

# La maestría: una opción de formación docente para Educación Media Superior y Superior en México

Adriana Piedad GARCÍA HERRERA \*



Detalle "Nostalgia", collage, pastel a la tiza y tinta china. Nora Urquiza

## Resumen

Las Maestrías en Educación se han convertido en una opción de formación docente para la Educación Media Superior y Superior en México. La orientación profesionalizante en los estudios de posgrado es una de las opciones reconocidas por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología en México (CONACYT) para los posgrados de calidad, junto con aquellos que forman para la investigación. El estudio que se presenta aporta elementos de clarificación al significado de la orientación profesionalizante en posgrados del ámbito educativo, desde un acercamiento cualitativo que describe prácticas de formación y los sentidos que le otorgan los protagonistas a la profesionalización docente. Se analizan las prácticas observadas en nueve sesiones de clase en una Maestría en Educación orientada a la innovación y al uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), y el sentido de gradualidad que guardan en el camino hacia la autonomía de los docentes.

**Palabras clave:** estudios de posgrado; formación docente; prácticas de formación; maestría profesionalizante; docencia

## Master's degree: A teaching training option for Upper Secondary and High School in Mexico

### Abstract

Masters in Education have become a teaching training option for Upper Secondary and Higher Education in Mexico. The professional guidelines in postgraduate studies are one of the options recognized by the National Council for Science and Technology in Mexico (CONACYT) for quality postgraduate studies, along with those aimed at research. The study presented here provides elements to clarify the meaning of professionalizing guidelines in postgraduate educational studies, from a qualitative approach that describes training practices and meanings that the protagonists give to the teaching professionalization. We analyze practices observed in nine class sessions -in a Master of Education focused on innovation and the use of Information and Communications Technology- together with the sense of gradualness on the way to teachers' autonomy.

**Keywords:** post-graduate studies; teacher training; training practices; practitioners' master's; teaching

## Introducción

En México la formación de profesores de educación básica<sup>1</sup> se realiza en las Escuelas Normales. Estas instituciones educativas forman Licenciados en Educación para los tres niveles de básica y además para la educación física, especial e intercultural bilingüe.<sup>2</sup> En la Educación Media Superior<sup>3</sup> y Superior los maestros se integran a la planta docente con una formación previa generalmente de Licenciatura en áreas afines a las asignaturas que imparten, y ya en el servicio inician su habilitación a través de opciones distintas de formación que pueden ser cursos, diplomados o posgrados.

\* Doctora en Educación por el Departamento de Estudios en Educación (deeduc) del Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades (cucsh) de la Universidad de Guadalajara (udg), México. Docente-Investigadora de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Jalisco. México  
[adrianapiedad.garcia@bycenj.edu.mx](mailto:adrianapiedad.garcia@bycenj.edu.mx)

Las maestrías en educación se han convertido en una opción de formación para los docentes que se integran al servicio en Educación Media Superior y en Educación Superior, y que no tienen como formación previa estudios de docencia. Las instituciones educativas ofrecen distintas modalidades de formación para los docentes recién incorporados, o de manera individual los docentes eligen una estrategia de formación que los habilite en esa nueva tarea para la que no han sido formados. La oferta educativa a nivel de posgrado en las universidades mexicanas se ha convertido en una alternativa atractiva de formación para docentes con estas características.

En el sureste de México los profesionales de la educación de la región se forman en una universidad estatal con más de noventa años de existencia. Es en este contexto que se ofrece una maestría en educación con orientación profesionalizante que por casi diez años ha formado profesionales de la educación orientados a la innovación y al uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). Esta universidad es pionera en el país en ofrecer posgrados con orientación profesionalizante, que es una modalidad de estudios de posgrado que no está orientada a la formación para la investigación, y que se encuentran en pleno crecimiento por sus propósitos vinculados a los sectores de la sociedad.<sup>4</sup>

A pesar de ser una modalidad en crecimiento,<sup>5</sup> el significado de la orientación profesionalizante en el ámbito educativo aún no es claro en términos de diseño curricular, y mucho menos en relación con las prácticas de formación. Con la finalidad de contribuir a la comprensión del significado de la orientación profesionalizante en el ámbito educativo, y la manera como éste se refleja en las prácticas de formación, se realizó una investigación de corte cualitativo por medio de un estudio instrumental de caso (Stake, 2010).

El enfoque fenomenológico del trabajo permitió un acercamiento a los escenarios naturales de la maestría mencionada, tratando de aprehender los significados a partir de los protagonistas. Se realizaron observaciones de clase a cuatro formadores que impartían asignaturas obligatorias y después de cada sesión de observación se hizo una entrevista focalizada, para explorar el significado de la orientación profesionalizante desde la vivencia de los

participantes, favoreciendo el flujo libre de la conversación. Del total de 9 sesiones de clase de 2.5 hrs. cada una y de 8 entrevistas posteriores de una hora cada una se estructuró el corpus de datos del cual se exponen los siguientes resultados.

## Prácticas de formación

En los programas de las asignaturas de la MO<sup>6</sup> se identifican formas tipificadas de “Estrategias de enseñanza”: resúmenes, elaboración de mapas conceptuales y redes semánticas, trabajo independiente, apoyo académico en entornos virtuales, exposición y discusión dirigida, lectura comentada, trabajo colaborativo en grupos pequeños, consulta en internet de bases de datos; es decir, expresiones genéricas de las formas que pueden tomar las prácticas de formación en el trabajo concreto del aula. El lenguaje escrito utilizado en los programas de estudio institucionaliza el significado (Berger y Luckmann, 1968), y a su vez éste es moldeado por los formadores (Gimeno, 1988) para convertirse en prácticas de formación que toman formas concretas diversas, relacionadas con los propósitos de la asignatura y del trabajo en el aula de la maestría.

Los formadores que imparten los distintos cursos se convierten en los actores principales de la formación de los estudiantes, ya que son ellos los que moldean el currículum prescrito (Gimeno, 1988) y le imprimen un toque característico en la clase, reflejo del significado que le otorgan a la formación. Básicamente fueron tres las formas que tomaron las prácticas de formación durante las clases observadas: 1) trabajo frontal, 2) trabajo en equipos utilizando una técnica específica, y 3) presentación por equipos. Estas formas se observaron combinadas ya sea al interior de una o a lo largo de la secuencia de clases observadas, tampoco hay un formador que utilice sólo una forma.

## El trabajo frontal

Para Flechsig y Schiefelbein (2003) el elemento central de la enseñanza frontal son las conversaciones dirigidas por el profesor. En el caso de las clases observadas, este trabajo frontal se identificó en distintos momentos de las sesiones de clase, así como con distintos propósitos. Tomar la palabra y dirigirse a todo el

grupo es una parte esencial de la gestión social del aula (Giné y Parcerisa, 2003), es decir, de la manera como se organizan las actividades de la clase y la secuencia que se sigue en cada sesión. El trabajo frontal observado siempre se combinó con otras actividades, en la misma sesión de clase o en el conjunto de las clases continuas, en las que formadores y estudiantes adoptaban distintas formas de participación en el tratamiento del contenido.

El propósito más evidente del trabajo frontal observado fue para introducir el tema de la clase y hacer explícitos los propósitos de la sesión. Además, se pusieron en contexto las actividades posteriores a realizar durante la sesión de clase y se utilizó para hacer una lectura comentada. En primer semestre la formadora expuso a los estudiantes el contenido de dos textos que había revisado y que podían servirles para vincularlos con el tema del afecto y las TIC, que se había revisado en la sesión anterior. Con esta forma de trabajo la formadora compartía verbalmente ese conocimiento especializado y por medio de la referencia a los documentos revisados, pero además hacía preguntas a los estudiantes y ellos opinaban y daban ejemplos.

Otra manera de compartir el conocimiento especializado del formador se observó en tercer semestre. La sesión de clase tenía el propósito de dar a conocer la pizarra interactiva y tuvo lugar en un aula especializada que cuenta con dicho equipo, de tal forma que no sólo se habló de esta herramienta interactiva, sino que se tuvo oportunidad de ver su funcionamiento y de vivenciar su uso. También se observó la actividad frontal del formador para retroalimentar las tareas que hicieron por equipos los estudiantes: la formadora previamente las había revisado y en la sesión proyectó las conclusiones que pudo obtener de su desempeño, ellos escuchaban la explicación de la formadora, que al mismo tiempo los interrogaba y les pedía comentarios acerca de los hallazgos encontrados.

Trabajar de manera frontal en la MO envía varios mensajes a los estudiantes sobre el significado que puede tener la formación en el posgrado con orientación profesionalizante. Por una parte el saber experto del formador y la gestión del conocimiento, es decir, el trabajo frontal de los formadores permite enriquecer el conocimiento de los estudiantes. Los for-

madores muestran su conocimiento experto cuando lo comparten con los estudiantes, pero a la vez se muestran como profesionales de la docencia que son capaces de propiciar en sus estudiantes el conocimiento experto con supervisión o acompañamiento.

## **Trabajo en equipos utilizando una técnica específica**

La estrategia de trabajo en equipo la utilizaron todos los formadores observados con algunas variantes. En la mayor parte de los casos se solicitó a los estudiantes que leyeran algún documento antes de la sesión y que llevaran consigo notas para la discusión. Fue frecuente observar que para facilitar la identificación de los textos y hacer explícitas las instrucciones del trabajo previo, los formadores utilizaron la plataforma Moodle. En varios casos también iniciaron la sesión proyectando las instrucciones para hacer referencia a la tarea.

Si bien no se explicitaron las ventajas que tiene para los formadores que los estudiantes trabajen por equipos, es posible inferir algunas de ellas: 1) se discuten en pequeños grupos los temas propuestos, de tal manera que tienen la oportunidad de expresar su interpretación del texto, dar su opinión y hacer referencia a casos que ejemplifican el contenido, 2) el formador va monitoreando que se apeguen a la tarea y en el caso de que se hubieran leído textos revisa las interpretaciones y aclara dudas, con lo que se logra un acercamiento más cercano con los estudiantes, 3) se obtienen conclusiones generales que se han discutido en los equipos y se formalizan para el grupo. Adicionalmente, si se trabajó con material bibliográfico, se pueden señalar dos ventajas más: 4) no se invierte tiempo de la clase para leer porque los estudiantes ya lo han hecho como tarea extra clase, y 5) en la sesión se revisa material nuevo de lectura sin necesidad de que el formador o los estudiantes lo expongan.

El trabajo en equipos propiamente dicho se observó en el grupo de segundo semestre. En la sesión de clase observada iniciaron con un nuevo tema, los equipos se conformaron espontáneamente con tres integrantes y la formadora entregó las instrucciones en un formato. La actividad consistía en que los estudiantes mostraran las características de un centro de trabajo en el que ellos hubieran estudiado,

haciendo referencia a su experiencia tocando los diez temas de la guía de análisis. Por instrucciones de la formadora, los estudiantes elaboraron un cartel en el que expresaban las conclusiones del equipo. Pasaron al frente a exponer el cartel y a partir de ahí se derivaron una serie de comentarios y reflexiones en relación con las características ‘tradicionales’ de los centros educativos en los que ellos estudiaron.

Otra variante fue utilizar la técnica de la rejilla, esta estrategia se observó en dos clases con el grupo de primer semestre. En ambos casos se pidió a los estudiantes que leyeran algunos textos como tarea extra clase, todos los estudiantes tenían que leer todos los textos de tarea. Los equipos se conformaron por 4 integrantes espontáneamente y las formadoras entregaron una hoja de instrucciones similares para los equipos. Todos realizarían la misma tarea, pero con textos diferentes.

En la rejilla se hace el análisis a profundidad de un fragmento de información o de un texto diferenciado en cada equipo, para después formar nuevos equipos con un integrante de los anteriores, lo que hace que los fragmentos de la información se puedan integrar nuevamente para presentar la síntesis de la in-

formación enriquecida por el análisis previo. Todos los equipos al final tenían toda la información de tal manera que, para el cierre, a la exposición del primer equipo se iban sumando los comentarios de los demás y haciendo las comparaciones. La utilización de esta técnica enfrenta a los estudiantes al reto de dominar el tema que se trata en el primer equipo, porque posteriormente serán los portadores de la información en los nuevos equipos.

El trabajo en equipos utilizando la técnica del aprendizaje colaborativo es la otra variante que se observó en el grupo de tercer semestre. En la sesión observada el formador solicitó a los estudiantes que leyeran previamente cuatro artículos breves y en los equipos se desarrollaron las tres fases del trabajo colaborativo: discusión con base en el resumen de cada estudiante, elaboración de la síntesis del equipo y presentación de conclusiones en plenaria.

El trabajo en equipos en las clases observadas es una técnica en la que se observa mucha familiaridad en su manejo, tanto por parte de los formadores como de los estudiantes. Si bien se dan instrucciones de lo que se tiene que hacer, no hay demasiadas explicaciones de lo que significa trabajar en equipos y los estudiantes saben qué hacer y lo hacen con autonomía.



“Nostalgia”, collage, pastel a la tiza y tinta china. Nora Urquiza

El trabajo en equipo propicia el contacto con el contexto profesional de la docencia al traer a cuenta la experiencia de los estudiantes y confrontarla con la de sus compañeros. Las experiencias a las que hacían referencia son una fuente de vinculación entre lo que se hace en la maestría y lo que se espera de ellos con el estudio de estos temas. Al respecto Dewey habla de la importancia de partir de la experiencia para el aprendizaje, ya que “toda experiencia recoge algo de la que ha pasado antes y modifica en algún modo la cualidad de la que viene después”. (2010:79)

Desde la perspectiva del trabajo por equipo observado, una fuente de enriquecimiento de la experiencia es la teoría, los formadores frecuentemente vincularon la teoría con la experiencia de los estudiantes como un acercamiento al análisis de la realidad y a la reflexión acerca de los problemas que observan en el ámbito educativo en el que trabajan.

### Presentación por equipos

La presentación de trabajos previos que hicieron los estudiantes por equipo es la tercera forma que tomaron las prácticas de formación en los grupos observados. En tres de las clases los estudiantes hicieron un ejercicio de aplicación del contenido del curso en una experiencia en su contexto profesional real de trabajo docente y la presentaron al grupo para recibir comentarios y observaciones. Los estudiantes de tercer semestre presentaron una propuesta para aplicar en una fecha programada. En las sesiones previas a la clase observada los estudiantes intercambiaron la propuesta con el formador que revisaba su viabilidad y la autorizaba para su presentación. La participación de los estudiantes que escucharon las propuestas de los equipos fue muy activa, preguntaron más acerca del contexto, hicieron comentarios positivos a las propuestas que les parecían viables, señalaron algunos cuidados que se deberían tener al aplicar las propuestas, compartieron también experiencias de trabajo similares, propusieron algunos cambios que podrían mejorar las propuestas, incluso llegaron a proponer algunas aplicaciones más adecuadas para atender el problema identificado.

En el grupo de primer semestre, los estudiantes presentaron un caso en el que habían aplicado una innovación. En esta variante las

intervenciones de la formadora y la orientación específica hacia el uso de las TIC marcó una diferencia. Para la formadora era importante saber si el recurso tecnológico presentado por los estudiantes lo habían diseñado ellos o si era una aplicación innovadora de un recurso ya elaborado. Los estudiantes también participaron activamente en hacer comentarios a sus compañeros, pero sobre todo en manifestar la riqueza de información que estaban recibiendo, ya que en varios casos comentaron que no conocían la aplicación presentada o que nunca se les habría ocurrido usar una aplicación conocida como lo hicieron sus compañeros. La formadora reforzaba esa idea cuando señalaba: “si nosotros salimos de estas actividades pensando en estrategias diferentes para nuestra clase se habrá cumplido el objetivo”.

Se pudo observar otra variante de presentación en línea del trabajo elaborado por los equipos. Los estudiantes realizaron un análisis de un currículum siguiendo las instrucciones de la formadora por medio de la plataforma Moodle y presentaron su trabajo en línea. Dos sesiones continuas se dedicaron a este análisis, que se hizo también utilizando una variante de la técnica de la rejilla. En la sesión presencial en la que se revisaba este trabajo la formadora insistía en la necesidad de que fueran ‘capaces de desarrollar análisis de su realidad’.

La presentación de los trabajos como producto de una aplicación del conocimiento les va brindando a los estudiantes herramientas para innovar. Se puede identificar en los tres casos la importancia del contexto y de la aplicación novedosa que se espera se haga de las TIC. La aplicación se hace pensando en el contexto profesional de la práctica de los estudiantes y no de una situación ficticia. Los análisis realizados y las propuestas presentadas son ejercicios que se ponen a consideración del grupo y que preparan a los estudiantes para la toma de decisiones individuales. Las prácticas de formación de las asignaturas obligatorias son las que aportan el conocimiento base que todo profesional de la educación que estudia en la MO debe poseer.

### El camino hacia la autonomía

El currículum prescrito de la MO es reinterpretado por los formadores para convertirlo en práctica, Barrón (2003) lo plantea como el

currículum estructural formal y el procesual práctico. La MO tiene un programa flexible, pero la flexibilidad en la práctica va más allá de la interpretación de la estructura del mapa curricular, al convertirse en práctica tiene un amplio margen de flexibilidad, que se concreta en el contenido de los ejercicios o productos en los que los estudiantes objetivan (Shütz y Luckmann, 2009) de distintas formas el significado de la formación que reciben.

La manera como los protagonistas resignifican la orientación profesionalizante del currículum de la MO, guía las prácticas de formación en las distintas estructuras de relevancia (Berger y Luckmann, 1968). El currículum prescrito encierra significados que no son evidentes en el plan de estudios ni en el mapa curricular, éstos tienen que ver con darle vida al currículum por protagonistas concretos, y los significados que expresan explícitamente, pero sobre todo los que se infieren de sus prácticas.

Las prácticas de formación relacionadas con las asignaturas que se observaron son prácticas recurrentes (Moreno, Jiménez y Ortiz, 2011), es decir, en los hechos no hay tanta variedad, sin embargo, la importancia de las formas tiene que ver con los énfasis. La formación en las asignaturas obligatorias transcurre en los encuentros semanales de los formadores y los grupos. En ellos se realizan distintas actividades y las prácticas toman distintas formas. El significado que los formadores le asignan a la orientación profesionalizante como característica de la MO se menciona poco, sin embargo, las formas como se concreta se observa en todas las prácticas de enseñanza. Hay una claridad de propósito de lo que se quiere lograr, los formadores interpretan el programa de su asignatura desde su propio acervo de conocimientos y desarrollan prácticas acordes con su propia interpretación, atendiendo al contexto.

Aunque las prácticas de formación toman distintas formas hay una especie de gradualidad. Las prácticas frontales son las más ajenas a los estudiantes, sirven para exponer y compartir el conocimiento del formador, si bien se observaron en todos los grupos no son actividades prioritarias. Los estudiantes hacen revisión de textos en todas las asignaturas y por lo general se hace en un trabajo por equipos. Esta forma de trabajo va ayudando

a los estudiantes a construir su conocimiento colectivamente, se lee y se interpreta el texto, y se espera que en un momento posterior se aplique. La formación disciplinar en este contexto está relacionado con la innovación y con las TIC.

El trabajo en equipo básicamente se realizó en la mayor parte de las clases observadas. El intercambio del acervo individual de conocimientos entre los compañeros es importante porque permite enriquecer la propia experiencia. Cada estudiante es una historia diferente de formación, que se pone en común para confrontar y visualizar distintos puntos de vista del material que se revisa. Si bien en ese momento se analiza para conocer y comprender el fundamento teórico de la asignatura que se cursa, siempre se analiza pensando en su aplicación en el ámbito educativo en el que los estudiantes se desempeñan.

Con las diversas formas que toman las prácticas de formación se espera lograr la profundización teórica, cierta expertez y dominio en los conocimientos y habilidades que se ponen en juego durante las clases, el aprendizaje colaborativo y la negociación, así como la autonomía para aplicar el conocimiento en su propio contexto profesional. El significado de la innovación y su incorporación en el aula se construye socialmente en el trabajo colectivo de los estudiantes con el formador, se va traduciendo la teoría de la innovación y de las TIC de una manera *sui generis*, es decir, de esa forma particular en la que los estudiantes vinculan el material revisado en clase como disciplinas de estudio con su propia experiencia, para aplicarlo en un contexto concreto en el que se desempeñan como docentes.

Los énfasis al interior de las clases tienen que ver con la interpretación del propósito de la asignatura en el conjunto de la formación, hay una construcción social de las formas que toman las prácticas que permanece implícita y que refleja la manera gradual como se van formando los estudiantes. Esta gradualidad parece tomar vida en sí misma, porque se identificó en todos los procesos de formación y funciona como una estructura de relevancia al interior de las prácticas de formación de la MO.

El proceso gradual de formación está encaminado al estudio, profundización, ensayo, producción y autonomía. Esquemáticamente se puede mostrar como sigue:

**Figura 1: Gradualidad en las formas que toman las prácticas de formación**



En las prácticas de las sesiones de clase los énfasis están centrados en el estudio y en la aplicación. Cada uno con un significado *sui generis* de la manera como el formador interpreta la orientación profesionalizante de la MO. La profundización la hacen los estudiantes, hay autonomía pero en una construcción social. Otra forma de leer el proceso gradual es la dirección del formador, es decir, el acompañamiento y la autonomía: se pasa de la expresión genérica al caso concreto, se muestra cómo se forman los profesionales de la educación para ser profesionales innovadores.

El énfasis que se cruza con la innovación y con la orientación profesionalizante, ya no tiene el mismo significado en el estudio y la profundización cuando se está pensando en aplicar; el proceso gradual tiene que ver con la toma de decisiones, con el impacto que esas acciones pueden tener cuando se implemente la innovación, porque todo el proceso de formación tiene que ver con la intervención. El ensayo que se hace en las aulas de la MO y el que los estudiantes hacen en sus escuelas tienen que ver también con el impacto de la innovación, pero sobre todo con aprender ese 'saber hacer', como un entrenamiento. Asimismo, en la producción cambia el significado de lo que produce esa práctica en el aula de la maestría, se mostró que producen, en aquellos en los que se aplica la innovación: interés, aprendizaje, mejora; en pocas palabras, tiene el potencial de la mejora en la calidad de la educación.

Lo que producen esas prácticas de formación, en términos de interés o aprendizaje, en muchas ocasiones son productos tangibles que se traen a cuenta como narraciones en las sesiones de clase. Esas narraciones o experiencias dan cuenta de las máximas (Shulman, 2005) que van descubriendo los estudiantes y que pasan a formar parte de su acervo individual de conocimientos en relación con el logro del perfil de egreso de la MO. El registro de máximas y experiencias es una producción de saberes a partir de la práctica; ese registro se adiciona a la evidencia que se muestra de la

práctica innovadora que han logrado los estudiantes en la maestría.

Hay que tomar en cuenta que muchos de los estudiantes de la MO se desempeñan como docentes principalmente en la Educación Media Superior y Superior, sin que necesariamente se hubieran formado para ser profesores. Esta posibilidad de aplicación inmediata de conocimientos es una manera de formarlos como docentes en la práctica, por ese motivo se afirma que las maestrías en educación son una estrategia de formación y profesionalización de docentes, cuya profesión de origen no es la docencia.

La aplicación inmediata de conocimientos es inevitable en las aulas en las que el docente a su cargo es a la vez estudiante de maestría. Cuando se tiene la posibilidad de aplicar, los estudiantes no pierden oportunidad para ensayar en la aplicación de lo que aprenden, en algunos casos se le llama a esta actividad 'intervención'. La docencia es una actividad que se va consolidando a partir de que el profesor prueba por sí mismo que las estrategias que utiliza son efectivas para su docencia, y va conformando el acervo individual de conocimientos.

El impacto en la formación se va extendiendo a las posibilidades de análisis de la realidad educativa concreta y del potencial de los estudiantes para identificar problemas o necesidades en el ámbito educativo y proponer alternativas de solución a partir de los aprendizajes obtenidos gradualmente en su paso por la MO como productos tangibles. El cierre de la actividad le toca al estudiante del posgrado, la revisión teórica brinda el conocimiento general, pero ellos tienen que hacer una aplicación innovadora. La búsqueda de los recursos idóneos para aplicar en sus propuestas de innovación la hacen los estudiantes, la selección de la solución al problema como innovación es responsabilidad del estudiante, es decir, desde su búsqueda, selección, diseño y aplicación.

## Reflexiones

Los formadores van traduciendo el programa del curso en las actividades propuestas para

las distintas sesiones de clase, que aunque diversas, responden a una propuesta gradual de formación que tiene como propósito el desempeño autónomo de los estudiantes, con un proceso expositivo al principio, se los va llevando a la toma de decisiones en los procesos de innovación de los que se hacen cargo, o de los que tendrán que aplicar en un futuro. En las prácticas de formación, el énfasis en el conocimiento de la realidad está puesto en la experiencia de los estudiantes que se están formando para ejercer como profesionales expertos en el ámbito educativo, y en su desempeño profesional constantemente aplican innovaciones o intervienen su práctica para hacer algunos cambios y mejoras. La formación de profesionales de la educación no se limita exclusivamente a la formación de profesores, también se forma a los estudiantes para que en un futuro puedan ejercer una práctica diferente, como expertos, quizá como consultores, diseñadores del currículum y otros rasgos más que se identifican en el perfil de egreso de la MO.

#### Notas

- 1 La Educación Básica Obligatoria en México consta de 3 años de Preescolar, 6 de Primaria y 3 de Secundaria.
- 2 La Secretaría de Educación Pública (SEP) a nivel federal establece los planes y programas de estudio para la formación docente inicial para Educación Básica.
- 3 La Educación Media Superior en México consta de tres años posteriores a la Educación Básica y es el nivel previo a la Educación Superior.
- 4 Para más información acerca de la orientación de los estudios de posgrado en México se recomienda consultar la página Web del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT): <http://www.conacyt.mx/>
- 5 En 2009 CONACYT reportaba 17 posgrados con orientación profesionalizante para Humanidades y Ciencias de la Conducta, que es el área en la que se ubican los posgrados en educación, y para 2014 se había incrementado a 62. Ver: <http://svrtmp.main.conacyt.mx/ConsultasPNPC/inicio.php>
- 6 A lo largo de este artículo se identificará a la Maestría Observada con las iniciales MO para cuidar el anonimato.

#### Bibliografía

BARRÓN, C. (2003). *Universidades privadas. Formación en educación*. México, UNAM/Plaza y Valdés (Educación Superior Contemporánea).

- BERGER, P., LUCKMANN, T. (1968). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires, Amorrortu.
- DEWEY, J. (2010). *Experiencia y educación*. 2a. ed., Madrid, Biblioteca Nueva.
- FLECHSIG, K.-H., SCHIEFELBEIN, E. (Ed.) (2003). *Veinte modelos didácticos para América Latina*. Washington, D.C., OEA-Agencia Interamericana para la Cooperación y el Desarrollo.
- GIMENO, J. (1988). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid, Morata.
- GINÉ, N., PARCERISA, A. (2003) (Coords.). *Planificación y análisis de la práctica educativa. La secuencia formativa: fundamentos y aplicación*. Barcelona, Graó/Colofón.
- MORENO, M. G., JIMÉNEZ, J. M., ORTIZ, V. (2011). *Culturas académicas. Práctica y procesos de formación para la investigación en doctorados en educación*. Guadalajara, Jal., Universidad de Guadalajara-CUCSH.
- SCHÜTZ, A., LUCKMANN, T. (2009). *Las estructuras del mundo de la vida*. Buenos Aires, Amorrortu.
- SHULMAN, L. S. (2005). Conocimiento y enseñanza: Fundamentos de la nueva reforma. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Granada, España. Vol. 9, Núm. 2.
- STAKE, R. E. (2010). *Investigación con estudio de caso*. Madrid, Morata.

Fecha de Recepción: 6 de marzo de 2015  
 Primera Evaluación: 10 de marzo de 2015  
 Segunda Evaluación: 13 de marzo de 2015  
 Fecha de Aceptación: 13 de marzo de 2015