• Detección y análisis de incidentes críticos</li> <li>• Aprendizaje por proyectos</li> <li>• Aprendizaje en servicio</li> </ul>

Fuente: Elaboración propia

A continuación, se describen las definiciones operacionales de las variables de investigación:

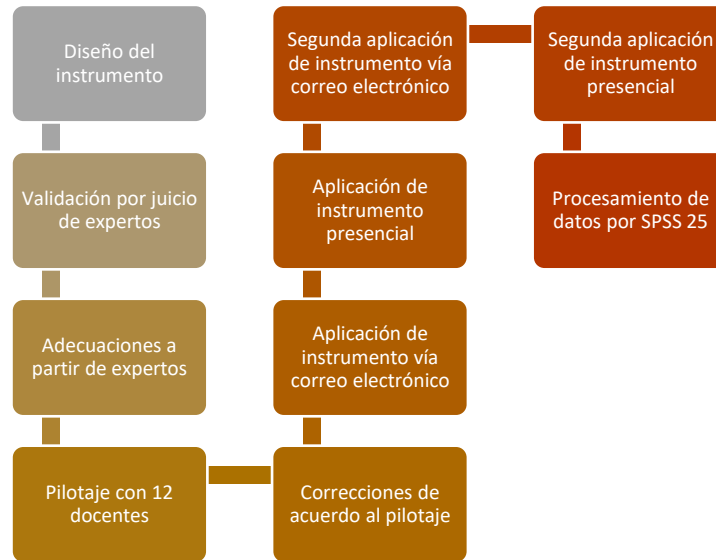
- **Predisposiciones y nociones sobre las innovaciones curriculares:** Se refiere a la apertura del profesorado hacia las innovaciones curriculares con base en sus concepciones sobre éstas.

- **Mejora del currículo y los aprendizajes:** Se busca establecer la visión del profesorado sobre el enfoque de mejora con que son diseñadas las innovaciones curriculares.
- **Actualización y formación continua:** Se pretende medir la disposición del profesorado a recibir formación para la adecuada implementación de innovaciones curriculares.
- **Cultura institucional:** Consiste en indagar sobre la dinámica institucional de las escuelas normales, y con ello, su rol en la predisposición del profesorado hacia las innovaciones curriculares.
- **Participación del docente:** Se pretende medir desde el punto de vista del docente, cómo resulta su participación en un proceso de innovación curricular al interior de la institución.
- **Estrategias o métodos que el docente emplea en el aula:** Se refiere a los métodos de trabajo que el docente emplea en el aula considerados como innovadores.
- **Actividades innovadoras más centradas en el estudiantado:** Significa las estrategias didácticas innovadoras impulsadas por planes y programas, y utilizadas por el docente para el aprendizaje de los estudiantes.

### **3.5 Técnica de investigación e instrumento de recogida de datos**

A continuación se muestra la etapa del proceso de investigación que consiste entre el diseño del instrumento (ver Figura 4), pasando desde la validación del instrumento así como por varias etapas de aplicación virtual y presencialmente en diferentes unidades académicas.

Figura 4. Diseño, validación, mejora y aplicación del instrumento



Fuente: Elaboración propia

Teóricamente, las técnicas de investigación representan los métodos que contribuyen a las formas de recoger la información, por otro lado, los instrumentos son herramientas específicas para cada técnica o estrategia, que permiten llevar a la práctica la recogida de la información. Los instrumentos por lo general proporcionan poca flexibilidad al investigador. (Rodríguez y Valldeoriola, 2009).

La técnica por implementar es la encuesta, técnica ampliamente utilizada dentro de la investigación educativa, pues permite indagar en actitudes, conductas, opiniones y creencias, y facilita su análisis a través de la producción de datos cuantitativos; mientras que el instrumento que se pretende utilizar es el cuestionario, pues facilita la elaboración de preguntas de tipo cerradas, pertinentes para el diseño de un estudio cuantitativo y la recopilación de actitudes por parte de docentes (McMillan y Schumacher, 2005). En la técnica de encuesta, se aplican cuestionarios o entrevistas a una población o muestra, para recolectar datos numéricos y analizar la información estadísticamente para responder a las preguntas de investigación (Creswell, 2012).

Por su parte, Rojas *et al.* (1998) señalan que la encuesta emplea un cúmulo de pasos ordenados y regularizados a través de los cuales se recopila y analiza información de una muestra de sujetos característica de una población, del cual se busca explorar, describir, y/o explicar una serie de características o sucesos. A través de la adecuada elaboración y aplicación de una encuesta, un investigador tiene la posibilidad de responder ciertas preguntas como el qué, el cómo o el porqué de un fenómeno u objeto de estudio.

Las encuestas son útiles para investigar lo que una población cree o sabe acerca de un tema de interés en específico, pues se enfoca en las percepciones y niveles de acuerdo en relación a un fenómeno. Esta técnica suele utilizarse para interrogantes de carácter cuantitativo, aunque también puede emplearse a partir de ciertos elementos cualitativos, además, es posible obtener una percepción sobre un tema de interés relativamente rápido. El empleo de la encuesta suele resultar en análisis descriptivos, pero entre sus funciones también se encuentra poner a prueba hipótesis. Las encuestas se valen prioritariamente de cuestionarios y entrevistas estructuradas como instrumentos de recogida de información (Wood y Smith, 2018).

De manera sintética, Pimienta y de la Orden (2017) definen al cuestionario como un conjunto de interrogantes organizadas, que tienen la finalidad de recopilar información sobre un tema de estudio o fenómeno de interés. Por lo general, son la herramienta más utilizada para la aplicación de entrevistas y encuestas.

Wood y Smith (2018) señalan que aunque los cuestionarios sean método de recolección de datos ampliamente utilizado, es importante considerar el correcto desarrollo de un cuestionario, bien construido y sólido. Se deben considerar diferentes aspectos en la fase de diseño. En el momento en que se selecciona al cuestionario como la técnica más adecuada para la recogida de información, es importante que haya una planificación inicial en el que se consideren los asuntos más relevantes para la investigación, reflejados en la pregunta de investigación. Agregan que es esencial identificar tanto a la población como a la muestra a quienes se aplicará el cuestionario.

El cuestionario es la herramienta a través de la cual el científico puede plantear un conjunto de preguntas que le permitan recolectar información estructurada sobre un conjunto de

sujetos, utilizando un enfoque cuantitativo con la finalidad de describir a la población a la que pertenecen y/o comparar estadísticamente diversas relaciones de interés (Fabregues *et al.*, 2016).

Entre los múltiples beneficios de utilizar un cuestionario, Rojas *et al.* (1998) destacan los siguientes: el cuestionario aporta información estandarizada, es decir, los sujetos responden al mismo grupo de interrogantes, lo que facilita interpretar, comparar y generalizar sus respuestas; ahorra tiempo, pues ayuda a utilizarlo eficientemente de diversas maneras: a) hace posible encuestar a un número amplio de sujetos a la vez; b) el encuestado puede responder en el momento que le parezca más pertinente; c) facilita el análisis estadístico de las respuestas al hacerlo más ágil; por último, promueve la confidencialidad, esto permite que el sujeto encuestado responda con la mayor sinceridad que le sea posible.

### **3.5.1 Definición y estructura del cuestionario**

Para la elaboración del instrumento se recuperaron y adaptaron dos cuestionarios previamente diseñados para la medición de actitudes del profesorado universitario ante la innovación curricular (Meneses y Tomás, 2017; Santos Rego *et al.*, 2017). Ambos cuestionarios están diseñados con base en escalas tipo Likert, que en palabras de Padilla, González y Pérez (1998, p. 168) “es sin duda, el modelo de medición de actitudes más popular e intuitivo”. McMillan y Schumacher (2005) señalan que las escalas valorativas, como las escalas Likert, se utilizan en mayor medida en los cuestionarios porque otorgan la posibilidad de realizar valoraciones precisas de pareceres u opiniones, debido a que muchas de las creencias y opiniones se piensan en términos de niveles o escalas, por ejemplo, es posible creer en algo firmemente, o se puede tener una opinión positiva o negativa de determinado tema u objeto.

El cuestionario presentado por Meneses y Tomás (2017) está construido con base en tres dimensiones: cambio en la estructura y funcionamiento en la institución, disposición ante el cambio curricular, y el profesor como agente curricular, de las cuales se desprenden tres factores: disposición ante el cambio curricular, innovación y mejora continua y su relación con el profesor, y política institucional y la innovación curricular (con un total de 20 ítems). En este instrumento, se utiliza una escala de acuerdo-desacuerdo que se retoma para la elaboración del cuestionario de la investigación, al igual que las dimensiones con algunas variaciones.

Por otro lado, el cuestionario diseñado por Santos Rego *et al.* (2017) consta de tres escalas: la primera de ellas de frecuencia, titulada “práctica docente”, donde se indaga sobre la frecuencia con que los docentes emplean determinadas prácticas en el aula; la segunda de ellas de acuerdo-desacuerdo, titulada “compromiso social de la Universidad”; y la última sobre grado de interés, llamada “prácticas docentes innovadoras”. Para fines de la investigación, se retoman y adaptan las escalas de práctica docente y prácticas docentes innovadoras para la elaboración de una sola dimensión de práctica docente para el diseño del instrumento.

Una vez definidas las dimensiones y las variables de interés, de las cuales se partió para la elaboración de los indicadores, se procedió a configurar los ítems del instrumento (ver Tabla 4), los cuales pueden ser consultados en el enlace siguiente: <http://mie.uson.mx/normales/> (ver Anexo 1)

Tabla 4. Distribución del instrumento por variable, reactivos y preguntas.

N°	Variable	No. de reactivo	No. de reactivos
1	Perfil docente	A	7
2	Predisposiciones y nociones sobre las innovaciones curriculares	B1, B2, B3, B4, B7, B8, D6	7
3	Mejora del currículo y los aprendizajes	B5, B6, D1, D2, D3	5
4	Actualización y formación continua	D4, D5	2
5	Cultura institucional	C1, C2, C3, C4, C7	5
6	Participación del docente	C5, C6	2
7	Estrategias o métodos que el docente emplea en el aula	E1, E2, E3, E4	4
8	Actividades innovadoras más centradas en el estudiantado	E5, E6, E7, E8, E9, E10	6

Fuente: Elaboración propia

En la estructura del instrumento, es posible distinguir cinco secciones (A, B, C, D, E), las cuales refieren a las dimensiones del instrumento. En la sección A se indaga sobre el perfil del docente, mientras que las B, C, D y E podemos categorizarlas de la siguiente manera: las

secciones B y D corresponden a la dimensión de “el docente y el proceso de innovación curricular”, la sección C a la dimensión de “el docente en relación a la política institucional en formación inicial docente” y la última sección corresponde a la dimensión de “prácticas docentes orientadas por la innovación curricular”

Estas últimas 4 secciones del instrumento (B, C, D y E) corresponden a la parte cuantitativa del estudio. En las secciones B, C y D se utiliza una escala de 5 niveles de respuesta para medir el nivel de acuerdo-desacuerdo de los docentes respecto de cada reactivo, mientras que en la sección E se aplica una escala igualmente de 5 niveles de respuesta para medir en este caso la frecuencia con que cada docente aplica determinada práctica docente. Por último, los reactivos B8, C7 y D5, corresponden a preguntas abiertas que permiten a los sujetos profundizar en el objeto de estudio.

### **3.5.2 Validación y mejora del instrumento: juicio de expertos**

Una vez definido el diseño del instrumento y establecidos los reactivos a utilizar para la recogida de información, se realizaron diferentes procedimientos con la finalidad mejorar el cuestionario y establecer la validez de este, garantizando así, su utilidad en relación con las dimensiones y variables establecidas en el estudio.

De acuerdo con McMillan y Schumacher (2005) la validez se refiere a la veracidad o falsedad de las conclusiones generadas a raíz de la investigación, y al grado de precisión de estas. Wood y Smith (2018) agregan que la validez se puede entender como el nivel en que un instrumento de investigación responde a los objetivos para los que fue diseñado, es decir, se enfoca en establecer en qué medida los métodos seleccionados se les pueden considerar como válidos y precisos tomando en cuenta el contexto del estudio donde se aplica.

En primera instancia, como medida de mejora del instrumento, se realizaron constantes y numerosos ajustes a la redacción de los ítems con la finalidad de establecer cada vez mayor claridad y pertinencia, además de facilitar el proceso de respuesta a éste para los sujetos de la investigación, por ejemplo, a través de reactivos breves y precisos, con un lenguaje lo más acorde posible al contexto.

Ya que se realizaron estos ajustes, se recurrió al juicio de cuatro expertos que con sus valoraciones, se lograron establecer condiciones para la mejora del instrumento y mayor validez de este. Escobar y Cuervo (2008) definen la metodología de juicio de expertos como una opinión formulada por un equipo de personas que han estudiado el tema en cuestión, identificados como expertos en el campo y de esta manera ofrecieron opiniones y sugerencias significativas. De acuerdo con Cabero y Llorente (2013), una gran ventaja de esta metodología es que permite obtener una perspectiva amplia del fenómeno que está bajo análisis, por ende, esto garantiza calidad en cada aportación de los individuos que lo analizan.

Con las sugerencias propuestas por los expertos consultados (ver Anexo 2), se realizaron los ajustes considerados necesarios para comenzar la aplicación del cuestionario, por ejemplo; el reactivo B1 pasó de ser “No es necesario modificar mis clases, porque me gusta cómo las imparto” a quedar finalmente bajo la siguiente redacción: “No es necesario modificar mis clases, porque me gusta lo que imparto”, un pequeño pero sustancial cambio, pasando de darle énfasis a la metodología utilizada por el docente, al contenido que enseña.

Un ejemplo más fue con el reactivo C2, el cual fue de los más complejos de adaptar. Originalmente recitaba “Siento que la institución concibe la innovación a prueba de profesor”, y pasando por múltiples cambios, la redacción final fue “Los directivos consideran que los cambios curriculares son para experimentar en la enseñanza”. Un ejemplo que puede resumir las modificaciones más sustanciales hechas al instrumento es la del reactivo B4, el cual en un principio se redactó de la siguiente manera: “El desarrollo y el fomento de las habilidades de investigación en los estudiantes de escuelas normales es una innovación del currículo”, para finalmente establecerse así “El desarrollo de habilidades de investigación en estudiantes es un cambio necesario del currículo”, siendo la principal modificación la expresión “innovación del currículo”, por la del “cambio del currículo”. A lo largo del instrumento, se procuró cambiar innovación curricular, por cambio o modificación, procurando hacerlo más entendible para los docentes.

Otro de los cambios destacados que fueron realizados en esta etapa del diseño del cuestionario, fue el cambio de escala de la sección de E del instrumento, pues pasó de ser una

escala que medía el nivel de acuerdo-desacuerdo, al igual que las secciones B, C y D, a ser una escala de frecuencia, respecto de las prácticas docentes promovidas por el currículo.

Después de este proceso, se llevó a cabo una primera etapa como parte de un pilotaje del instrumento que permitiera identificar posibles deficiencias no identificadas en su diseño, construcción y validación, sin embargo, no surgieron aspectos que fueran considerados para corregir, pasando así a la aplicación total del instrumento.

### **3.6 Aplicación del instrumento**

La etapa de aplicación del instrumento comenzó con el envío del mismo, a través de correo electrónico a los docentes de las diferentes ocho escuelas normales del estado de Sonora. Se comenzó por los docentes de la Escuela Normal Rural y la Escuela Normal Superior de Navojoa; la última escuela con la que se tuvo contacto en esta primera etapa fue la Escuela Normal de Educación Física. Durante el envío del cuestionario, se informó a los docentes sobre el propósito de éste, además del carácter confidencial y meramente académico con que fue elaborado.

Conforme se hacía llegar el cuestionario mediante correo electrónico a los docentes, y una vez habiendo contactado a la mayor cantidad posible de profesores, la respuesta que se obtuvo fue más baja de lo esperado, en el transcurso de 2 semanas se obtuvieron solamente 15 respuestas al instrumento, lo que representó un porcentaje sumamente bajo para las expectativas y propósitos de la aplicación.

Ante esta problemática, se optó por hacer un segundo reenvío por correo electrónico del cuestionario, sin embargo, el resultado de esta resolución fue consistente con la primera etapa de la aplicación, pues el registro de respuestas siguió manteniéndose muy por debajo de lo esperado, lo que provocó considerar la alternativa de la aplicación del instrumento de manera presencial.

El siguiente paso en el proceso de aplicación, con el respectivo permiso de la dirección de cada escuela normal, fue presentarles el cuestionario de manera presencial a los profesores de manera impresa. Se comenzó visitando las escuelas normales de Hermosillo (ByCENES, ENSH y ENEF), en las cuales tanto directivos como docentes se mostraron con buena disponibilidad a participar de la investigación y responder el instrumento, además, otra ventaja de estas visitas

presenciales, fue responder a las potenciales dudas que los docentes pudieran tener sobre la naturaleza y/o el contenido del cuestionario; sin embargo, no se alcanzó el número de respuestas necesarias para alcanzar la muestra suficiente que le diera consistencia al estudio. En este punto de la aplicación, se había obtenido una notable mayor cantidad de respuestas en las escuelas visitadas de manera presencial para la aplicación del instrumento en formato impreso y no sólo en modalidad virtual.

Con alrededor de 60 respuestas obtenidas, y aún lejos de la muestra estimada pretendida hasta el momento de aproximadamente 140 docentes, se acudió con el rector de CRESO, al cual de manera virtual primero, y presencial después, se solicitó su apoyo en el envío del cuestionario digital a las ocho escuelas normales del estado, de manera que la solicitud de responderlo también surgiera de la máxima autoridad de CRESO, sin embargo, se encontró respuesta nula ante este recurso.

Una vez más, se recurrió a aplicar cuestionarios de manera presencial ahora en las unidades académicas de Ciudad Obregón. Para esto, se solicitó un oficio a la vicerrectoría de CRESO para que autorizase esta segunda etapa de aplicación presencial del cuestionario. En cuanto se obtuvo el oficio, el cual tardó 12 días laborales en ser recibido a partir de la petición. Después se acudió primeramente a la ENEE, y después a la ENSO, escuelas normales en las que tanto directivos como docentes mostraron disponibilidad total para participar en el estudio, sin embargo, aún con sus respuestas se alcanzaban apenas 80 cuestionarios respondidos, y a partir de los cuales se decidió que la muestra mínima posible fuera de 100 docentes.

A partir de esto, se acudió en diversas ocasiones y de forma cada vez más recurrente a la ByCENES, escuela normal con el mayor número de matrícula docente del estado y del cual aún se podían obtener las respuestas necesarias para alcanzar los 100 docentes participantes de la muestra. Después de aproximadamente cuatro meses de aplicación, y a través de un proceso lento y complicado, se alcanzó la muestra del estudio.

### **3.6.1 Características de la muestra de profesores**

De la totalidad de docentes que se contactaron para aplicar el instrumento, se contó con una muestra de 100 profesores que han respondido dicho cuestionario, arrojando datos que empiezan

a dar luz sobre algunos de los objetivos de investigación, y a marcar ciertas tendencias estadísticas que pueden resultar relevantes. A continuación, se expone parte de la información recolectada referente a las características de la muestra de profesores alcanzada en este proyecto.

De los 100 docentes que han dado respuesta al instrumento, 60 son mujeres y 40 hombres, reflejando una paridad de profesores laborando en las diferentes escuelas normales del estado. Respecto a la edad de éstos, el rango se encuentra entre los 27 y los 67 años; la edad con mayor frecuencia es 42 años, con 7 docentes en este grupo de edad. La tendencia arroja que dos de cada tres docentes es menor de 46 años.

En cuanto al nivel de estudios de los profesores, el 87% cuenta con un tipo de posgrado, la mayor parte de este grupo con maestría (53%), mientras que el 34% cuenta con grado de doctor. Esto refleja una tendencia ascendente en la cada vez mayor preparación académica de los cuerpos docentes que laboran en las escuelas normales.

Sobre la antigüedad de los docentes, el rango es considerablemente amplio, abarcando desde 1 hasta 40 años de experiencia en escuelas normales. La moda es de 15 y 20 años de antigüedad con ocho docentes en cada uno de estos grupos de años de antigüedad. El 72% se encuentra dentro del rango de 1 a 20 años de antigüedad, el 28% restante se encuentra en el rango de los 21 a 40, lo que refleja una gran mayoría de docentes con una experiencia relativamente poca y en consolidación, laborando en escuelas normales.

Con 33 docentes de la ByCENES y 19 de la ENEE, ambas instituciones aportaron prácticamente la mitad de las respuestas obtenidas (52%). A estas escuelas le siguen la ENSH de donde respondieron 15 docentes, representando el 15% de las respuestas obtenidas, y después la ENEF con 12 respuestas más. A continuación, se muestran (ver tabla 5) la cantidad de respuestas obtenidas por parte de cada una de las escuelas normales del estado.

Tabla 5. Respuestas por escuela normal

	ByCENES	CREN	ENEF	ENEE	ENR	ENSH	ENSN	ENSO
No. De respuestas	33	9	12	19	4	15	4	4
Porcentaje	33%	9%	12%	19%	4%	15%	4%	4%

Fuente: Elaboración propia

Por último, en cuanto a la condición laboral de los docentes, existe una mayoría del 80% que cuenta con un nombramiento de tiempo completo, y un porcentaje muy similar del 73% tiene un contrato de base en sus centros de trabajo.

### 3.7 Procedimiento para el análisis de datos

La aplicación del instrumento y recolección de datos se realizó a través de una plataforma virtual capaz de agrupar la información por completo en una base de datos, acumulada de un documento (hoja de cálculo) para su posterior tratamiento y análisis. Incluso aquellos cuestionarios que se aplicaron de manera impresa y se respondieron de manera presencial, se han pasado después a la plataforma en línea para facilitar la agrupación de la información.

La base de datos resultó de gran utilidad para el análisis de la información, la cual, junto con el programa de análisis estadístico IBM SPSS 25, permitió la lectura e interpretación del comportamiento de las variables de investigación con base en las respuestas obtenidas por parte de la muestra momentánea.

Se comenzó con una exploración de los datos de información general sobre los docentes, desde su sexo hasta su situación laboral y condición contractual, exploración de la que se ha dado muestra en el apartado anterior. Una vez realizado este primer acercamiento a la información obtenida a partir de la muestra de 100 docentes, se pasó a analizar el comportamiento de las variables de investigación, buscando agrupar los datos recolectados de diferentes reactivos con la finalidad de dar una mayor claridad al análisis de las tendencias encontradas hasta el momento.

Cabe aclarar, para fines de síntesis de la información, en los apartados correspondientes al capítulo de resultados, se muestran los resultados en una estructura de tres escalas: desacuerdo, ni acuerdo ni desacuerdo y de acuerdo, aunque en el cuestionario se haya utilizado una escala de cinco respuestas, incluyendo las de totalmente en desacuerdo y totalmente de acuerdo. En las siguientes gráficas y tablas, la escala de *desacuerdo* contempla las respuestas de totalmente en desacuerdo y desacuerdo que se encuentran en el instrumento, por el lado opuesto de la escala ocurre lo mismo, para la respuesta *de acuerdo* que se muestra a continuación, se consideraron las escalas de totalmente de acuerdo y de acuerdo del cuestionario.

Además, con el fin de realizar comparaciones entre las variables independientes y dependientes se realizaron algunas recodificaciones de variables. Por ejemplo, el dato de años de antigüedad laboral se agrupó en dos segmentos, en uno se integró a los profesores entre 1 y 10 años de antigüedad laboral; en otro se incluyó a profesores con 11 a 40 años. Para otra de las variables independientes, también se realizaron agrupamientos de las escuelas normales participantes en el estudio. Se distinguió entre las cuatro escuelas normales con mayor matrícula y a la vez con mayor antigüedad: BYCENES, CREN, ENEE y ENR, a diferencia de las cuatro escuelas normales con menor matrícula y a la vez con menor antigüedad: ENEF, ENSH, ENSN y ENSO, esto con el fin de comparar estas variables con las dimensiones. Finalmente, también se discrimina entre docente con contrato basificado y no basificado.

## **CAPÍTULO 4. ANÁLISIS DE RESULTADOS Y DISCUSIÓN**

Dentro de este capítulo se muestran los resultados obtenidos, a partir de la aplicación del instrumento de recogida de información a una muestra de 100 docentes de ocho escuelas normales del estado de Sonora. Los datos recopilados, permiten visualizar ciertas tendencias, y a su vez, posibilitan realizar análisis en la lógica de los objetivos de investigación.

### **4.1 Actitud del docente hacia el proceso de innovación curricular**

Las investigaciones que se han enfocado en estudiar el cambio educativo han puesto de lado la perspectiva del docente, ignorando así su punto de vista en torno a esta temática, dejando ir la oportunidad de aprender del profesorado (Randi y Corno, 2000). La investigación de cambios educativos generados por reformas curriculares ha resaltado las experiencias de los actores que las implementan, de esta manera, en los últimos años ha ganado relevancia el conocer las realidades educativas desde la perspectiva de los protagonistas (Patarroyo *et al*, 2022).

Respecto a esto, Rivas (2000) agrega que un análisis intensivo de la innovación educativa conlleva a un entendimiento más amplio de la innovación desde el marco de referencia de los docentes, a partir de los escenarios escolares y a través de las respuestas que estos emiten con base en sus experiencias personales y profesionales. Este tipo de participación en investigación educativa favorece que los docentes adquieran una mayor conciencia de sus actitudes, y que así, se favorezca la predisposición a adoptar e implementar determinadas innovaciones.

Según De la Torre *et al*. (1998) el proceso de innovación curricular hace referencia específicamente al proceso de modificar uno o algunos elementos en concreto del currículo hasta alcanzar su internalización, es decir, se refiere a un procedimiento complejo de cambio enfocado en el currículo y que conlleva también una modificación en las voluntades y creencias de quienes participan de él. Los actores educativos viven el currículo en medida que son estos quienes toman decisiones constantemente con base en sus valoraciones previas y en las condiciones contextuales que les impiden realizar de manera óptima sus prácticas, ya que toda propuesta curricular representa un cambio en la práctica docente y en la forma de entenderla (Patarroyo *et al*, 2022).

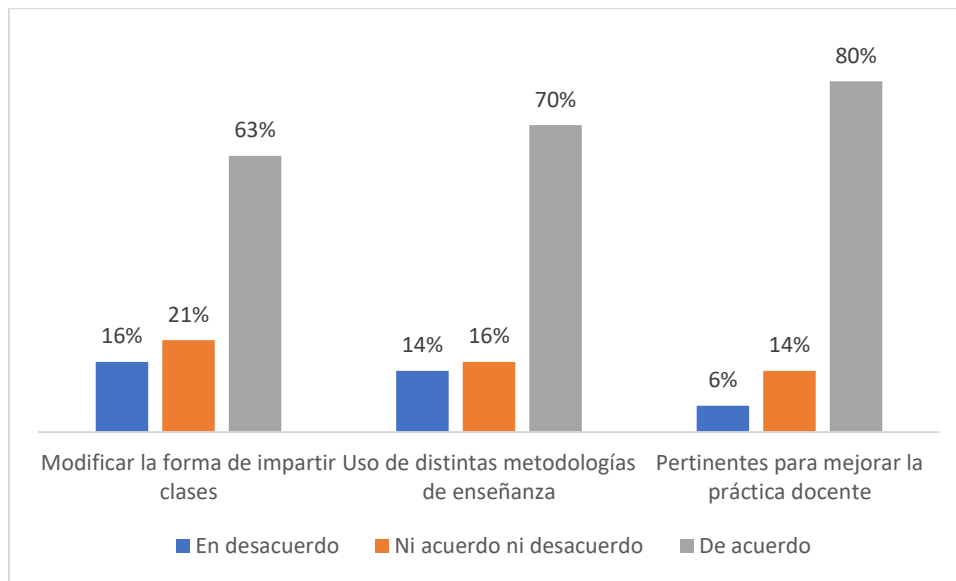
Las innovaciones colocan al docente en un escenario donde se enfrenta a un profundo proceso de cambio en sus concepciones sobre la práctica docente que trascienden en el aprendizaje basado en la acumulación de nuevos saberes, o la aplicación de nuevas estrategias didácticas (Díaz-Barriga, 2010). Diversos autores como Bruner (1997) y Elliot (2004) han establecido la importancia del profesorado en los procesos de innovación curricular, por ejemplo se menciona que es necesario reconciliar al profesor con el desarrollo y aplicación de las reformas, debido a que se ha generado una sistemática sensación de rechazo hacia estas; además, se considera que los profesores son agentes de cambio en las situaciones educativas. De estas perspectivas, resulta necesario que, dentro de la investigación educativa, se haga énfasis en el profesor y su relación con los procesos de innovación. Así, *el análisis del docente y el proceso de innovación curricular* contempló la indagación de tres variables: predisposiciones y nociones sobre las innovaciones curriculares, mejora del currículo y aprendizajes, además de actualización y formación continua.

Con respecto a la primera de estas variables, los resultados permiten identificar que existe una tendencia favorecedora en la actitud hacia los cambios curriculares, especialmente sobre predisposiciones sobre las implicaciones para la enseñanza derivado de las innovaciones curriculares desde diversas dimensiones: *cognitiva*, interrogando a los docentes sobre sus creencias al respecto del impacto de las innovaciones curriculares y el desarrollo de habilidades de investigación en estudiantes como un cambio necesario en el currículo; *afectiva*, pues se les inquirió acerca de sus gustos o disgustos por los contenidos que imparten y la posibilidad de modificarlos, así como por sus sentimientos acerca de utilizar diferentes metodologías de enseñanza a petición expresa de un elemento externo; finalmente, lo *conductual* que refiere a la tendencia hacia mejorar la práctica docente a partir de las innovaciones curriculares (Briñol, Falces y Becerra, 2010).

Destaca que, sobre la acción de modificar las formas de impartir clases, es algo favorecedor en lo general (63%), aunque un 16% de docentes señalaron su desacuerdo (ver Figura 5). Asimismo, se hace referencia positiva sobre la utilización de metodologías de enseñanza distintas (70%) que se deriva en muchos de los casos cuando se enfrentan cambios curriculares. Ambos reactivos mantienen estrecha relación y coherencia con respecto a los resultados arrojados (80% de acuerdo) sobre la pertinencia que tienen las innovaciones

curriculares para mejorar la práctica docente, las cuales vienen propuestas en las reformas de la educación normal a nivel nacional.

Figura 5. Predisposiciones para la enseñanza derivadas de las innovaciones curriculares

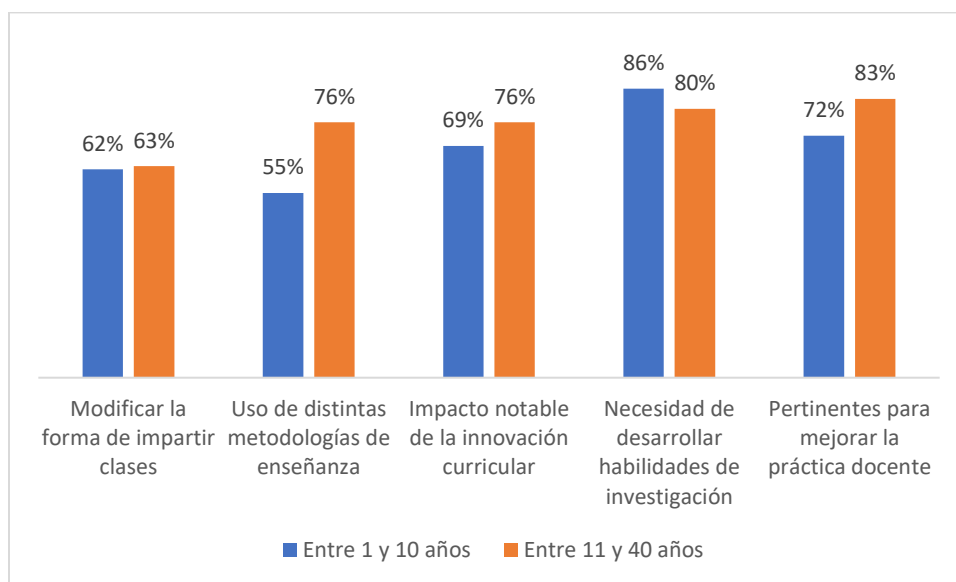


Con relación a estos asuntos, también se interrogó a los docentes sobre la necesidad del desarrollo de habilidades de investigación en los estudiantes como exigencia de los cambios curriculares; 82% de docentes afirmó estar de acuerdo en esto, destacando que fue el porcentaje más alto en este grupo de reactivos. Además, sobre la percepción de los docentes sobre si ha existido un impacto de las modificaciones del currículo en las escuelas normales, se obtuvo que un 74% está de acuerdo en que sí ha existido.

Estos resultados permiten reconocer que existe una tendencia referente a la buena actitud de los docentes hacia las innovaciones curriculares, especialmente en la dimensión cognitiva de la actitud, seguida por las dimensiones conductual y afectiva respectivamente, lo cual coincide con lo señalado por Rivas (2000) quien afirma que tanto para el docente como para cualquier otro profesional, sería de su agrado mejorar los procesos, y con ello los resultados de su práctica docente, con los beneficios que para sus estudiantes acarreen dichas mejoras; en realidad, numerosos profesores realizan innovaciones de diferentes tipos y manera, tanto innovaciones internamente generadas como aquellas que son introducidas desde el exterior de la institución, específicamente por las reformas educativas.

Con el fin de contrastar la información y profundizar en el análisis de los resultados, se compararon también estos tópicos referentes a la actitud de los docentes (a partir de las dimensiones afectiva, cognitiva y conductual) sobre temas generales en relación a la innovación curricular con los años de antigüedad laboral (ver Figura 6), pues si bien es necesario que las escuelas se desarrollen como comunidades, es relevante también una maduración en la práctica docente para alcanzar el mayor éxito posible en la implementación de innovaciones (Stenhouse, 1984).

Figura 6. Predisposiciones para la enseñanza derivadas de las innovaciones curriculares según antigüedad laboral



Cómo es posible observar, existe una tendencia de mayor apertura o acuerdo, hacia las innovaciones curriculares y su influencia en la enseñanza en el grupo de entre 11 y 40 años de antigüedad laboral con respecto a quienes se ubican entre 1 y 10 años, sobre todo en cuanto a la utilización de distintas metodologías de enseñanza y a la visión de la innovación curricular como pertinente para mejorar la práctica docente. Sin embargo, la excepción a esta tendencia se encuentra en la necesidad de desarrollar habilidades de investigación en los estudiantes, en el que un porcentaje más alto de docentes con poca experiencia (86%) afirma estar de acuerdo en este asunto como parte importante de la innovación curricular en las escuelas normales. Esto puede deberse a que desde hace algunos años ha comenzado a promoverse con más énfasis el desarrollo

de habilidades de investigación en el sistema de educación superior, y específicamente dentro del normalismo mexicano, por lo que es posible que los docentes con menor experiencia laboral, hayan tenido mayor contacto con este tipo de formación durante sus estudios de licenciatura (y/o posgrado) y sus primeros años de experiencia laboral.

Ahora bien, sobre la *Mejora del currículo y los aprendizajes*, existe una tendencia favorable hacia la aceptación de las innovaciones curriculares, a partir de la necesidad y la utilidad de estas, así como también de su implementación. Sin embargo, cabe resaltar que en referencia al estancamiento de las reformas, el cual expresa *Es preocupante que las reformas curriculares no mejoran la manera de formar en la institución*, existe una marcada variedad de opiniones al respecto (ver Tabla 6), y donde prácticamente la mitad de los docentes (46%) está en desacuerdo, o simplemente ni acuerdo ni desacuerdo respecto a esta afirmación, restándole importancia a la trascendencia que puedan tener o no, las innovaciones curriculares.

Tabla 6. Percepciones sobre las reformas curriculares para la escuela normal

	Desacuerdo	Ni acuerdo ni desacuerdo	De acuerdo
Mejoran la manera de ofrecer la formación	22%	24%	54%
Me gustaría implementar los cambios que se proponen	8%	1%	91%
Son necesarias para la actualización	11%	10%	79%
Es pertinente la propuesta de autonomía curricular	2%	9%	89%
Corrigen aspectos deficientes de la formación	11%	25%	64%

También se han analizado las diferencias en cuanto a las respuestas obtenidas por grupos de años de antigüedad laboral. Aquí se encontró que fue el primer grupo quien mostró una tendencia más favorable sobre las reformas curriculares para la escuela normal. Resaltando los tópicos sobre la mejora de las innovaciones curriculares en la manera de ofrecer la formación y sobre sus funciones en cuanto a la corrección de aspectos deficientes y cobertura de necesidades en la formación. Los datos permiten reconocer una diferencia positiva del 21% y 17% respectivamente sobre los docentes de entre 11 y 40 años de antigüedad laboral. Ambos grupos

mostraron un alto nivel de acuerdo sobre su agrado con respecto a la idea de implementar lo que proponen las reformas y en cuanto a que la autonomía curricular es necesaria y pertinente. No obstante, sólo se encuentra una paridad absoluta en cuanto a que las reformas son necesarias para mantener el currículo actualizado, donde en ambos casos el 79% de docentes afirma estar de acuerdo en que las reformas son necesarias para mantener el currículo vigente.

Dentro de este análisis, destaca el porcentaje obtenido por docentes de mayor antigüedad laboral con respecto a si las innovaciones curriculares realmente mejoran la manera de ofrecer la formación, ya que menos de la mitad está de acuerdo con esto y en cambio, un 27% afirma estar en desacuerdo (ver Tabla 7). En síntesis, poco más de la mitad de los docentes encuestados en este grupo, niega estar de acuerdo con este asunto, un porcentaje relativamente alto, sobre todo con respecto al resto de reactivos, y que puede entenderse desde una perspectiva que contempla al docente de mayor experiencia con prácticas e ideologías más arraigadas y cerradas en determinada medida a la posibilidad de cambiarse, además, la experiencia previa de estos docentes adquiere gran relevancia que aquellos que no la tienen (o tiene muy poca), debido a que una experiencia previa negativa respecto a las reformas curriculares, puede generar mayor resistencia a una nueva reforma (Fullan, 2002).

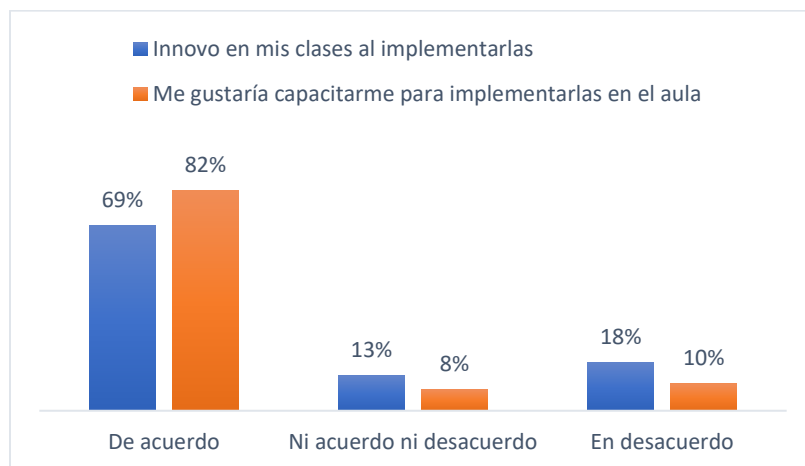
Tabla 7. Percepciones sobre las reformas curriculares según antigüedad laboral

	Entre 1 y 10 años	Entre 11 y 40 años
Mejoran la manera de ofrecer la formación	69%	48%
Me gustaría implementar lo que proponen las reformas	93%	90%
Son necesarias para la actualización	79%	79%
Es pertinente la propuesta de autonomía curricular	93%	87%
Corrigen aspectos deficientes de la formación	76%	59%

La última de las variables correspondientes a esta primera dimensión, *Actualización y formación continua*, corresponde a la actitud que el docente tiene referente a la capacitación que puede recibir para implementar las innovaciones curriculares y su noción sobre la aplicación de estas, pues como señalan Díaz-Barriga *et al.* (2009) no puede esperarse que los docentes prioricen la aplicación de estrategias didácticas, y a su vez promuevan en sus estudiantes el desarrollo de habilidades cognitivas de alto nivel sin la debida formación y soporte.

Dentro de esta variable se observa una tendencia igualmente positiva referente a la actitud de los docentes en cuanto a estos tópicos. Cabe destacar que un 25% de docentes afirmó no estar ni de acuerdo ni en desacuerdo con respecto a que se encuentran innovando al implementar las actualizaciones que se integran al currículo en sus clases, por lo que bajo la perspectiva de este porcentaje de profesores, aunado al 6% que expresa estar en desacuerdo (alcanzando un total de 31%), 1 de cada 3 docentes coincidió en que innovar no implica únicamente implementar las innovaciones curriculares en sus clases (ver Figura 7). Por otro lado, es relevante mencionar que una vasta mayoría (91%) de docentes afirmó su agrado sobre la idea de recibir capacitación para llevar las innovaciones curriculares al aula.

Figura 7. Percepción de las actualizaciones del currículo llevadas al aula



Frente a estos resultados, es indispensable retomar lo señalado por Díaz-Barriga (2010), quien afirma que los cursos de actualización centrados en el conocimiento, realmente aportan al docente en medida que en estos se discuten experiencias significativas con el fin de promover la disposición de aprender en los profesores; agrega que en los procesos de formación docente resulta de provecho que se consideren a los profesores no como individuos, sino que se implemente una visión enfocada en la unidad social más pertinente para cada institución.

Así, la comparación entre los grupos de años de antigüedad laboral, permiten identificar una tendencia más favorable de las dimensiones afectiva y cognitiva de la actitud, sobre la percepción de lo que implica innovar en clases y la apertura a capacitarse sobre las innovaciones curriculares en el grupo de docentes entre 11 y 40 años de antigüedad con respecto a los de

menor experiencia (ver Tabla 8), esta diferencia resalta en el t3pico que hace referencia a que los docentes se encuentran innovando en sus clases e implementar las actualizaciones que se integran al curr3culo, con una diferencia positiva del 14% en el grupo de docentes con mayor experiencia.

Tabla 8. Percepci3n de las actualizaciones del curr3culo llevadas al aula seg3n a3os de antig3edad

	Entre 1 y 10 a3os	Entre 11 y 40 a3os
Innovo en mis clases al implementar las innovaciones curriculares	59%	73%
Me gustar3a capacitarme para implementarlas en el aula	90%	92%

A trav3s del an3lisis realizado de diferentes t3picos mediante la comparaci3n entre grupos de sujetos y de acuerdo a sus a3os de experiencia, es posible identificar distintas tendencias en cuanto a las actitudes hacia la innovaci3n curricular y hacia diversos temas referentes a su aplicaci3n, aunque si bien, los resultados no distan demasiado en su mayor3a unos de otros, tampoco existe unanimidad absoluta. En los resultados analizados, se observa una actitud positiva en sus tres dimensiones (afectiva, cognitiva y conductual) en diversos grados y la comparaci3n entre grupos de edad tambi3n mostr3 tendencias variables entre los distintos temas, esta disonancia se observa especialmente reflejada si comparamos los temas de *Percepciones sobre las reformas curriculares para la escuela normal* y el de *Percepci3n de las actualizaciones del curr3culo llevadas al aula*, en donde el grado o nivel de actitud de las dimensiones afectiva y cognitiva var3a entre los temas, as3 como tambi3n el grado de acuerdo de los docentes respecto a sus a3os de antig3edad laboral, pues en el primero de estos temas es donde los de menor experiencia son quienes muestran una tendencia m3s favorable, y en el segundo se invierte esta situaci3n.

#### **4.2 Actitudes en relaci3n a la pol3tica institucional en el proceso de innovaci3n curricular**

En esta secci3n se analiza *El docente con relaci3n a la pol3tica institucional en formaci3n inicial docente*, espec3ficamente en lo que refiere a la cultura institucional y participaci3n del docente. Sobre estos t3picos, Margalef y Arenas (2006) destacan que en el estudio de las innovaciones educativas, lo que debe tomarse en cuenta prioritariamente para desarrollarlas es el contexto,

debido a que la vida escolar de cada institución se desarrolla en condiciones distintas y complejas; agregan que desde esta perspectiva, la clave en los procesos de innovación se encuentra en el interior de las escuelas. La institución educativa no cambiará en medida que los individuos que la componen cambien, de manera que la cultura de la organización educativa puede significar el mayor obstáculo o facilitador de la innovación (Díaz-Barriga, 2012). De acuerdo con Farfán (2015) el éxito de la innovación implica necesariamente que todos los actores educativos se involucren en el proceso; de aquí la importancia que adquiere analizar diferentes elementos referidos a la institución para el estudio de una o varias innovaciones.

En las últimas décadas, el normalismo mexicano había sufrido de una descalificación generalizada impulsada desde el Estado a través de la política educativa, también se generó incertidumbre en el consciente colectivo sobre la calidad de la formación y el nivel académico de quienes egresaban y laboraban respectivamente en las escuelas normales (Díaz-Barriga, 2021). Los contextos educativos más avanzados han impuesto las condiciones que obligan a las escuelas normales a desarrollar cambios en sus formas de trabajo y en sus mecanismos de organización y administración con el objetivo de hacer frente a la diversidad de funciones y acciones necesarias para responder de manera cuando menos satisfactoria a las demandas educativas de la sociedad (Cabello, 2012).

Para el análisis de la cultura institucional, resulta pertinente señalar la importancia que recae sobre la administración de una institución la implementación de la innovación, pues esta debe ser capaz de dirigir el cambio, así como también observar las innovaciones y analizar las condiciones propicias para su éxito o su fracaso de acuerdo al contexto, es importante además que aporte a su difusión y a su apoyo, manejando cuidadosamente el proceso natural que debe darse en el desarrollo de la innovación (Lesourne, 1993). Uno de los mayores problemas a los que hacen frente las estrategias de innovación incluidas en los procesos de reforma curricular, es enfocar estos procesos a las innovaciones en sí mismas, es decir, centrarse en el objetivo que se busca al implementarlas, pero sin considerar la cultura educativa, las prácticas, las estrategias, y la manera en que las instituciones reaccionan a las demandas de la innovación (Díaz-Barriga, 2012).

Si bien en este apartado los porcentajes son fluctuantes, los resultados alcanzados permiten identificar que existe una tendencia por parte de docentes hacia la buena actitud al cambio curricular respecto a la cultura institucional de sus centros de trabajo, interrogándolos sobre la repercusión de la innovación curricular más allá del aula y en la institución, la visión de directivos hacia la innovación curricular y la puesta en práctica de la innovación curricular (ver Tabla 9), contrario a lo que señalan Margalef y Arenas (2006) sobre la autonomía de las instituciones educativas y el sólido sentido de resistencia que desarrollan hacia los cambios.

Tabla 9. Las modificaciones curriculares en el trabajo docente

	Desacuerdo	Ni acuerdo ni desacuerdo	De acuerdo
Repercuten en escenarios laborales	11%	19%	70%
Los directivos consideran que son para experimentar en la enseñanza	34%	38%	28%
Repercuten cuando influyen en la totalidad de la institución.	23%	19%	58%
Las pongo en práctica tal cual son establecidas en lineamientos oficiales.	13%	18%	69%

Si bien un amplio porcentaje de docentes (70%) afirmaron estar de acuerdo en que la innovación curricular repercute más allá del aula en diferentes escenarios laborales, el resto de los temas involucrados en esta variable obtuvieron respuestas más variadas. En el segundo tópico es posible observar una paridad en cada uno de los rangos de respuesta en cuanto a la visión (en este caso positiva) sobre la innovación curricular por parte directivos, destacando que el 38% de docentes mantiene una postura neutral, además de 1 de cada 3 docentes (34%) que afirma estar en desacuerdo. Margalef y Arenas (2006) afirman que para que las innovaciones curriculares puedan ser un espacio de experimentación, deben ser primeramente diseñadas desde una concepción que busque solucionar los problemas educativos existentes y ser concebidas también como una estrategia para profundizar en dicha solución o soluciones.

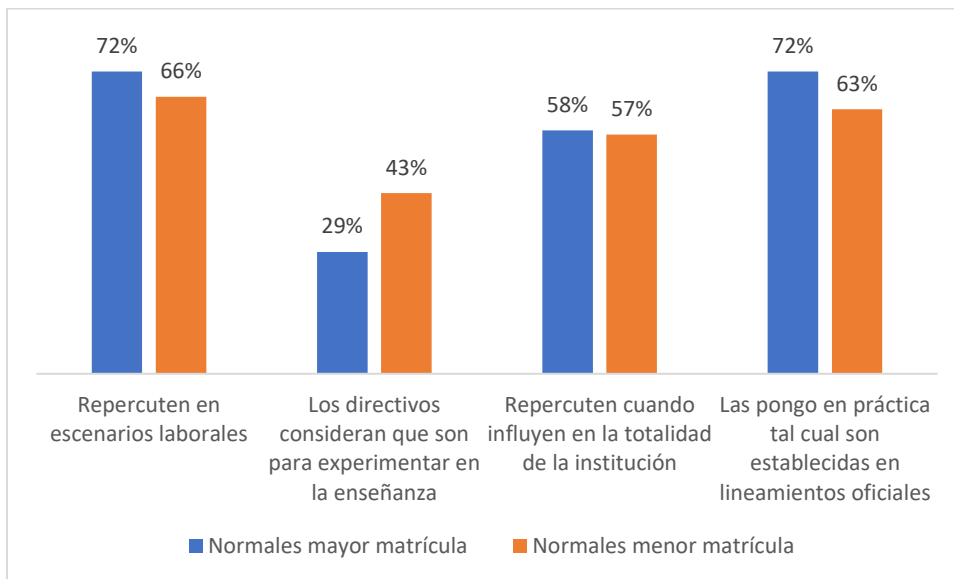
Además, aunque un 58% afirma estar de acuerdo con que las modificaciones del currículo tienen repercusión cuando influyen en la totalidad de la institución, un 23%, es decir,

prácticamente 1 de cada 4 docentes menciona estar en desacuerdo con esta afirmación. Ante los resultados obtenidos sobre esta temática, cabe destacar lo mencionado por Rudduck (1994) en cuanto a que los cambios implementados por las autoridades educativas no han considerado en su debida dimensión la influencia de la cultura de la escuela y del trabajo en el aula para aceptar, rechazar o adaptar incluso las innovaciones que generan conflicto en la cultura escolar, pues llevar a cabo cambios en la escuela implica cambiar su cultura (Margalef y Arenas, 2006).

Para profundizar en el análisis de la cultura institucional, se consideró pertinente analizar las diferencias entre las respuestas obtenidas haciendo distinción entre las instituciones, conformando un grupo de escuelas normales con mayor antigüedad y mayor matrícula y otro de escuelas normales con menor antigüedad y menor matrícula. No se observaron diferencias sustanciales, por el contrario, se mantiene una semejanza respecto a la apreciación de los docentes en cuanto a la influencia de la cultura y políticas institucionales en los procesos de innovación curricular, sin embargo, es posible observar una leve tendencia hacia una mayor aceptación en las escuelas normales con mayor matrícula hacia la repercusión de las innovaciones curriculares en diferentes escenarios laborales y en la totalidad de la institución, así como mayor apertura a poner en práctica las modificaciones que se hacen al currículo tal cual son establecidos en lineamientos oficiales.

La única diferencia sustancial se observa en el segundo tópico, sobre si los directivos consideran que las innovaciones curriculares son para experimentar en la enseñanza (ver Figura 8), en el que un notable menor porcentaje (29%) de docentes de escuelas normales de mayor matrícula afirmó estar de acuerdo, contrario a un más alto porcentaje (43%) de docentes de escuelas normales con menor matrícula.

Figura 8. Modificaciones curriculares en el trabajo docente según matrícula de escuelas normales



Respecto a la participación del docente en relación con la política institucional, Olson (1992) considera que las relaciones entre quienes integran un sistema educativo y la dimensión cultural de un proceso de innovación pueden verse envueltas en críticas y limitaciones, a lo que propone que la mejora educativa se da finalmente cuando los docentes confrontan su práctica a través del diálogo; destaca además que su preocupación no es el cambio por cambiar, sino reconocer el motivo de dicho cambio. A esto, Margalef y Arenas (2006) agregan que los cambios educativos requieren, entre otras cosas, la disposición de los docentes para comprometerse con los retos que surgen a partir del cambio mismo, sin llegar a concebirlos como amenazas.

Cada institución normalista representa un contexto con necesidades específicas en su funcionamiento y en su vida académica, en el que además la labor de los directivos ejerce una influencia significativa en el compromiso puesto en actividades de docencia e investigación (Del Cid *et al*, 2021). Los dos tópicos que componen esta temática (ver Figura 9), mostraron que si bien un 82% de docentes estaban de acuerdo en que existe un apoyo directivo para la participación docente en el proceso de modificación del currículo, un 18% de docentes afirma estar en desacuerdo en cuanto a que los directivos consideran relevante la toma de conciencia reflexiva del docente en un proceso de reforma curricular, aunado a un 13% que se encuentra ni

de acuerdo ni en desacuerdo, llegando así a 1 de cada 3 docentes que se encuentran dentro de estas dos opciones de respuesta.

Figura 9. Actitud del docente respecto al actuar del directivo en el proceso de innovación curricular



El 82% afirma estar de acuerdo en que existe apoyo directivo para la participación docente, lo cual contrasta con lo señalado por Díaz-Barriga (2010) quien afirma que en México ante los cambios curriculares, los profesores denuncian la existencia de poco soporte institucional, a veces con carencias de infraestructura adecuada para el proceso de transformación de la enseñanza y en los salones de clase que sea disponible para todos, así como de apoyo de asesores y mentores calificados; esta diferencia puede ser explicada desde la particular cultura de la educación normalista en donde se genera un ambiente hermético referente a las prácticas y costumbres que en las escuelas normales se llevan a cabo, en contraste con otros sistemas de educación superior, dicho hermetismo puede significar una mayor sinergia en el trabajo colaborativo entre el personal docente y directivo.

En la comparación realizada entre las escuelas normales de mayor y menor matrícula que conforman el estudio, se observa que si bien en el primer reactivo los porcentajes de docentes que afirmaron estar de acuerdo en que los directivos consideran relevante la toma de conciencia reflexiva del docente en un proceso de reforma curricular, en el segundo reactivo es posible apreciar una diferencia positiva del 11% de las escuelas con menor matrícula respecto de las de mayor matrícula (ver Tabla 10), esto en cuanto a su apreciación sobre el apoyo que directivos ofrecen para la participación docente en procesos de innovación curricular, lo que puede ser

resultado de una mayor cohesión entre el personal docente y directivo en escuelas más reducidas en espacios y matrícula.

Tabla 10. Actitud del docente respecto al actuar del directivo en el proceso de innovación curricular según matrícula de escuelas normales

	Normales con mayor matrícula	Normales con menor matrícula
Conciencia reflexiva en un proceso de reforma	68%	71%
Apoyo directivo para la participación docente	78%	89%

Ante lo observado en esta dimensión, Margalef y Arenas (2006) afirman que de acuerdo con diversos autores, la innovación educativa en general necesita de un clima institucional adecuado, capaz de confiar en el proceso y de generar un ambiente de solidaridad entre sus participantes, valiéndose de la reflexión y el diálogo, de modo que cualquier innovación debe integrarse en la cultura escolar si quiere producir cambios significativos.

### 4.3 Actitud hacia las prácticas docentes orientadas por la innovación curricular

En este apartado se analizan las *Prácticas docentes orientadas por la innovación curricular*, en relación a las estrategias o métodos que el docente emplea en el aula y a las actividades innovadoras más centradas en el alumnado. De acuerdo con Margalef y Arenas (2006), un cambio educativo generado desde la innovación requiere acciones y convicciones profundas que tienen que ver tanto con las actitudes de los docentes como de sus prácticas habituales, al grado de que el éxito de determinada innovación depende de la participación y compromiso de quienes la llevan a cabo, en este caso, los profesores; en este sentido, la práctica docente guiada por la innovación curricular adquiere amplia relevancia en el éxito de esta.

En el contexto de las escuelas normales, Del Cid *et al.* (2021) señalan que los programas de política pública en materia de estímulo y reconocimiento para docentes de educación superior, han generado determinados cambios en referencia a las pautas del trabajo académico de profesores de escuelas normales, además han planteado la necesidad de modificar la noción del

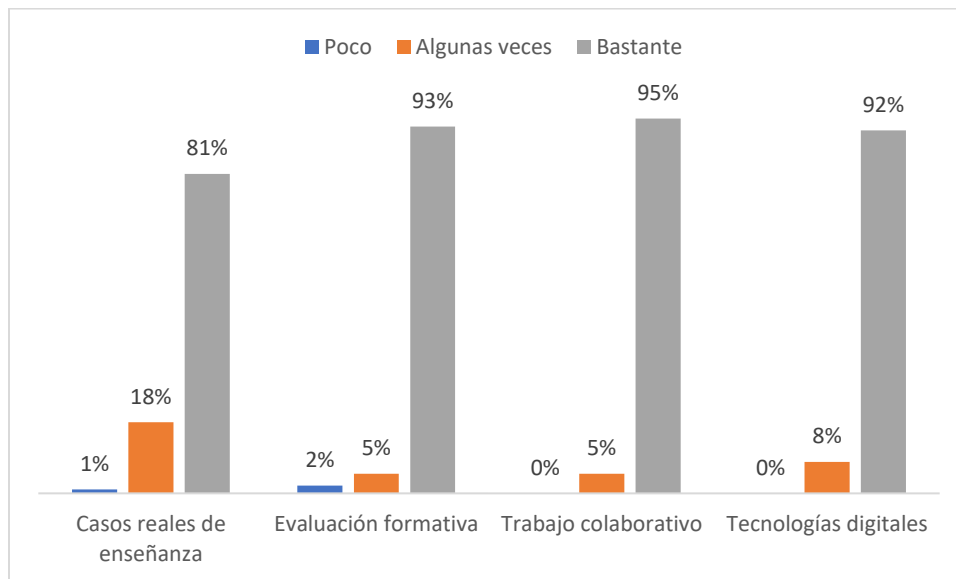
docente de estas instituciones y sus funciones, sin embargo sigue existiendo un área de mejora importante en materia de profesionalización y regularización de la planta docente

Los docentes desempeñan un papel relevante en el éxito de los proyectos de la política educativa, pues toman decisiones con base en sus conocimientos previos e interpretan los planes y programas de estudio a partir de sus experiencias laborales, así como también abordan los problemas en relación a su contexto educativo (Soto y Valdés, 2022). Diversos autores coinciden además en señalar que el proceso dinámico de la innovación curricular depende tanto del contexto como de la relación entre los planes de estudio diseñados con el modelo pedagógico que justifica dichos planes de estudio y que da sentido al desarrollo de habilidades, competencias y aprendizajes (Cruz y Salinas, 2021).

Sobre las estrategias o métodos que el docente emplea en el aula, Díaz-Barriga (2010) señala que en México, las autoridades educativas han colocado en el docente la responsabilidad de que las reformas educativas alcancen el éxito estimado a partir de la consolidación de las innovaciones curriculares en el aula. Aunado a esto, agrega que la formación de docentes se ha basado en capacitarlos para que sean capaces de utilizar ciertas estrategias metodológicas consideradas previamente efectivas, con el fin de aplicarlas y conseguir determinados resultados presupuestados.

La aplicación de esta temática estuvo orientada a indagar en las prácticas de los docentes dentro del aula orientadas por la innovación curricular, y en las cuales en general, es posible observar una tendencia favorable hacia la aplicación de este tipo de prácticas docentes (ver Figura 10).

Figura 10. Estrategias o métodos que el docente emplea en el aula



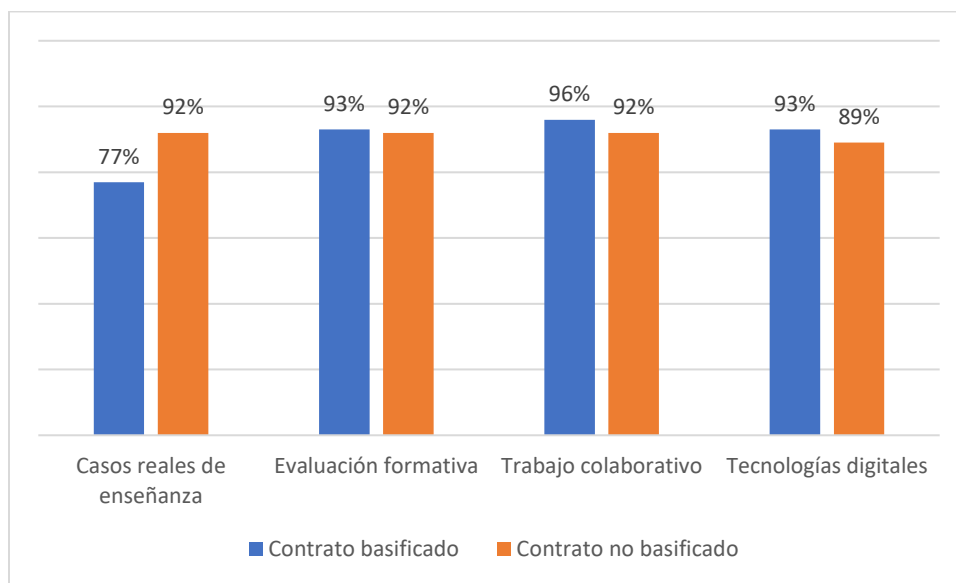
Si bien una amplia mayoría de docentes afirma utilizar casos reales de enseñanza como estrategia didáctica, así como aplicar la evaluación formativa, trabajo colaborativo y tecnologías digitales, con equivalentes porcentajes, destaca un 18% de docentes que afirma utilizar solamente algunas veces los casos reales de enseñanza como estrategia didáctica.

Estos resultados en los que se muestra una frecuente aplicación de estrategias innovadoras que los docentes emplean en el aula, contrastan con lo señalado por Perrenoud (2004) en cuanto a que el trabajo de los docentes se transforma lentamente a pesar de la modernización de los currículos, de las nuevas tecnologías y de la renovación de principios pedagógicos, puesto que la cultura educativa se mantiene bastante estable, y con ello, la práctica docente acomoda a los profesores en una rutina constante. Por esto, la aparición de nuevos problemas o la evolución de viejos problemas, no repercute necesariamente en la transformación de las prácticas pedagógicas.

Ahora bien, cabe retomar en este punto que los cambios curriculares no producen transformaciones en el sistema por sí solos, sino que dependen de la actuación de los profesores, de la adaptación e incorporación de los cambios a su trabajo, a sus responsabilidades, a sus sistemas de creencias y valores en el ámbito educativo, entre otros factores. Díaz-Barriga (2010) destaca la importancia de que existan condiciones laborales suficientes y una formación de

calidad, además de una gestión capaz de fortalecer la capacidad del profesorado en su quehacer educativo; es por ello que se realizó un segundo análisis tomando en consideración la variable “tipo de contrato” (ver Figura 11).

Figura 11. Estrategias o métodos que el docente emplea en el aula según su tipo de contrato



Si bien no se observan diferencias sustanciales entre los porcentajes obtenidos, se observa una tendencia a una mayor utilización de las estrategias o métodos impulsados por la innovación curricular en docentes con un contrato basificado, con la excepción de la estrategia del análisis de casos reales de enseñanza durante la práctica docente, en la que el 92% de docentes no basificados afirman aplicar frecuentemente, marcando una diferencia positiva del 15% con respecto a los docentes basificados.

Sobre las actividades innovadoras más centradas en el alumnado, cabe mencionar lo mencionado por Beltrán (1994) en cuanto a que el currículo está compuesto de múltiples elementos todos interrelacionados entre sí, de modo que define al currículo como un proceso en que están implicados tanto docentes como estudiantes, de modos que ellos conforman y hacen al currículo, es decir, tanto la práctica docente como el trabajo del estudiante son fundamentales en la innovación curricular. En esta variable, se observan resultados similares con amplias mayorías de docentes que afirman aplicar diversas estrategias didácticas de manera frecuente, ya sea bastante o siempre (ver Tabla 11). En esta situación, destacan también un 26% de docentes y un

21% que afirman utilizar solamente algunas veces el aprendizaje basado en problemas y la detección y análisis de incidentes críticos.

Tabla 11. Actividades innovadoras más centradas en el estudiantado

	Poco	Algunas veces	Bastante
Aprendizaje basado en problemas	3%	26%	71%
Participación del estudiante	0%	1%	99%
Capacidad crítica	0%	5%	95%
Detección y análisis de incidentes críticos	8%	21%	71%
Aprendizaje por proyectos	3%	15%	82%
Aprendizaje en servicio	2%	8%	90%

Los resultados arrojados para estas estrategias didácticas, en contraste con las del tópico anterior, se asemejan en mayor medida a lo mencionado por Díaz-Barriga (2010) respecto a que el análisis de enfoque, el aprendizaje basado en la solución de problemas, el enfoque de proyecto, entre otros, pierden profundidad y trascendencia siendo reducidos generalmente a nada más que elementos vacíos en un documento oficial, sin fundamentos teóricos y privados de la posibilidad de ser apropiados de manera estratégica para su utilización en el aula; explica además, que esto se debe a que las innovaciones educativas se presentan regularmente como productos totalmente nuevos, sin el respaldo histórico, científico y teórico por el cual fueron elaboradas y avaladas.

Contrario a lo que se observa sobre las estrategias o métodos que el docente emplea en el aula, en este tópico las respuestas comparadas entre docentes que cuentan con contrato basificado y aquellos que no (ver Tabla 12), arrojó que los docentes que no cuentan con su base afirman realizar actividades innovadoras más centradas en el estudiantado con mayor frecuencia con respecto a los docentes con contrato base, los resultados analizados se muestran a continuación:

Tabla 12. Actividades innovadoras más centradas en el estudiantado según el tipo de contrato del docente

	Contrato basificado	Contrato no basificado
Aprendizaje basado en problemas	64%	89%
Participación del estudiante	99%	100%
Capacidad crítica	95%	96%
Detección y análisis de incidentes críticos	66%	85%
Aprendizaje por proyectos	79%	89%
Aprendizaje en servicio	88%	96%

Si bien en algunos reactivos la diferencia entre porcentajes es mínima, la tendencia mantiene por encima los porcentajes de docentes no basificados que afirman aplicar este tipo de actividades con mucha frecuencia. La diferencia más destacable se observa en el primer reactivo, con una diferencia de un 25%, el cual refleja que docentes no basificados implementan actividades con base en el aprendizaje basado en problemas con notable mayor frecuencia que docentes basificados.

Ante la situación de la práctica docente orientada por la innovación, Díaz-Barriga (2010) propone que la innovación del currículo y de las prácticas educativas, específicamente las pedagógicas, alcanzará el éxito en medida que los docentes se involucren en una cultura profesional sustentada en el pensamiento crítico, reflexivo y estratégico, así como la participación en comunidad para la transformación de la práctica docente, es decir, es necesario construir una cultura de la innovación a partir del trabajo colaborativo entre docentes.

A lo largo del capítulo, se ha observado y mencionado que en lo general, los resultados obtenidos han sido ampliamente positivos, apuntando hacia una actitud positiva de los docentes de escuelas normales hacia las innovaciones curriculares; actitud positiva tanto en su dimensión afectiva y cognitiva, como conductual, reflejando así un nivel elevado de agrado, aceptación y apertura hacia estas innovaciones que permita desarrollar procesos para implementarlas de manera exitosa a raíz de las reformas que son impuestas para las escuelas normales.

El estudio, ha tenido como propósito indagar en la actitud del docente hacia las innovaciones curriculares estudiando el papel que desempeña la política y cultura institucional en la formación de dicha actitud, así como también las prácticas docentes, pues se entiende que la generación de la actitud y la implementación de innovaciones curriculares son procesos multifactoriales; en este sentido Fullan (2002) afirma que el cambio educativo tiene que ser sistémico, ir más allá de las estructuras formales y considerar a los procesos académicos y administrativos, así como a los actores que los conforman, de manera que repercuta en nuevas formas de pensamiento, relación y participación.

Díaz-Barriga (2010) señala que para consolidar una innovación, es necesario cambiar creencias y actitudes así como también transformar ciertas prácticas educativas y sociales; sin embargo, de acuerdo a los resultados obtenidos, se concluye que el proceso de cambio de actitudes y creencias ya ha comenzado en las escuelas normales, lo que representa un avance considerable en la concreción de las innovaciones curriculares. A fin de profundizar en las repercusiones de los resultados obtenidos y las potenciales acciones de mejora que del presente estudio puedan surgir, se muestra a continuación el capítulo de conclusiones.

## **CAPÍTULO 5. CONCLUSIONES**

En el presente capítulo, se analizan a profundidad los resultados alcanzados en la presente investigación en relación con los objetivos planteados para la misma, de manera que estos se vean respondidos. Mediante el estudio del estado actual de las actitudes de docentes de escuelas normales hacia las innovaciones curriculares, este análisis permite visualizar las repercusiones de los resultados obtenidos en materia de innovación curricular, además de brindar un campo de acción para la mejora de la formación inicial docente ofrecida en las escuelas normales.

Con miras a un análisis más profundo que permita visualizar los alcances de los resultados alcanzados y las conclusiones generadas, resulta necesario contextualizar de nuevo a los sujetos de la investigación. Ubicados en ocho distintas escuelas normales dentro del estado, se encuestó a 100 docentes de un total de 243, total del cual en su mayoría (64%) cuenta con estudios de posgrado, lo que representa un mayor nivel de profesionalización docente con respecto a años anteriores (CRESON, 2022). De acuerdo con Del Cid *et al.* (2021) en cuanto a las actividades de investigación y difusión científica que realiza el profesorado de escuelas normales, en los últimos años ha existido un incremento en cuanto a su participación en programas como PRODEP y SNI, sobre todo en cuanto a la conformación de cuerpos académicos, sin embargo, la cantidad de docentes que se encuentran en programas de estímulo y reconocimiento como docentes-investigadores con la producción periódica de textos científicos sigue siendo considerablemente menor a la de instituciones de educación superior de distinta índole (CRESON, 2022).

### **5.1 La actitud docente en favor de las innovaciones curriculares y el proceso de innovación**

Las innovaciones curriculares y la responsabilidad depositada en el docente para su concreción adquieren una gran relevancia debido a que el currículo funge actualmente como un objeto de estudio especialmente relevante en los procesos educativos dentro de las instituciones educativas, este representa el campo donde se discuten y definen contenidos, objetivos y procesos; además, es el terreno en el que sujetos y grupos se disputan el poder en las instituciones (Díaz-Barriga, 2010)

A partir de los resultados obtenidos, se encontró con que, en lo general, y (remarcando que) de acuerdo con los docentes, existe una actitud positiva del profesorado de escuelas normales en el estado de Sonora hacia el proceso de innovación curricular; aunque se encontraron niveles de apertura, agrado o acuerdo en distinta medida hacia diversos campos de la innovación curricular, la tendencia señala que la actitud del docente se mantiene positiva. En este sentido, Rivas (2000) afirma que con el fin de incrementar la innovación educativa, podría ser más productivo hacer conocer a directivos y docentes las motivaciones y factores que impulsan la innovación, en contraparte con estudiar los factores que la restringen o inhiben. Con miras a incrementar la calidad de la formación inicial docente, estos hallazgos representan un área de oportunidad importante pues dejan en evidencia un terreno fértil en la búsqueda de desarrollar en el futuro un cambio educativo promovido desde la innovación curricular.

Sin embargo, también valdría la pena cuestionar estos resultados, poner en duda aquello que afirman los docentes y contrastarlo con otras fuentes y métodos (encuestar y entrevistar a directivos y estudiantes, utilizar la observación-participante, etc.). Como lo señalan Randi y Corno (2000), es importante aprender de la experiencia directa del docente en un proceso de innovación curricular, no obstante, esto no basta si no se es capaz de corroborar dicho aprendizaje, sobre todo a través de los resultados educativos que debieran esperarse de lo que la experiencia docente dicta.

Según Álvarez (2001) se resiste al cambio aquel docente que no lo quiere porque considera que representa un esfuerzo adicional en su práctica educativa, también se resiste el profesor que no trabaja en equipo con regularidad así como quien piensa que se amenazan ciertos derechos o privilegios, se resiste el docente que no tiene la capacidad de modificar sus hábitos y se conforma fácilmente con su situación actual, aunque también se resisten aquellos docentes que no encuentran las condiciones propicias para implementar un proyecto que se les es dado.

En este sentido, se compararon las respuestas obtenidas para esta dimensión del instrumento entre docentes con poca y mucha experiencia laboral, y si bien, los docentes con mayor experiencia y edad suelen tener prácticas educativas más fuertemente arraigadas con el paso del tiempo, generando poca apertura al cambio y a la innovación, en realidad los resultados analizados dieron muestra de un equilibrado sentido de apertura y actitud positiva hacia la

innovación curricular tanto por parte de docentes con poca experiencia como de mayor experiencia (Margalef y Arenas, 2006). Aunque hubo una ligera variación entre las respuestas obtenidas por los dos grupos de docentes en las diferentes variables analizadas, no se obtuvo una tendencia que pusiera por encima a un grupo sobre el otro en cuanto a su actitud positiva hacia la innovación curricular.

Si bien, estos resultados reflejan una actitud positiva por igual de los docentes hacia la innovación curricular, sin importar su experiencia laboral y antigüedad en la institución o sistema normalista, es posible afirmar que lo que se muestra sea en realidad un anhelo por innovar, un deseo de innovación que no ocurre en términos favorables, o en los que ellos desean, o por otro lado, que los resultados alcanzados sean un síntoma de censura al interior de las escuelas normales, en las que a los docentes se les restringe, directa o indirectamente, personal o sistemáticamente, hablar mal de la institución. De cualquier modo, es tarea de nuevas investigaciones confirmar o refutar estas hipótesis.

Los docentes de escuelas normales han mostrado que son capaces de aceptar y llevar a cabo el cambio, pues para ellos la innovación curricular no representa una amenaza, sino una oportunidad. De acuerdo con Margalef y Arenas (2006) para alcanzar la concreción de muchas innovaciones, se necesita del compromiso e implicación de los profesores que laboran en las instituciones escolares para llevar a la realidad las prácticas innovadoras que son propuestas; además afirman que numerosos docentes reconocen la necesidad de recobrar la ilusión del cambio, pues es importante para recuperar el sentido de compromiso y de la reflexión.

## **5.2 La influencia en la actitud de docentes de la particular cultura y política institucional**

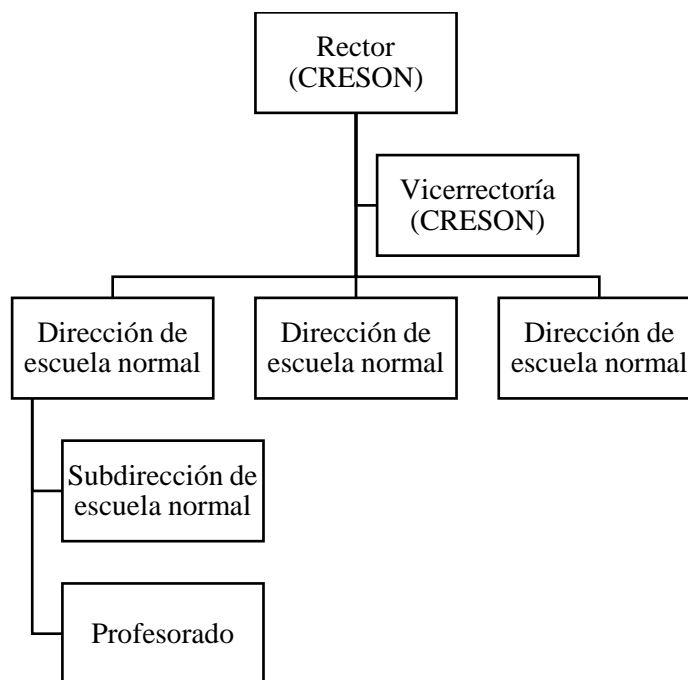
Uno de los mayores problemas a los que hacen frente las estrategias de innovación incluidas en los procesos de reforma curricular, es enfocar estos procesos a las innovaciones, es decir, enfocarse en el objetivo que se busca al implementarlas, pero sin considerar la cultura educativa, las prácticas, las estrategias, y la manera en que las instituciones escolares reaccionarán respecto a las demandas de la innovación (Díaz-Barriga, 2012).

Para el caso de las escuelas normales en Sonora, éstas se encuentran regidas por una rectoría estatal correspondiente a CRESON, y bajo su dirección dichas instituciones someten

determinados procedimientos, principalmente de carácter administrativo, a los estándares establecidos por este centro rector, lo que termina por repercutir en la pérdida de autonomía para gestionar procesos internos en cuanto a lo educativo y a lo administrativo. Esta falta de autonomía es posible se manifiesta en una escasa participación del profesorado en la toma de decisiones ajenas a sus respectivas prácticas docentes dentro del aula, por ejemplo, en la elaboración y aplicación de innovaciones curriculares.

En el siguiente organigrama (figura 12) se muestra la jerarquía organizacional en la relación de CRESO con las escuelas normales que explica en cierta medida el funcionamiento de estas, la toma de decisiones al interior del sistema y la complicada tarea de la promoción de la participación docente en lo referente a la innovación curricular.

Figura 12. Organigrama CRESO-Escuelas Normales



Fuente: Elaboración propia a partir de CRESO (2022)

Navarrete-Cazales (2015) y Curil (2001) han señalado la particularidad que el sistema de escuelas normales representa en el conjunto de las instituciones de educación superior en México, característica atribuible principalmente a la historia que ha formado su cultura, y con

ella, las prácticas e ideologías que imperan al interior de estas, por lo general, siendo vistas como instituciones de carácter y política cerrada. Aunque los resultados alcanzados reflejan apertura al interior de las escuelas normales hacia la innovación y el cambio que esta produce, y las respuestas obtenidas por parte de los docentes permiten concluir que la particular cultura de sus instituciones presenta las características necesarias (más allá de deseables) para llevar a cabo procesos de innovación en el que se vean involucrados todos quienes conforman el contexto educativo y social de las escuelas normales, no se puede dejar de cuestionar en qué medida estos resultados son observables en la práctica.

Si bien estos resultados coinciden con lo señalado por Cruz (2021) quien afirma que los docentes suelen interpretar la política educativa como una estructura ya dada y que en determinada medida es neutral y objetiva, debido a que es el resultado del acuerdo entre los encargados de diseñarla con miras al bien común, de manera que así, es más fácilmente aceptable entre el profesorado, no se puede dejar de lado el riesgo que conlleva esta representación de la política pública, pues al conceptualizarla como universal, representativa de la verdad de lo educativo y escasamente problemática, se invisibiliza el plano de las diferentes visiones, intereses y conflictos que su diseño acarrea, ignorando la exclusión de ideas, modelos y sujetos, convirtiéndola prácticamente en incuestionable. De esta manera, el riesgo latente consiste en que se considere que la política pública es inmejorable, aun cuando no sea el caso, y que incluso se esté lejos de este panorama.

Si la cultura y política institucional al interior de las escuelas normales es tan favorable para el desarrollo de las innovaciones curriculares como lo afirman los docentes, sería de suma importancia confirmar o contrastar estos resultados con la realidad, tanto con la observación directa de las prácticas educativas que se llevan a cabo al interior de las escuelas (y entre las escuelas normales y CRESO), así como también con el análisis de los resultados obtenidos en cuanto al perfil de egreso alcanzado por los estudiantes normalistas en los últimos años.

En cuanto al análisis de la cultura institucional, se compararon las respuestas obtenidas entre docentes de escuelas normales con mayor número de matrícula docente (que coincide también con la de mayor matrícula de estudiantes) y las de menor matrícula, quedando divididas en dos grupos de cuatro escuelas normales. Aunque los resultados fueron sumamente similares,

se identificó una leve tendencia hacia un nivel de acuerdo, agrado o apertura más alto en docentes de escuelas normales de menor matrícula, en los reactivos referentes a la participación y apoyo de los directivos en los procesos de innovación curricular, tendencia que pudiera entenderse desde la propia cultura institucional de esas escuelas normales, en las que a menor número de estudiantes, docentes, directivos y personal administrativo, las relaciones interpersonales establecidas en la institución se muestran más fortalecidas debido a que los canales de comunicación entre los actores son de más fácil acceso para todos, reduciendo también la burocratización en las interacciones entre quienes conforman la institución.

Ahora bien, para alcanzar la profesionalización de los docentes en Latinoamérica, y con ello la concreción de la innovación, es necesario que las políticas educativas estén dirigidas a promover la iniciativa y autonomía en la práctica educativa. Para esto, se necesita de la aplicación de diversos elementos: una gestión y evaluación que aporte a la capacidad de los docentes en su práctica laboral, formación de calidad, condiciones laborales óptimas, etc. (Vaillant, 2004). Las instituciones educativas que buscan llevar a cabo procesos de innovación educativa deben ofrecer a sus docentes la capacitación adecuada de manera que se les comprometa con el cambio y sean capaces de desarrollar innovaciones que resulten permanentes y contribuyan a mejorar las prácticas docentes, así como los procesos de formación (González y Hennig, 2020).

Como se muestra, una formación docente de calidad en su etapa inicial y de desarrollo es fundamental para el éxito de la innovación curricular, y en ese sentido, los docentes han señalado que no solo existe disposición a capacitarse y formarse para llevar a cabo las innovaciones curriculares impulsadas por las reformas, sino que incluso se percibe un reclamo por más y mejor formación para docentes. Los resultados alcanzados permiten concluir que existe una demanda generalizada por mayor capacitación específicamente en materia de reformas curriculares e innovación educativa, que sea capaz de brindarles herramientas y desarrollar mecanismos que faciliten la aplicación de los modelos curriculares, con lo cual mejoren su práctica educativa y pedagógica en miras de una formación inicial docente de mayor calidad, así lo han señalado diversos autores (Díaz-Barriga, 2010; Vaillant, 2004; Margalef y Arenas, 2006) y así lo ha dejado en evidencia el profesorado.

Es necesario considerar en futuras investigaciones, cuál es el estado actual de la formación docente hacia el profesorado de escuelas normales, en qué condiciones se encuentra y por qué existe esta demanda hacia una mayor y mejor capacitación en materia de reformas educativas.

### **5.3 Práctica docente en escuelas normales: en camino a orientarse por la innovación curricular**

La práctica docente dentro de las escuelas normales parece encontrarse orientada por la innovación curricular, pues un alto porcentaje de docentes afirmó aplicar diversas estrategias que competen tanto a su práctica como a las actividades de los estudiantes, las cuales se han promovido a partir de un modelo curricular enfocado en la innovación que conlleve a la mejora de las prácticas educativas, tanto dentro como fuera del aula, con el objetivo de incrementar la calidad de la formación inicial docente ofrecida en las escuelas normales.

En este sentido, Cruz (2021) señala que el docente interpreta que su papel frente a los documentos y materiales que conforman la política educativa, como planes y programas de estudio, es de ejecutor, adoptando así un rol pasivo frente a la política educativa, y que detrás de tal pasividad, existe completa intencionalidad y deseo de actividad, por lo que cabría esperar que estos resultados no se alejaran de la realidad, aunque es altamente probablemente que se encuentren más ligados al plano teórico.

Aunque estos resultados muestran un panorama aparentemente alentador en cuanto a la práctica docente y la orientación que la innovación curricular pretende darle, al igual que el resto de las variables que aquí se analizan, sería sumamente útil observar directamente estas prácticas, así como también identificar (y hasta evaluar quizás), cuantas de estas prácticas se trasladan al trabajo docente que egresados normalistas realizan en educación básica.

Este hallazgo no obstante, significa un avance significativo en materia de innovación curricular dentro de las escuelas normales, pues representaría la concreción de las últimas reformas que han impulsado modelos curriculares diseñados e implementados en búsqueda de la innovación educativa. Sin embargo, cabría preguntarse además si estos resultados obtenidos directamente de los docentes, coinciden con los resultados del perfil logrado en egresados, si las

prácticas docentes del profesorado de escuelas normales repercuten en la práctica docente de quienes egresan y se extrapolan a otros contextos, como los de la educación básica, pública y/o privada, obteniendo resultados igual o mayormente positivos, y en caso de que no fuera así, indagar sobre el porqué de esta diferencia.

Queda espacio para la búsqueda de las causas, para el entendimiento y el análisis de lo que ha ocurrido con los procesos de reforma, cambio e innovación, que repercute en una respuesta tan ampliamente positiva por parte de docentes en la utilización de metodologías y estrategias didácticas innovadoras impulsadas, pero sobre todo impuestas, a partir de la reforma de 2012 y del plan de estudios de 2018, los cuales representaron cambios educativos (pues el análisis de los cambios administrativos ha quedado ajeno a este estudio) a niveles macro, meso, y (como los resultados lo demuestran) micro.

Finalmente, si bien los docentes han afirmado aplicar esta diversidad de estrategias de manera frecuente y en apego a lo que señalan los planes y programas de estudio impulsado por las reformas, habría también que demostrar en futuras investigaciones de similar índole que efectivamente, este proceso de innovación en la práctica docente se esté llevando a cabo en las escuelas normales.

#### **5.4 Reflexiones finales sobre la prospectiva de la innovación curricular en escuelas normales**

Se ha encontrado que existe una tendencia notablemente positiva de la actitud de los docentes hacia las innovaciones curriculares, hallazgo que contrasta con lo señalado por diversos autores (Díaz-Barriga, 2010; Pinar, 2004; Fullan, 2002) respecto al factor que el profesorado juega en la implementación de las reformas y las innovaciones curriculares, representando regularmente una fuerza de resistencia al cambio, sin embargo, cabe señalar que también existen antecedentes de investigación en el contexto de las escuelas normales que permiten visualizar que las innovaciones curriculares más recientes se vienen integrando a la cultura de la formación inicial docente en México. Para una mayor comprensión del fenómeno de cambio que ocurre en las escuelas normales y los cambios que se están gestando en estos contextos, resulta pertinente aproximarse a este fenómeno desde la perspectiva teórica de la profesión académica (Del Cid *et al*, 2021).

Una institución de educación superior tiene la capacidad de ofrecer servicios de calidad en medida que pueda desarrollar funciones sustantivas (investigación, docente, extensión y difusión de la cultura) de manera efectiva y pertinente, funciones que son llevadas a cabo por los actores académicos que conforman la institución (Galaz, 2012). La identidad académica del docente y de su quehacer la definen fundamentalmente sistemas simbólicos y creencias, que orientan y perfilan un conjunto de hábitos y acciones (Del Cid *et al*, 2021). En cuanto a esta visión, resulta pertinente indagar en qué medida la actitud positiva de los docentes se traduce en prácticas pedagógicas innovadoras, que incrementen la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como también contribuyan al alcance de los objetivos planteados en los planes y programas de estudio.

Durante los últimos gobiernos federales, se ha observado un incremento en la cantidad de planes y programas implementados para escuelas normales, prueba de ello, es que en los últimos 10 años se han diseñado tres de ellos (SEP, 2012; 2018; 2022), en los que se han planteado aparentemente diferentes objetivos, aunque las diferencias no quedan bien delimitadas, pues difícilmente se explican los cambios realizados a los contenidos y modelos pedagógicos, o en qué consisten sustancialmente dichos cambios. Dicho esto, se han introducido una determinada cantidad de cambios en un lapso de tiempo insuficiente para que se vean los efectos esperados para cada uno de estos planes y programas. Respecto a este fenómeno, Hargreaves (2005) señala que es importante que si las condiciones sociales y necesidades académicas en la enseñanza cambian frecuentemente, la formación de docentes cambie en la misma medida.

En cada sexenio, los cambios introducidos para las escuelas normales han representado retos para la práctica docente, por ejemplo, recientemente sobre la reforma de 2012, Cardeña (2012) explica que la aplicación de los nuevos planes y programas que impulsaba la reforma, no tuvo el soporte adecuado por parte de las autoridades educativas, para que los docentes implementaran satisfactoriamente un modelo por competencias y el uso de TICS en educación. O bien, Izquierdo *et al*. (2020) señalan que no ha existido cohesión entre los contenidos del currículo y la promoción y desarrollo de la investigación en la formación inicial docente. Resulta necesario además un análisis de la consolidación curricular que se alcanza en las escuelas normales en función de la política educativa que cada gobierno implementa con base en la educación básica.

La Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación organizó en 2019 el Congreso Nacional para el Fortalecimiento y Transformación de las Escuelas Normales, con la intención de elaborar un proyecto de política educativa que comenzara en su construcción desde abajo, a partir de los docentes de escuelas normales de todo el país, y los cuales participaron en gran cantidad; para este congreso, se establecieron cinco ejes temáticos, dentro de los cuales destaca el de autonomía y gestión de las escuelas normales. A partir del congreso se publicó la Estrategia Nacional para la Mejora de las Escuelas Normales, documento que resultó un punto de inflexión, pues en éste se plasmó la ruta a seguir para la educación normalista durante los próximos años, y en el que además se han recopilado las necesidades más urgentes expresadas por quienes conforman a las escuelas normales del país, destacando precisamente la búsqueda de autonomía curricular y administrativa por parte de estas instituciones (DGESPE, 2019).

Durante el congreso, se expresó la necesidad de que al interior de las escuelas normales se contara con mayor autonomía que permitiera administrar diferentes elementos de sus procesos organizacionales y su dinámica académica, lo cual generó resistencia por parte de autoridades gubernamentales. Referente a la búsqueda de autonomía organizacional, se reclamó la necesidad de implementar mecanismos para elegir democráticamente a sus directores, además de mayor rigor y control interno en los procesos de admisión y promoción docente. Sobre la autonomía curricular, se reclamó la falta de reconocimiento en la diversidad de la formación ofrecida por las escuelas normales y los contextos en los que se encuentran, además del desconocimiento de las autoridades de las necesidades específicas en la formación de docentes de distintos niveles educativos y la diversidad de escuelas normales (Díaz-Barriga, 2021).

En los últimos años, docentes y directivos de escuelas normales de todo el país han demandado la resolución de una necesidad que ha aquejado en toda su existencia al normalismo mexicano, autonomía curricular para la construcción de sus planes de estudio en base a sus necesidades y contextos específicos. Ciertamente, con el paso de las décadas y de diferentes gobiernos, se ha ido alcanzando gradualmente un avance en este rubro, sin embargo sigue existiendo una diferencia entre las intenciones de cambio y la realidad, entre la política educativa y la práctica.

De esta manera, cabría indagar cuáles han sido los retos en la práctica docente que el profesorado ha tenido que hacer frente durante el actual gobierno, a raíz de su política educativa, además de analizar también los factores laborales como el reconocimiento a la labor docente que la cuarta transformación ha prometido impulsar, así como la política institucional que en materia de autonomía curricular y administrativa se ha visto estancada (Díaz-Barriga, 2021)

A partir de esto, valdría la pena cuestionarse qué es lo que se espera en los próximos gobiernos. Se esperaría que el actual gobierno busque la consolidación de su visión en materia de política educativa, tanto en educación básica como en formación inicial docente, pues es hacia el final de su sexenio que se implementaron nuevos planes y programas de estudio para escuelas normales (DOF, 2022). O bien, habría que anticipar que ante un cambio de gobierno federal, exista un cambio de visión sobre la política educativa del país, y con ello, nuevos cambios estructurales y curriculares en las escuelas normales.

Cualesquiera sea el caso, la eventual implementación de una nueva reforma tendría que considerar en mayor medida que los gobiernos previos, las necesidades de las escuelas normales y las demandas de quienes la conforman, así como también buscar el cambio desde la innovación, con miras a implementar un proyecto capaz de consolidarse de manera óptima, además de contar con el tiempo suficiente para hacerlo, contrario a lo que ha ocurrido en la más reciente década.

Los resultados de la presente investigación, dan muestra de una cultura normalista capaz de adoptar cambios e innovaciones eficientemente, en la búsqueda del progreso de la formación inicial docente. Es relevante que esta cultura de apertura al cambio sea encausada de manera óptima, con el fin de consolidar cambios que representen mejorías significativas, tanto en el currículo como en las prácticas educativas al interior de las instituciones.

Las escuelas normales se ven obligadas a realizar cambios en sus procesos institucionales y en sus estructuras organizativas, a partir de las condiciones y dificultades que imponen los nuevos contextos globalizados, esto con el fin de hacer frente a la interdisciplinariedad y a la diversidad de funciones, elementos necesarios para responder de manera efectiva a las exigencias educativas de la sociedad (Cabello, 2012).

Frente a este panorama, es pertinente realizar la siguiente recomendación que puede marcar la agenda de investigación en materia de innovaciones curriculares en escuelas normales, la cual consiste en aplicar una capacitación y formación docente de calidad, eficaz y eficiente, concreta, con objetivos claros y precisos, que persiga una exitosa aplicación de las reformas educativas vigentes y las innovaciones que promueven, de manera que los resultados de la presente investigación sean capitalizados de manera óptima, y la apertura que los docentes han mostrado se refleje en cada vez mejores resultados educativos.

De acuerdo con González y Hennig (2020) las instituciones en un excesivo estado de bienestar y armonía, recaen en una zona de confort en la que no se desarrolla un ambiente propicio para generar innovación, dado en ese estado, no corren riesgos y solamente postergan el cambio que se les es impuesto, pues no lo consideran necesario. En este sentido, es importante que las escuelas normales no padezcan de este fenómeno en la búsqueda del cambio mediante la implementación de innovaciones. Fullan (2002) señala que las instituciones que buscan un cambio educativo necesitan presión y soporte por igual, presión para plantear metas, expectativas y responsabilidades, y soporte en cuestión de infraestructura material y tecnológica, así como capital humano que facilite la implementación de las innovaciones; es posible que exista el suficiente soporte para llevarlos a cabo pero sin presión, de manera que dicho soporte se enfocará inadecuadamente o se desgastará de manera que no se concrete la innovación.

Si los resultados alcanzados dan muestra de tan poco conflicto, con respecto a las innovaciones curriculares que actualmente se impulsan en la formación inicial docente ofrecida en las escuelas normales, es posible que los cambios estén siendo percibidos como innecesarios o poco profundos, pues como lo señala Díaz-Barriga (2012) la educación que se ofrece mediante el sistema escolar no necesita más de lo mismo o mejorar ligeramente lo que ya existe, sino cambios profundos e integrales en todos los niveles.

## **5.5 Agenda de investigación y limitaciones**

Ahora bien, el análisis realizado ha permitido generar un diagnóstico de estas instituciones en cuanto a la actitud de los docentes hacia la innovación curricular, y de esta manera, exponer una serie de recomendaciones y sugerencias con miras al aprovechamiento de la actitud positiva registrada por parte del profesorado de escuelas normales.

A partir de la presente investigación y los resultados alcanzados, es tarea de las escuelas normales en Sonora y del organismo rector de estas, CRESON, decidir sobre cómo profundizar en los elementos que surgen en materia de innovación curricular y en este sentido tomar un curso de acción a partir de la investigación educativa. Con la finalidad de proyectar estudios que complementen al presente, se recomienda indagar sobre las siguientes líneas de investigación:

- Factores por los que docentes de escuelas normales del estado de Sonora presentan una actitud positiva hacia las innovaciones curriculares.
- Implicaciones de las innovaciones curriculares en el aula.
- Uso de la gestión educativa en los procesos de innovación curricular.
- Problemas nuevos de la formación inicial docente ofrecida en las escuelas normales.
- Construcción de las políticas públicas para escuelas normales.
- Investigación educativa en escuelas normales como elemento de innovación.
- Internacionalización curricular en escuelas normales.
- Elementos que restringen la innovación en la práctica.
- Próximos cambios y retos para docentes de escuelas normales.
- Innovación en la planeación de los contenidos.

El reconocimiento de los resultados obtenidos así como un enfoque adecuado para tomarlos como punto de partida hacia diferentes directrices de la innovación educativa, por parte de las escuelas normales del estado, aunado a los factores que involucran la gestión institucional, pueden influir de manera ampliamente positiva en un proceso de cambio e innovación para todo el normalismo mexicano. Si bien los resultados alcanzados corresponden a un contexto delimitado, considerablemente pequeño conforme al resto del país y con particularidades únicas, cabría esperar que una investigación de esta índole sea posible replicarla en diferentes instituciones normalistas a lo largo del país con la misma intención de promover la innovación curricular.

Finalmente, dentro de las limitaciones del estudio se encontró con una escasa participación del profesorado, fue necesario invertir una variedad de recursos de distinta índole para conseguir una muestra de docentes aceptable para las necesidades de la investigación, entre

ellos, el tiempo, fue un proceso que se prolongó durante algunos meses y en el que las respuestas de los docentes se mantenía muy por debajo de lo esperado, por lo que cabría esperar una reacción similar en otro estudio que implique a los docentes como sujetos de estudio. Además, por la ruta metodológica seguida, el alcance del estudio no alcanzó el máximo nivel de profundidad, lo que limitó también el análisis de los resultados obtenidos, y con ello las conclusiones generadas.

## REFERENCIAS

- Ajzen, I. & Fishbein, M. (1980). *Understanding attitudes and predicting social behavior*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Alsubaie, M. (2016). Curriculum development: teacher involvement in curriculum development. *Journal of education and practice*, 7 (9), 106-107. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1095725.pdf>
- Álvarez Mendez, J. (2001). *Entender la didáctica, entender el curriculum*. Madrid: Miño y Dávila.
- Angulo, J. (1994). ¿A qué llamamos curriculum?, en J. Angulo y N. Blanco (coords.), *Teoría y Desarrollo del Currículum*. Málaga: Aljibe.
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. (2020. 28 de julio). *Hacia la construcción colectiva de la nueva normalidad en la Educación Superior*. <http://www.anuies.mx/media/docs/avisos/pdf/200804120023Hacia+la+construccio-CC-81n+colectiva+de+la+nva+normalidad+en+la+ES.pdf>
- Ávalos, B. (2013). La profesión docente en la literatura internacional: temas y marcos conceptuales. En B. Ávalos, *¿Héroes o villanos? La profesión docente en Chile* (pp. 33-62). Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- Barraza, A. (2005). Una conceptualización comprehensiva de la innovación educativa. *Innovación Educativa*, 5(28), 19-31.
- Barrón, C. y Pontón, C. (2013). La reforma de la escuela normal de 1997. Algunas consideraciones críticas. En P. Ducoing, *La Escuela Normal: una mirada desde el otro*. (pp. 117-156). México/D.F.: Instituto de Investigaciones Sobre la Universidad y la Educación.
- Bazdresch, M. (2000). *Vivir la educación, transformar la práctica*. Guadalajara, Jalisco-México: Textos Educar - Educación Jalisco.
- Beltrán, F. (1994). Las determinaciones y el cambio del curriculum. En F. Angulo y N. Blanco, *Teoría y Desarrollo del curriculum*. Archidona: Aljibe. (pp. 369-383).
- Betrián, E. & Jové, G. (2013). La inestabilidad docente y la homeostasis de la innovación educativa. *Estudios sobre educación*, 24, 61-82.
- Bolívar, A. (1995). *La Evaluación de valores y actitudes*. Madrid: Anaya.

- Bolívar, A. (2005). ¿Dónde situar los esfuerzos de mejora?: Política educativa, escuela y aula. *Educ. Soc.*, 26 (92), 859-888: <https://www.scielo.br/j/es/a/s6Lvv9GbHP3sDvGJkkX9gmw/?format=pdf>
- Briñol, P., Falces, C., Becerra, A. (2010). Actitudes. En: Morales, J., Moya, J., Gaviria, E., Cuadrado. *Psicología Social*. España: Editorial McGraw-Hill Interamericana.
- Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- Cabello, V. (2012). La profesión docente en las escuelas Normales; la transición del oficio al empleo en la formación de profesores. *Acta Sociológica*, 58, 10-39.
- Cabero, J. y Llorente, M. (2013). La aplicación del juicio de experto como técnica de evaluación de las tecnologías de la información (TIC). *Revista de Tecnología de Información y Comunicación en Educación*, 7(2) pp.11-22
- Camilloni, A. (2001). *Modalidades y proyectos de cambio curricular. Aportes para el cambio curricular en argentina 2001*. Facultad de Medicina, UBA. Buenos Aires: OPS-OMS.
- Carbonell, J. (2001). *La aventura de innovar. El cambio en la escuela*. Madrid: Morata.
- Cardeña, C. (2012). Reflexiones sobre la reforma curricular de la educación normal. *Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa*, 3 (5), 1-14. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=553457065008>
- Casanova, M. (2012). El diseño curricular como factor de calidad educativa. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10(4), 6-20.
- Casarini, M. (1999). *Teoría y Diseño curricular*. Editorial Trillas. México.
- Centro Regional de Formación Profesional Docente de Sonora. (2018). Programa de Desarrollo Institucional 2018-2023. CRESO, Sonora, México.
- Centro Regional de Formación Profesional Docente de Sonora. (2022). Programa de Desarrollo Institucional 2022-2027. CRESO, Sonora, México.
- Chapa, M. y Flores, M. (2015). La formación inicial de profesores en las Escuelas Normales. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 6 (10), 28-35. <https://www.redalyc.org/pdf/5216/521651959003.pdf>
- Clark, B. (1983). *El sistema de educación superior. Una visión comparativa de la organización académica*. México: Universidad Autónoma Metropolitana, Nueva Imagen.
- Creswell, J. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. SAGE publications.

- Creswell, J. (2012). *Educational Research: planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research*. (4a ed). Pearson Education.
- Creswell, J. (2014). *Research Design. Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. (4a ed). California: SAGE Publications.
- Cruz, K. (2019). La reforma curricular 2012 para la educación normal. *Revista Electrónica sobre Educación Media y Superior*, 6 (11), 1-18.
- Cruz, P. y Salinas, W. (2021). Innovación curricular: una mirada desde el enfoque del pensamiento crítico en la escuela. *Investigación en educación*, 12 (23), 103-107. <https://doi.org/10.26490/uncp.horizonteciencia.2022.23.1467>
- Cruz, R. (2008). Innovación, formación docente y políticas educativas en México. Hacia una reconstrucción desde el sujeto. *Tiempo de educar*, 9 (17), 83-118. <https://www.redalyc.org/pdf/311/31111439005.pdf>
- Cruz, R. (2021). Significados sobre política educativa desde la perspectiva del profesorado de educación obligatoria y superior en México. *Revista educación*, 45 (1), 1-18. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44064134010>
- Curil, M. (2001). La educación normal. En F. Solana, R. Cardiel y R. Bolaños (coords.) *Historia de la educación pública en México (1876-1976)* (pp. 426-462). México/D.F: Fondo de cultura económica.
- De Alba, A. (1995). *Currículum: crisis, mito y perspectivas*. Buenos Aires. Miño y Dávila.
- DGESPE (2019). *Estrategia Nacional para la mejora de las Escuelas Normales*. Secretaría de Educación Pública-Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación.
- Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos. Cognición y desarrollo humano*. Barcelona, España: Paidós.
- De Zan, S., Jure, V., Rodríguez, M., Digión, M. y Maldonado, M. La actitud de los docentes frente a las Tecnologías de la Información y la Comunicación. El caso de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de Jujuy. *Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales*, núm. 50, 2016, pp. 121-134. <https://www.redalyc.org/pdf/185/18552439002.pdf>
- Del Cid, C., Estévez, E., González, E. y Vera, J. (2021). Efectos de programas de política pública sobre las actividades e identidad de la profesión académica en las escuelas Normales de

México. *Perfiles educativos*, 43 (171), 65-83.  
<https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2021.171.59671>.

De la Torre, S., Jiménez, B., Tejada, J., Carnicero, P., Borrell, N. y Medina, J. (1998). *Cómo innovar en los centros educativos: estudio de casos*. Madrid: Editorial Española.

Díaz-Barriga, F., Padilla, R. y Morán, H. (2009). Enseñar con apoyo de las TIC: competencias tecnológicas y formación docente. En F. Díaz-Barriga, G. Hernández y M. Rigo: *Aprender y enseñar con tic en educación superior: contribuciones del socioconstructivismo*. México: UNAM.

Díaz-Barriga, F. (2010). Los profesores ante las innovaciones curriculares. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 1(1), pp. 37-57. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=299128587005>

Díaz-Barriga, F. (2012). Reformas curriculares y cambio sistémico: una articulación ausente pero necesaria para la innovación. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, vol. 3 n. 7, pp. 23-40. Recuperado de: <http://www.scielo.org.mx/pdf/ries/v3n7/v3n7a2.pdf>

Díaz-Barriga, F. (2016). Comprender la teoría del curriculum como una conversación complicada. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21 (69), 641-646.

Díaz-Barriga, F. (2021). Política de la educación normal en México. Entre el olvido y el reto de su transformación. *Revista mexicana de investigación educativa*, 26 (89), 533-560. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1405-66662021000200533&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662021000200533&lng=es&nrm=iso)

Diario Oficial de la Federación de México. (2012). *Acuerdo 649. Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Primaria*. Secretaría de Educación Pública. <http://www.dof.gob.mx>

Diario Oficial de la Federación de México. (2022). *Acuerdo 16/08/22 Planes y Programas de estudio de las Licenciaturas para la Formación de Maestras y Maestros de Educación Básica*. Secretaría de Educación Pública. [https://dgesum.sep.gob.mx/public/normatividad/acuerdos/ACUERDO\\_16\\_08\\_22.pdf](https://dgesum.sep.gob.mx/public/normatividad/acuerdos/ACUERDO_16_08_22.pdf)

Domínguez, M., Medina, M., Martínez, M. y López, E. (2018). Metodología de investigación para la educación y la diversidad. Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Ducoing, P. (2013). De la formación técnica a la formación profesional: la reforma de la educación normal de 1984. En P. Ducoing, *La Escuela Normal: una mirada desde el otro*.

- (pp. 117-156). México/D.F.: Instituto de Investigaciones Sobre la Universidad y la Educación.
- Elliot, J. (2004). The struggle to redefine the relationship between knowledge and action in the academy: some reflections on action research. *Educar*. 34. 11-26.
- Escalante, E., Repetto, A. & Mattinello, G. (2012). Exploración y análisis de la actitud hacia la estadística en alumnos de psicología. *Liberabit. Revista de Psicología*, 18 (1), 15-26.
- Escobar, J., & Cuervo, A. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en Medición*, 6(1), 27-36.
- Espinoza, E. (2019). Las variables y su operacionalización en la investigación educativa. Segunda parte. *Conrado*, 15, 69.
- Fabregues, S., Meneses, J., Rogríguez-Gómez, D. y Paré, M. (2016). Técnicas de investigación social y educativa. Editorial UOC.
- Farfán, R. (2015). *La repercusión de los conceptos de paradigma y ciencia normal de Thomas S. Kuhn en las ciencias sociales una reflexión crítica*. Sociológica México.
- Fierro, C., Fortul, B. & Rosas, L. (1999). *Transformando la práctica docente: Una propuesta basada en la investigación acción*. México: Editorial Paidós.
- Fishbein, M., & Ajzen, I. (1975). *Belief, Attitude, Intention and Behavior: An introduction to Theory and Research*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Fortoul, M., Güemes, C., Martell, F. y Reyes, M. (2013). Formación inicial de docentes para la educación básica. En P. Ducoing, *Procesos de formación* (pp. 153-204). México/D.F: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Fullan, M. (2002). El significado de cambio educativo: un cuarto de siglo de aprendizaje. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*. 6 (1-2) pp. 1-14. <https://www.ugr.es/~recfpro/rev61ART1.pdf>
- Galaz, J. (2012). La profesión académica a principios del siglo XXI, la reconfiguración de la profesión académica en México, en J. Galaz, M. Gil-Antón, L. Padilla, J. Sevilla, J. Arcos y J. Martínez (coords.), *La reconfiguración de la profesión académica en México*, (pp. 11-21) .México: Universidad Autónoma de Sinaloa/Universidad Autónoma de Baja California.

- García, A. y Cervantes, R. (2021). Flexibilidad curricular y cursos optativos en la formación normalista. Avances y desafíos. En M. Valadez, *Problemas educativos actuales* (pp. 85-120). México/Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- García, J. (2014). *Estudio introductorio de la Teoría del curriculum de William F. Pinar*. Madrid: Narcea.
- Gonta, I. & Tripon, C. (2020). An analysis of curricular innovation in higher education: challenges and a possible solution. *Journal of educational sciences*, 2 (42), 87-100.
- González, O. y Hennig, C. (2020). Las fragilidades de la innovación educativa. *Revista espacios*, 41 (37), 1-10.
- González, T. (2015). La política de formación del profesorado en España: de la LGE a la LOGSE. Dilemas y controversias. En: *Reformas educativas y formación de profesores*. (pp. 68-90). España/Madrid: Biblioteca Nueva.
- Guba, E., y Lincoln, Y. (2002). Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa. En C. Derman, y J. Haro, *Por los rincones. Antología de métodos cualitativos en la investigación social*. (pp. 113-145). La Sonora: El Colegio Sonora
- Guzmán, J. (2019). Las buenas prácticas de enseñanza de los profesores de educación superior. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y cambio en Educación*, vol. 16, núm. 2, pp. 133-145. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55160059008>
- Hargreaves, A. (2005). *Profesorado, cultura y postmodernidad: cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid: Morata.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación*. México, D.F.: McGraw-Hill
- Irala Campos, M. (2017). El sistema universitario y su relación con las prácticas docentes innovadoras. *Revista Internacional de apoyo a la inclusión, logopedia, sociedad y multiculturalidad*, 3 (4), 12-22.
- Izquierdo, J., Aquino, S., García, V. y Ramón, M. (2020). Investigación Acción y desarrollo docente en las escuelas normales mexicanas. *Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa*, 11 (21). <https://www.redalyc.org/jatsRepo/5534/553466654011/553466654011>.
- Jackson, P. (1992). Conceptions of curriculum and curriculum specialist. En P. Jackson (Ed), *Handbook of Research on Curriculum*. New York: Macmillan. 3-40.

- Kemmis, S. (1993). *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid, España: Morata.
- 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*, 35(1), pp. 89-126. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27035204>
- Leithwood, K. (1981). The Dimensions of Curriculum Innovation. *Journal of Curriculum Studies*, 13 (1), 25-36.
- León, J., Barriga, S., Gómez, T., González, B., Medina, S. y Cantero, F. (1998). *Psicología Social: Orientaciones teóricas y ejercicios prácticos*. Madrid: McGraw-Hill/Interamericana España Cop.
- Lesourne, J. (1993). *Educación y Sociedad. Los desafíos del año 2000*. Barcelona: Gedisa.
- Loja, C. y Quito, L. (2021). El rol docente y las innovaciones pedagógicas como elementos para la transformación educativa. *Revista Cientific*, 6 (20), 296-310. Doi: 10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2021.6.20.16.296-310
- Lozano, M. (2018). Las políticas institucionales del trabajo docente en la educación superior. *Revista ciencia y educación*, 7 (50), 64-76.
- Lucarelli, E. (2004). Prácticas innovadoras en la formación del docente universitario. *Educação*, 4 (54), 503-524.
- Manzanilla, H. y Navarrete-Cazales, Z. (2020). Práctica profesional docente en México. Políticas, conceptualizaciones y enfoques. *Educiencia*, 5(1), pp. 25-37
- Margalef, L. y Arenas, A. (2006). ¿Qué entendemos por innovación educativa? A propósito del desarrollo curricular. *Perspectiva Educativa, Formación de Profesores*, 47, 13-31. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=333328828002>
- Martínez, F. (2018). Reflexiones sobre las políticas educativas. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 48 (2), 71-96. <https://doi.org/10.48102/rlee.2018.48.2.47>
- Mata de López, A. y Acevedo, A. (2010). La actitud de los profesores hacia el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación. *Investigación y Postgrado*, 25 (2-3), 143-180. <https://www.redalyc.org/pdf/658/65828402006.pdf>
- McMillan, J. y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa* (5ª ed.). Madrid: Pearson Addison Wesley.

- Medina, L. y Guzmán, L. (2011). *Innovación curricular en instituciones de educación superior. Pautas y procesos para su diseño y gestión*. México, D.F: ANUIES.
- Medrano Camacho, V., Ángeles Méndez, E., Morales Hernández, M.A. (2017). *La educación normal en México. Elementos para su análisis*. México: INEE.
- Meneses, G. y Tomás, M. (2017). Validación de un cuestionario para evaluar las actitudes del profesorado universitario ante la innovación curricular. *Acción pedagógica*, (26), 106-119.
- Morales, F. (Coord). (1999). *Psicología Social*. Madrid: Mc Graw-Hill.
- Morales, P. (2000). *Medición de actitudes y educación: Construcción de escalas y problemas metodológicos*. Madrid: Universidad Pontificia Comillas de Madrid.
- Moreno, M. (2013). Los organismos internacionales y las políticas de formación docente. En P. Ducoing, *La Escuela Normal: una mirada desde el otro*. (pp. 117-156). México/D.F.: Instituto de Investigaciones Sobre la Universidad y la Educación.
- Navarrete-Cazales, Z. (2015). “Formación de profesores en las Escuelas Normales de México. Siglo XX”. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 17 (25), 17-34.
- Olson, J. (1992). *Understanding Teaching Beyond Expertise*. Filadelfia: Millón Kcynes/ Open University Press.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2018). *Políticas docentes efectivas: Conclusiones del informe PISA*. OCDE. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264301603-en>
- Padilla, J., González, A. y Pérez, C. (1998). Elaboración del cuestionario, En Rojas, A., Fernández, J. y Pérez, C. *Investigar mediante encuestas. Fundamentos teóricos y aspectos prácticos*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Parra-González, M., Segura-Robles, A. y López-Alcarria, A. (2020) Innovaciones metodológicas para la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación en educación. En M. Parra González, A. Fuentes Cabrera, A. Segura-Robles y J. López-Belmonte (coords.) *Metodologías emergentes para la innovación en la práctica docente*. Barcelona: Octaedro.
- Patarroyo, L., Soto, M. y Valdés, M. (2022). Desafíos y aprendizajes en la formación de formadores surgidos por la COVID-19. *Sinéctica*, 58, 1-24. [https://doi.org/10.31391/s2007-7033\(2022\)0058-017](https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2022)0058-017)

- Pérez, M. (2016). Las prácticas educativa y docente en un grupo de profesores universitarios. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativo*, 46 (2), 99-112. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27046182005>
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el centro de enseñanza*. Barcelona: Grao.
- Pimienta, J. y de la Orden, A. (2017). *Metodología de la investigación*. Ciudad de México: Pearson.
- Pinar, W. (2004). *What is curriculum theory?* Nueva York: Routledge.
- Pinar, W. F. (2012). *What is Curriculum Theory?* 2a ed. Nueva York: Routledge.
- Pinar, W. F., Reynolds, W. M., Slattery, P., & Taubman, P. M. (Eds.). (2008). *Understanding curriculum: An introduction to the study of historical and contemporary curriculum discourses*. New York: Peter Lang.
- Pizzolito, A. y Macchiarola, V. (2015). Un estudio sobre cambios planificados en la enseñanza universitaria: origen y desarrollo de las innovaciones educativas. *Innovación Educativa*, 15 (67), 111-134. <http://www.scielo.org.mx/pdf/ie/v15n67/v15n67a7.pdf>
- Ponnusamy, L. (2019). Teacher Learning in Curriculum Innovation, the Unique Case for Embedded Learning. En M. Peters & R. Heraud, *Encyclopedia of Educational Innovation*. Singapore: Springer.
- Porlán, F. (1993). *Constructivismo y escuela*. Sevilla: Diada.
- Ramos, C. (2015). Los paradigmas de la investigación científica. *Avances en psicología*, 23 (1), 9-17.
- Randi, J. y Corno, L. (2000). Los profesores como innovadores. En Biddle y Goodson: *La enseñanza y los profesores*. III. 169-236. Madrid: Páidos.
- Reyes, L. (2007). La teoría de acción razonada: implicaciones para el estudio de las actitudes. *INED*, 7, 66-77.
- Ricoy, C. (2006). Contribución sobre los paradigmas de investigación. *Educação. Revista do Centro de Educação*, 31 (1), 11-22.
- Rivas, M. (2000). *Motivación docente y factores impulsores de la innovación. Factores restrictores de la innovación. Innovación educativa. Teorías, procesos y estrategias*. (pp. 98-132). España. Madrid: Editorial Síntesis.

- Rivera, K., Carrillo, N., Cordero, D. y Vázquez, M. (2019). Formación inicial docente en el Modelo Educativo mexicano: perspectivas de directivos normalistas. *Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa*, 10 (19). <https://www.redalyc.org/jatsRepo/5534/553461754007/553461754007>
- Rodríguez, D. y Valldeoriola, J. (2009). Metodología de la investigación. Barcelona, España: Universitat Oberta de Catalunya.
- Rojas, A., Fernández, J. y Pérez, C. (1998). *Investigar mediante encuestas. Fundamentos teóricos y aspectos prácticos*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Rosales, C. (2012). Contextos de la innovación educativa. *Innovación Educativa*, (22), 9-21.
- Sacristán, J. (1998). *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. (7ª ed.) España, Madrid: Editorial Morata.
- Sacristán, J. y Pérez, A. (1989). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. España, Madrid: Editorial Akal.
- Salit, C. (2011). Procesos de cambio curricular en la universidad. Aportes desde una lectura en clave pedagógica. *Revista Argentina de Educación Superior*, 3 (3), 10- 25.
- Sánchez, J. (2013). Paradigmas de investigación educativa. *Entelequia. Revista interdisciplinar*, 16, 91-102.
- Santos Rego, M. A.; Jover Olmeda, G.; Naval, C.; Álvarez Castillo, J. L.; Vázquez Verdadera, V. & Sotelino Losada, A. (2017). Diseño y validación de un cuestionario sobre práctica docente y actitud del profesorado universitario hacia la innovación. *Educación XXI*, 20 (2), 39-71. Doi: 10.5944/educXX1.17806
- Schuster, A., Puente, M., Andrada, O. y Maiza, M. (2013). La Metodología Cualitativa, Herramienta para Investigar los Fenómenos que Ocurren en el Aula. *La Investigación Educativa. Revista Electrónica Iberoamericana de Educación en Ciencias y Tecnología*, 4 (2), 109-139.
- Secretaría de Educación Pública (2018). *Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Primaria*. México: SEP. <https://www.cevie-dgesum.com/index.php/planes-de-estudios-2018/124>
- Soto, M. y Valdés, M. (2022). La construcción de significados acerca de la implementación de la Reforma Integral para la Educación Básica de docentes de educación primaria. En H.

- Ferreira y R. Guzmán (eds.). *Miradas y voces de la investigación educativa V* (pp. 1-325). Argentina: Universidad Católica de Córdoba.
- Stenhouse, L. (1984). *Investigación y Desarrollo del Currículum*. Madrid: Momia.
- Stenhouse, L. (1988). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Ediciones Morata.
- Summers, G. (1976). *Medición de actitudes*. México: Trillas.
- Tallaferro, D. (2006). La formación para la práctica reflexiva en las prácticas profesionales docentes. *Educere*, 10 (33), 269-273. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35603309>
- Tejedor, F. J., García-Valcárcel, A., Prada, S. (2009). Medida de actitudes del profesorado universitario hacia la integración de las TIC. *Revista científica de educomunicación*, 17 (33), 115-124. Doi:10.3916/c33-2009-03-002
- UNESCO-IESALC. (2020, 13 de mayo). *COVID-19 y educación superior: De los efectos inmediatos al día después. Análisis de impactos, respuestas políticas y recomendaciones*. <https://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/05/COVID-19-ES-130520.pdf>
- Vaillant, D. (2004). *Construcción de la profesión docente en América Latina. Tendencias, temas y debates*. Chile: PREAL.
- Vaillant, D. (2010). Capacidades docentes para la educación del mañana. *Pensamiento Iberoamericano*, 7, 113-128.
- Vaillant, D. (2018). Formación inicial de profesores en América Latina. Contexto de actuación, dilemas y desafíos. *Instituto de educación*, pp. 19-40. Universidad ORT, Uruguay.
- Vaillant, D. y Marcelo, C. (2015). *El A, B, C, D de la Formación Docente*. Madrid: Narcea.
- Vaillant, D. y Marcelo, C. (2021). Formación Inicial del Profesorado: Modelo Actual y Llaves para el Cambio. *REICE. Reviste Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19 (4), 55-69. <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.4.003>
- Vergara, M. (2016). La práctica docente. Un estudio desde los significados. *Revista Cumbres*, 2 (1), 73-99.
- Wall, J. & Ryan, S. (2010). *Resourcing for curriculum innovation*. Australia: McPhersons Printing Group.
- Wood, P. & Smith, J. (2018). *Investigar en educación. Conceptos básicos y metodología para desarrollar proyectos de investigación*. Madrid, España: Narcea.
- Zabalza, M. (2004). Innovación en la enseñanza universitaria. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, (6), 113-136. Doi: <https://doi.org/10.18172/con.531>

# ANEXOS

## Anexo 1. Instrumento de recogida de información

El objetivo de este cuestionario es analizar las actitudes de los profesores ante las innovaciones curriculares derivadas de diversas reformas (2012, 2018) para la formación de las escuelas normales en Sonora.

No existen respuestas correctas o incorrectas. Por favor responda cada pregunta con cuidado y franqueza. Se garantiza que la información recuperada se utilizará de forma confidencial. Agradecemos su colaboración y el esfuerzo dedicado.

Fecha: 24-11-2022

### A. Datos generales

1. Sexo:  Mujer  Hombre

2. Edad:  años

3. Grado de estudios:  Licenciatura  Maestría  Doctorado

4. Años de antigüedad laboral:  años

5. Escuela normal donde labora:

6. Tipo de nombramiento:

7. Tipo de contrato:

### B. Predisposición ante la modificaciones del currículo

Con relación a las reformas curriculares propuestas para las escuelas normales, considero que:

Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo	
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	1. No es necesario modificar mis clases porque me gusta lo que imparto.
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	2. No me siento bien cuando se me propone utilizar otras metodologías de enseñanza que desconozco.
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	3. Las modificaciones del currículo no han impactado en las escuelas normales.
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	4. El desarrollo de habilidades de investigación en estudiantes es un cambio necesario del currículo.
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	5. Es preocupante que las reformas curriculares no mejoren la manera de formar en la institución.
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	6. Me agrada la idea de implementar lo que proponen las reformas: enfoque centrado en el aprendizaje, flexibilidad curricular, evaluación formativa.
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	7. Son pertinente para mejorar la práctica docente.

8. ¿Cuál es su opinión sobre las exigencias curriculares promovidas por las reformas?

Argumente su respuesta

### C. Políticas institucionales para la formación inicial docente y el profesorado

Con base en las modificaciones que se han propuesto al currículo de las escuelas normales, considero que:

Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo	
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	1. Las modificaciones curriculares propuestas para escuelas normales repercuten en escenarios laborales.
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	2. Los directivos consideran que los cambios curriculares son para experimentar en la enseñanza.
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	3. Las modificaciones del currículo tienen repercusión cuando influyen en la totalidad de la institución.
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	4. Pongo en práctica las modificaciones que se hacen al currículo tal cual son establecidos en lineamientos oficiales.
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	5. Los directivos no consideran relevante la toma de conciencia reflexiva del docente en un proceso de reforma curricular.
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	6. Los directivos no apoyan la participación del profesor en el proceso de modificación del currículo.

7. ¿Qué inconformidades identifica hacia la gestión institucional de las reformas curriculares?

Argumete su respuesta

### D. El docente y el proceso de innovación curricular

Con relación al impacto en el aula de las modificaciones al currículo, considero que:

Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo	
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	1. Las modificaciones que promueven las reformas son necesarias para mantener el currículo actualizado.
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	2. La libertad de modificar aspectos curriculares de acuerdo al contexto, es un cambio pertinente y necesario para la formación.
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	3. Las modificaciones del currículo consisten en corregir aspectos deficientes y cubrir las necesidades de formación.
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	4. Estoy innovando al implementar las actualizaciones que se integran al currículo en mis clases.
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	5. Me agrada la idea de capacitarme para llevar las modificaciones del currículo al aula.

6. ¿Cuál considera que sea el efecto (positivo, negativo o nulo) de las modificaciones curriculares en el aula?

Argumete su respuesta

### E. Prácticas docentes orientadas por la innovación curricular

Indique la frecuencia con que aplica las siguientes estrategias relacionadas a las modificaciones al currículo:

Nunca	Poco	Algunas veces	Bastante	Siempre	
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	1. Analizar casos de la realidad durante mi proceso de enseñanza.
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	2. Practicar la evaluación formativa mediante informes, portafolios, proyectos, rúbricas, etc.
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	3. Incluir actividades basadas en el trabajo colaborativo.
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	4. Promover el uso de tecnologías digitales como complemento para la formación.
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	5. Implementar actividades con base en el aprendizaje basado en problemas.
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	6. Incitar la participación e interacción del estudiante.
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	7. Emplear actividades para desarrollar la capacidad crítica.
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	8. Utilizar la detección y el análisis de incidentes críticos.
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	9. Propiciar el aprendizaje mediante proyectos educativos.
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	10. Incluir actividades relacionadas con las jornadas de prácticas docentes.

Enviar respuestas

GRACIAS POR SU PARTICIPACIÓN.

## Anexo 2. Aportaciones en el juicio de expertos

Juicio de expertos	Experto 1	Experto 2	Experto 3
Aportación	<ul style="list-style-type: none"><li>• Prestar atención a la extensión de la redacción.</li><li>• Referir a aspectos concretos sobre lo que se quiere saber.</li><li>• Incluir reactivos que indaguen sobre autonomía curricular.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Reflexionar sobre la utilidad de preguntas abiertas respecto a la metodología utilizada para el estudio.</li><li>• Cuidar la reflexión, que sea lo más clara posible.</li><li>• Mantener coherencia entre las dimensiones teóricas y metodologías.</li><li>• Analizar la relación de los ítems, con las variables y dimensiones del estudio.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Corregir redacción de determinados reactivos para apearse al lenguaje del docente de escuelas normales.</li><li>• Reflexionar sobre la utilidad de diferentes escalas (de agrado y de tiempo).</li></ul>