



COMPARACIÓN DE PLANES DE ESTUDIOS PARA LA FORMACIÓN DOCENTE EN MÉXICO Y ESPAÑA

Comparison of Teacher Training Curricula in Mexico and Spain

JOSÉ ANTONIO CHACÓN CHUIL¹, JAVIER RODRÍGUEZ TORRES¹, ÓSCAR GÓMEZ-JIMÉNEZ²

¹Universidad de Castilla-La Mancha, España

²Universidad Internacional de Valencia, España

KEYWORDS	ABSTRACT
<i>Teacher training Educational system Educational quality Inclusion Pedagogy</i>	<i>Teacher training is a cornerstone of any educational system, as teachers are responsible for implementing curricula and fostering students' comprehensive development. In today's world, marked by constant change and global challenges, the role of teachers is redefined as change agents who educate not only in knowledge but also in values, attitudes, and life skills. The quality of education is therefore closely linked to the training teachers receive. Effective training must include not only subject matter expertise but also pedagogy, technology, inclusion, and diversity awareness. Investing in comprehensive teacher education enhances learning outcomes and represents a moral and social imperative to build a better future for both students and society as a whole</i>
PALABRAS CLAVE	RESUMEN
<i>Formación docente Sistema educativo Calidad educativa Inclusión Pedagogía</i>	<i>La formación docente es un pilar fundamental dentro de cualquier sistema educativo, dado que los profesores son responsables de implementar los planes de estudio y contribuir al desarrollo integral de los estudiantes. En el contexto actual, caracterizado por cambios constantes y desafíos globales, el rol del docente se redefine como agente de cambio, capaz de formar no solo en conocimientos, sino también en valores, actitudes y habilidades para la vida. De ahí que la calidad de la educación esté directamente relacionada con la preparación de los docentes. Esta debe incluir no solo dominio disciplinar, sino también formación en pedagogía, tecnología, inclusión y atención a la diversidad. Invertir en una formación docente integral no solo mejora los resultados educativos, sino que también representa un compromiso moral y social con el futuro de las nuevas generaciones y de la sociedad en su conjunto.</i>

Recibido: 05/ 02 / 2025
Aceptado: 04/ 05 / 2025

1. Introducción

Dentro de todo sistema educativo, entendido como aquella estructura integrada por un conjunto de instituciones, recursos, organismos, políticas, normas, procesos, etc., que son regulados por el Estado, y que se establecen para la educación de los ciudadanos, con base en el perfil que cada país quiere y necesita de sus individuos (Ensuncho y Almanza, 2021); la formación de docentes debe ser un punto central a considerar en sus planteamientos, dado que los profesores son aquellos encargados de la enseñanza y de desarrollar lo establecido en los programas de estudio, y si su preparación es adecuada, se aspira al progreso y al desarrollo integral de los estudiantes.

En la actualidad, con los constantes cambios y desafíos que enfrenta el mundo, se vuelve esencial comprender que los docentes son agentes de cambio, no solo transmiten conocimientos, sino que también moldean actitudes, valores y habilidades en las generaciones futuras, siendo así que su función adquiere una relevancia aún mayor. Por lo tanto, la calidad de la educación que reciben los estudiantes se relaciona fuertemente con la formación recibida por los docentes (Ccoto, 2023).

En ese sentido, la formación de docentes es un elemento esencial para garantizar la calidad y la equidad de la educación dentro del sistema educativo. Los maestros formados adecuadamente, deben tener experticia en sus disciplinas, pero también tener conocimientos de pedagogía, tecnología educativa, atención a la diversidad, educación inclusiva, entre otros. Su labor no se limita a transmitir conocimientos, implica formar ciudadanos responsables, críticos, creativos y solidarios, capaces de enfrentar los desafíos del siglo XXI (RECLA, 2023). Por lo tanto, invertir en la formación de docentes no solo se convierte en una prioridad educativa, sino también en un imperativo moral y social para construir un futuro mejor para la sociedad y para uno mismo, dado que diversos autores han aportado evidencias sólidas sobre la relevancia de fortalecer la preparación de los docentes, que se han visto reflejados en políticas educativas sobre la formación para que puedan enfrentar los desafíos actuales de la sociedad (Vezub, 2019).

Por otro lado, dentro de cada sistema educativo la elaboración de los programas o planes para la formación de docentes recae, en gran medida en el Estado, el cual establece las políticas, estrategias y el modelo educativo a seguir en los diversos niveles del sistema educativo; en ese sentido la OCDE (2010), menciona que una de los aspectos a nivel legislación más relevantes que puede y debe aplicar un sistema educativo para la mejora de la calidad de la educación en cualquier nivel es el desarrollo de “un sistema sólido para seleccionar, preparar, desarrollar y evaluar a los docentes” (p. 13).

A partir de lo anterior, es relevante conocer y analizar las propuestas y acciones emprendidas en diferentes contextos con relación a la formación inicial de docentes, para identificar las principales tendencias establecidas en relación con la preparación del profesorado; en ese sentido, una herramienta útil para lograr lo anterior, es el análisis comparativo de programas de formación docente, ya que responde a la necesidad de conocer, revisar, reflexionar, etc., los aspectos principales presentes en cada uno de los programas analizados con el propósito de encontrar semejanzas y diferencias, pudiendo identificar prácticas efectivas y áreas de mejora (Nohlen, 2020), lo que podría contribuir favorablemente a elevar la calidad de los programas de formación docente comparados.

Los resultados pueden servir como base para el diseño e implementación de políticas educativas dirigidas a mejorar la formación de docentes a nivel nacional o regional, dado que permite identificar qué elementos de los programas de formación son más exitosos en la preparación de docentes, además de analizar los objetivos, estándares, estrategias, acciones y demás que busquen asegurar la calidad en cada programa revisado.

De manera que, una investigación que dé cuenta de las tendencias que actualmente impactan el currículum de formación docente inicial en diversos países, permite, por un lado, aportar elementos al desarrollo práctico de la formación de profesores y, por otro lado, redimensionar el modelo que se ha implantado en cada uno. Permitiendo ampliar el conocimiento en esta temática y conocer los alcances de nuestra realidad educativa (Sánchez, 2004).

Atendiendo a lo anterior, en este trabajo se realiza un análisis comparativo entre los programas de formación de docentes de dos países, específicamente de México y España, ya que ambos además de compartir historia, lengua, etc., se encuentran en un proceso de actualización en sus programas de formación; a partir de ello, se busca obtener información que permita aportar de manera directa o indirecta a la mejora de la formación inicial de los docentes de educación básica. Cabe mencionar que en el caso de México se centrará en lo referente a las escuelas normales, encargadas principalmente de formar a los profesores del nivel básico; en el caso de España se basará en la legislación relativa a los

grados en Educación Infantil y Primaria.

En el contexto mexicano, la formación docente ha estado estrechamente vinculada a la política educativa en todos los niveles. En ese sentido, en lo referente a la formación de maestros, específicamente en lo que se refiere a la evolución de la Educación Normal, ha seguido las directrices de los planes nacionales, es decir ha sido facultad casi exclusiva de las autoridades educativas federales el diseño de los planes y programas de estudio (Rangel *et al.*, 2023), a través de la Secretaría de Educación Pública (SEP) y las dependencias correspondientes, como la Dirección General de Educación Superior para el Magisterio (DGESuM), etc.

Cabe mencionar que a pesar de que las Escuelas Normales son aquellas que primordialmente se encargan de formar a los futuros profesores de educación básica, desde hace varios años han estado compartiendo esta función con otras instituciones de educación superior, tanto públicas como privadas (INEE, 2015). En ese sentido, en las Escuelas Normales se tienen planes de estudio encaminados a la formación docente diferenciados de acuerdo con el nivel de educación básica al que van dirigidos; por su parte las universidades públicas y privadas ofrecen programas de formación profesional relacionadas con una diversidad de temáticas o áreas relacionadas con la educación, no precisamente sobre docencia y se complementan con programas de posgrado (Rodríguez *et al.*, 2022).

Ahora bien, en el contexto español, de acuerdo con el artículo 100 de la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE), para poder ejercer la docencia en el nivel de enseñanza infantil y primaria, así como demás establecidas en el artículo antes mencionado, es indispensable concluir las titulaciones académicas correspondientes y tener la formación pedagógica y didáctica que el Gobierno establezca para cada enseñanza (Comisión Europea, 2024). A nivel nacional, se establecen los aspectos mínimos de la formación inicial docente, pero son las Universidades (en virtud de sus competencias para diseñar los programas de estudio) las que adecuan los programas de formación docente, siguiendo los procesos y los estándares mínimos establecidos en la legislación vigente.

En ese mismo sentido y coherente con las directrices del Espacio Europeo de Educación Superior, España adopta las recomendaciones y estándares para la formación del profesorado, que permiten controlar la calidad en la formación (Domínguez y Pino, 2020), es decir, estándares que delimitan los conocimientos, habilidades y valores necesarios para la docencia. Estos deben ser los referentes en los cuales se base la articulación de las acciones para “fortalecer la formación inicial docente, mejorar la evaluación inicial docente, someter las plazas docentes a concurso, crear períodos de inducción y prueba, mejorar el desarrollo profesional y evaluar para ayudar a mejorar” (Vázquez *et al.*, 2014, p. 3).

Por otro lado, para Meckes (2013) existe una vinculación entre las competencias y estándares, asumiendo que son utilizados de manera similar, precisando que son referentes consensuados utilizados para determinar la calidad del desempeño de un profesional; en países como Estados Unidos, Inglaterra, Australia, etc., es común que los sistemas o instituciones educativas desarrollen estrategias a partir de estándares; mientras que en Francia, Canadá o algunos países de América Latina, la tendencia ha sido el desarrollo de marcos o criterios profesionales para la docencia basados en competencias.

Ahora bien, se vuelve relevante conocer los antecedentes del estudio, para tener una base de la cual partir y orientar el trabajo realizado, por ello es importante mencionar de forma breve algunos trabajos realizados con respecto al análisis y comparación de planes y/o programas para la formación de docentes.

Por lo anterior, en el marco de América Latina, el estudio realizado por Vezub (2019), en colaboración con UNESCO, analizó las políticas educativas con respecto a la formación continua de docentes en diversos países de América Latina, obteniendo de esta forma un panorama amplio sobre lo que se realiza en cada país para favorecer el desarrollo académico y profesional de los maestros. En la misma línea, Alisov *et al.*, (2020) presentaron los resultados del estudio comparativo entre los programas de formación docente en Francia y Estados Unidos, basado en comparaciones binarias y métodos clásicos de la pedagogía comparada, donde se determinaron las condiciones para una formación docente eficiente que son comunes en ambos países, así como las direcciones prioritarias del diseño de programas de formación docente en dichos países.

En el contexto mexicano se encuentran diversos estudios. Entre ellos, destaca el estudio elaborado por Rodríguez, Heredia y Flores (2022) que presenta un análisis comparativo entre dos programas educativos para la formación de docentes, uno diseñado e impartido por una Universidad Pública, y otra diseñada por la SEP e impartida por una Escuela Normal. En el desarrollo del trabajo se hace un

análisis de los modelos formativos del que se basan. De igual forma se “examinan las posibilidades de revalidación entre ambos programas, a partir de la similitud de contenidos que permitan el otorgamiento de dobles titulaciones” (Rodríguez et al., 2022).

A nivel España, también encontramos diversos estudios, como el elaborado por Senent y Alventosa (2018) que analizan los programas de formación inicial docente, el cual tuvo como objeto del estudio analizar los diversos programas de formación en cuanto al Magisterio Infantil y Primaria de las universidades públicas y privadas de España. Por ello, se tuvo el propósito de “conocer si en la formación inicial se incluyen asignaturas relacionadas con la convivencia, mediación o la gestión de conflictos” (Senent y Alventosa, 2018).

2. Objetivos

Las diferencias en los contextos socioeducativos y las normativas nacionales generan enfoques distintos en los planes de estudios. A partir de ello, es posible darse cuenta de la existencia de una gran diversidad en cuanto a la formación docente en diferentes países, por lo que se vuelve relevante comparar los planes de estudios para la formación de maestros en otro contextos, siendo para objeto de este estudio España y México los de interés, en ese sentido, para conocer de que manera difieren los planes de estudios, y cómo las diferencias impactan en las competencias adquiridas por los futuros docentes del nivel primaria.

Por lo anterior el propósito de esta investigación es realizar un análisis comparativo entre los planes de estudio de formación inicial de los docentes de educación básica en España y México, dando panorama de la formación docente y cómo se asemejan y que difieren, pudiendo tomar dichos aspectos para la mejora de uno u otro.

3. Metodología

Para llevar a cabo este estudio, se ha realizado una investigación de corte cualitativo (Colás y Buendía, 1998; López, 2022); centrada en aspectos descriptivos, concretamente en el uso de análisis de contenido y métodos comparativos (Caballero *et al.*, 2016). En concreto, y siguiendo el objetivo del estudio, pretende elaborar un marco explicativo de la organización y gestión de las titulaciones universitarias de la formación inicial de docentes en España y México, según sus similitudes y diferencias.

3.1 Instrumentos

El trabajo se ha organizado a partir de la búsqueda, análisis, selección y referenciación de los documentos y fuentes documentales sobre el objetivo de estudio. Los documentos utilizados se han recogido en la Tabla 1.

Tabla 1. Fuentes documentales

País	Titulación	Fuente
España	Grado en Educación Infantil	Orden ECI/3854/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil
	Grado en Educación Primaria	Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria
México	Licenciatura en educación preescolar	ACUERDO número 14/08/22 por el que se establece el Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria. ANEXO 3 Plan de estudio de la Licenciatura en Educación Preescolar
	Licenciatura en Educación Primaria	ACUERDO número 14/08/22 por el que se establece el Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria. ANEXO 5 Plan de estudio de la Licenciatura en Educación Primaria

Fuente: Elaboración propia, 2024.

El enfoque de trabajo adoptado se fundamenta en el análisis de los contenidos. Esto implica que el proceso de investigación consiste en identificar, evaluar, seleccionar y sintetizar los mensajes implícitos y explícitos en una serie de documentos (Dulzaides y Molina, 2004). Por tanto, la descripción e interpretación de los textos analizados se convierte en el aspecto principal del estudio (Bardín, 2002). En relación con los objetivos del estudio, se ha considerado como unidades de análisis:

- Unidad de registro. Títulos o frases con las que se expresan los temas objeto de estudio
- Unidad de contexto. Documentación oficial de las titulaciones
- Unidad de enumeración. Existencia o no de tema relativo a las categorías explicitadas.

Basándonos en los objetivos de investigación, la naturaleza del tema y las nuevas perspectivas emergentes en los planes de estudio universitarios de ambos países se ha considerado el empleo de fuentes documentales como la estrategia más adecuada para conseguir nuevos conocimientos sobre el tema en cuestión. El método de trabajo ha implicado examinar los documentos con preguntas implícitas, empleando la lectura como una combinación de entrevista y observación, pudiéndose asumir cualquier forma (Ruiz e Ispizua, 1989). Este enfoque metodológico cualitativo brinda la oportunidad de analizar e interpretar los modelos y planes de estudio como un fenómeno social (Aróstegui, 2010), reconociendo su naturaleza inexacta y su susceptibilidad en la observación y la interpretación (Diestro, 2011). Esto resulta en una especial atención en la recogida de información a través de una lectura científica (metódica, sistemática y objetiva) para llevar a cabo el análisis y su interpretación (Ñaupas *et al.*, 2014).

3.2. Procedimiento y análisis de datos

Para llevar a cabo el análisis de las diversas categorías, se realizó una búsqueda y selección exhaustiva de la documentación relevante; luego, se procedió a codificar, comparar y enumerar las categorías de análisis tras un minucioso examen cruzado y comparativo de los datos brutos obtenidos; posteriormente, se registró la información recopilada basada en los elementos de análisis identificados y se realizó un análisis cuantitativo y cualitativo de los registros (Espín, 2002). Por consiguiente, la información recolectada se organizó en diversas categorías predefinidas, considerando los objetivos del estudio, que incluyen la duración de los programas de estudio, las áreas de especialización y el número de créditos formativos necesarios para la obtención de la titulación, así como los requisitos previos para acceder a los estudios como docente y el tipo de titulación (Fernández, 2002; Neuendorf, 2002).

En relación con el procesamiento de los datos, la información recopilada ha sido incorporada en una base de datos del programa Microsoft Excel (Paquete Microsoft Office 365). La información organizada fue importada posteriormente al programa estadístico JAMOV versión 2.4.7., donde se realizó el análisis estadístico correspondiente (Ibáñez-López *et al.*, 2023). Una vez completado el

procesamiento de los datos cuantitativos, se procedió a la triangulación para obtener una comprensión más completa y profunda de las titulaciones universitarias en ambos países.

4. Resultados y discusión

Con base en el análisis comparativo realizado entre los planes y programas de estudios para la formación de maestros entre México y España, se encontraron una gran diversidad de similitudes y diferencias, los cuales se presentan de manera resumida en la Tabla 2.

Tabla 2. Comparación de la formación docente México y España

	España - Infantil	México - Infantil	España - Primaria	México - Primaria
N.º de créditos del plan	228 créditos establecidos en el RD	315 créditos en el plan 2022	222 créditos establecidos en el RD	301.5 créditos en el plan 2022
Áreas de estudio	Formación Básica - 60 ECTS = 10 asignaturas Formación Obligatoria - 114 ECTS = 19 asignaturas Prácticas académicas externas curriculares - 48 ECTS = 3 asignaturas Trabajo de fin de titulación - 6 ECTS = 1 asignatura	Fundamentos de la educación - 13.5 Bases teóricas y metodológicas de la práctica - 27 Práctica profesional y saber pedagógico - 40.5 Formación pedagógica, didáctica e interdisciplinar 54 Formación pedagógica, didáctica e interdisciplinar - 27 Flexibilidad curricular - 162	Formación Básica - 60 ECTS = 10 asignaturas Formación Obligatoria - 60 ECTS = 10 asignaturas Formación de mención - 48 ECTS = 8 asignaturas Prácticas académicas externas curriculares - 48 ECTS = 3 asignaturas Trabajo de fin de titulación - 6 ECTS = 1 asignatura	Fundamentos de la educación - 13.5 Bases teóricas y metodológicas de la práctica - 27 Práctica profesional y saber pedagógico 40.5 Formación pedagógica, didáctica e interdisciplinar - 54 Formación pedagógica, didáctica e interdisciplinar - 22.5 Flexibilidad curricular - 144
Perfil de Ingreso	<i>Requisitos comunes de acceso a las titulaciones de grado (Bachillerato y PAU; CFGS; Titulado universitario; prueba acceso +25 y +45; Titulación equivalente)</i> Interés/inquietud por los temas relacionados con la Educación (analizar situaciones de E/A y plantear respuestas educativas) Formación general sólida en el acceso, participación activa en las propuestas docentes, crítico con las situaciones del entorno, capacidad de	Requisitos específicos para la carrera de docencia en educación básica, pero se comparten aspectos con demás titulaciones. Se requiere que: Los aspirantes deberán demostrar interés genuino por la enseñanza y por el aprendizaje, el trabajo con la comunidad educativa. Debe mostrar sensibilidad ante los problemas. Además, deberá poseer capacidades para: Aprender a aprender; sintetizar y transmitir información; utiliza pertinentemente distintos tipos de lenguaje; solucionar problemas; trabajo	<i>Requisitos comunes de acceso a las titulaciones de grado (Bachillerato y PAU; CFGS; Titulado universitario; prueba acceso +25 y +45; Titulación equivalente)</i> Interés/inquietud por los temas relacionados con la Educación (analizar situaciones de E/A y plantear respuestas educativas) Formación general sólida en el acceso, participación activa en las propuestas docentes, crítico con las situaciones del entorno, capacidad de	Requisitos específicos para la carrera de docencia en educación básica, pero se comparten aspectos con demás titulaciones. Se requiere que: Los aspirantes deberán demostrar interés genuino por la enseñanza y por el aprendizaje, el trabajo con la comunidad educativa. Debe mostrar sensibilidad ante los problemas. Además, deberá poseer capacidades para: Aprender a aprender; sintetizar y transmitir información; utiliza pertinentemente distintos tipos de lenguaje; solucionar

Comparación de planes de estudios para la formación docente en México y España

	análisis e iniciación en creación de propuestas educativas eficaces	colaborativo; respeto a la diversidad cultural, etc.	análisis e iniciación en creación de propuestas educativas eficaces	problemas; trabajo colaborativo; respeto a la diversidad cultural, etc.
Perfil de Egreso	No se explicita el perfil de egreso en la normativa española	El perfil de egreso se constituye por dos pilares: El perfil general y el perfil profesional. Ambos establecen las capacidades que se expresan en dominios de saber y desempeños docentes.	No se explicita el perfil de egreso en la normativa española	El perfil de egreso se constituye por dos pilares: El perfil general y el perfil profesional. Ambos establecen las capacidades que se expresan en dominios de saber y desempeños docentes.
Duración del plan	4 años a 60 ECTS por año	4 años	4 años a 60 ECTS por año	4 años

Fuente: Elaboración propia, 2024

A partir de la comparación que se observa en la tabla anterior, es importante señalar, en primer lugar que en ambos países la duración de las carreras es de cuatro años, lo cual va de acuerdo con lo establecido en la literatura y en las regulaciones para el nivel en cada país y/o sistema educativo; en ese mismo sentido, el estudiante debe cubrir un mínimo de créditos para optar por la titulación correspondiente en ambos países, siendo la diferencia que en España se utilizan el Sistema Europeo de Transferencia y Acumulación de Créditos (ECTS), mientras en México el Sistema de Asignación y Transferencia de Créditos Académicos (SATCA), el primero equivale a 25 horas de trabajo por parte del estudiante, mientras el segundo es igual a 16 horas. Ambos buscan equiparar a lo realizado en las diversas asignaturas, otorgándoles un valor determinado a las horas de trabajo académico en las mismas, lo cual, buscar asegurar una homogeneidad en el tiempo de dedicación o el peso a cierto tipo de actividades, etc.

Ahora bien, se resalta que en ambos casos la formación docente está organizada en un plan de estudios que combina teoría educativa, materias pedagógicas y asignaturas específicas para cada ámbito, área de estudio o especialización. En el caso de México, los planes están diseñados y regulados por la Secretaría de Educación Pública (SEP) y son impartidos, principalmente, por las Escuelas Normales, pero se tiene un segmento que se forma en las universidades públicas o privadas, pero no específicamente para la educación básica. Por su parte, en España, el Gobierno establece los lineamientos a seguir y cada Universidad diseña y adecua los planes y programas de acuerdo con su estructura y conveniencia, los estudiantes deben obtener un Grado en Educación Infantil o Primaria. En ese sentido, en ambos países la regulación y los lineamientos de los planes de estudio son dados por el estado, lo cual va de acuerdo con lo planteado por Ensuncho y Almanza (2021), al reconocer que el sistema educativo depende en gran medida de los gobiernos en turno, que delimitan las características del ciudadano que buscan para el país, viéndose reflejado en sistema educativo que conforman y desarrollan, entre los que se encuentran las legislaciones vigentes que permean los planes y programas de estudio para la formación de docentes.

Otro aspecto relevante es el hecho de que en ambos programas se valoran las prácticas profesionales, entendidas como aquel conjunto de acciones que permiten el acercamiento a las condiciones reales de la profesión, siendo el primer contacto directo que los jóvenes tienen antes de formar parte del mercado de trabajo (Juárez, *et al.*, 2023). En ese sentido, en el caso español la práctica se da en los últimos años de la carrera, a través de los cursos de prácticum I y II, los cuales se pueden desarrollar en dos asignaturas o más dependiendo cada universidad, siempre cubriendo el mínimo de horas y créditos establecidos en la Orden ECI/3854 y Orden ECI/3857; mientras que en el caso mexicano se desarrolla a partir del primer año de la carrera, siguiendo los principios de gradualidad, secuencialidad y profundidad, constituyendo en observaciones y ayudantía al inicio, hasta la práctica intensiva en el último año de carrera, todo ello establecido en el plan y programa de estudio. Con esto se observa que los estudiantes de ambos países tienen la posibilidad de poner en práctica en la realidad los conocimientos, habilidades, valores, etc., que adquieren durante su trayecto por los cursos que conforman el plan de estudios, lo que cambia en ambos países es el tiempo y la secuencialidad de

la práctica, cuestión que se puede considerar en ambos contextos para mejorar dicho proceso.

En cuanto al perfil de ingreso, que detalla las características necesarias mínimas que debe poseer y demostrar un estudiante al ingresar al nivel superior, tratando de garantizar su estancia y desempeño en dicho nivel educativo (Torres, *et al.*, 2019), se observa una diferencia entre ambos países, ya que mientras en el caso español no se tiene un perfil específico para la carrera de docencia, sin embargo, se toma como referencia las características que debe poseer cualquier aspirante a ingresar a una carrera universitaria, cualquiera sea esta. En el caso de México, se tiene un perfil de ingreso específico para las carreras de docencia en las escuelas normales, por ejemplo, los aspirantes deberán demostrar interés genuino por la enseñanza y por el aprendizaje, el trabajo e interacción con la comunidad educativa; debe mostrar sensibilidad ante los problemas sociales y educativos; poseer capacidades para: Aprender a aprender; sintetizar y transmitir información; solucionar problemas y trabajar colaborativamente; respeto a la diversidad cultural; participar en su comunidad con una consciencia ética y ciudadana, entre otros. Sin embargo, se comparten varios aspectos con los perfiles de las demás carreras del nivel superior.

Ahora bien, algo que se comparte en ambos países es la necesidad de presentar una prueba de ingreso al nivel superior y obtener cierto puntaje para poder ingresar a la carrera; en España se utiliza la Prueba de Acceso a la Universidad (PAU), el cual es el procedimiento que posibilita el acceso a las enseñanzas universitarias de Grado (UCLM, 2024); por su parte en México se utiliza una prueba similar pero denominada Examen Nacional de Ingreso a la Educación Superior (Exani-II), que es el examen general de ingreso para cualquier licenciatura (CENEVAL, 2024). En ambos casos, dichas pruebas se estructuran considerando dos partes o fases, una general y otra específica para cada carrera, el cambio radica en que en España la fase general es de carácter obligatorio y la específica es voluntario, mientras que en México ambos son obligatorias (Admisión y Diagnóstico); en ese sentido, en ambos contextos se trata de garantizar el ingreso de estudiantes con ciertas capacidades que les permitan permanecer y desempeñarse adecuadamente en la carrera.

Otro aspecto como punto de comparación y análisis es el perfil de egreso, que se conforma como aquel que describe el conjunto de habilidades, conocimientos, actitudes y valores que un estudiante debe adquirir al concluir sus estudios, y es específico para cada carrera en particular. En el caso de México se tiene un perfil de egreso dividido en un perfil general y uno profesional, el primero establece las capacidades que todos los estudiantes de las escuelas normales deben adquirir y desarrollar; por su parte el perfil profesional menciona las capacidades que jóvenes normalistas deben desarrollar en función de la naturaleza propia de su licenciatura vinculada con el nivel educativo en el que se incorporará al servicio profesional, etc. Por su parte, en España se establecen ciertos elementos que se deben considerar en el perfil de egreso, pero corresponde a cada universidad delimitar los mismos y el campo de acción del egresado de los grados de infantil y primaria; siendo en parte una fortaleza, ya que cada universidad ajusta a su contexto lo que requieren adquirir y concretar los profesionales de la educación, pero es una debilidad si se quiere tener un perfil similar en todo el país. En ese mismo sentido, una debilidad del plan de estudios en México, es que el campo de acción de los egresados de las normales no está establecido claramente, pero se enfoca principalmente al servicio público en educación básica, o en su caso en el sector privado, pero siempre relacionado a la docencia; esto en España es planteado de manera más amplia por cada universidad, dando mayor campo de acción a sus egresados.

En cuanto a la formación en investigación, en ambos contextos se comparten la idea de desarrollar en cierta medida las habilidades investigativas, de igual forma se visualizan como algo que se va dando de manera transversal; en el caso mexicano, se considera el desarrollo de habilidades investigativas como algo relevante en los jóvenes normalistas estableciendo en el perfil de egreso, un saber que orienta lo que el docente en formación debe conocer, hacer y valorar referente a la investigación y su vínculo con su actuar profesional, dado que se enfoca a la aplicación de los referentes de investigación en su práctica docente (Acuerdo 16/08/22, 2022). Por su parte en España, dentro de las competencias y objetivos de la formación profesional docente marcados en ambas Orden ECI, no se especifica alguno de manera directa con la investigación, sin embargo, al analizarlos de manera detallada es posible encontrar ciertos aspectos que se vinculan con la tarea investigativa, por ejemplo, observación sistemática, conocer sobre la metodología científica, análisis de datos, plantear problemas, aplicación de metodologías básicas de investigación en la tarea educativa, etc., con los cuales es claro que si se da una formación en investigación, de manera transversal, aunque no se encuentre declarado como tal como parte del perfil de egreso.

En ese mismo sentido, otro aspecto en común sobre la investigación en la formación docente entre México y España, es el hecho de ambos planes de estudio comparados no se tiene una asignatura como tal que se dedique a la enseñanza y aprendizaje de manera primordial al desarrollo de las habilidades investigativas, ya que en México se tiene un curso llamado como “Investigación e innovación en la práctica docente”, pero su enfoque está inclinado hacia ciertos elementos y habilidades de la investigación que se vinculan con la práctica docente, no siendo su foco principal, además de que se señala en el plan de estudios que el estudiante debe elaborar un trabajo de titulación que debe abarcar procesos de investigación, reflexión, análisis y demás vinculado con la profesión, pero no se tiene un espacio específico donde se debe desarrollar como tal; mientras en España los cursos más relacionados son los de trabajo de fin de grado, que como su nombre indica, se centran en la elaboración de un trabajo en el que deben converger todo lo adquirido y desarrollado en la carrera con ciertos aspectos de la investigación. Entonces, en ambos contextos se tiene como área de oportunidad profundizar en la formación en investigación, no solo declarándolo en los perfiles o en las legislaciones, si no, llevarlas a cabo en los planteamientos reales y que se vean reflejados en cursos de manera clara y explícita.

De igual forma es importante conocer y comparar la organización de los planes de estudio en cuanto a sus asignaturas, en ese sentido, en ambos contextos se conforma una base de una serie de tipos de asignaturas (España), o trayectos formativos (México), los cuales responden a la necesidad de organizar un conjunto de espacios curriculares que aportan teorías, conceptos, métodos, procedimientos y técnicas alrededor de un propósito y ciertos componentes disciplinares, contribuyendo a la preparación profesional de los estudiantes (Velásquez, 2021). Como se aprecia en la Tabla 2, es posible darse cuenta que la organización en España es general en cuanto a la obligatoriedad y el tipo de asignatura que debe estar en cada programa de formación docente, mientras que en México se enfoca a una división por temática o tópico que permea la formación docente, mencionando que existe ciertos espacios curriculares denominados como flexibilidad curricular, pero estos hacen referencia a cursos que cada escuela normal o entidad puede diseñar considerando sus necesidades, pero vinculándolos con los trayectos formativos establecidos en el plan de estudios.

5. Conclusiones

La formación de docentes en todo sistema educativo es de suma importancia, tener profesores preparados adecuadamente puede garantizar en cierta medida la correcta educación de los ciudadanos. A partir de ello, se vuelve relevante contar con planes y programas de estudio para la formación de maestros innovadores y adecuados, considerando los cambios y requerimientos sociales, en ese sentido, es significativo conocer y comparar que se hace en otros contextos sobre la formación docente, para tener un panorama amplio del mismo y considerar aspectos en los que pueden mejorar, por lo que desarrollar este estudio fue oportuno y pertinente a los tiempos actuales.

Realizar el análisis comparativo de la formación inicial docente, a partir de los planes y programas de estudios enmarcados en las legislaciones vigentes en México y España, permitió lograr de manera satisfactoria el objetivo del estudio, por lo que se pudo conocer e identificar las buenas prácticas en ambos contextos, así como las diferencias que pueden erigirse como fortalezas de cada sistema, los cuales pueden orientar la innovación y fundamentar la aplicación de adaptaciones que enriquezcan la formación docente. Comprender estas variaciones y analizar sus fortalezas y debilidades han proporcionado información valiosa que puede ser considerada para mejorar los programas de formación docente en los países comparados en el estudio.

Los hallazgos revelan semejanzas y diferencias significativas entre los programas de formación docente en ambos países; entre las semejanzas se encontraron la duración en tiempo para obtener el grado; la organización del currículo por tipo de asignaturas, áreas de estudio o trayectos formativos; la presencia de un perfil de egreso e ingreso, aunque este último en el caso mexicano es más específico para la docencia y en España es general para cualquier universitario, aspecto a considerar para mejorar.

En el caso de las habilidades de investigación, los resultados dan cuenta que la formación en ambos contextos es similar, en cuanto a que se considera relevante el desarrollo de dichas habilidades en los estudiantes dándole el principal énfasis en lo transversal, dado que no se tiene declarado una asignatura o curso sobre investigación específicamente, más allá de los vinculados con trabajo de

titulación (México) o trabajo de fin de grado (España). La diferencia radica en que en México se tiene contemplado de manera concreta como parte del perfil de egreso un saber enfocado en investigación, dando desarrollo a ciertos elementos en los cursos y actividades de los mismos que buscan el desarrollo de las habilidades investigativas, aspecto que en España se declara de forma implícita en algunas competencias declaradas en las correspondientes Órdenes ECI.

Por otra parte, en el análisis comparativo se encontró que en ambos sistemas educativos se considera a la práctica profesional como un componente clave en la formación docente, sin embargo, en México, estas prácticas se distribuyen a lo largo de la carrera, además se realizan en diversos contextos para garantizar que los futuros docentes experimenten diferentes realidades educativas; mientras que en España las prácticas se concentran en los últimos años del grado y se enfocan en la inclusión y la diversidad, promoviendo un aprendizaje práctico supervisado, por lo cual es relevante considerar la posibilidad de aumentar o mejorar la gradualidad, la secuencialidad y profundidad de las prácticas en ambos contextos.

Finalmente, el análisis revela que los planes de estudios de ambos países comparados tienen enfoques divergentes pero complementarios; mientras que México se ha enfocado en responder a las particularidades de su contexto social y cultural, con los cambios desarrollados en los nuevos planes de estudios, haciendo énfasis en el aprendizaje práctico y tendiendo a una formación didáctica y pedagógica; España se alinea más con las tendencias educativas europeas, promoviendo la innovación y el uso de tecnologías, buscando brindar una formación integral. Sin embargo, ambos enfoques reflejan un compromiso con la formación de docentes preparados para enfrentar los desafíos actuales de la educación, pero cada uno lo hace de acuerdo con sus necesidades y prioridades nacionales, presentando cada uno fortalezas y áreas de oportunidad que podrían complementarse para mejorar la calidad educativa en ambos contextos, contribuyendo a formar docentes completos, capaces de reflexionar críticamente e innovar en sus prácticas pedagógicas.

Referencias

- Acuerdo número 16/08/22 por el que se establecen los Planes y Programas de Estudio de las Licenciaturas para la Formación de Maestras y Maestros de Educación Básica que se indican. Diario Oficial de la Federación [D.O.F], 29 de agosto de 2022, 2-6. <https://acortar.link/zzudso>
- Alisov, E., Podymov, N., Postavnev, V., Postavneva, I. y Ospanova, Y. (2020). Comparative Pedagogical Analysis of Teacher Education Programs in France ante the USA. *SHS Web of Conferences*, 79. <https://doi.org/10.1051/shsconf/20207902001>
- Alonso-Vega, J., Álvarez-Iglesias, A., Ávila-Herrero, I. y Froxán-Parga, M. X. (2019, junio 18). *Verbal interaction analysis of the intervention to an adult with severe behavioral problems* [Presentación de póster]. XVI European Congress of Psychology, Moscú, Rusia.
- Aróstegui, J.L. (2010). Formación del profesorado de música: planes de estudio en Europa y América Latina. *Profesorado*, 14(2), 3-7. <http://www.ugr.es/~recfpro/rev142ed.pdf>
- Bardín, L. (2002). *Análisis de contenido*. Akal.
- Caballero, A., Manso, J., Matarranz, M. y López, J.M.V. (2016). Investigación en Educación Comparada: Pistas para investigadores noveles. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 7(9), 39-56. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6559980>
- Ccoto, T. F. (2023). Desempeño docente en la calidad educativa. Horizontes. *Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 7(29), 1361-1373. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v7i29.597>
- Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL) (2024). *Examen Nacional de Ingreso a la Educación Superior Exani-II*. https://ceneval.edu.mx/examenes-ingreso-exani_ii/
- Colás, M.P., y Buendía, L. (1998). *Investigación Educativa*. Ediciones Alfar.
- Comisión Europea (2024) *Formación Inicial del Profesorado de Educación Infantil, Primaria y Secundaria*. Eurydice. <https://lc.cx/MsXJXf>
- Diestro, A. (2011). *La dimensión europea en la educación: análisis comparado de su desarrollo en perspectiva supranacional* [Tesis Doctoral]. Universidad Pontificia de Salamanca
- Domínguez, S. y Pino, M. (2020). Análisis comparativo de la formación inicial del profesorado de Música de Primaria y Secundaria en Europa. *Revista Electrónica de LEEME*, (46), 224-239. <https://doi.org/10.7203/LEEME.46.18033>
- Dulzaides, M.E., y Molina, A.M. (2004). Análisis documental y de información: dos componentes de un mismo proceso. *ACIMED: Revista Cubana de Información en Ciencias de la Salud*, 12(2). http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1024-94352004000200011
- Ensuncho, C. F., y Almanza, J. C. (2021). El sistema educativo como sistema esencial para el desarrollo y la transformación social. *Revista Oratores*, (14), 144-156. <https://doi.org/10.37594/oratores.n14.540>
- Espín, J.V. (2002). El análisis de contenido: una técnica para explorar y sistematizar información. *En-Clave Pedagógica*, 4, 95-195. <https://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/1913/b15141895.pdf?sequence=1>
- Fernández, F. (2002). El análisis de contenido como ayuda metodológica para la investigación. *Ciencias Sociales*, 2(96), 33-54. <https://www.redalyc.org/pdf/153/15309604.pdf>
- Ibáñez-López, F.J., Ponce, A.I., Pedreño-Plana, M., y Sánchez-Martín, M. (2023). Basic survival manual for descriptive statistical analysis. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 16(32), 118-125. <https://doi.org/10.25115/ecp.v16i32.9134>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) (2015). *Directrices para mejorar la formación inicial de los docentes de educación básica*. INEE. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/11/Directrices-0915.pdf>
- Juárez, A., Eder, J., Ocampo, Y. y Antúnez, J. (2023). La Práctica Profesional de los docentes en formación: una mirada desde la Escuela Primaria. *Revista de Investigación Educativa RedCA*, 5(15), 113-133. <https://doi.org/10.36677/redca.v5i15.20826>
- López, F. (2002). El análisis de contenido como método de investigación. XXI. *Revista de Educación*, 4, 167-179. <https://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/1912/b15150434.pdf?sequence=1>
- Meckes, L. (2013). Estándares y formación docente inicial. *Temas críticos para formular nuevas políticas docentes en América Latina y el Caribe: el debate actual*.

- <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232822>
- Neuendorf, K.A. (2002). *The Content Analysis Guidebook*. Sage Publications.
- Nohlen, D. (2020). El método comparativo. En H. de la Barquera (Ed.), *Antologías para el estudio y la enseñanza de la ciencia política* (pp. 41-57). Universidad Nacional Autónoma de México.
- Ñaupas, H., Mmejía, E., Novoa, E., y Villagómez, A. (2014). *Metodología de la investigación cuantitativa-cualitativa y redacción de la tesis*. Edición de la U.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) (2010). *Mejorar las escuelas: Estrategias para la acción en México*. OCDE. https://lc.cx/-AF-_L
- Rangel, N., Saavedra, J., Torres, V. y Dávalos, E. (2023). Análisis comparativo de Planes de Estudio para la Formación docente de Educación Primaria en México, periodo de 1978 a 2022. *Revista Electrónica sobre Cuerpos Académicos y Grupos de Investigación*, 10(19), 1-32. <https://cagi.org.mx/index.php/CAGI/article/view/286>
- Red de Educación Continua de Latinoamérica y Europa (2023). *El decálogo del maestro innovador: Las 10 habilidades esenciales para transformar la educación*. <https://recla.org/blog/habilidades-docentes-del-futuro/>
- Rodríguez, J., Heredia, N. G., y Flores, H. S. (2022). Formación de profesores en Yucatán: análisis de modelos, perfiles y coincidencias. *Revista INFAD De Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 137-148. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2022.n1.v2.2330>
- Ruiz, J.I. e Ispizua, M.A. (1989). *La decodificación de la vida cotidiana: métodos de investigación cualitativa*. Universidad de Deusto.
- Sánchez, H. (2004). *La formación inicial de los maestros de educación primaria: Un análisis comparativo de las propuestas de formación docente en Argentina, Costa Rica, Chile y México*. [Tesis de Maestría]. Universidad Iberoamericana.
- Senent, J. y Alventosa, E. (2018). Análisis de los planes de estudios de formación de maestros de infantil y primaria en las universidades españolas respecto a los ámbitos de convivencia, mediación, y resolución de conflictos. *Cuestiones Pedagógicas*, 27, 67-96. <http://dx.doi.org/10.12795/CP.2018.i27.05>
- Torres, A., Acuña, J., Acevedo, G. y Villanueva, J. (2019). Caracterización del perfil de ingreso a la universidad. Consideraciones para la toma de decisiones. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 19(18), 1-18. <https://doi.org/10.23913/ride.v9i18.435>
- Universidad de Castilla-La Mancha (2024). *Información de la prueba PAU*. <https://www.uclm.es/es/perfiles/preuniversitario/acceso/pau/informaciondelaprueba>
- Vázquez, M., Cordero, G. y Leyva, Y. (2014). Análisis comparativo de criterios de desempeño profesional para la enseñanza en cuatro países de América. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 14(3), 1-20. https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1409-47032014000300018
- Velásquez, R. (2021). El Trayecto Formativo de Preparación para la Enseñanza y el Aprendizaje del Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Primaria 2012. *Revista de Ciencias de la Educación Academicus*, 1(19), 20-34. https://ice.uabjo.mx/media/15/2022/08/04_Arti%CC%81culo_2.pdf
- Vezub, L. (2019). *Las políticas de formación docente continua en América Latina: Mapeo exploratorio en 13 países*. IPE Unesco, Oficina para América Latina. SITEAL. <https://lc.cx/jkLBlg>