



**SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL UNIDAD AJUSCO
LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA**

**LA FORMACIÓN DOCENTE EN EL MARCO DE LA RIEMS: EL CASO DE UN
BACHILLERATO TECNOLÓGICO.**

TESIS

**QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADO EN PEDAGOGÍA**

P R E S E N T A

ZABDIEL QUINTANA SALVADOR

ASESOR:

MTRO. SIMÓN SÁNCHEZ HERNÁNDEZ

CIUDAD DE MÉXICO, FEBRERO 2018

**LA FORMACIÓN DOCENTE EN EL MARCO DE LA RIEMS: EL CASO DE UN
BACHILLERATO TECNOLÓGICO.**

Zabdiel Quintana Salvador

Universidad Pedagógica Nacional, 2018.

Nota del autor

Zabdiel Quintana Salvador, Licenciatura en Pedagogía, Universidad Pedagógica Nacional

La correspondencia en relación con esta investigación debe dirigirse a Zabdiel Quintana
Salvador, Licenciatura en Pedagogía, Universidad Pedagógica Nacional.

Correo electrónico: zabdiel.quintana@gmail.com

Agradecimientos

A mis padres

Por su apoyo incondicional. Porque con cariño, paciencia y buen ejemplo, se han esforzado en mi formación profesional.

A Cris

A ti. Que eres mi apoyo, mi cómplice, mi motivo... mi todo.

Al Mtro. Simón Sánchez

Por su loable trabajo en la realización de este proyecto.

A los profesores entrevistados

Por su apoyo, compromiso y sinceridad.

Un reconocimiento especial para todos los lectores y jurado de este trabajo. Por el tiempo dedicado a la lectura y orientaciones de la presente tesis, ya que sin su disposición y apoyo no hubiera sido posible concluirlo.

Contenido

Resumen	2
Introducción.....	3
Capítulo 1. La formación docente en el contexto de la RIEMS como objeto de estudio.....	6
1.1. Planteamiento del problema.....	7
1.2. Antecedentes y contexto mundial	11
1.2.1. La educación globalizada y el modelo educativo por competencias	12
1.2.2. La educación basada en competencias en México	15
1.2.3. Las competencias docentes.....	17
1.3. Marco legal para la formación docente.....	21
1.3.1. Plan Nacional de Desarrollo.....	22
1.3.2. Reforma Integral a la Educación Media Superior	23
1.3.2.1. El Marco Curricular Común	23
1.3.2.2. Acuerdo 447.....	25
1.3.3. Ley General del Servicio Profesional Docente 2013.....	28
1.4. Educación media superior en la actualidad: algunas cifras	30
1.4.1. Cobertura	32
1.4.2. Oferta educativa.....	32
1.4.3. Reprobación.....	34
1.4.4. Docentes en el SNB.....	35
1.5. Investigaciones realizadas a la educación media superior	38
1.5.1. Estudios sobre las reformas educativas y curriculares	39
1.5.2. Estudios sobre la formación docente en EMS	41
1.6. Relevancia y pertinencia del estudio.....	44
1.7. Preguntas de investigación.....	46
1.8. Objetivo general.....	47
1.8.1. Objetivos específicos.....	47
Capítulo 2. Enfoques, modelos y alternativas en la formación docente.....	49
2.1. Nociones teóricas	50

2.1.1.	El concepto de formación.....	50
2.2.	Formación docente.....	52
2.2.1.	Formación docente continua.....	53
2.2.2.	Formación docente permanente.....	53
2.2.3.	Profesionalización docente.....	54
2.3.	Enfoques en la formación: tres corrientes de pensamiento.....	55
2.3.1.	Tradicional.....	56
2.3.2.	Tecnológica.....	56
2.3.3.	Crítica.....	58
2.4.	Modelos de la formación continua.....	58
2.4.1.	De formación orientada individualmente.....	59
2.4.2.	De observación y evaluación.....	59
2.4.3.	De desarrollo y mejora.....	60
2.4.4.	De entrenamiento o institucional.....	60
2.4.5.	De investigación o indagativo.....	61
2.5.	Alternativas a la formación de maestros en servicio.....	61
2.5.1.	Opciones de la reflexión sobre la práctica.....	62
2.5.2.	Opciones de formación docente en comunidades de práctica.....	62
2.6.	Importancia de la formación docente.....	63
2.7.	Problemas en la formación docente.....	64
2.8.	La formación docente en el marco de la RIEMS.....	66
2.8.1.	Programa De Formación Docente De Educación Media Superior (PROFORDEMS).....	67
Capítulo 3. Marco metodológico de la investigación.....		70
3.1.	Enfoque metodológico.....	71
3.1.1.	Tipo de estudio.....	72
3.1.2.	Participantes.....	73
3.1.3.	Escenario.....	76
3.1.4.	Instrumentos para la recolección de datos.....	79
3.2.	Procedimiento.....	80

3.2.1. Análisis e interpretación de los datos	84
Capítulo 4. Resultados en torno a la formación docente en el marco de la RIEMS.	86
4.1. Resultados sobre la docencia en educación media superior	87
4.2. Resultados sobre implicaciones que tiene la RIEMS en la práctica docente.....	99
4.3. Resultados sobre la valoración de la formación docente recibida por parte del PROFORDEMS	115
4.4. Resultados en torno a las necesidades de formación de los docentes de educación media superior.....	133
4.5. Resultados generales	139
Conclusiones.....	141
Recomendaciones	146
Referencias	152
Anexos	161

Índice de Tablas

Tabla 1	<i>Competencias y atributos docentes</i>	26
Tabla 2	<i>Niveles de desempeño en la evaluación</i>	29
Tabla 3	<i>Distribución de docentes</i>	31
Tabla 4	<i>Niveles de cobertura entre niveles educativos</i>	32
Tabla 5	<i>Oferta educativa EMS</i>	33
Tabla 6	<i>Índices de reprobación EMS</i>	35
Tabla 7	<i>Eficiencia Terminal EMS</i>	35
Tabla 8	<i>Resultado de la evaluación al desempeño docente</i>	36
Tabla 9	<i>Oferta de formación para docentes de nuevo ingreso</i>	36
Tabla 10	<i>Oferta de formación para docentes en servicio</i>	37
Tabla 11	<i>Estructura del PROFORDEMS</i>	68
Tabla 12	<i>Participación de los docentes en el PROFORDEMS</i>	68
Tabla 13	<i>Datos generales de los participantes</i>	74
Tabla 14	<i>Diseño Metodológico</i>	82
Tabla 15	<i>Resultados Generales</i>	139

Resumen

La presente investigación denominada: LA FORMACIÓN DOCENTE EN EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR EN EL MARCO DE LA RIEMS: EL CASO DE UN BACHILLERATO TECNOLÓGICO, tuvo como **objetivo general**: Identificar en qué medida el Programa de Formación Docente en Educación Media Superior (PROFORDEMS) responde a los retos de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) para la mejora de la práctica docente en un bachillerato tecnológico a partir del análisis de la narrativa de los profesores.

El método para esta investigación fue de corte cualitativa – interpretativa. Se llevó a cabo con 7 profesores en un bachillerato tecnológico perteneciente a la delegación Iztapalapa. Para ello, se recabó la narrativa de los participantes respecto a los planteamientos de la RIEMS y su labor como profesores, de igual manera, se analizó el significado y el impacto que encuentran en los diplomados recibidos por el PROFORDEMS en términos de mejora de su práctica, mediante la aplicación de entrevistas a profundidad. De esta forma, se obtuvieron las necesidades específicas de formación de este colectivo, así como las recomendaciones para futuras propuestas de formación. **Los resultados** de la investigación apuntan a que la formación docente en el nivel medio superior todavía no desarrolla los objetivos que se establecen en la RIEMS. Al ser la formación docente columna vertebral para el mejoramiento de la calidad educativa, se cuestiona la efectividad de este tipo de programas formativos en cuanto a la mejora de las prácticas docentes y en el aprendizaje de los alumnos.

Introducción

Que la Educación Media Superior (EMS) en México ha sufrido grandes cambios por tratar de elevar la calidad educativa es un hecho. El interés por mejorar la formación de los docentes de este nivel educativo fue consecuencia de la crisis económica, la incorporación de proyectos modernizadores y el cambio vertiginoso de los avances tecnológicos.

En el capítulo 1, se puede encontrar los antecedentes y el contexto en el que se originó la problemática en torno a la formación docente y las competencias. A inicios de la década de los 70s, cuando la mayoría de los países de Latinoamérica emprendieron acciones para llevar a cabo las recomendaciones por parte de organizaciones mundiales como la Organización para la cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) o el Banco Mundial (BM), se estableció la necesidad de alcanzar los estándares de calidad educativa para facilitar el desarrollo y la sustentabilidad económica y cómo estos hechos, configuraron una época en la que las reformas a la educación estarían centradas en revalorar el perfil y los mecanismos para profesionalizar el ejercicio de la docencia en términos de mejorar su desempeño.

En el capítulo 2, se presenta un análisis de los conceptos que comúnmente existen en la literatura en relación con la formación de maestros en servicio, tales como *formación, formación docente, formación docente continua, formación docente permanente o profesionalización de la docencia*. De igual manera, se identifican algunas de las tradiciones y orientaciones que comúnmente permean los programas, los contenidos y las actividades en la búsqueda de la profesionalización de la docencia y el ideal de sujeto a formar. Por último, se rescatan algunas de las propuestas que pretenden desarrollar en el docente las prácticas reflexivas y cómo estas pueden ser una opción en la formación permanente de los profesores.

En el capítulo 3, se describe la metodología que dio pie a este estudio cualitativo - interpretativo centrado en la formación recibida por el Programa de Formación Docente en Educación Media Superior (PROFORDEMS) y en qué medida este programa responde a los retos establecidos por la reforma para la mejora de la práctica educativa. De manera similar, se

esclarecen los enfoques y las orientaciones que guiaron a esta investigación. Además, se enuncian los instrumentos y los procedimientos para el análisis e interpretación de la información.

En el capítulo 4, el lector podrá encontrar los resultados derivados de la investigación de campo y el análisis de la información recolectada en relación con los planteamientos de la RIEMS y la labor docente, así como el impacto que encuentran los profesores en los diplomados recibidos por el PROFORDEMS en términos de mejora de su práctica. Por lo que, las conclusiones de este estudio apuntan a que los profesores demandan formación en aspectos pedagógicos y didácticos situados a sus contextos porque la formación que reciben por parte del PROFORDEMS, no les brinda los elementos necesarios para responder a las exigencias de la RIEMS.

Capítulo 1.

**La formación docente en el contexto de la
RIEMS como objeto de estudio.**

Capítulo 1.
La formación docente en el contexto de la RIEMS como objeto de estudio

“Investigar es ver lo que todo el mundo ha visto, y pensar lo que nadie más ha pensado”.

- Albert Szent-Györgyi

INTRODUCCIÓN

En la década de los años 70, la mayoría de los países de Latinoamérica, emprendieron acciones para reestructurar los sistemas educativos tanto en su organización interna como en sus fines. Además, las recomendaciones por parte de organizaciones mundiales como la OCDE o el BM establecieron la necesidad de alcanzar los estándares de calidad educativa de tal forma que el logro de estas directrices, facilitarían el desarrollo y la sustentabilidad económica de la nación. Por ello, los fines de la educación estarían centrados en desarrollar las habilidades y conocimientos necesarios para satisfacer las demandas del mercado internacional y los emergentes cambios tecnológicos.

A partir de estos hechos, el foco de las investigaciones y los planteamientos educativos, centraron su atención en medir la eficacia de los sistemas educativos y de los métodos de enseñanza. De esta forma, se llegó a establecer al docente como una condición *sine qua non* para el logro de la calidad educativa. Por lo cual, en los siguientes años las reformas a la educación estarían centradas en revalorar su perfil y los mecanismos para profesionalizar el ejercicio de la docencia en términos de mejorar su desempeño.

1.1. Planteamiento del problema

Que la Educación Media Superior (EMS) en México ha sufrido grandes cambios por tratar de elevar la calidad educativa es un hecho. La preocupación por mejorar la condición de la Educación Media Superior en México fue notable hasta principios de la década de los noventas, cuando se emprendieron medidas para llevar a cabo las recomendaciones de organismos internacionales como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) o el Banco Mundial (BM) en espera de garantizar el bienestar social y el desarrollo económico.

...en la década de los noventa, los organismos internacionales plantearon como eje común, impulsar mejoras en las bases educativas del capital humano, desde el ángulo de las competencias para que los países de América Latina avanzaran hacia el crecimiento económico deseado. (Díaz Méndez, J. 2011:135).

La política educativa, planteó las bases para futuros proyectos que garantizaran el desarrollo y la sustentabilidad económica del país. Claro ejemplo de esto fue el Programa Nacional de Modernización Educativa (1992) el cual, tenía como propósito mejorar la calidad de los servicios educativos bajo un modelo que respondiera a los cambios generacionales y, sobre todo, los económicos. Aunado a esto, los hallazgos de algunas investigaciones que tuvieron como objeto de estudio a la figura docente, comenzaron a plantear la posibilidad de una correlación entre su desempeño con la calidad educativa.

A partir de estos hechos, en los siguientes años, tanto la política educativa como los planteamientos teóricos, estarían centrados en revalorar el perfil docente y los mecanismos para profesionalizar su ejercicio.

Desde esta lógica, en enero del 2008, la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS) hizo pública la Reforma Integral a la Educación Media Superior (RIEMS) donde se enuncian las directrices que permitan la creación de un Sistema Nacional de Bachillerato (SNB) en el marco de la diversidad. Este documento plantea 8 competencias que los profesores deben desarrollar en distintos ámbitos de su quehacer. De igual manera, los Acuerdos 442 y 447

referidos a la Educación Media Superior, plantean como meta que el alumno desarrolle un perfil de egreso específico con determinadas competencias y conocimientos que le permitan desenvolverse en ámbitos laborales o continuar con sus estudios de educación universitaria. Asimismo, son estas competencias las que todo profesor deberá desarrollar durante su trayectoria profesional y en distintos ámbitos de su quehacer para garantizar este anhelo.

Dada la necesidad de contar con profesores altamente capaces de desarrollar estas competencias, en un intento por formar a los profesores en las habilidades pedagógicas, en el año 2008, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) en conjunto con distintas universidades del país como la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), ofrecieron diplomados en competencia docentes para que los profesores se apropiaran de las bases y supuestos de la RIEMS así como de las competencias necesarias en su labor. Desde la perspectiva de la OCDE (2010) las condiciones para el éxito en la calidad educativa dependen, primeramente, en incentivar políticas que ofrezcan una mejora de la enseñanza y el aprendizaje, incluyendo el currículo y las habilidades docentes. Actualmente este anhelo sigue presente, por lo que, en cuanto a este gremio de todos los niveles, el Estado mexicano propone “Establecer un sistema de profesionalización docente que promueva la formación, selección, actualización y evaluación del personal docente y de apoyo técnico pedagógico”. (Poder Ejecutivo Federal, 2013).

Sin embargo, las discrepancias entre el discurso de la RIEMS y la realidad de la mayoría de los profesores se dieron cuando se intentó concretar estos planteamientos a la hora de enseñar, ya que: “... prescribe un modelo pedagógico distinto al que operó en las últimas décadas, sustituye y transforma prácticas, hábitos y creencias de los profesores acerca de su quehacer docente”. (Escalante, Fonseca e Ibarra, 2012). Situación que se puede comprobar al verificar el cumplimiento de los objetivos y metas de la EMS en cuanto la formación docente ofrecida por el PROFORDEMS. De acuerdo con la Auditoría Superior de la Federación (2011)

La SEP no autorizó ni publicó los Lineamientos para la Operación del Programa de Formación de Docentes de la Educación Media Superior de 2011, en el Diario Oficial de la Federación, lo cual impidió tener certeza jurídica del objetivo del programa; la cobertura; la población objetivo; los criterios de selección y requisitos que deben cubrir

los beneficiarios; los tipos y montos de los apoyos, y los derechos y obligaciones de los operadores del programa.

La SEP no contó con un indicador de resultados para medir la contribución del programa en el logro educativo de los alumnos de educación media superior. Asimismo, no dispuso de un sistema de información que vinculara la plantilla docente que participó en acciones de formación del PROFORDEMS con los resultados de la Prueba ENLACE 2011, para medir el cumplimiento del objetivo del programa.

La SEP no contó con información, indicadores y metas para evaluar el impacto del programa en el desarrollo de las competencias de los docentes de la educación media superior, ni acreditó la contribución del programa en el desarrollo de las competencias docentes que definen el perfil de los docentes que cursaron el diplomado y la especialidad. (p.8)

Como se puede apreciar, los mecanismos de promoción sobre el PROFORDEMS fueron escasos, de igual manera, no hubo información que diera cuenta del impacto que tiene este diplomado en los profesores y, sobre todo, en el aprendizaje de los alumnos.

De esta forma, existe una doble problemática, por un lado; el hecho de no contar con estudios, datos o investigaciones que den cuenta de los aportes que tiene la formación docente recibida en el marco de la RIEMS y por el otro, la existencia de obstáculos para la ejecución de la reforma. Además, se ha de reconocer que la mayoría de los maestros de este nivel no cuentan con la formación pedagógica para la enseñanza, sino que son profesionistas inmersos en el ámbito educativo cuya formación está ligada a un campo del conocimiento específico para la materia que imparte más no para la enseñanza misma, por lo que los cambios que trajeron consigo la RIEMS y su propuesta por unificar el bachillerato, resultó todo un reto para este nivel educativo y en específico para los docentes. Primeramente, porque los planteamientos de la reforma exigen a los profesores la integración de conocimientos pedagógicos para el desempeño de su función. En segundo lugar, porque se les solicita desarrollar alumnos con un perfil de egreso cuyos atributos garanticen la inserción al mundo laboral o que le permitan ingresar a la educación universitaria. Y, en tercer lugar, porque los profesores tienen que desarrollar su práctica bajo el modelo educativo por competencias. Lo cual, no solo implica la buena voluntad, sino los conocimientos pedagógicos y didácticos necesarios para desarrollar su labor.

Dicho lo anterior, la investigación que aquí se presenta da cuenta de la situación actual de la Educación Media Superior de un bachillerato tecnológico en el terreno de la formación docente. Se estableció como **objetivo general** identificar en qué medida el PROFORDEMS responde a los retos de la RIEMS para la mejora de la práctica docente en un bachillerato tecnológico. Para ello, se recabó la narrativa de los participantes respecto a los planteamientos de la RIEMS y su labor en el marco de esta reforma, de igual manera, se analizó el significado y el impacto que los docentes encuentran en los diplomados recibidos por el PROFORDEMS mediante la aplicación de entrevistas a profundidad. De esta forma, se determinaron las necesidades específicas de formación de este colectivo, así como las recomendaciones para futuras propuestas de formación.

1.2. Antecedentes y contexto mundial

Desde inicios de la década de los setentas, la crisis económica golpeó de forma inminente a la mayoría de los países que se encontraban en vías de desarrollo. Como resultado de este problema mundial, se impulsaron estrategias políticas que buscaron el reforzamiento de los sectores industriales y el incremento de las actividades comerciales. Además, con el auge de la industrialización, los sistemas educativos de gran parte de los países latinoamericanos fueron reestructurados debido a la creciente demanda de sujetos aptos para el nuevo contexto emergente de la crisis económica. Al respecto Langlois (2005) menciona que:

En este contexto de importantes transformaciones, mientras que los estados atraviesan serias dificultades financieras, los sistemas de educación pública son, en consecuencia, rudamente puestos a prueba [ya que]... padecen la imposición de cambios dictados por la orientación de políticas educativas mayormente inspiradas por las reglas del mercado. (p.6)

Bajo los supuestos de la teoría del capital humano, se enfatizó que, a mayor capacidad e inteligencia, mayor competitividad tendría una persona para el campo laboral y, por ende, mayores niveles en la calidad de vida. Schultz, T. (1961) determinó que el crecimiento económico proviene de las mejoras en la calidad de la fuerza laboral, incluyendo el aumento de la educación junto con el progreso tecnológico y las economías de escala.

Influidos por este principio, en la década de los 90s, las recomendaciones por parte de organismos internacionales como la OCDE, la ONU y el BM, declararon necesario movilizar recursos y transformar prácticas para alcanzar los estándares de calidad de vida a través de la educación, sobre todo en los países latinoamericanos. Por ejemplo, el Banco Mundial (1995) en su informe *Priorities and strategies in education*, declaró fundamental invertir en la educación en términos del capital humano, aumentando la productividad para el mejoramiento de la calidad de vida al reducir la pobreza en los países menos favorecidos. De esta manera, en los siguientes años se establecieron medidas que pudieran dar respuesta a los cambios que trajeron consigo la inflación y la globalización de los mercados. En el ámbito escolar, los

efectos se verían reflejados en los modelos y la política educativa que priorizaron el desarrollo de una educación basada en normas de competencia.

1.2.1. La educación globalizada y el modelo educativo por competencias

Mucha es la literatura que aborda los orígenes de las competencias, entre los pioneros encontramos aquellos que las relacionaron con teorías lingüísticas, marcos de acción y/o las habilidades necesarias para una comunicación efectiva (Chomsky, N. 1970) (Hymes, D. 1980), (Verón, E. 1971) Además, se ha de reconocer que en la última década el término competencias ha sido utilizado tanto en los discursos políticos como en las mismas propuestas curriculares de manera indistinta. Por lo que existen tantos conceptos como autores y puntos de vista, lo que ha llevado a una ambigüedad sobre lo que significa educar en competencias. Ya lo decía Jurado, F. (2009) cuando advierte de la existencia de diversos matices que develan la perspectiva ideológica de quien habla sobre las competencias. De esta manera, para algunos las competencias están presentes en un discurso neoliberal y en el modelo económico propio de la globalización, mientras que para los que lo reivindican, es un enfoque que busca el mejoramiento de la persona para que desarrolle lo mejor de sí.

Aunque las competencias se originan en el ámbito económico, específicamente en el mundo laboral, sus requerimientos y proyecciones se llevaron a la educación. En el caso de los países anglosajones, en la década de los años 70, los enfoques eficientistas sobre el trabajo y las competencias laborales, hicieron su incursión en la escuela debido a los acelerados cambios tecnológicos y la demanda de habilidades para el trabajo. En consecuencia, la persona tendría que demostrar los conocimientos, actitudes, habilidades intelectuales y motrices en una labor práctica y tangible; se requiere entonces demostrar que se sabe hacer algo.

La competencia se refiere al nivel de dominio que el sujeto demuestre, se le califica de eficiente cuando ha producido con un mínimo de recursos humanos y materiales; hacer más

con menos. Fue hasta la década de los 90s, en el contexto de la globalización, cuando la UNESCO promovió la necesidad de incorporar estos principios tras realizar recomendaciones a todos los sistemas educativos, plateando el principio de *educación permanente*. Con la idea de desarrollar el máximo potencial de las personas en todas las etapas de la vida, desde la infancia hasta la vejez. De esta manera, la educación permanente buscaba la expansión de los procesos de aprendizaje a través del tiempo y la innovación para encontrar alternativas metodológicas y diseñar contenidos de enseñanza que relacionaran la educación con la profesión y el trabajo. De acuerdo con Vargas, F. (2009):

Se trata también de la capacidad y disposición de las personas por adquirir continuamente nuevos conocimientos, se trata entonces de la habilidad de “aprender a aprender”, la cual hace parte de las competencias básicas o esenciales de las personas en esta sociedad del conocimiento. Aprender a lo largo de la vida es también una disposición a ser desarrollada en las personas desde sus primeros años. La actualización, la reconversión y la necesaria apertura a nuevos conocimientos forman parte de las competencias básicas de las personas en la sociedad de la información y el conocimiento. (p.24)

Así, la educación permanente buscó romper con la barrera del tiempo y la escolaridad, ya que en una sociedad tan compleja, los aprendizajes pueden ser de cualquier índole y en cualquier periodo. Sin embargo, en el contexto de la globalización, la educación requirió más que aprender durante toda la vida. El modelo educativo basado en competencias fue introduciéndose cada vez más en el discurso de los expertos e incluso en los mismos programas de estudio. Por ejemplo, Delors, J. (1996) en su informe *La educación encierra un tesoro*, planteó la posibilidad de llevar los aprendizajes obtenidos por la escuela a un plano distinto al de la adquisición de conocimientos y habilidades. De esta forma, la educación debería impulsar 4 tipos de conocimientos:

- Aprender a conocer
- Aprender a hacer
- Aprender a ser
- Aprender a convivir

Aprender a conocer; porque en la era de los desarrollos tecnológicos y científicos, aprender a seleccionar, discriminar y usar la información es fundamental. *Aprender a hacer*; porque se

necesita más que saber hacer, es decir, se requiere movilizar los recursos meta cognitivos eficazmente en la ejecución de una tarea. *Aprender a ser*; porque se busca la autorrealización del sujeto dentro de la misma formación y *Aprender a convivir*; porque vivimos en sociedad en la que se reconoce que existe el otro por lo que se requiere de la sana convivencia. En definitiva, no basta solo con conocer, sino aprender a trabajar en equipo, a ser cooperativo y a realizar tareas en sociedad.

Por su parte, Perrenoud, P. (2005) indica que una competencia es la facultad de movilizar un conjunto de recursos cognoscitivos (conocimientos, capacidades, información, etc.) para enfrentar con pertinencia y eficacia a una familia de situaciones. De acuerdo con la OCDE (2006) una competencia es más que conocimientos y destrezas. Involucra la habilidad de enfrentar demandas complejas, apoyándose en y movilizando recursos psicosociales (incluyendo destrezas y actitudes) en un contexto en particular. Por ejemplo, la habilidad de comunicarse efectivamente es una competencia que se puede apoyar en el conocimiento de un individuo del lenguaje, destrezas prácticas en tecnología e información y actitudes con las personas que se comunica.

Las competencias son mucho más que un saber hacer en contexto, ya que van más allá del plano de la actuación e implican compromiso, disposición a hacer las cosas con calidad, raciocinio, manejo de una fundamentación conceptual y comprensión (Tobón, S. 2008). De manera similar, Gimeno Sacristán (2008) señala que "...la competencia es una cualidad que no sólo se tiene o se adquiere, sino que se muestra y se demuestra, que es operativa para responder a demandas que en un determinado momento pueden hacerse a quienes las poseen". (p.37)

Por su parte, Aguerrondo, I. (2009) advierte que trabajar por competencias implica acostumbrar a los alumnos, a los profesores, a las comunidades, a que lo que se busca como producto de la educación es lograr gente que piensa cómo resolver problemas, y que está entrenada para resolverlos o intenta su resolución. Esto significa que dentro de la escuela existe un potencial de ayuda a la comunidad, que puede resolver problemas sociales o individuales, concretos, reales, que podrían ser materia desde donde la escuela tendría que

poder trabajar para formar competencias en sus alumnos. Por su parte, la SEMS en EL Acuerdo 442, explica que las competencias son

... la integración de habilidades, conocimientos y actitudes en un contexto específico. Esta estructura reordena y enriquece los planes y programas de estudio existentes y se adapta a sus objetivos; no busca reemplazarlos, sino complementarlos y especificarlos. Define estándares compartidos que hacen más flexible y pertinente el currículo de la EMS. (SEMS, 2008)

Si algo se puede afirmar sobre la diversidad de conceptos existentes sobre las competencias, es que no existe una sola definición porque las concepciones y sus fines obedecen a una lógica de quien las plantea. Asimismo, los planteamientos y proyecciones de las competencias en la escuela han llevado a la creación de un sinnúmero de propuestas curriculares que buscan su implantación en las prácticas educativas, los contenidos y los aprendizajes, aunque esto genere desencuentros entre quienes las diseñan y quienes tienen que llevarlas a cabo. En definitiva, se ha de concordar con Coll, C. (2007) cuando advierte sobre los riesgos de presentar a los modelos educativos basados en competencias como una solución a los males, problemas e incertidumbres que aquejan la educación escolar en la actualidad. Las aportaciones de los enfoques basados en competencias son valiosas, pero definitivamente tampoco son un remedio milagroso.

1.2.2. La educación basada en competencias en México

Si bien, se ha presentado hasta ahora el origen económico de las competencias y cómo estas han permeado los ámbitos de la educación, las políticas educativas y hasta en los planes y programas que estructuran la educación obligatoria. Ahora bien, este modelo educativo basado en competencias incursionó en nuestro país a principios de la década de los noventa, específicamente, durante la administración de Carlos Salinas de Gortari (1988 - 1994). En esta época emergieron los proyectos económicos como forma de preparar a la fuerza laboral para

una economía global competitiva y para el desarrollo de la nación. De esta forma, los proyectos políticos tuvieron un gran auge por el ímpetu

Los grandes cambios en el sistema educativo comenzaron tras la incorporación de México al grupo de países pertenecientes a la OCDE, así como los proyectos nacionales de modernización. Los diagnósticos y las pruebas estandarizadas por parte de la OCDE encontraron que nuestro sistema educativo todavía se encontraba lejos de alcanzar dichos estándares. Aunado a esto, la eficiencia en los niveles educativos iniciales demostró resultados poco favorables en los rubros de lectura y habilidad matemática, así como en la cobertura y la permanencia. Con esta problemática, garantizar la eficacia del sistema educativo, sería el ideal a alcanzar en los siguientes años. Ambos acontecimientos trajeron consigo el discurso en pro de la *calidad educativa* y un sistema de reformas que garantizara vincular los procesos formativos con las exigencias del mundo laboral.

La propuesta *Programa Nacional para la Modernización Educativa*, pretendía alcanzar la calidad en los servicios educativos a través de su reestructuración tanto en sus contenidos pedagógicos como en las orientaciones que guiaron por muchos años a los procesos de enseñanza y aprendizaje. Como resultado de estas políticas emergentes a la globalización y la competitividad con otros mercados, en los años subsecuentes, el auge de la educación técnica apareció. Además, los fines de la educación versaban sobre la necesidad de crear sujetos con habilidades y conocimientos para el mundo laboral. Con estos acontecimientos, comenzó la época de las reformas educativas en las que se instituían marcos normativos para erradicar el deterioro educativo frente a los futuros retos de la nación.

De esta manera, la educación será la palanca de la transformación si los mexicanos encuentran en ella un medio para desarrollar nuevas capacidades: la capacidad de generar una estructura productiva, liberadora y eficiente con el apoyo del conocimiento científico y tecnológico; la capacidad de fortalecer la solidaridad social e identidad nacional y la cultura científica y tecnológica; la capacidad de los trabajadores para adquirir y humanizar nuevas técnicas de producción; la capacidad de ampliar las vías de participación democrática y plural; la capacidad para perfeccionar los servicios a fin de que repercutan eficientemente en el bienestar de la población. Con la educación podemos hacerlo reafirmando nuestra identidad nacional, nuestro proyecto histórico y nuestra voluntad firme de consolidar la soberanía nacional. (SEGOB, 1990)

En este marco de modernización, la educación tecnológica jugaría un papel determinante para el logro del ambicioso proyecto modernizador. Por ello, en el año 1995 surge el Proyecto para la Modernización de la Educación Técnica y la Capacitación (PMETyC) con el fin de orientar la educación hacia la formación en la técnica. Posteriormente este organismo se convirtió en lo que actualmente se denomina Consejo Nacional de Normalización y Certificación de Competencias Laborales (CONOCER) por lo que ahora su papel está encaminado a generar normas técnicas de competencia laboral, así como certificar y evaluar los conocimientos adquiridos a través del sistema de formación para el trabajo. A partir de estos hechos, el auge de la educación tecnológica cobra sentido e importancia en el contexto de los grandes cambios tecnológicos en busca de un modelo educativo que respondiera a las exigencias globales.

1.2.3. Las competencias docentes

Que el fin de la educación es garantizar el crecimiento humano y el mejoramiento de las sociedades es un hecho. Si partimos de la idea de que la educación ha de garantizar el bienestar de cada integrante, es lógico que organizaciones y gobiernos estén al tanto de los factores de éxito o fracaso educativo.

Como se ha dicho, la crisis económica y los avances tecnológicos trajeron consigo una era de cambios y nuevas demandas. Ante estos hechos, la profesión docente no quedaría fuera del plano de dichos cambios. Por eso, no es de extrañar que en los últimos años se pueda apreciar una creciente preocupación por los problemas de la enseñanza y por mejorar el desempeño de los profesores, misma que queda reflejada en la infinidad de investigaciones y evaluaciones que tienen por objeto cuantificar su eficiencia y los conocimientos que poseen para el desempeño de su función.

Al mejorar la tarea docente, se espera un impacto directo en la calidad del proceso de enseñanza – aprendizaje, lo cual, a su vez, mejorará las relaciones entre profesor y alumno de tal manera que incrementen el conocimiento del futuro profesionista y redunden en beneficios del sector laboral y económico. (Chehaybar y Kuri, E. 1996)

En consecuencia, la profesión de la docencia, se ve comprometida a unas determinadas características y unos conocimientos sujetos a un contexto y a unos fines educativos, de tal manera que *el buen maestro*, es una construcción social que los cambios generacionales van marcando. Por lo tanto, resulta lógico que cada sistema educativo establezca parámetros y perfiles con determinadas características que se deben cumplir si es que se han de querer incorporar a la plantilla docente de los diferentes niveles educativos.

... se comienza a abordar el tema en el marco del establecimiento de metodologías innovadoras para evaluar los aprendizajes y la calidad de la educación... buscando con ello superar las metodologías tradicionales basadas en la memorización la acumulación y repetición mecánica de datos, para privilegiar los procesos cognitivos (percepción, atención, comprensión, inteligencia y lenguaje), las habilidades cognitivas (interpretación, argumentación y proposición) y a la resolución de problemas con sentido para los estudiantes. (Tobón, 2006:36)

Por otra parte, la misma historia ha confirmado que el aumento de recursos no es suficiente para garantizar una buena educación. Cuando los problemas de la educación dejan de resolverse con insumos, se empieza a considerar el mejoramiento del su capital humano, en este caso, los docentes.

La necesidad de un nuevo rol docente ocupa un lugar destacado en la retórica educativa actual, sobre todo ante el nuevo milenio y la construcción de una nueva educación. El perfil y el papel prefigurado de este "nuevo docente" han terminado por configurar un largo listado de "competencias deseadas", en el que confluyen hoy, contradictoriamente, postulados inspirados en la teoría del capital humano y los enfoques eficientistas de la educación, así como postulados largamente acuñados por las corrientes progresistas, la pedagogía crítica y los movimientos de renovación educativa, que hoy han pasado a formar parte de la retórica de la reforma educativa mundial. (Torres, M, 1999:2)

De esta manera, el papel que se le asigna, se ve comprometido con el cumplimiento de la calidad educativa más que su mejoramiento. Ahora bien, ante esta situación cabe preguntarse ¿hasta qué punto los docentes tienen relación con la calidad educativa? Es innegable que esta relación resulta ser conflictiva y más cuando existen varios estudios e investigaciones que demuestran una relación estrecha entre el desempeño docente y el aprendizaje de los alumnos. Por eso, es que los esfuerzos por profesionalizar la práctica docente han ido en incremento. De este modo, la formación docente esta presente en todos lugares y formatos, desde videos,

conferencias y manuales hasta proyectos políticos de mejora educativa. Sin embargo, en esta nueva era, se ha encontrado que no solamente el desempeño de los maestros tiene que ver de manera directa en la calidad de la educación. Por ejemplo, Gimeno Sacristán J. (1998) sustenta que la calidad educativa no siempre tiene relación directa con los enseñantes, advierte que, para el logro de ésta, también se requiere de la participación y funcionamiento de las autoridades educativas, de esta forma, garantizar una enseñanza de calidad implicaría responder, por parte de las autoridades, a las necesidades de los alumnos, del currículum y de la sociedad.

Es cierto que no existe un consenso en relación con lo que implica ser un *buen profesor* y por tanto que no haya una *lista* única de los conocimientos necesarios para enseñar.

Sin embargo, se ha de reconocer que los docentes deben de contar con algunos atributos como una formación específica, con una serie de reconocimientos, certificados y títulos que dan fe de que puede ejercer esta labor.

Pero ¿Qué son las competencias docentes? Líneas atrás, se presentó un análisis sobre las diferentes concepciones que se tiene sobre competencias, y aunque existen diversos conceptos como autores, se ha de concluir que se trata de los conocimientos, habilidades y destrezas necesarias para desempeñar una tarea o situación. En el caso de los docentes, se trata de la movilización de estos recursos cognitivos para hacer frente a las situaciones de la enseñanza. De esta manera, las competencias docentes constituyen un *saber* y un *saber hacer*, es decir; saberes que se llevan a la práctica, no de manera mecánica, sino saberes transferibles a una práctica diversa y cambiante. Pero eso no es lo único, también implica *saber ser* y *saber convivir* porque las situaciones de la enseñanza implican más que la mera transmisión de conocimientos.

Últimamente, se ha visto un amplio desarrollo sobre las competencias docentes y cómo estos atributos pueden llegar a configurar las cualidades que ha de reunir un profesional de la enseñanza. Por ejemplo, Perrenoud, P. (2005) sugiere que las competencias docentes se refieren a los atributos por los cuales se consolida el perfil profesional del docente, en este

sentido, el desarrollo de estas cualidades, han de esclarecer las representaciones del profesional de la enseñanza. Así, se esperaría que los profesores pudieran:

- Organizar y animar situaciones de aprendizaje.
- Gestionar la progresión de los aprendizajes.
- Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación.
- Implicar a los alumnos en sus aprendizajes y en su trabajo.
- Trabajar en equipo.
- Participar en la gestión de la escuela.
- Informar e implicar a los padres.
- Utilizar las nuevas tecnologías.
- Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión.
- Organizar la propia formación continua.

Por su parte, la Subsecretaría de Educación Media Superior, establece claramente su concepción sobre las competencias docentes, de acuerdo con esta institución:

Son un parámetro que contribuya a la formación docente y a la mejora continua de la enseñanza y el aprendizaje en la EMS. En este sentido, las competencias no reflejan la situación actual de la docencia en el nivel educativo, ni se refieren simplemente al deber ser; se trata de competencias que pueden y deben ser desarrolladas por todos los docentes del bachillerato en el mediano plazo, y sobre las cuales podrán seguir avanzando a lo largo de su trayectoria profesional. (SEGOB, 2008).

De esta manera, las competencias docentes están relacionadas también con las habilidades y conocimientos establecidos en ámbitos de actuación profesional y personal. Si bien el conocimiento de los maestros es ciertamente un componente de su profesionalismo, las competencias docentes implican algo más que la acumulación de conocimientos. Las habilidades, actitudes y variables motivacionales también contribuyen al dominio de la enseñanza y el aprendizaje.

Su importancia reside en la complejidad del contexto actual, ya que en esta era de cambios, la diversificación de prácticas y cambios tecnológicos, económicos y culturales, traen consigo situaciones difíciles y complejas, especialmente en la población juvenil caracterizada por una falta de importancia por el saber o por el aprender. (Bar, G. (1999).

Como se ha visto, la calidad educativa no siempre tiene que ver con el desempeño de los profesores, las competencias docentes tienen que ver con el desarrollo de conocimientos y habilidades que pueden ayudar a cumplir estos objetivos, pero de ninguna manera son en sí mismas la calidad educativa. Asimismo, las competencias docentes, establecen una serie de atributos que ha de reunir el profesional que le permitan actuar en su quehacer profesional.

De esta forma, en el caso de nuestro país, la formación, actualización y profesionalización docente toman un lugar importante en la agenda política debido a que son las formas en las cuales se pretende el desarrollo de las competencias docentes. Tanta es su importancia que gobiernos y organizaciones han recomendado y decretado su necesidad tanto en discursos políticos como en estrategias políticas que velan por su regulación y ejecución.

1.3. Marco legal para la formación docente

Que la formación docente es necesaria y pertinente en esta era de cambios tecnológicos y sociales, no se puede negar. Tan importante es, que el mismo gobierno federal la ha contemplado dentro de las metas que contribuyan al acontecer de nuestra nación. De manera similar, las reformas a la educación, plantean la necesidad de contar con personal apto para responder a las demandas sociales. Con esto en mente, se ha emprendido una serie de acciones para contar con *los mejores profesores*, desde ofrecer cursos para el desarrollo de habilidades pedagógicas, hasta mecanismo de evaluación que den fe de los conocimientos que poseen para el desarrollo de su función. Por ello, las bases que sustentan la importancia y relevancia de la formación docente se establecen en un marco de estrategias políticas que tiene por objeto superar las barreras que han imposibilitado a México ser productivo. La misma SEMS reitera este anhelo; “La formación y actualización deberán estar orientadas a que los docentes trasciendan propósitos exclusivamente disciplinares para apoyar de manera integral la formación de los jóvenes”. (SEMS, 2008).

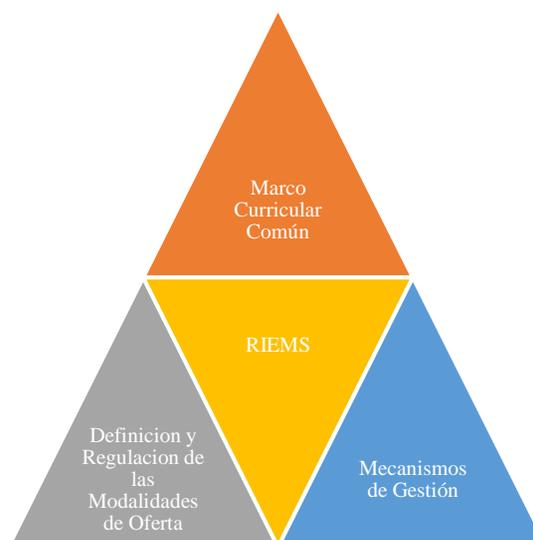
1.3.1. Plan Nacional de Desarrollo

Actualmente, los deseos por mejorar las competencias de los docentes siguen presentes. En la última década se ha reiterado el reto de transformar las prácticas como vía para alcanzar la calidad educativa. Por ello es que en el Plan Nacional de Desarrollo 2013 – 2018 en cuanto a los profesores de todos los niveles educativos propone: “establecer un sistema de profesionalización que promueva la formación, selección, actualización y evaluación del personal docente y de apoyo técnico pedagógico”. (Poder Ejecutivo Federal, 2013). De igual manera, se reitera la importancia de contar con mejores profesores, la misma SEP lo dice de la siguiente manera “los maestros son la columna vertebral del sistema educativo. Por ello, su profesionalización y formación continua son fundamentales para lograr una educación de calidad”. (SEP, 2017). Dada esta situación, la política educativa mexicana, los planes y programas, así como los cursos de actualización y formación docente actuales, están permeados del enfoque en competencias desde preescolar hasta los programas de posgrado.

1.3.2. Reforma Integral a la Educación Media Superior

Nace de la falta de criterios que permitan articular y ordenar las diferentes modalidades de bachillerato en un marco de respeto hacia la diversidad. Establecer un Sistema Nacional de Bachillerato, se convirtió en uno de los objetivos para esta reforma puesto que la falta de reconocimiento y movilidad entre subsistemas ha representado dificultades para el logro de la calidad educativa. Con estos objetivos, la RIEMS estableció tres ejes a partir de los cuales descansa toda su propuesta y los mecanismos para su implantación.

- Marco Curricular Común
- Definición y regulación de las modalidades de oferta
- Mecanismos de gestión.



1.3.2.1. El Marco Curricular Común

Sobre este eje descansa una parte fundamental de la RIEMS: la concreción de las competencias genéricas, específicas y profesionales en el perfil de egreso del alumno. Lo que se pretende con este marco, es desarrollar los conocimientos y habilidades que todo alumno de bachillerato debe tener, independientemente de la modalidad e institución donde este. Entonces, en esta lógica, los docentes en su enseñanza han de generar esas competencias.

El MCC permite articular los programas de distintas opciones de EMS en el país. Comprende en una serie de desempeños terminales expresados como competencias

genéricas y competencias disciplinares básicas. Una competencia es la integración de habilidades, conocimientos y actitudes en un contexto específico. Esta estructura reordena y enriquece los planes de estudio existentes y se adapta a sus objetivos; no busca remplazarlos, sino complementarlos y especificarlos. Define estándares compartidos que hacen más flexible y pertinente el currículo de la EMS. (SEMS, 2008)

Cabe aclarar que no se pretende establecer una sola formación para todos los alumnos, más bien, se pretende desarrollar una serie de atributos similares en todas las modalidades de



educación media superior. Para lograr esto, el Marco Curricular Común se ha de concretar en 5 niveles:

En el caso del *nivel Interinstitucional*, se refiere a los consensos que se realizan entre las instituciones de EMS sobre el perfil de egreso y las competencias que se buscan desarrollar.

Para el *nivel institucional*, se espera que las instituciones complementen sus modelos educativos con las competencias que ofrece el MCC. Sobre el *nivel de oferta educativa*, tiene que ver con las adecuaciones que se realizan a las competencias disponibles en el MCC. Al tener en cuenta que cada institución labora en contextos diferentes, estas adecuaciones han de responder a las necesidades y particularidades de la población que atienden. Y, por último, el *nivel áulico* en el cual, los docentes tienen la comisión de llevar a cabo su práctica educativa de acuerdo con el modelo educativo basado en competencias y el desarrollo de las competencias genéricas, disciplinares y específicas. Por ello es que la RIEMS y su Marco Curricular Común son una base para la formación docente, porque su desarrollo y logro dependen de cómo llevan a cabo los docentes su práctica educativa.

Competencias del SNB

Competencias para el Sistema Nacional de Bachillerato	
COMPETENCIAS	DESCRIPCIÓN
Genéricas	<i>Comunes a todos los egresados de la EMS. Son competencias clave, por su importancia y aplicaciones diversas a lo largo de la vida; transversales, por ser relevantes a todas las disciplinas y espacios curriculares de la EMS, y transferibles, por reforzar la capacidad de los estudiantes de adquirir otras competencias.</i>
	<i>Básicas Comunes a todos los egresados de la EMS. Representan la base común de la formación disciplinar en el marco del SNB.</i>
Disciplinares	<i>No serán compartidas por todos los egresados de la EMS. Dan especificidad al modelo educativo de los distintos subsistemas de la EMS. Son de mayor profundidad o amplitud que las competencias disciplinares básicas.</i>
	<i>Extendidas</i>
	<i>Básicas Proporcionan a los jóvenes formación elemental para el trabajo.</i>
Profesionales	<i>Extendidas Preparan a los jóvenes con una calificación de nivel técnico para incorporarse al ejercicio profesional.</i>

Elaboración propia. Fuente: Acuerdo 442

1.3.2.2. Acuerdo 447

En el marco de la Reforma a la Educación Media Superior y los objetivos establecidos en el Plan Nacional de Desarrollo, este acuerdo busca establecer las competencias y atributos que ha tener el maestro de EMS independientemente de la modalidad o tipo de sostenimiento en la que labora. La misma SEMS señala que las competencias docentes constituyen el perfil que deberán compartir todos sus docentes para alcanzar los objetivos de la RIEMS. Dicho perfil está constituido por el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que el docente pone en juego para la creación de ambientes de aprendizaje para que los estudiantes desplieguen las competencias requeridas a su egreso. Por ello es que estas competencias son importantes porque de ellas depende la concreción de la RIEMS.

Tabla 1
Competencias y atributos docentes

Competencias que establecen el perfil docente	
COMPETENCIA	ATRIBUTOS
<p>1. Organiza su formación continua a lo largo de su trayectoria profesional.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexiona e investiga sobre la enseñanza y sus propios procesos de construcción del conocimiento. • Incorpora nuevos conocimientos y experiencias al acervo con el que cuenta y los traduce en estrategias de enseñanza y de aprendizaje. • Se evalúa para mejorar su proceso de construcción del conocimiento y adquisición de competencias, y cuenta con una disposición favorable para la evaluación docente y de pares. • Aprende de las experiencias de otros docentes y participa en la conformación y mejoramiento de su comunidad académica. • Se mantiene actualizado en el uso de la tecnología de la información y la comunicación. • Se actualiza en el uso de una segunda lengua.
<p>2. Domina y estructura los saberes para facilitar experiencias de aprendizaje significativo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Argumenta la naturaleza, los métodos y la consistencia lógica de los saberes que imparte. • Explicita la relación de distintos saberes disciplinares con su práctica docente y los procesos de aprendizaje de los estudiantes. • Valora y explicita los vínculos entre los conocimientos previamente adquiridos por los estudiantes, los que se desarrollan en su curso y aquellos otros que conforman un plan de estudios.
<p>3. Planifica los procesos de enseñanza y de aprendizaje atendiendo al enfoque por competencias, y los ubica en contextos disciplinares, curriculares y sociales amplios.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identifica los conocimientos previos y necesidades de formación de los estudiantes, y desarrolla estrategias para avanzar a partir de ellas. • Diseña planes de trabajo basados en proyectos e investigaciones disciplinares e interdisciplinarias orientados al desarrollo de competencias. • Diseña y utiliza en el salón de clases materiales apropiados para el desarrollo de competencias. • Contextualiza los contenidos de un plan de estudios en la vida cotidiana de los estudiantes y la realidad social de la comunidad a la que pertenecen.
<p>4. Lleva a la práctica procesos de enseñanza y de aprendizaje de manera efectiva, creativa e innovadora a su</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Comunica ideas y conceptos con claridad en los diferentes ambientes de aprendizaje y ofrece ejemplos pertinentes a la vida de los estudiantes. • Aplica estrategias de aprendizaje y soluciones creativas ante contingencias, teniendo en cuenta las características de su contexto institucional, y utilizando los recursos y materiales disponibles de manera adecuada. • Promueve el desarrollo de los estudiantes mediante el aprendizaje, en el marco de sus aspiraciones, necesidades y

contexto institucional	posibilidades como individuos, y en relación a sus circunstancias socioculturales.
5. Evalúa los procesos de enseñanza y de aprendizaje con un enfoque formativo.	<ul style="list-style-type: none"> • Provee de bibliografía relevante y orienta a los estudiantes en la consulta de fuentes para la investigación. • Utiliza la tecnología de la información y la comunicación con una aplicación didáctica y estratégica en distintos ambientes de aprendizaje. • Establece criterios y métodos de evaluación del aprendizaje con base en el enfoque de competencias, y los comunica de manera clara a los estudiantes. • Da seguimiento al proceso de aprendizaje y al desarrollo académico de los estudiantes. • Comunica sus observaciones a los estudiantes de manera constructiva y consistente, y sugiere alternativas para su superación. • Fomenta la autoevaluación y coevaluación entre pares académicos y entre los estudiantes para afianzar los procesos de enseñanza y de aprendizaje. • Favorece entre los estudiantes el autoconocimiento y la valoración de sí mismos. • Favorece entre los estudiantes el deseo de aprender y les proporciona oportunidades y herramientas para avanzar en sus procesos de construcción del conocimiento.
6. Construye ambientes para el aprendizaje autónomo y colaborativo.	<ul style="list-style-type: none"> • Promueve el pensamiento crítico, reflexivo y creativo, a partir de los contenidos educativos establecidos, situaciones de actualidad e inquietudes de los estudiantes. • Motiva a los estudiantes en lo individual y en grupo, y produce expectativas de superación y desarrollo. • Fomenta el gusto por la lectura y por la expresión oral, escrita o artística. • Propicia la utilización de la tecnología de la información y la comunicación por parte de los estudiantes para obtener, procesar e interpretar información, así como para expresar ideas. • Practica y promueve el respeto a la diversidad de creencias, valores, ideas y prácticas sociales entre sus colegas y entre los estudiantes.
7. Contribuye a la generación de un ambiente que facilite el desarrollo sano e integral de los estudiantes.	<ul style="list-style-type: none"> • Favorece el diálogo como mecanismo para la resolución de conflictos personales e interpersonales entre los estudiantes y, en su caso, los canaliza para que reciban una atención adecuada. • Estimula la participación de los estudiantes en la definición de normas de trabajo y convivencia, y las hace cumplir. • Promueve el interés y la participación de los estudiantes con una conciencia cívica, ética y ecológica en la vida de su escuela, comunidad, región, México y el mundo. • Alienta que los estudiantes expresen opiniones personales, en un marco de respeto, y las toma en cuenta.

8. Participa en los proyectos de mejora continua de su escuela y apoya la gestión institucional.

- Contribuye a que la escuela reúna y preserve condiciones físicas e higiénicas satisfactorias.
- Fomenta estilos de vida saludables y opciones para el desarrollo humano, como el deporte, el arte y diversas actividades complementarias entre los estudiantes.
- Facilita la integración armónica de los estudiantes al entorno escolar y favorece el desarrollo de un sentido de pertenencia.
- Colabora en la construcción de un proyecto de formación integral dirigido a los estudiantes en forma colegiada con otros docentes y los directivos de la escuela, así como con el personal de apoyo técnico pedagógico.
- Detecta y contribuye a la solución de los problemas de la escuela mediante el esfuerzo común con otros docentes, directivos y miembros de la comunidad.
- Promueve y colabora con su comunidad educativa en proyectos de participación social.
- Crea y participa en comunidades de aprendizaje para mejorar su práctica educativa.

Fuente: Acuerdo 442

1.3.3. Ley General del Servicio Profesional Docente 2013

Ahora bien, en el planteamiento que justifica la formación de profesores de este nivel, la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD) busca evaluar la práctica docente y la mejora de los resultados en pruebas estandarizadas como el Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizaje (PLANEA) o el Programme for International Student Assessment (PISA). De esta manera, en el año 2013, se creó esta ley para garantizar la calidad de los servicios educativos y evaluar las competencias adquiridas por los programas de formación docente como el PROFORDEMS. Los docentes de todos los niveles han de demostrar una serie de cualidades necesarias para su función.

“la evaluación del desempeño tiene como finalidad medir la calidad y los resultados de la función que se desempeñe, así como asegurar que se cumple con el perfil y el compromiso profesional que requiere un sistema escolar para garantizar el derecho a la educación de calidad”. (SEGOB, 2015)

Asimismo, en el marco del Servicio Profesional Docente, se pretende garantizar la idoneidad de conocimientos y capacidades de los profesores mediante la evaluación de los docentes a su ingreso y para su permanencia. En este contexto, la evaluación coloca a los profesores en los siguientes niveles de acuerdo con los conocimientos que posee:

Tabla 2
Niveles de desempeño en la evaluación

NIVEL	DESCRIPTOR
Nivel I (NI)	Dominio insuficiente de los conocimientos y habilidades, contemplados en el instrumento, que se juzgan indispensables para un adecuado desempeño docente.
Nivel II (NII)	Dominio suficiente y organizado de los conocimientos y habilidades, contemplados en el instrumento, que se juzgan indispensables para un adecuado desempeño docente.
Nivel III (NIII)	Dominio suficiente y organizado de los conocimientos y habilidades, contemplados en el instrumento, que se juzgan indispensables para un adecuado desempeño docente, con amplia capacidad de utilizarlas en una diversidad de situaciones didácticas.

Fuente: Diario Oficial de la Federación.

Estas evaluaciones miden la eficacia de los profesores a través de 5 dimensiones de su quehacer docente:

- a. **Conocimiento para el desempeño de la función docente:** Es decir; como el profesor utiliza los procesos de construcción del conocimiento. Enseñanza y aprendizaje basados en el modelo por competencias. Argumenta los métodos que utiliza, identifica las necesidades de aprendizaje de sus alumnos y diseña estrategias de evaluación.

- b. Práctica docente:* El profesor planea su proceso de enseñanza bajo el modelo por competencias. Es decir, cómo recupera los conocimientos previos y desarrolla actividades de aprendizajes basadas en las necesidades y características del contexto de los alumnos.
- c. Desarrollo propio de la función:* Organiza y desarrolla su formación continua a lo largo de su trayectoria profesional. Es decir, la manera en que reflexiona y emplea mecanismos para la creación de acciones formativas que coadyuven en la mejora de su práctica docente.
- d. Vínculo con el contexto escolar:* Cómo relaciona el entorno sociocultural de los estudiantes con las actividades que lleva a cabo para la enseñanza.
- e. Normativa y ética:* Referido a la construcción de ambientes de aprendizaje en un marco de sana convivencia y respeto a la diversidad.

Queda claro entonces que el discurso oficial reafirma el compromiso que los docentes tienen para el desarrollo de las competencias de los alumnos, además, comprometidos con desarrollar actitudes y destrezas tanto éticas como profesionales. Además, que la formación docente busca el desarrollo de las competencias docentes para el logro de los objetivos por la RIEMS y la misma permanencia de los profesores.

1.4. Educación media superior en la actualidad: algunas cifras

Como se ha reiterado, las reformas a la educación han buscado lograr la calidad educativa en todos los niveles, desde preescolar hasta los programas de doctorado. Para el logro de esta calidad, se ha de llevar a cabo toda serie de políticas que permitan satisfacer a las demandas y necesidades sociales y que, en consecuencia, también refleje en beneficios para la economía del país. Por ello, que la población pueda acceder a este nivel educativo es imperante.

Actualmente la Educación Media Superior opera con un total de 20,701 escuelas que atienden una matrícula de 5, 128,518 estudiantes distribuidos en las diferentes modalidades del bachillerato disponibles a nivel nacional. De acuerdo con cifras del ciclo escolar 2016 – 2017, dichos estudiantes son atendidos por 417,745 docentes que laboran. En el caso de la CDMX, la población estudiantil asciende a 475,684 estudiantes que son atendidos por 39,388 profesores de grupo. (SEP, 2017)

A pesar de los esfuerzos, llama la atención los bajos índices de acceso y absorción en este nivel educativo. De acuerdo a cifras del Censo Nacional llevado a cabo en el año 2015 por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), la población de 15 a 17 años que está en edad de cursar el bachillerato, asegura haber cubierto la educación básica, pero no la educación media superior. De esta forma, se estima que 4´ 318, 842 jóvenes no tienen acceso a este nivel. (INEE, 2011)

Los índices de escolarización en México en primaria y secundaria son prácticamente universales; no obstante, en los niveles de educación media superior estos índices siguen siendo relativamente bajos. Durante la transición de secundaria a la escuela media superior, el índice de escolarización de estudiantes de 15 a 19 años cae a 54% aproximadamente; el índice más bajo para este grupo de edad entre los países de la OCDE, y muy por debajo de la media de la organización (84%). (OCDE, 2017)

Tabla 3
Distribución de docentes

Ciclo escolar 2016 – 2017		
Número de docentes	Número de alumnos	Número de escuelas
417,745	5, 128,518	20,701

Elaboración Propia. Fuente: INNE

1.4.1. Cobertura

Históricamente, los diagnósticos al Sistema Educativo Mexicano han demostrado que la matrícula y la cobertura son dos variables paralelamente opuestas que influyen en la calidad educativa, mientras la matrícula va en incremento, la cobertura y la oferta de opciones para los jóvenes en edad de cursar el bachillerato son insuficientes (INEE, 2011). (INEE, 2013).

En el caso de la educación básica, los niveles de cobertura alcanzan el 100% para primaria y secundaria. Sin embargo, en educación media superior, todavía quedan fuera 33.2% de los jóvenes que están en el rango de edad para cursar el bachillerato.

Tabla 4
Niveles de cobertura entre niveles educativos

Ciclo escolar 2016 – 2017		
Educación primaria (6 – 11 años)	Educación secundaria (12 – 14 años)	Educación Media Superior (15 -17 años)
105.7%	100.6%	77.8%

Elaboración Propia. Fuente: INNE

1.4.2. Oferta educativa

Por otra parte, la oferta educativa para este nivel es amplia, las diferentes modalidades de bachillerato ofrecen a la población juvenil estudios de bachillerato general, tecnológico, técnico profesional o abierto y a distancia. Todas las modalidades certifican a los estudiantes de haber concluido los estudios correspondientes al nivel bachillerato, aunque algunos de ellos ofrecen formación adicional al bachillerato.

Tabla 5
Oferta educativa EMS

Modalidades del Sistema Nacional del Bachillerato			
<p>Bachillerato General</p> <p><i>Prepara para la continuación en estudios superiores, de las diferentes disciplinas. Orienta vocacionalmente hacia un área de conocimiento.</i></p>	Centros de Estudios de Bachillerato		
	Colegios de Bachilleres		
	Preparatoria Abierta		
	Telebachillerato		
	Preparatorias Federales por Cooperación		
	Bachilleratos de Arte		
	Bachillerato de la Heroica Escuela Naval Militar		
	Preparatoria del Distrito Federal		
	Bachilleratos Federalizados		
	Bachilleratos de las Universidades Autónomas		
<p>Bachillerato tecnológico</p> <p><i>Es de carácter bivalente, es decir, se adquieren las competencias y la certificación como técnico en alguna de las carreras que ofrece para ingresar al mundo laboral y, al mismo tiempo, prepara al estudiante para continuar con sus estudios del nivel superior.</i></p>	<p>Educación Tecnológica Industrial</p> <p>La formación de estas escuelas está pensada en los sectores industriales y de servicios, pero también otorga la preparación propedéutica para continuar los estudios a nivel superior.</p>	<p>CETIS</p> <p>CBTIS</p> <p>CECyTEs</p>	
	<p>Educación en Ciencias del Mar</p> <p>La formación de estas escuelas está relacionada con las actividades marítimas, pesqueras, portuarias y del sector turístico de playas.</p>	<p>CETAC</p> <p>CETMAR</p>	
	<p>Educación Tecnológica Agropecuaria</p> <p>La formación que se adquiere está relacionada con la producción de alimentos y servicios del campo: agrícolas, pecuarios y forestales.</p>	<p>CBTA</p>	
	<p>Profesional técnico-Bachiller</p> <p><i>Prepara, capacita y evalúa a sus alumnos mediante un modelo basado en competencias con fines de certificación de competencias laborales y servicios tecnológicos para atender las necesidades del sector productivo del país.</i></p>	<p>CONALEP</p>	

Preparatoria Abierta

Y en línea

Estudios de nivel

*Bachillerato con validez
oficial.*

Ofrece a los alumnos recursos y servicios educativos a través de una plataforma interactiva en la que se puede acceder desde cualquier lugar y dispositivo con acceso a Internet.

Elaboración Propia. Fuente: SEMS

1.4.3. Reprobación

Cifras del *Reporte de la Encuesta Nacional de Deserción en la Educación Media Superior*, indican que durante el ciclo escolar 2010-2011, el índice de reprobación en la Educación Media Superior fue de 32.7%. Entre los factores más referidos sobre deserción escolar en EMS...

Se encuentran el uso de prácticas pedagógicas inadecuadas para incidir en los jóvenes, el bajo nivel de aprovechamiento de los estudiantes y las cuestiones relativas a la interacción entre docentes y alumnos, sobre todo en lo que se refiere a dificultades en los procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula. SEP (2012).

Por otra parte, el desarrollo de las competencias básicas todavía no ha sido logrado. De acuerdo a los resultados obtenidos en la prueba PISA del año 2012, 54.7% de los alumnos de 15 años que cursaban media superior en el país, mostraron serias dificultades en los rubros de habilidad matemática. De esta forma, se puede observar que la mayoría de los alumnos todavía no concretan los aprendizajes esperados establecidos por los programas de estudios ni las competencias esperadas. Esta misma problemática se puede apreciar en los resultados obtenidos en el ciclo escolar 2016 – 2017 ya que la educación media superior muestra la tasa más alta de reprobación en comparación con educación básica.

Tabla 6
Índices de reprobación EMS

Índices de reprobación ciclo escolar 2016 – 2017		
Educación primaria	Educación secundaria	Educación Media Superior
0.5%	9.6%	28.3%

Elaboración Propia. Fuente: INEE

A pesar de la diversificación de ofertas para cursar este nivel educativo, los índices de eficiencia terminal son del 68.6%, los más bajos en comparación con el 95.5% y 88% de educación primaria y secundaria respectivamente.

Tabla 7
Eficiencia Terminal EMS

índices de eficiencia terminal ciclo escolar 2016 – 2017		
Educación primaria	Educación secundaria	Educación Media Superior
95.5%	88.%	68..6%

Elaboración Propia. Fuente: INEE

1.4.4. Docentes en el SNB

Por otro lado, respecto a la escolaridad de los docentes, se puede observar que existen diferencias sustanciales en términos de la formación, que va desde los estudios en la Normal Básica hasta estudios de Licenciatura en campos disciplinarios diferenciados (historia, biología, ingenierías, etc.); así como del nivel educativo alcanzado, docentes con sólo el nivel medio superior, docentes con pasantía en el nivel superior, otros con el título del nivel superior y docentes con estudios de posgrado.

A pesar de que a los profesores de este nivel se les ofrecen cursos especializados para el área del conocimiento en la que imparte clase y para la apropiación de los referentes pedagógicos de su quehacer, los resultados obtenidos en el examen al desempeño y la permanencia,

demuestran que los niveles de excelencia solo han sido alcanzados por el 2.9% del total de maestros evaluados en el año 2016, mientras que el 17.6% está en los niveles insuficientes y el 79.4% restante a penas cubre los requerimientos mínimos para la función.

Tabla 8
Resultado de la evaluación al desempeño docente

Resultado en la evaluación docente EMS 2016					
Para el desempeño			Para la permanencia		
<i>INSUFICIENTE</i>	<i>SUFICIENTE</i>	<i>EXCELENTE</i>	<i>INSUFICIENTE</i>	<i>SUFICIENTE</i>	<i>EXCELENTE</i>
17.7	79.4	2.9	17.68%	79.65	2.87

Elaboración Propia. Fuente: INNE

Tabla 9
Oferta de formación para docentes de nuevo ingreso

Competencias docentes del nivel medio superior	
Taller	Contenido
0 Aprende a usar tu aula virtual	<ul style="list-style-type: none"> • Herramientas del aula virtual • Edita tu perfil • Presentación • Netiqueta • Organiza tu estudio • Comunicación con tu grupo • Calificaciones
1 Introducción a las competencias genéricas y docentes para el nivel medio superior	<p>Unidad 1. Comprensión de las competencias genéricas y docentes del Nivel Medio Superior y el reto de la creatividad.</p> <p>Unidad 2. Las competencias y el plan de clase argumentado.</p> <p>Unidad 3. Competencias y trabajo colegiado</p>
2 Competencias y centralidad del estudiante	<p>Unidad 1. Diversidad de estilos de aprendizaje e inteligencias múltiples.</p> <p>Unidad 2. Estrategias de aprendizaje y el aspecto sociocultural de las y los estudiantes.</p> <p>Unidad 3. La centralidad del estudiante y el trabajo colegiado.</p>

3	Las competencias y el ambiente emocionalmente seguro en el aula	<p>Unidad 1. Realidades emocionalmente seguras e inseguras.</p> <p>Unidad 2. El ambiente emocionalmente seguro en el aula y la construcción del plan de clase argumentado.</p> <p>Unidad 3. Estrategias para establecer un ambiente emocionalmente seguro.</p>
4	Las competencias y las prácticas disciplinares	<p>Unidad 1. Perspectivas disciplinares.</p> <p>Unidad 2. Reflexiones acerca de la práctica docente.</p> <p>Unidad 3. Áreas de oportunidad de la práctica docente.</p>

Elaboración Propia. Fuente: SEMS

Tabla 10
Oferta de formación para docentes en servicio

Especializaciones	
Taller	Contenido
Curso de especialización en comunidades de aprendizaje	<p>Módulo Introductorio: EVA: Espacio Virtual de Aprendizaje</p> <p>Módulo I. Comunidades de aprendizaje</p> <p>Módulo II. La didáctica en las herramientas web 2.0 en apoyo a la construcción de comunidades de aprendizaje</p> <p>Módulo III. Estrategias de comunicación y colaboración en los espacios educativos virtuales y no virtuales</p> <p>Módulo IV. Diseño y gestión de comunidades de aprendizaje</p>
Curso de especialización en evaluación por competencias	<p>Módulo I. La evaluación como proceso formativo</p> <p>Módulo II. Evaluación de procesos y resultados</p> <p>Módulo III. La evaluación del alumno como instrumento para la mejora de la práctica docente</p>
Curso de especialización en métodos de enseñanza innovadores	<p>Módulo I. Integrando Métodos de Enseñanza y aprendizaje Innovadores en la práctica educativa de la era digital</p> <p>Módulo II. El rol docente en un modelo de aula invertida en Bachillerato. Cómo consolidar lo aprendido</p> <p>Módulo III. El docente de EMS integra referentes y estrategias didácticas apoyadas con el uso de las Tecnologías de la</p>

	Información y Comunicación
Curso de especialización en planeación didáctica	Módulo 1: Generalidades de la planeación Módulo 2: Planeación didáctica
Curso de especialización en trabajo colegiado	Módulo Introdutorio. Conociendo la plataforma Módulo I. Trabajar colegiadamente, trabajar juntos para el aprendizaje Módulo II. Preparación para una colaboración exitosa Módulo III. El trabajo colegiado: facilitación y participación Módulo IV. Convocar al trabajo colaborativo eficaz

Elaboración Propia. Fuente: SEMS

1.5. Investigaciones realizadas a la educación media superior

En la exploración sobre investigaciones, estudios y diagnósticos para el nivel medio superior, diversos especialistas, investigadores e instituciones refieren a la situación de la educación media superior desde diferentes perspectivas y ángulos. Algunos de los trabajos consultados, afirman que la EMS se conformó como resultado del contexto político y económico tras la aparición de recomendaciones por parte de organismos internacionales, otros, encuentran necesario reorganizar y diversificar la oferta educativa para dicho nivel con el fin de responder a las necesidades de cobertura y eficiencia terminal. Por otra parte, encontramos aquellos preocupados por el estudio de los efectos de las reformas en los docentes de este nivel.

Cabe señalar que, a pesar de contar con un cuerpo de conocimientos relacionados con estos aspectos, resulta llamativo encontrar pocos trabajos que den cuenta de la situación *in situ* de los docentes en aspectos como su práctica educativa y los mecanismos de formación continua. A manera de síntesis se presentan los siguientes trabajos:

1.5.1. Estudios sobre las reformas educativas y curriculares

La investigación de Vidales (2009) en torno al fracaso escolar en la educación media superior, demuestra que 48% de los estudiantes consideran que reprueban una o varias asignaturas de algún grado del bachillerato porque no entienden la exposición del profesor, 77% porque este no domina los contenidos a enseñar y un 64% porque el maestro no sabe cómo enseñar. De la misma manera, el Informe TALIS (Estudio Internacional sobre enseñanza y aprendizaje) llevado a cabo por la OCDE (2009) en 23 países, declara que para el caso de México:

- a) 80% de los profesores al ser encuestados, expresan que no se satisface sus necesidades de desarrollo profesional y de formación
- b) Uno de cada tres profesores trabaja en un centro, cuyo director considera que su centro carece de profesores cualificados
- c) La mayoría de los docentes dicen trabajar bajo el enfoque constructivista, pero, en la práctica, utilizan preferentemente los enfoques tradicionales.

Por su parte, Bracho, T. y Miranda, F. (2012). Reconocen que la EMS en México es resultado de políticas generadas en y para otros niveles educativos. A través de su análisis, los autores dan cuenta de la situación que se da a partir de la implementación de la RIEMS en el bachillerato mexicano. De esta forma, los especialistas encuentran que:

- a) Las investigaciones sobre el impacto de la RIEMS aún son incipientes.
- b) La reforma debería tener una evaluación sobre la cual se identifiquen las necesidades, problemáticas y obstáculos sobre los cuales se podría determinar su pertinencia.
- c) Se debería conciliar y alinear la agenda política gubernamental con la agenda social y académica para garantizar mecanismos de participación.
- d) Es necesario sistematizar y documentar el proceso de creación de la RIEMS con el correspondiente argumento y condiciones que le dieron origen.
- e) Es preciso contar con datos específicos sobre los docentes para determinar la viabilidad técnica y política de los cambios propuestos.

De manera similar, Díaz Méndez, J. (2011): advierte de la influencia de organismos internacionales en las políticas educativas que se generaron a partir de los cambios económicos y la teoría del capital humano. Luego de que la UNESCO publicó la *declaración mundial sobre la educación en el siglo XXI*, las reformas a la educación buscarían adaptar la escuela a las demandas del mercado laboral y así, el enfoque en competencias se vería reflejado en planes y programas de todos los niveles educativos. Finalmente, el autor da una breve explicación sobre los antecedentes que generaron la creación de la actual RIEMS para luego derivar que mediante el análisis al discurso político de esta reforma se puede decir que:

- a) El Estado trata de modificar la perspectiva social sobre los problemas de la educación media superior de tal manera que se fortalezca la identidad de un gobierno preocupado por contribuir al desarrollo de la cultura y la sociedad
- b) El enfoque por competencias que se establece en la reforma se reduce en términos de competitividad, por ende, la educación estaría dividida entre quienes cuentan con dichas competencias y los que no. Desde esta lógica, las desigualdades sociales se justifican.

López Bonilla, G. y Tinajero Villavicencio, G. (2009) realizaron una investigación en torno al modelo constructivista de la reforma del 2004 de los bachilleratos tecnológicos. Los profesores de estos bachilleratos fueron entrevistados sobre las bondades y retos que enfrentaron al momento de instrumentar dicha reforma. De esta forma, las autoras encuentran que:

- a) 46.6 % de los maestros encuestados consideran que la reforma no ha mejorado la escuela.
- b) El fracaso de esta reforma se debe a la falta de tiempo e información para conocer los cambios y los objetivos que se plantea.
- c) Los docentes encuentran como una fortaleza el modelo de autoaprendizaje, sin embargo, reconocen que pocos alumnos lo logran.

1.5.2. Estudios sobre la formación docente en EMS

La misma SEP en el documento *El perfil de la educación en México*, en relación con este mismo nivel educativo, reporta las acciones que se llevaron a cabo con miras a la profesionalización docente, por ejemplo; el Programa de Formación de Profesores en los Colegios de Bachilleres, que inició en 1991 en la ciudad de México. Dicho programa, tenía miras hacia el desarrollo de habilidades docentes, promoviendo la participación de estos a través de un sistema de estímulos al desempeño. Otro ejemplo de estos programas destinados a la formación de maestros fue *El Programa de Formación Pedagógica* impulsado por el CONALEP, el cual, tenía como enfoque las normas de competencia laboral con la intención de desarrollar habilidades informáticas y de actualización profesional. De ambos estudios no se tiene algún resultado tras su implementación.

Bajo esta misma problemática, Cabello Bonilla V. y Silva Ruiz G. (1990) realizaron un análisis tras la puesta en marcha del Programa de Formación para el Ejercicio de la Docencia en el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) en donde enmarcaron el contexto de la formación docente en EMS de la década de los noventas. En este análisis, abordaron los aspectos problemáticos en torno a este programa. De acuerdo con los hallazgos de estos autores:

- a) La formación de los profesores ha sido abordada desde lo operativo, es decir, desde los planteamientos oficiales y no desde las diferentes dimensiones que involucran la práctica educativa.
- b) La mayoría de los programas de formación y actualización docente están centrados en dotar al maestro de habilidades para la investigación y no para la acción.

De la misma manera, Lozano Medina A. (2011) problematiza la formación de profesores de EMS partícipes del Programa de Formación Docente en Educación Media Superior (PROFORDEMS). El análisis que el autor plantea, parte de la relación política – económica que da sentido a los planteamientos de la RIEMS, y en específico, en torno a las competencias

que se exigen a la plantilla docente. Además, recalca que los problemas con el bachillerato mexicano han sido y siguen siendo:

- La falta de oferta educativa
- La poca claridad en el desempeño y funcionamiento de las instituciones
- El desconocimiento de un perfil claro del personal docente.

De la misma forma, asegura que existe una falta de información que dé cuenta de la situación del programa PROFORDEMS, por ejemplo; el número de profesores certificados del diplomado. Por último, el autor sugiere evaluar los diferentes procesos y acciones que se llevan a cabo con el fin de concretar la política educativa y en este caso, en torno a la propuesta de la RIEMS sobre formación docente y en específico sobre su situación laboral.

En esta misma línea de pensamiento, Escalante, A. y Fonseca, C. (2011) llevaron a cabo una investigación sobre los obstáculos para la implementación de la Reforma Integral de la Educación Media Superior, en la cual, los autores señalan que:

- a) 60% de los profesores encuentran necesaria la reforma, 16% irrelevante y 7% innecesaria y solo 10% la considera urgente.
- b) 50% opina que no ha visto cambios en el aprendizaje de sus alumnos.
- c) 35% de los participantes considera que la reforma no ha cambiado ni alterado su práctica educativa.

Por su parte, Zorrilla Alcalá, F. (2015) afirma que la Ley General de Servicio Profesional Docente ofrece una serie de programas de formación y capacitación con la intención de que los maestros cumplan exitosamente su desenvolvimiento profesional. Sin embargo, el autor se cuestiona si esta presunción se llevará a cabo, y de ser así, en qué medida será accesible ingresar a estos programas. Dadas las circunstancias, el autor se propuso analizar programas de formación que hayan sido diseñados a partir de problemas identificados previamente al diseño de las políticas que los sustentan con el fin de determinar si existe una relación congruente entre las políticas planteadas y las propuestas de formación docente en EMS.

Para tal efecto, este estudio analizó varios programas, entre los que destacan, el PROFORDEMS, del cual, el autor encontró que:

- El PROFORDEMS es apreciado por instituciones y docentes por la información que brinda sobre el modelo de competencias, sin embargo, sus planteamientos distan mucho de ser una formación para la docencia y en específico, para una materia en particular.
- El PROFORDEMS ha resultado efectivo en cuanto a su cobertura nacional, pero existe poca claridad sobre la preparación que ofrece.
- Hay desconocimiento de una evaluación que determine la efectividad o las medidas que se han tomado para el mejoramiento del PROFORDEMS.

Ahora bien, dada las circunstancias cabe preguntarse ¿Qué sucede con los docentes de educación media superior? ¿Cómo se prepara a los profesores de este nivel si no cuentan con una formación en la docencia? Esta misma preocupación la plantea el Instituto Nacional de Evaluación para la Educación (INEE) cuando en el año 2013 enfatizó la necesidad de “pedagogizar” más a los maestros y fortalecer su formación para evitar la deserción escolar y así lograr una cobertura del 100 %.

Por su parte, Zarzar, C. (1993) manifiesta que:

El dominio de la materia, aunque sea necesario, no certifica por sí mismo que uno la pueda enseñar eficaz y adecuadamente. ...Ser experto en el área o materia que se imparte es, evidentemente, una condición necesaria para ser un buen profesor, pero de ninguna manera es una condición suficiente. (p. 11).

Tal parece, que la aseveración de Zarzar resulta ser acertada para el caso de los profesores de educación media superior, donde los requisitos para impartir una materia quedan implícitos en el perfil o campo de conocimiento que el docente tiene al ingreso. Sin embargo, y pese a esta situación, la RIEMS, plantea como meta que el alumno desarrolle un perfil de egreso específico, con conocimientos, aptitudes y destrezas que le permitan ingresar a la educación universitaria. Para tal efecto, se espera que el docente cuente con ciertas competencias que

garanticen el cumplimiento de este anhelo. Evidentemente, la necesidad de la formación pedagógica en los docentes cobra sentido dadas las condiciones de educación media, pues, en una sociedad cada vez más cambiante, la profesión docente va adquiriendo más compromisos y nuevos retos que superar.

1.6. Relevancia y pertinencia del estudio

El interés por el estudio sobre la formación docente en EMS parte, primeramente, de lo personal, llama mi atención lo escasa que ha sido abordada la formación del docente para este nivel educativo, por ejemplo; estudios o evaluaciones que den cuenta de la realidad que se vive en cada una de las escuelas o informes que brinden información precisa sobre los resultados de la implementación de la RIEMS a 10 años de su arranque. Además, mi interés creció al no poder saber cuáles son los efectos que la implementación de la RIEMS ha generado en el trabajo y vida de los docentes.

De esta forma, la interrogante que dio pie a esta investigación fue ¿Qué se sabe sobre los efectos del PROFORDEMS en la práctica docente? De forma similar, Sandoval Flores, E. (2017) advierte que:

...ninguna de las reformas a la educación ha sido consultada ni mucho menos evaluada, la experiencia y opinión de los maestros en servicio y de los investigadores educativos no ha sido tomada en cuenta para realizar los cambios, los programas de mejoramiento de escuelas han sido sólo remiendos temporales (p. 105).

Esto hizo centrar mi interés en la formación de los profesores de este nivel como objeto de estudio en la medida en que se pueda comprender la realidad de un colectivo de docentes a partir de lo que ellos mismo viven. Por ello, es que consideré pertinente identificar en qué medida el PROFORDEMS responde a los retos de la RIEMS para la mejora de la práctica

docente de un bachillerato tecnológico y, cómo se da respuesta a las necesidades formativas que los profesores tienen.

La relevancia social de mi investigación coadyuva a ampliar el panorama sobre la efectividad de las medidas ejercidas por el gobierno en torno a la formación docente de EMS para verificar si los propósitos establecidos en el Plan Nacional de Desarrollo 2013 – 2018 en relación con la formación docente se cumplen o no, al menos, en este nivel.

Por otra parte, la pertinencia académica que tiene mi investigación responde a la necesidad de contar con investigaciones educativas que den cuenta de los problemas, las vivencias y la efectividad que tienen los programas de formación docente actuales a partir de las situaciones *insitu* de la práctica docente en el marco de las reformas educativas y que por ende, aporten un cuerpo de conocimientos contruidos y fundamentados para un nivel educativo cuyas investigaciones siguen siendo incipientes. Esta misma necesidad la reitera Gutiérrez Legorreta, A. (2009) cuando asegura que es de vital importancia tomar en cuenta las investigaciones de corte cuantitativo, pero, aún más aquellas de naturaleza cualitativa porque de ellas se puede entender hacia dónde va la situación de la educación media superior. Por lo que los propósitos de la investigación apuntaron hacia la comprensión de cómo los docentes viven la formación que se les ofrece, aspectos que las investigaciones a gran escala no logran captar.

Igualmente es pertinente para la Pedagogía porque aporta elementos sobre los cuales se puede construir nuevas propuestas de formación docente contextualizadas a la realidad y a las necesidades formativas que demandan los profesores de EMS. Análogamente, es importante porque permite dar cuenta de las áreas de oportunidad de los profesores de Educación Media Superior para renovar su práctica.

1.7. Preguntas de investigación

Dado lo anterior, uno de los tantos problemas de educación media superior, es la implementación de una reforma cuyo discurso pretende elevar la calidad educativa demandando competencias para la enseñanza, cuando la mayoría de los docentes carecen de ellas al no contar con una formación pedagógica. Aunado a esto, los programas de formación continua, como el PROFORDEMS, no cuentan con una evaluación sobre la cual se pueda determinar si resultan útiles para dar respuesta a la labor de los docentes. Por lo que hay un desconocimiento de los efectos que la RIEMS ha generado en el trabajo y vida de los docentes, y en específico, en su formación y desarrollo profesional.

En este contexto, a continuación, se plantea un conjunto de preguntas que orientan y justifican el presente estudio en torno a la formación continua de los docentes de EMS en el caso del bachillerato tecnológico, con el fin de explorar de qué forma ha contribuido a la mejora de la práctica docente.

¿Cómo los planteamientos de la RIEMS repercuten en la vida profesional de los docentes de EMS?

¿Cuál es el significado que los profesores atribuyen a su práctica docente en el marco de la RIEMS?

¿Cómo se lleva a cabo la formación docente en EMS?

¿Qué es lo que los docentes expresan necesario para su formación?

Por eso, para dar respuesta a estas interrogantes, esta investigación inició por recabar la narrativa de profesores que habían participado en el PROFORDEMS de un bachillerato respecto a los planteamientos de la RIEMS y su labor como docente. De igual manera, se analizó el significado y el impacto que los docentes encuentran en los diplomados recibidos por el PROFORDEMS en términos de mejora de su práctica, mediante la aplicación de entrevistas a profundidad. Finalmente, se determinaron las necesidades de formación específicas que expresan dichos docentes, con lo cual, se identificó en qué medida el PROFORDEMS responde a los retos de la RIEMS para la mejora de la práctica docente en un bachillerato tecnológico, lo cual, fue el objeto de estudio de esta investigación.

1.8. Objetivo general

- Identificar en qué medida el PROFORDEMS responde a los retos de la RIEMS para la mejora de la práctica docente en un bachillerato tecnológico.

1.8.1. Objetivos específicos

- Recabar la narrativa de los profesores respecto a los planteamientos de la RIEMS y su labor como docentes.
- Analizar el significado y el impacto que los docentes encuentran en los diplomados recibidos por el PROFORDEMS en términos de mejora de su práctica.
- Determinar las necesidades específicas de formación que tienen los docentes de un bachillerato tecnológico para llevar a cabo procesos de enseñanza y aprendizaje.

Capítulo 2.

Enfoques, modelos y alternativas en la formación docente.

Capítulo 2. **Enfoques, modelos y alternativas en la formación docente**

INTRODUCCIÓN

En este apartado se analizarán algunos de los conceptos que comúnmente se encuentran en la literatura en relación con la formación de maestros en servicio, tales como *formación, formación docente, formación docente continua, formación docente permanente o profesionalización de la docencia*. Este análisis conceptual permite situar que la mayoría de los programas, cursos y talleres para la formación de docentes en servicio obedece a ciertas corrientes de pensamiento. Una vez abordados los conceptos, se presenta al lector las tendencias que comúnmente permean los programas para el desarrollo de habilidades y /o competencias docentes, así como la orientación de los contenidos y el ideal de sujeto a formar. Por último, se rescatan algunas de las propuestas que pretenden desarrollar en el docente las prácticas reflexivas y cómo estas pueden ser una opción en la formación permanente de los profesores.

2.1. Nociones teóricas

En la última década, se ha generado un creciente interés por la formación de los docentes de cualquier nivel educativo, dicho interés se ve reflejado tanto en el diseño de políticas educativas que buscan la “profesionalización” de los docentes, como en el caudal de investigaciones generadas del estudio en torno a la tarea docente. A pesar de contar con un cuerpo de conocimientos amplio sobre la profesión docente, todavía resulta necesario explorar en la formación que los docentes reciben y cómo esta puede o no mejorar la práctica educativa. Dicho de esta forma, resulta importante primero entender que, al hablar de formación docente, subyacen corrientes de pensamiento que permean a través de orientaciones y tradiciones arraigadas en los procesos formativos de docentes en servicio y, a pesar de contar con diferentes propuestas para profesionalizar el ejercicio de la docencia, en la práctica, se continúa reproduciendo modelos que priorizan la acumulación de conocimientos o el manejo de determinadas técnicas preestablecidas. De igual manera, las concepciones que aquí se presentan, resultan ser un punto de partida para reflexionar sobre lo que sucede con la formación docente. Así entonces, se comenzará por abordar los principales conceptos encontrados en la literatura académica de los expertos sobre este tema.

2.1.1. El concepto de formación

Ferry, G. (1997) plantea a la formación como una forma para actuar, para reflexionar y perfeccionar esta forma. Similar a lo que sucede en los deportistas o en cualquier ejercicio físico, formarse es adquirir cierta forma. La formación es algo que se da siempre y cuando, uno mismo la lleva a cabo, es decir; viene de sí mismo. Desde esta lógica, según Ferry, la formación no puede ser ofrecida por otro o que alguien más pueda formar a otro, tampoco se puede decir que exista un formador y un formado, puesto que es un acto de voluntad propia, pero, siempre sujeto a los medios para la formación.

Respecto a estos medios (o soportes), Ferry señala que pueden ser humanos, circunstancias u objetos: por ejemplo: las teorías, los programas, las lecturas, los accidentes de la vida etc. Por lo que estos soportes son los medios para que se dé la formación, pero de ninguna manera pueden ser la formación en sí. De este modo, la formación profesional consistirá en encontrar formas para cumplir con las tareas del oficio, que en este caso es el de enseñar. De esta manera, la formación involucra el desarrollo de ciertas habilidades y conocimientos para el trabajo que se va a realizar y de la profesión a desempeñar.

Por otra parte, el autor señala que existen 3 condiciones para que se dé la formación: *condiciones de lugar, de tiempo y de relación con la realidad*. Para Ferry, la formación puede darse en el momento en que uno mismo se da el tiempo y el lugar para formarse, es decir; reflexionar sobre lo que se está haciendo y buscar otras formas de hacerlo. Sin embargo, advierte que no basta con el hecho de llevar a cabo la enseñanza como una rutina, y que, con el tiempo, entre más se practique, esta pueda hacer al profesor un experto de la enseñanza. El mismo Ferry (1997) advierte al respecto:

Es falso pensar en formarse haciendo. La experiencia de un trabajo profesional no puede ser formadora para aquel que la lleva a cabo, salvo si encuentra los medios de volver, de rever lo que ha hecho, de hacer un balance reflexivo. (p.56)

Asimismo, es necesario tener en cuenta que la formación involucra la relación con la realidad, esto es, las representaciones que se hacen respecto a una situación, un problema o una tarea en específico a desempeñar. Dicho de otra manera: es la forma en la que se puede actuar antes de que suceda algo. Si bien, para este autor, la formación es un acto de reflexionar en y sobre las acciones realizadas, pero esta formación se da siempre y cuando, la persona tenga la oportunidad de pensar, y de perfeccionar lo que se está haciendo.

2.2. Formación docente

En el caso de la formación del profesorado, normalmente se atribuye a un proceso por el cual se adquieren los conocimientos necesarios para llevar a cabo de manera efectiva la enseñanza. Sin embargo, pensar que la formación docente se limita a actividades de entrenamiento sobre lo que “se debe saber” y “cómo se debe enseñar”, hace replantear las concepciones e implicaciones que tiene cada término. Igualmente, la discusión que aquí se plantea implica abordar los aspectos que se derivan de los procesos formativos por lo que la inexorable dicotomía entre teoría y práctica sale a la luz de analizar las tradiciones, modelos y orientaciones que subyacen en los programas pensados en formar maestros en servicio.

Entendemos por formación, el proceso permanente de adquisición, estructuración y reestructuración de conductas (conocimientos, habilidades, valores) para el desempeño de una determinada función; en este caso, la docente. Tradicionalmente, se otorgo el monopolio de la misma a la formación inicial. Pero la modelación de las practicas y del pensamiento, así como la instrumentación de estrategias de acción técnico-profesionales operan desde la trayectoria escolar del futuro docente, ya que a través del transito por diversos niveles educativos el sujeto interioriza modelos de aprendizaje y rutinas escolares que se actualizan cuando se enfrenta ante situaciones donde debe asumir el rol de profesor. (De Lella, C. 1999).

En cuanto a las opciones de formación docente, se puede identificar al menos 3, *la formación continua* y *la formación permanente* y *la profesionalización*. Para efectos de esta investigación, solamente se discutirá sus implicaciones y sus fines.

2.2.1. Formación docente continua

Como se ha reiterado, los cambios generacionales van marcando nuevas exigencias. En el caso de los docentes, los conocimientos para su labor no pueden permanecer estáticos e intactos porque cada generación requiere de diferentes procesos educativos. En el marco de estos vertiginosos cambios, la función docente no podía quedarse atrás. En esta lógica, la creación de espacios y momentos en los que los maestros pudieran seguirse actualizando, toma sentido cuando se plantea que los profesores deben estar en constante aprendizaje. Así con ello, la formación continua está a la orden de los cambios sociales y de los avances tecnológicos, buscando las formas en las que se pueda ofrecer a los profesores cursos, talleres o diplomados que les permita seguir adquiriendo conocimientos.

2.2.2. Formación docente permanente

En el caso de este concepto, más que un proceso, se trata de los resultados ya que la formación docente permanente es el resultado de la constante participación en acciones formativas que permitan la revisión y renovación de conocimientos, actitudes y habilidades previamente adquiridas, por ejemplo; talleres, conferencias, cursos, diplomados, etc. De esta manera, los fines de esta formación permanente están relacionados con el mejoramiento de las habilidades y conocimientos necesarios para la labor docente.

2.2.3. Profesionalización docente

Por otra parte, existe la *profesionalización docente*, cuyas acciones han de garantizar que los maestros desarrollen su práctica de manera que redunde en beneficios. Por ejemplo, en la actualidad se busca el desarrollo de competencias profesionales que configuran un determinado perfil. El desarrollo de estas, han de certificar al maestro de idóneo para su función, y por tanto, este perfil se traduzca en incentivos y reconocimientos. En esta lógica, el perfeccionamiento docente ha de ayudar a conseguir ese perfil. De este modo, la concepción sobre profesionalización está ligada con las acciones que les permitan apropiarse de elementos para la mejora de su práctica. Por ejemplo, las habilidades necesarias para que el profesor pase de una práctica tradicional a una reflexiva o cuando se pretende que el profesor desarrolle y sustente su práctica de una manera científica. En resumen, la concepción que se tiene sobre profesionalización varía en torno a los fines y propósitos de quien brinda la formación, para algunos es el acumulamiento de conocimientos, para otros, la adquisición de competencias y para otros más, el desarrollo de una práctica educativa reflexiva. Si bien, es cierto que todos estos esfuerzos buscan el mejoramiento de la práctica docente, aunque los caminos y formas en los que se pretende hacerlo, toman rumbos diferentes. Díaz Barriga F. (2002). Recomienda que para el caso de los maestros en servicio:

- a) La formación que reciban deberá estar articulada en torno a la relación teoría – práctica, así, la actividad docente estará bajo las líneas del *saber* y *saber hacer*.
- b) Es fundamental que en los programas de formación docente se contemple el contenido de la materia, los procesos de enseñanza - aprendizaje y la práctica docente.
- c) Se tome como punto de partida el pensamiento didáctico con el que cuenta el profesor.

Como se ha dicho, los términos *formación docente continua* y *formación docente permanente* están más relacionados con un proceso que con una modalidad. La formación permanente se acerca más a un perfeccionamiento que a una formación de base. De esta manera, al hablar de

formación para maestros en servicio, se sugiere hacer un uso consciente de los términos empleados.

Por tal motivo, la formación docente es un proceso de transición en que se ven implicados los objetivos, las finalidades y las concepciones que se tiene del profesor. También se ha de concluir que la formación docente tiene como fin desarrollar ciertas habilidades, conocimientos o destrezas acotados a un momento histórico y con determinados fines educativos.

2.3. Enfoques en la formación: tres corrientes de pensamiento

Ahora bien, en las propuestas de formación docente existen diferentes modelos y orientaciones que guían la manera de impartir esta formación, es decir; existe cierto ideal del sujeto a formar, del conocimiento que “debería tener” y sobre las habilidades que se supone, debería desarrollar. Por ello, es que cada una de estas orientaciones obedece a ciertos intereses y a un periodo histórico en específico. La formación docente está determinada según la concepción educativa, según el momento histórico del país y según la política establecida. Razón por la cual, es posible enmarcar, al menos, tres corrientes del pensamiento y de acción que, construidas históricamente, se mantienen a lo largo del tiempo porque están institucionalizadas e incorporadas a las prácticas y mentes de los sujetos (Davini, 1995:20).

2.3.1. Tradicional

Se centra en la transmisión de los conocimientos, por lo que se valora qué tanto sabe el docente sobre la disciplina a enseñar. Las actividades a realizar están dirigidas a corroborar ese cúmulo de conocimientos. Lo esencial en la formación y acción de los docentes es que conozcan sólidamente la materia que enseñan por lo que la formación pedagógica es débil, superficial e innecesaria (Davini, M. 2001).

Asimismo, la forma de trabajo en este paradigma estará centrada en los contenidos académicos del currículum que el alumno debe aprender, también, desde este paradigma, la manera en corroborar que los docentes han asimilado estos conocimientos es su capacidad para transmitirlos. La visión que se tiene sobre los profesores desde esta tradición nace de la utopía del profesor como agente de cambio y ejemplo. De este modo, la función del docente es la de establecer orden y disciplina para la formación del carácter a través de premios y castigos.

En las mismas palabras de Chehaybar, E. (1996):

Esta forma de enseñar tiene sus fundamentos en la concepción de que el conocimiento puede ser <transmitido>; el medio para que se realice esa transmisión es la palabra. El profesor debe ser un especialista en la disciplina que enseña ya que lo que transmite son conocimientos e informaciones; esa tendencia privilegia la teoría sobre la práctica. (p.28)

2.3.2. Tecnológica

En la década de los setentas, bajo los grandes cambios tecnológicos y la creciente demanda de los mercados mundiales, aparece este paradigma, el cual, prioriza el desarrollo de la técnica y los instrumentos que ayuden a una persona a lograr la eficacia. Muchos de los programas de

formación docente estarían centrados en la obtención de técnicas específicas para garantizar la calidad en la enseñanza. En efecto, se intentó dotar a los profesores de las técnicas que le ayudaran a solucionar problemas meramente relacionados con el cumplimiento de los estándares de calidad y eficiencia. Basado en una forma operativa de trabajo, en donde los procesos de enseñanza tendrían que sistematizarse para obedecer a una serie de objetivos, determinadas estructuras, tiempos, recursos y estándares.

En el caso de Latinoamérica, en los años 70s, se establecieron los programas de formación docente que buscaban el perfeccionamiento y la interiorización de determinadas técnicas, la mayoría de estos cursos, previamente establecidos y diseñados por expertos de la educación, tenían la visión de que la educación debía ser sistematizada, organizada y meramente positivista. Si bien, esta época marca la era del auge tecnológico y la visión científica sobre la educación, así como el énfasis en la sistematización de la enseñanza. En palabras de Chehaybar, E. (1996):

...se desarrollaron programas en los que se asume una concepción positivista-conductista que predominaba en esa época y que repercutió intensamente en los procesos pedagógico-didácticos de las aulas... En cuanto a la aplicación de la tendencia tecnológica en la formación de profesores, esta se desarrolla por medio de la investigación... [Caracterizada]... por seguir el “método científico” - identificado con el método experimental-, que por sus requerimientos metodológicos se le considera como el estudio de la enseñanza y se asume los postulados positivistas de racionalidad de las ciencias naturales... Por lo tanto, el conductismo permea la formación docente. (p.30)

Es visible la influencia del pensamiento positivista que subyace en esta posición que considera a las ciencias experimentales como modelos de conocimiento sustantivo desde los que se pretende que los profesores “aprendan y luego apliquen”. La tradición tecnológica plantea una ambición hacia el futuro y el progreso donde todo puede estar mejor, así, esta visión se opone a lo tradicional y en consecuencia, la necesidad de transitar de un polo a otro.

2.3.3. Crítica

A diferencia de los enfoques tradicional y tecnológico, la opción crítica de la formación ve a la docencia como una actividad producto de la interpretación y construcción que los docentes realizan de manera autónoma y libre. Por lo que, en esta corriente de pensamiento, se considera que los profesores tienen cierto conocimiento, una forma de ver la realidad, valores, actitudes y pensamientos que le permiten reelaborar y reflexionar su práctica educativa.

Se reconoce el papel protagónico de los profesores con capacidad para la autorreflexión, que los hace conscientes de las bases sociales de su práctica y los lleva a una amplia comprensión de su función docente les permite, a partir de su práctica, entrar en un proceso de elaboración de una teoría, sustentada en acciones sistemáticas de investigación-transformación de la práctica educativa. (Chehaybar, E.1996, p.33)

En la formación docente, se ve un cambio en la concepción de la relación teoría y práctica, aparecen nuevos elementos derivados de la psicología cognitiva y el constructivismo. Pasamos de la adquisición de conocimientos al estudio del conocimiento docente. De esta forma, se plantean nuevos modelos que determinan las actividades y los alcances de la formación.

2.4. Modelos de la formación continua

Se refieren al “marco normalizador y de gestión de los procesos de formación en los que se establecen diversos sistemas de orientación, organización, intervención y evaluación” (Imbernón, 1998, p. 67). Es decir, las teorías que fundamentan su diseño, la manera en que se desarrolla y como se evalúa el programa de formación. De esta manera, estos criterios permiten establecer las diferencias entre uno y otro. En relación con la formación permanente, se encuentran 5 modelos principales:

2.4.1. De formación orientada individualmente

En este modelo, se aprecia cierta flexibilidad porque no se requiere de un programa formal y organizado, ya que el docente aprende de su propia práctica al tener en cuenta sus necesidades de formación, en este sentido, se reconoce que el profesor aprende de la experiencia misma por lo que las actividades han de incidir en recrear y resignificar ese conocimiento a través de discusiones y de conversaciones con colegas. Una de las características principales es que el contenido de este modelo es diseñado por los propios maestros, ya que “...cada profesor es quien determina sus propios objetivos y selecciona las actividades de formación” (Imbernón, 1998, p.68).

2.4.2. De observación y evaluación

Parte de la necesidad de saber cómo se lleva a cabo la práctica educativa. En este modelo se prioriza la observación y la evaluación como herramientas que den cuenta de los cambios necesarios a dar, de tal forma que es necesaria la reflexión y el análisis de las situaciones sobre la enseñanza y de la misma práctica. Respecto a las actividades, es importante la participación de otros colegas, porque “tener el punto de vista de otro puede brindar al profesorado una perspectiva diferente de cómo se actúa con los alumnos”. (Imbernón, 1998, p.70). En este tipo de programas, se requiere establecer objetivos sobre lo que se va a trabajar, ya sea un tema o una problemática en específico.

2.4.3. De desarrollo y mejora

Este modelo está centrado en el desarrollo de conocimientos o habilidades que permitan a los profesores resolver una problemática específica para la mejora de la escuela, el ambiente áulico o las relaciones con los alumnos. Los conocimientos a desarrollar están específicamente ligados a las necesidades que el colectivo de profesores tiene, estos pueden ser en relación con la planeación curricular, técnicas de intervención para la resolución de conflictos, estrategias de enseñanza y aprendizaje, atención a la diversidad, etc. Una de las premisas sobre las que se fundamenta este modelo, es que las personas adultas (los maestros) trabajan y aprenden de mejor manera cuando los conocimientos a obtener les permitan resolver un problema en específico de su trabajo.

2.4.4. De entrenamiento o institucional

En este modelo, está presente un enfoque tradicional ya que se establecen roles definidos. El formador será aquel experto que ayude a los profesores a desarrollar sus capacidades, es aquel que establece los contenidos y las actividades “que se supone han de ayudar al profesorado a lograr los resultados esperados” (Imbernón, 1998, p.73). Es por ello que, en este tipo de programas, las actividades formativas priorizan “el saber hacer” como, por ejemplo; saber utilizar cierto material, rutinas escolares, etc. Es claro que el enfoque que guía este modelo es de índole tecnológico, ya que se espera que los profesores se manejen a partir de modelos y que la aplicación de estos, den resultados. En este modelo, la formación está centrada en aspectos técnicos y operativos sobre lo que se supone, es necesario para la tarea de enseñar. Dada esta naturaleza, resulta obvio que la selección de contenidos, así como la orientación del programa, está diseñado desde agentes externos a las instituciones y, por ende, no estén conscientes de las necesidades específicas que los maestros pudieran tener.

2.4.5. De investigación o indagativo

Centrado en las habilidades que el profesor debe desarrollar para la detección e investigación de problemas educativos dentro de su escuela o aula. Unas de las razones de ser de este modelo, subyace en la importancia de contar con elementos tangibles que resulten útiles para la toma de decisiones. La práctica educativa se ve como un proceso que puede ser observado, sistematizado y explicado desde las habilidades investigadoras. En ese sentido, los modelos de formación docente han de buscar que los profesores desarrollen métodos de análisis y observación sobre los problemas de aprendizaje en sus alumnos.

Como se ha visto, la formación de profesores tiene tradiciones, modelos y enfoques que varían dependiendo de la forma en la que se entiende la función del profesor y que, como tales, siguen presentes en muchos de los programas de formación que buscan generar el mejoramiento de la enseñanza.

2.5. Alternativas a la formación de maestros en servicio

En el marco de los programas que buscan el mejoramiento de la práctica docente, existen 3 opciones que se diferencian por sus orientaciones y propósitos para mejorar la tarea docente. Cabe mencionar que existen muchas otras alternativas que también se preocupan por el aprendizaje constante de los profesores, sin embargo, para efectos de este apartado, se presentan dos de las alternativas existentes. En este sentido, las opciones apelan al sentido crítico en la formación de profesores.

2.5.1. Opciones de la reflexión sobre la práctica

Nace como una propuesta en contra de la tradicionalidad y el carácter técnico en la formación de profesores. En esta línea de pensamiento, Schön, D. (1992) desarrolló el concepto de *practicante reflexivo* al analizar las prácticas de los profesionales y darse cuenta de que, en los procesos cotidianos, los profesionales hacían uso de un conocimiento que no necesitaban adquirir a través del estudio riguroso o de procedimientos científicos, más bien se trata de un conocimiento que se construye a partir de una secuencia de acciones que se realizan para solucionar un problema, es decir, un conocimiento práctico.

Se ejercita en ámbitos institucionales propios de la profesión y se organiza en función de sus unidades características de actividad y sus formas familiares de la práctica, y se ve impedido o facilitado por su tronco común de conocimiento profesional y por su sistema de valores. Schön, D. (1992:36)

En este sentido, Schön asegura que las tareas de la profesión son más complejas que la aplicación de ciertos métodos o técnicas, las situaciones de la práctica profesional requieren que se evalúe y se analicen los problemas que se le presentan al profesional y con ello, elabore nuevas respuestas para cada situación. Las ideas del practicante reflexivo, sirvieron como base para el estudio del conocimiento profesional de los docentes y cómo en este conocimiento están implícitas las elaboraciones que hacen. A partir de esto, se ha tomado en cuenta que los profesores son más que aplicadores de teorías, por lo que las propuestas de formación docente, conciben que la teoría y la práctica son elementos dialécticos y sujetos de ser reelaborados.

2.5.2. Opciones de formación docente en comunidades de práctica

Las investigaciones en relación con la formación docente permanente de los últimos años, han constatado las aportaciones de las comunidades de práctica. En esta modalidad se provee de los espacios que puedan ayudar a los profesores a mejorar sus conocimientos didácticos,

pedagógicos o disciplinarios. De acuerdo con García López, I. *et al.* (2006) se trata de una estrategia que contribuye tanto a la creación de conocimientos como al desarrollo de nuevos aprendizajes, la comunidad de práctica vuelve explícita la transferencia informal de conocimiento dentro de redes y grupos sociales ofreciendo una estructura formal que permite adquirir más conocimiento a través de las experiencias compartidas dentro del grupo.

La dinámica de trabajo, brinda a los docentes la oportunidad de compartir su experiencia o vivencia sobre determinadas situaciones que interesan al grupo, siempre con actividades aceptadas por la comunidad que incidan en las problemáticas planteadas por el grupo. De acuerdo con Sánchez, H. S. y Ortega, S.M.C. (2012)

Al promover comunidades de práctica en las escuelas, se busca, por tanto, que los docentes cuenten con más oportunidades para compartir metas educativas, se identifiquen con sus pares, intercambien experiencias y conocimientos, asimismo aprendan con sus colegas participando como miembros plenos de su comunidad escolar. El fin consiste en mejorar sus conocimientos y generar más conocimiento en el dominio de su práctica pedagógica en las aulas escolares. Por ello la idea de comunidad de práctica en la educación se da en el contexto de la formación y mejoramientos de la práctica docente como modelo de desarrollo profesional, situado en el contexto de los centros escolares. (p. 26.)

2.6. Importancia de la formación docente

Es cierto que se han podido apreciar vertiginosos cambios en la producción, la economía, la política y sobre todo en el progreso tecnológico. Estos avances han configurado nuevas formas de convivir, de relacionarse y de comunicarse con otros. La complejidad del nuevo contexto, ha traído consigo nuevos retos a la educación, desde alfabetizar a la población en edad escolar, hasta garantizar su pleno desarrollo integral. Actualmente se puede apreciar que la tarea docente retoma mucha importancia por la vinculación que tiene esta en los proyectos del Estado para el logro de la calidad educativa. Numerosos estudios, investigaciones e informes tanto nacionales como internacionales, han demostrado el impacto que tienen las acciones docentes sobre los aprendizajes de los alumnos. Ello obliga a replantearse las prácticas

educativas y los mecanismos para estar al margen de estos cambios. Además, los cambios han configurado un papel en el que se ven implicadas las concepciones de lo que es un “buen profesor” de esta manera, la formación docente tiene importancia porque de ella se ha de poder ofrecer a los profesores la posibilidad de mejorar su enseñanza. En el caso de los profesores de niveles medio y superior, cuya formación se dio en universidades, es todavía más importante su constante adquisición de conocimientos pedagógicos y didácticos que puedan ayudar a conducir y crear ambientes de aprendizajes. Es por ello que la formación docente retoma importancia si se reconoce como necesario mejorar la educación escolar.

Por su parte, Pérez Gómez A. (2010) asegura que la importancia de la formación docente subyace en la necesidad de que el conocimiento docente permanezca en estado de continua evolución y perfeccionamiento debido al incremento acelerado en el conocimiento, la evolución de la sociedad en sus estructuras y formas de organización y de convivencia. Por lo que la formación docente, según este autor, supone ser más que “un equipamiento fragmentario y académico de teorías, por una parte, y de competencias de actuación por otra.”

Como se ha visto, las propuestas de formación docente que se han llevado a cabo a lo largo de la historia varían en sus enfoques, modelos y concepciones. Aunque persiguen intenciones muy diferentes, lo cierto es que todas ellas comparten la preocupación por la comprensión y mejoramiento de la práctica docente.

2.7. Problemas en la formación docente

Contrario a esto, si se analiza la historia de la formación docente, se puede apreciar escaso avance en comparación con los desarrollos tecnológicos. Aunque estos cambios en alguna medida, han aportado a la labor de los profesores, todavía quedan muchos retos que superar. Últimamente, se pueden apreciar los esmeros por contar con los mejores profesores, ya se ha

visto en la televisión, los periódicos y conferencias que hacen un llamado a la sociedad, los gobiernos y las instituciones para alcanzar la calidad educativa. Políticos, empresarios y hasta figuras importantes del espectáculo, han demostrado su interés por invertir en la educación de las futuras generaciones.

Particularmente, en América Latina, la formación docente ha tomado un lugar importante en la agenda política. Tanta ha sido su importancia, que muchos de los gobiernos la han constituido en un marco legal que permita su regulación e implementación. Sin embargo, en este afán, se ha perdido la participación de los profesores en la construcción de propuestas de mejora y desarrollo profesional. De esta forma, los profesores pasan de ser agentes de cambio, a aplicadores de propuestas diseñadas por agentes externos a su realidad, a su contexto y su propia práctica educativa. He aquí los problemas de la formación cuando sus fines se empeñan en la calidad en lugar de la mejora.

Las reformas escolares fracasan, los nuevos programas no son aplicados, se exponen, pero no se aplican bellas ideas como los métodos activos, el constructivismo, la evaluación formativa o la pedagogía diferenciada. ¿Por qué? Precisamente porque en educación no se mide lo suficiente la distancia astronómica entre lo que se prescribe y aquello que es posible hacer en las condiciones efectivas del trabajo docente. (Perrenoud, P. 2001:16)

Aunado a esto, la demanda de conocimientos necesarios para la docencia va en aumento cada día. El carácter profesional en la docencia, ha configurado toda una lista de competencias necesarias para responder a las necesidades de los alumnos. En esta sociedad cada vez más compleja, la función docente va requiriendo el desarrollo de un conocimiento polivalente. Por ello es que se detecta otra dificultad en la formación de los profesores, esto es; la innumerable cantidad de competencias que se demanda a los maestros en servicios. Con ello, toda una lista de cursos, talleres, diplomados que pretenden formar a los maestros en otros ámbitos que pueden contribuir a su quehacer, pero también se corre el riesgo de querer formar al profesorado en tantos ámbitos y en tantas cosas que esa polivalencia se convierta en confusión, superficialidad y ambigüedad.

2.8. La formación docente en el marco de la RIEMS

En la década de los 90, los principales problemas de la educación media superior estaban relacionados con la falta de acciones de capacitación y actualización y la inadecuada comunicación, ni coordinación de los organismos que se ocupaban de ella. Al ser los docentes una pieza clave para el logro de los aprendizajes, la EMS plantea la posibilidad de ofrecer a sus maestros cursos y diplomados con la intención de generar prácticas educativas innovadoras.

De acuerdo con la EMS (2017) un buen maestro es aquel que reúne las cualidades, habilidades y conocimientos necesarios para:

- Organizar los procesos de enseñanza de acuerdo con la disciplina que imparte
- Crear los ambientes óptimos para el desarrollo de los aprendizajes
- Proveer retroalimentación a los alumnos en concordancia con las competencias que se desean desarrollar
- Desarrollar las competencias genéricas, específicas, disciplinares y emocionales de sus alumnos

En el deseo de contar con profesionales que cuenten con estas características, se diseñó el Programa de Formación Docente de Educación Media Superior (PROFORDEMS) con la intención de desarrollar en los profesores de este nivel, “las herramientas técnicas y conceptuales, que les permitirán abordar diversos temas de manera innovadora, a través del planteamiento y la resolución de problemas significativos con el apoyo y utilización de tecnología digital”. (SEMS, 2017)

2.8.1. Programa De Formación Docente De Educación Media Superior

(PROFORDEMS)

Para la RIEMS, es la práctica docente donde recae la mayor concreción de los objetivos fundamentales de la Reforma, ya que el trabajo docente es el que va a permitir que los estudiantes desarrollen las competencias que expresan el Perfil de Egreso de la EMS. Por tanto, como parte de los mecanismos para llevar a cabo esta reforma educativa, la SEMS en coordinación con la ANUIES, y distintas universidades, como la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), instrumentaron el Programa de Formación Docente de Educación Media Superior (PROFORDEMS). Estas instituciones ofrecieron diplomados en competencia docentes con la intención de que los profesores obtuvieran las bases que le permitirán concretar la RIEMS en su práctica educativa. La intención del PROFORDEMS es que la práctica docente contribuya exitosamente en el desarrollo de un perfil de egreso en los alumnos.

Se trata de un diplomado de 200 horas, dividido en tres módulos con actividades presenciales y a distancia, pensado en desarrollar las competencias que el docente debe tener sin importar su área de conocimiento, su nivel de formación o su situación laboral. A través de la acreditación de este diplomado, el maestro podrá organizar su formación, dominar y estructurar los saberes para facilitar el aprendizaje significativo, planificar su enseñanza bajo el enfoque de competencias, llevarla a cabo de manera creativa e innovadora, evaluarla y participar en procesos de mejora de su escuela.

Objetivo

Orientar las acciones de formación y actualización de los profesores de Educación Media Superior, con la oferta académica del Diplomado en Competencias Docentes en el Nivel Medio Superior y la Especialidad en Competencias Docentes para la Educación Media Superior en línea, para contribuir al desarrollo de competencias docentes expresadas en el acuerdo secretarial 447. (SEMS, 2008)

Propósito:

Formar a los profesores de educación media superior bajo el enfoque por competencias establecido en el Marco Curricular Común, con base en los referentes teóricos, metodológicos y procedimentales que sustentan la RIEMS, para que transformen su práctica docente mediante la incorporación de estrategias innovadoras basadas en la construcción de competencias. (ANUIES, 2013)

Perfil de egreso:

El egresado del “Diplomado Competencias Docentes en el Nivel Medio Superior” será capaz de generar ambientes y aplicar estrategias de aprendizaje que favorezcan en el estudiante de tipo medio superior el desarrollo de las competencias establecidas en el MCC, a través de una formación innovadora que le provea de conocimientos, habilidades, actitudes y valores para la vida. (ANUIES, 2013)

A través de 3 módulos, se estima que los profesores desarrollen las competencias docentes que les permitan pasar de una enseñanza tradicional a una centrada en el aprendizaje de los alumnos.

Tabla 11
Estructura del PROFORDEMS

Diplomado En Competencias Docentes en el Nivel Medio Superior	
Cursos	Horas
Módulo I: La Reforma Integral a la Educación Media Superior	40
Módulo II: Desarrollo de competencias docentes en Educación Media Superior	100
Módulo III: La planeación didáctica vinculada a las competencias	60
TOTAL	200

Fuente: ANUIES

Tabla 12
Participación de los docentes en el PROFORDEMS

Generación	INSCRITOS		TOTAL DE EGRASADOS
	Instituciones públicas	Instituciones privadas	
1ra. Generación	87	0	84
2da. Generación	86	0	79
3ra. Generación	72	20	91
4ta. Generación	86	17	97
5ta. Generación	97	21	111
6ta. Generación	65	16	73
7ma. Generación	42	26	En proceso
8va. Generación	En proceso	En proceso	En proceso

Elaboración Propia. Fuente: ANUIES

Capítulo 3.

Marco metodológico de la investigación

Capítulo 3.

Marco metodológico de la investigación.

INTRODUCCIÓN

En este capítulo, encontramos la metodología que dio pie a este estudio cualitativo - interpretativo centrado en la formación recibida por el PROFORDEMS y en qué medida este programa responde a los retos establecidos por la reforma para la mejora de la práctica educativa. De manera similar, se esclarece los enfoques y las orientaciones que guiaron a esta investigación. De la misma manera, se enuncian los instrumentos y los procedimientos para el análisis de la información.

3.1. Enfoque metodológico

Es necesario fundamentar la perspectiva desde la que se considera la naturaleza de la realidad sobre la que se investiga. Sobre *el enfoque cualitativo*, se profundizó en las subjetividades y prácticas desde lo micro, es decir, desde la perspectiva de los participantes. Se optó por este tipo de investigación ya que el estudio de lo micro puede llegar a ser una fuente enriquecedora para la explicación de las acciones de los sujetos. *La perspectiva interpretativa*, sitúa los mecanismos de investigación en el análisis de los procesos de interpretación, comunicación e interacción y en cómo los sujetos dotan de sentido a la realidad que los rodea, construyendo significados acerca de sus prácticas. En concordancia con Pérez Gómez, A. (1996)

A diferencia de lo que normalmente ocurre en el ámbito de las ciencias naturales, el objetivo de la investigación educativa no puede reducirse a la producción de conocimiento para incrementar el cuerpo teórico del saber pedagógico... de este modo, se propone salvar el vacío entre la teoría y la práctica, formando y transformando el conocimiento y la acción de quienes participan en la relación educativa. Así pues, el conocimiento que se pretende elaborar en este modelo de investigación se encuentra incorporado al pensamiento y la acción de los que intervienen en la práctica, lo cual determina, el origen de los problemas, la forma de estudiarlos y la manera de ofrecer información. (p.117)

En otras palabras, el propósito de este enfoque es comprender y hacer un acercamiento a la realidad de los sujetos partícipes del estudio, en la que están implicados factores como la experiencia, las vivencias y las circunstancias, por lo que estas se recuperan a través de las narraciones para su análisis en los procesos de interacción, comunicación y construcción de significados. El enfoque interpretativo busca no solo describir hechos y establecer relaciones causales, sino también interpretar significados... El enfoque interpretativo reconoce que la realidad social no es algo dado fijo y estable, sino que se trata de una realidad cambiante e inacabada en proceso de construcción (Sanjurjo, L. 2002).

De igual manera, no se pretende realizar generalizaciones a partir de los resultados, ya que estos son construcciones, más no leyes o reglas bajo las cuales se pretenda regular, prescribir o predecir.

3.1.1. Tipo de estudio

Se trata de un estudio *cualitativo - interpretativo* centrado en la formación docente recibida por el PROFORDEMS y en qué medida este programa responde a los retos establecidos por la reforma para la mejora de la práctica educativa. Se asume cualitativa porque se desea comprender la realidad de los participantes del estudio a partir de la descripción de los hechos y fenómenos en el entorno donde ocurren, o sea, la escuela. Dada la naturaleza de este enfoque, se pretende conocer las subjetividades y prácticas de los docentes desde lo micro, es decir, desde su perspectiva. Se optó por este tipo de investigación ya que el estudio de lo micro puede llegar a ser una fuente enriquecedora para la explicación de las acciones de los sujetos. (Tarrés, M.L. 2004). De igual manera, se optó por esta forma de investigar porque el modo de captar la información es flexible, de tal forma que la técnica para la recolección de datos fue la entrevista con el objetivo de recabar la narrativa y el significado intersubjetivo, situado y construido del sujeto a investigar. (Ruiz Olabuénaga, J., 1999). Por ende, la interpretación y los resultados de la investigación:

“no pretende presentar verdades absolutas, ni leyes de aplicación general, ya que reconoce la diversidad y pluralidad de escenarios, condiciones y situaciones que se presentan en la realidad, que por lo tanto son únicas e irrepetible...” (Ortiz Arellano, E. 2013).

3.1.2. Participantes



La investigación se llevó a cabo en un bachillerato tecnológico con 7 profesores de grupo en servicio, los cuales participaron en los diplomados ofrecidos por el PROFORDEMS de la 1ra, 3ra, 4ta y 7ma generación. De este colectivo, 5 cuentan con la certificación de

CERTIDEMS. En concordancia con el enfoque de la investigación, los participantes fueron elegidos sin importar la materia que dan, la edad, o los años de servicio en la función, dado que es importante contar con diferentes experiencias y recorridos laborales. Se optó por los docentes porque como señala Braslavsky, C. y Cosse, G. (2006) citado en Escalante, A. y Fonseca, C. (2011)

Es importante acercarse a experiencias locales que den cuenta de lo que sucede al implementarse una reforma educativa en un plantel, saber cómo están presentándose los cambios que detona la RIEMS con relación a los alcances previstos, particularmente los relacionados con la planta docente. (p. 3)

Sin embargo, el único criterio para su participación fue la acreditación de los tres módulos del diplomado. Asimismo, los criterios para la selección de la escuela donde se llevó a cabo la investigación fueron por la accesibilidad y la disposición de los profesores a cooperar con la investigación.

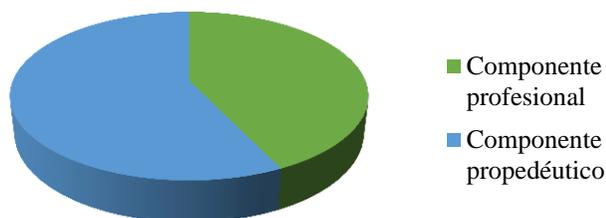
Tabla 13
Datos generales de los participantes

Perfil docente							
DOCENTE	PERFIL ACADEMICO	Campo formativo	AÑOS DE SERVICIO	DIPLOMADO	GENERACIÓN	MODALIDAD	INSTITUCION DONDE REALIZÓ EL DIPLOMADO
1	Maestría en Contaduría Fiscal	Profesional	15	Competencias docentes	4ta.	Presencial	IPN
2	Maestría en Ciencias de la Educación	Propedéutico	25	Competencias docentes	5ta.	En línea	UPN
3	Maestría en Ciencias Administrativas	Propedéutico	14	Competencias docentes	1ra.	En línea	UPN
				Matemáticas y tecnología	3ra.	Presencial	IPN
4	Maestría en Derecho	Propedéutico	24	Competencias docentes	7ma.	En línea	BUAP
5	Maestría en Impuestos	Profesional	11	Competencias docentes	4ta.	Presencial	IPN
6	Doctorado en Ciencias de la Educación	Propedéutico	28	Competencias docentes	1ra.	Presencial	UPN
7	Maestría en Administración	Profesional	29	Competencias docentes	4ta.	Presencial	IPN

Elaboración Propia

Los docentes que participaron en este estudio, mayormente se desempeñan en el componente propedéutico, es decir, se desempeñan en materias relacionadas con la formación de base (o tronco común) que todo bachiller debe acreditar.

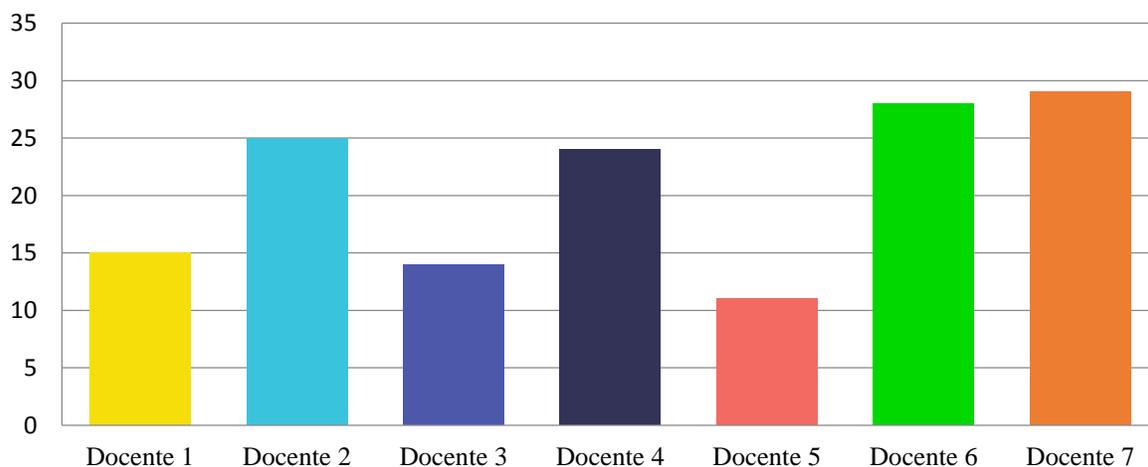
Componente en el que imparten clase



Algunos de los profesores se desempeñan en otros niveles educativos. La mayor parte de ellos tiene más de 15 años de experiencia en este nivel. Asimismo, se desempeñan en otras áreas que no tienen que ver con la docencia pero que se relacionan con las materias que imparten.

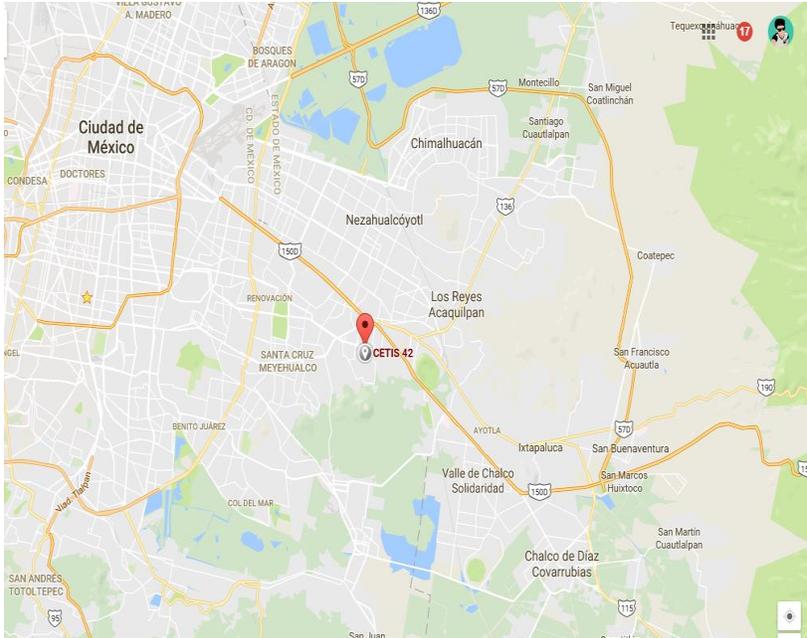
I

Años de Servicio



Todos los entrevistados llevaron a cabo el diplomado en competencias docentes en instituciones de educación superior, la mayoría de ellos fue acreditada por el Instituto Politécnico Nacional, aunque encontramos también aquellos que fueron atendidos por la Universidad Pedagógica Nacional y la Benemérita de Puebla.

3.1.3. Escenario



Se trata de un bachillerato tecnológico perteneciente a la Dirección General de Educación Tecnológica Industrial (DGTI) “Centro de Estudios Tecnológico Industrial y de Servicios Núm.42”, ubicado en la delegación Iztapalapa, Colonia Miguel de la Madrid, CDMX.

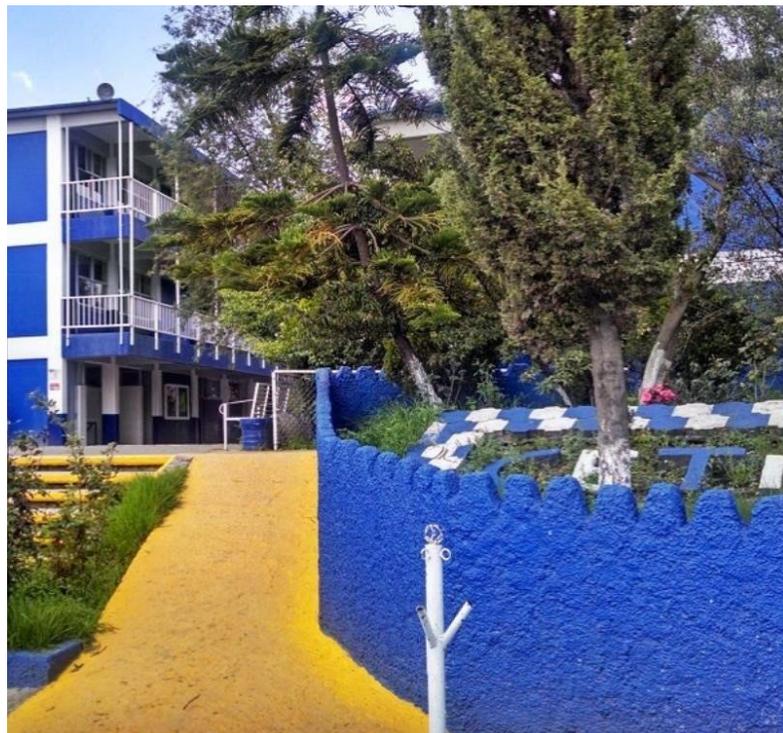
La zona donde se localiza el centro se caracteriza por ser una zona de bajos recursos económicos con alto índice de delincuencia y situaciones de violencia y/o secuestro. Cuenta con la mayoría de los servicios públicos básicos, excepto por servicios y espacios que pueden contribuir al desarrollo académico de los alumnos como bibliotecas públicas y centros culturales. Su contexto social es de alta incidencia delictiva



debido a la cercanía del plantel con el Centro Femenil de Readaptación Social de Santa Martha Acatitla, por lo que en la zona se presenta recurrentemente situaciones de robos, venta de drogas y asesinatos. Incluso, de acuerdo con algunas entrevistas a docentes, uno de los factores principales de deserción y abandono se debe a estas situaciones.



En el turno vespertino, el CETIS #42 atiende una población escolar de 740 alumnos, 340 en segundo semestre, 190 alumnos en cuarto semestre y 210 cursando el sexto semestre. Dicha población escolar está distribuida en 20 grupos atendidos por 31 docentes, una subdirectora



administrativa, una jefa de docentes, un director, conserjes y asistentes de servicios. El centro ofrece estudios de bachillerato tecnológico en Contaduría Pública, Administración de Recursos Humanos, Programación de Redes y también, Refrigeración y Ventilación.



Con relación a la plantilla docente, la mayoría de ellos cuenta con formación académica de nivel maestría o doctorado. Son profesores cuya formación académica procede de áreas del conocimiento como ciencias administrativas y económicas,

ciencias exactas, ciencias biológicas, naturales y de la salud, y pocos, que proceden de áreas sociales o de humanidades.

Respecto a los recursos materiales de la institución, cuenta con instalaciones como laboratorio de cómputo, laboratorio de idiomas y laboratorio de prácticas para temas de física y química, los cuales, en su mayoría tienen servicio de



luz. Sin embargo, se puede observar mobiliarios como mesas, sillas y bancas en estado de deterioro. Asimismo, alberga una biblioteca escolar con poca variedad de títulos y géneros literarios. En ella, existe una sala de cómputo a la que solo tienen acceso los docentes.

En promedio hay entre 30 y 35 alumnos por grupo, sus edades oscilan entre los 15 y 21 años, la mayoría de ellos son hijos de comerciantes y empleados con educación secundaria. Cabe señalar que la mayoría de los alumnos de esta escuela tienen una familia nuclear; Sin embargo, también hay varios alumnos con familias monoparentales. Los padres de familia se dedican al comercio informal y pocos de ellos cuentan con empleos formales o con estudios de nivel secundaria o preparatoria.

3.1.4. Instrumentos para la recolección de datos

El instrumento para la recolección de datos es la entrevista semiestructurada a profundidad. Se escogió la entrevista, primeramente, porque permite recuperar la narrativa de los profesores en la que se ven implicados los significados, valores y las experiencias de los profesores en aspectos de la docencia y cómo los planteamientos de la RIEMS repercuten en su vida profesional. También, permite dar voz a los docentes para establecer un acercamiento a los programas de formación docente como lo es el PROFORDEMS, su experiencia de haber participado en este tipo de diplomados y cuál es el impacto que estos tienen para la mejora de su práctica. Bajo esta misma línea de pensamiento, Kahn & Cannell, (1997) citado en Tarrés, M, L. (2001) señalan que la entrevista permite que “el individuo [el docente] pueda expresar, al menos en una conversación, ciertas partes sobre sus referencias pasadas y/o presentes, así como sus anticipaciones e intenciones futuras”. Así con ello, se logró comprender la realidad de ese colectivo de docentes, a partir de lo que ellos expresan. Se optó por la entrevista semiestructurada a profundidad, porque permitió cierta flexibilidad para rescatar otras categorías que puedan relacionarse con el objeto a estudiar, de igual forma, permitió orientar la entrevista hacia puntos específicos que se deseen ahondar con otras preguntas que pueden surgir o que enriquezcan la investigación.

Por ello, la entrevista se estructuró a través de 16 preguntas, agrupadas en 4 tópicos, las cuales son:

- *Sobre su perfil profesional y la docencia.*
- *Sobre las implicaciones que tiene la RIEMS en la práctica docente.*
- *Sobre su experiencia de haber participado en el PROFORDEMS.*
- *Sobre el impacto del PROFORDEMS en la práctica docente.*

3.2. Procedimiento

La primera etapa de esta investigación consistió en la construcción del objeto de estudio, para lo cual se buscó una problemática que fuera pertinente y actual al acontecer de la educación. Cabe señalar que para esto, influyó mi interés por el estudio sobre las cuestiones de la docencia y mi formación profesional que siempre estuvo orientada en las cuestiones didácticas, filosóficas y curriculares.

La segunda etapa consistió en la construcción de la problemática; para lo cual, se hizo una investigación documental para detectar datos, estadísticas, investigaciones o estudios que dieran cuneta del estado actual del conocimiento sobre la formación docente en educación media superior. Al detectar que hay pocos trabajos relacionados con esta temática, me di a la tarea de hacer una exhaustiva recopilación de datos que pudieran ayudar a comprender la problemática de la formación docente en educación media superior

Esto me llevó a una tercera etapa; la construcción del marco teórico. En esta etapa se rescataron las principales aportaciones de autores que explican los procesos de formación docente y las concepciones teóricas sobre la formación de profesores en servicio.

Con toda esta información, se llevó a cabo la cuarta etapa; la investigación de campo. Se llevó a cabo en un bachillerato tecnológico de la delegación Iztapalapa en el año 2017. Para comprender mi objeto de estudio, se diseñaron entrevistas que pudieran recuperar la narrativa de los profesores en torno a la formación docente recibida por el PROFORDEMS. Las entrevistas se llevaron a cabo durante los meses junio, julio y parte de agosto. Estas entrevistas tuvieron una duración de 45 a 95 minutos por participante. Tuve la oportunidad de concretar 7 entrevistas con profesores que habían participado en el PROFORDEMS. Las entrevistas tuvieron una duración de 90 minutos. Establecer el *rapport*, fue un gran reto porque muchos de ellos estaban a punto de ser evaluados para su permeancia. Sin embargo, se pudo establecer una comunicación efectiva y rica que aportó de la cual se obtuvieron elementos sobre los cuales se trabajó para el análisis y comprensión de la información recolectada.

La siguiente etapa, estuvo relacionada con la transcripción, análisis y derivación de resultados como se podrá apreciar en el siguiente capítulo. La construcción del diseño metodológico se hizo a partir de los objetivos de investigación y en congruencia con las preguntas de investigación planteadas.

Tabla 14
Diseño Metodológico

Objetivo general		Identificar en qué medida el PROFORDEMS responde a los retos de la RIEMS para la mejora de la práctica docente en un bachillerato tecnológico.		
Preguntas de investigación	Objetivos específicos	Categoría	Unidades	Instrumentos
¿Cómo los planteamientos de la RIEMS repercuten en la vida profesional de los docentes de EMS?	Recabar la narración de los profesores respecto a los planteamientos de la RIEMS y su labor como docente	DOCENCIA	Perfil profesional y formación académica	Entrevista
			Iniciación a la docencia	
			Conocimientos para el desempeño de la función docente	
			Retos	
¿Cuál es el significado que los profesores dan a su práctica docente en el marco de la RIEMS?	Recabar la narración de los profesores respecto a los planteamientos de la RIEMS y su labor como docente	RIEMS	<i>Significado que tiene la RIEMS en labor docente</i>	Entrevista
			<i>Práctica docente bajo el modelo por competencias</i>	
			<i>Nivel de participación</i>	
			<i>Percepción ante la implementación de la RIEMS</i>	
¿Cómo se lleva a cabo la formación docente en EMS?	Analizar el significado y el impacto que los docentes encuentran en los diplomados recibidos por el PROFORDEMS	PROFORDEMS	Percepción en torno a la oferta de cursos y diplomados	Entrevista
			Mecanismos de promoción y participación	
			Contenidos y desarrollo	

			Logros y alcances del PROFORDEMS en la práctica docente	
			Impacto del PROFORDEMS en los aprendizajes de los alumnos	
			Áreas de oportunidad	
<i>¿Qué es lo que los docentes expresan necesario para su formación?</i>	Determinar las necesidades específicas de formación que tienen los docentes de un bachillerato tecnológico para llevar a cabo procesos de enseñanza y aprendizaje bajo el modelo por competencias	NECESIDADES DE FORMACIÓN	Recomendaciones de los docentes para la formación docente	Entrevista Interpretación de datos
			Necesidades específicas de formación	
			Necesidades de formación permanente	

3.2.1. Análisis e interpretación de los datos

La información se analizó de acuerdo a las categorías derivadas de la investigación de campo. Posteriormente, se organizaron en unidades de análisis que permiten categorizar la narrativa de los participantes del estudio. En concordancia con la línea metodológica, la estructuración de la información se llevó a cabo en armonía con las preguntas de investigación, los objetivos y las categorías derivadas del marco teórico. De esta forma, los hallazgos que aquí se presentan, representa el trabajo del investigador para estructurar, analizar y comprender a profundidad de lo que los profesores de EMS expresan sobre la formación docente recibida en el marco de la RIEMS. Específicamente de la siguiente manera:

Con base en las categorías y unidades de análisis, se realizaron las tablas de concentración para derivar los resultados de la investigación, las conclusiones y las recomendaciones en torno a la formación docentes de EMS en el marco de la RIEMS.

De acuerdo a la información y datos obtenidos en las entrevistas a profundidad a los 7 participantes del estudio, se presentan los siguientes resultados en torno a:

- A) La docencia en Educación Media Superior*
- B) Las implicaciones que tiene la RIEMS en la práctica docente.*
- C) La valoración de la formación recibida por parte del PROFORDEMS*
- D) Las necesidades de formación de los docentes de Educación Media Superior*

Capítulo 4

**Resultados en torno a la formación docente
en el marco de la RIEMS.**

Capítulo 4.

Resultados en torno a la formación docente en el marco de la RIEMS.

“Aunque parezca que lo sabemos todo sobre el profesorado y su formación, lo cierto es que llevamos pocos años analizando, investigando y escribiendo sobre ello”.

- *Francisco Imbernón*

INTRODUCCIÓN

En este capítulo, se presentan los resultados de la investigación en relación con los planteamientos de la RIEMS y la labor docente, así como el impacto que encuentran los docentes en los diplomados recibidos por el PROFORDEMS en términos de mejora de su práctica. Por otra parte, las conclusiones de este estudio apuntan a que los profesores demandan formación en aspectos pedagógicos y didácticos situados en sus contextos porque la formación que reciben en por parte del PROFORDEMS no les brinda los elementos necesarios para responder a las exigencias de la RIEMS ni de su contexto escolar. Por eso, las recomendaciones están encaminadas hacia la investigación sobre la formación docente y hacia la misma formación que requieren los profesores del colectivo estudiado.

4.1. Resultados sobre la docencia en educación media superior

En concordancia con el diseño metodológico de la investigación, se presenta un informe detallado que contiene la información recabada del trabajo de campo en unidades, construidas a partir del análisis de la narrativa de los participantes. De esta manera, la información que se detalla a continuación, ayuda a comprender de manera más específica los planteamientos de la RIEMS y la labor docente, así como el impacto que encuentran los docentes en los diplomados recibidos por el PROFORDEMS en términos de mejora de su práctica.

Los profesores de esta escuela se iniciaron en la docencia como una fuente de ingresos o por cercanía, más no por vocación. Por otra parte, encuentran que su formación y perfil profesional, les facilita su trabajo para efectos prácticos en el desarrollo de competencias profesionales de sus alumnos. Por eso es que valoran los conocimientos obtenidos por la experiencia, aunque no son los únicos necesarios para la tarea a desempeñar. Por otra parte, reconocen que les ha resultado un reto adquirir los supuestos pedagógicos con los cuales puedan justificar y argumentar su práctica educativa ya que no tienen una formación inicial en la docencia.

4.1.1. Iniciación a la docencia

Al entrevistar a los docentes, la mayoría de ellos afirman haber iniciado su trayecto como profesores de educación media superior debido a factores como la cercanía al plantel, como una fuente de ingresos adicional, por invitación a formar parte de la plantilla docente, etc. Si bien, es cierto que una condición necesaria para su ingreso fue haber cumplido con un perfil y una formación académica específica para el campo de conocimiento a enseñar, todos ellos reconocen que nunca estuvo en sus planes dedicarse a la docencia. Por otra parte, llama la atención el hecho de que pocos de los entrevistados muestren interés en esta actividad y en el aprendizaje de los alumnos.

Narración	Interpretación
<p>Docente 1</p> <p><i>“No fue por decisión, sino por circunstancias. La cercanía del plantel, el que yo había acabado de egresar de la carrera y pues una fuente de empleo, básicamente. Nunca pensé llegar a dar clases”.</i></p>	<p>La docente reconoce no haber contemplado a la docencia como una primera opción laboral, por lo que su iniciación se dio de manera espontánea y condicionada a factores como la cercanía y la remuneración más que vocación.</p>
<p>Docente 2</p> <p><i>“Encuentro trabajo aquí en el CETIS 42 y me incorporo en la materia de métodos de investigación. Siempre he tenido esa convicción de buscar una mejor educación, buscar algo que al alumno le sea de provecho Aquí en medio superior, tenía la convicción de la educación y porque aquí encontré trabajo”.</i></p>	<p>El profesor expresa interés por la docencia. Muestra interés por el aprendizaje y desarrollo integral de los alumnos.</p>
<p>Docente 3</p> <p><i>“Me invitaron a dar clases. Nunca estuvo en mis planes ser docente, siempre dije -voy a estudiar administración, probablemente trabaje en una empresa, probablemente me dedique a otras cosas” pero así que yo hubiera dicho “voy a ser maestra” no, nunca. Pero te digo, estaba yo estudiando la maestría cuando se</i></p>	<p>Su iniciación a la docencia se dio por oportunidad de incorporarse como una fuente de ingresos para continuar con sus estudios de maestría.</p>

dio la oportunidad de dar clases y entonces podía combinar las dos cosas para terminar mi maestría”.

**Docente
4**

“Mandé una carta a Ernesto Cedillo Ponce de León, les dije que venía de Baja California Sur y que allá en el pueblo daba clases y aquí quería hacer lo mismo. Me contestaron la carta y me dijeron que había la oportunidad de estar en un CETIS, me dieron 40 horas, quería medio tiempo, pero me mandaron de tiempo completo, 40 horas a la semana”.

Reconoce que el otorgamiento de su plaza como docente se le concedió sin haber presentado algún examen de oposición o algún método que validara sus conocimientos.

**Docente
7**

“Encontré a una conocida que estudiaba en CONALEP, me dijo “oye, no tenemos maestros de administración, ¿por qué no vas para que nos des administración?” dije yo, “bueno, ¡órale! Me llevó a su plantel, me presentó con el jefe de docentes y en ese momento luego luego me dijo, - vete a cubrir estos grupos- y a partir de ahí empecé en la docencia”.

El profesor se inició en la docencia debido a las circunstancias y necesidades del plantel.

4.1.2. Perfil académico

La mayoría de los participantes tienen una formación académica que les permitió el ingreso a la institución. Algunos de ellos afirman que este perfil les permite llevar a cabo el proceso de enseñanza y aprendizaje. Sin embargo, reconocen que los conocimientos obtenidos durante sus estudios profesionales no son suficientes para llevar a cabo su labor. Por otra parte, los profesores que se desempeñan en el componente profesional, señalan que su experiencia laboral en otras instituciones es fundamental debido a que sus alumnos pueden aprender de esta experiencia, sobre todo, por la modalidad de bachillerato en la que laboran.

Narración	Interpretación
<p>Docente 1</p> <p><i>“Mi perfil va muy pegado lo que yo les doy en clase, con lo que se está trabajando afuera. Por eso no se me dificulta, el perfil va muy acorde con las materias que doy”.</i></p>	<p>La docente identifica que su formación y perfil profesional concuerdan con el campo de conocimiento disciplinar en el cual se desempeña. Asume que dicho perfil le facilita el proceso de enseñanza y aprendizaje</p>
<p>Docente 2</p> <p><i>“Estudie en la FES Zaragoza, y ahí tenemos semestres de metodología, de psicología educativa, de psicología social, de psicología clínica. Te digo que inicié con métodos de investigación, y bueno, dentro de la carrera llevábamos métodos de investigación, entonces se me facilitaba tanto el aspecto teórico como el contenido para poder enseñar la materia”.</i></p>	<p>El profesor asume que su formación académica es de la misma índole de los contenidos que se necesitan desarrollar en su materia. Identifica que esta formación le ayuda a impartir los aspectos teóricos.</p>

Docente 3	<p><i>“Tengo conocimiento por la parte de mi carrera que es Administración Industrial. Se relaciona un poco con la parte que ahorita imparto, pero no del todo como para decirte -soy maestra de matemáticas porque así es mi perfil-, no. Me he ido formando”.</i></p>	<p>La profesora reconoce que su formación académica se relaciona con las materias que imparte, pero por si misma no le brinda los conocimientos necesarios para la labor docente.</p>
Docente 4	<p><i>“Al entrar al CETIS, me inscribí a un diplomado que imparte en ese entonces la UNAM, un diplomado de matematicas con maestría en educación matemática. Con la intención de tener el perfil de matemáticas, porque estaba en ese entonces impartiendo matemáticas”.</i></p>	<p>El profesor expresa haber complementado su formación en el campo de las matemáticas para poder obtener el perfil requerido para el componente propedéutico en el que se desempeña.</p>
Docente 5	<p><i>“Mi formación como contador me ha ayudado bastante a dar estas materias. Nosotros como docentes tenemos que poner actividades que le ayuden al alumno en los pequeños negocios donde ellos tengan que determinar costos,</i></p>	<p>Identifica como necesario su perfil profesional para poder impartir clases a alumnos de componente profesional de tal manera que, ellos puedan encontrar la utilidad de la carrera técnica en la que están inscritos.</p>

compras, venta y ver que puede ser de gran utilidad la contabilidad”.

4.1.3. Conocimientos para el desempeño de la función docente

Cuando se habla de los conocimientos que se requieren para la función docente, la lista de ellos podría ser interminable, así como a una interminable discusión entre teoría y práctica. Sin embargo, más que debatir sobre esta problemática, en esta unidad de análisis importó recuperar los conocimientos que los profesores poseen y cómo estos les permiten llevar a cabo su labor. Al respecto, los entrevistados demostraron tener dos tipos de conocimientos bajo los cuales llevan a cabo su enseñanza.

- a) El conocimiento teórico disciplinario
- b) El conocimiento práctico obtenido por la experiencia

Con relación al conocimiento teórico disciplinario, algunos docentes refieren a este como la base de su trabajo en aula y necesario para llevar a cabo la enseñanza. Este cuerpo de conocimientos ha sido adquirido a través de la formación académica. En relación con los conocimientos prácticos, la mayoría de los profesores entrevistados, encuentran que su experiencia laboral en otros sectores les ha ayudado a desarrollar las competencias profesionales en sus alumnos.

De esta manera, resulta necesario reconocer que los docentes poseen un conocimiento construido por la experiencia y las bases teóricas en las que fueron formados. Asimismo, se reconoce el valor que tiene su experiencia laboral. Es cierto que estos conocimientos son necesarios para el desarrollo del perfil de egreso del alumno, pero de ninguna manera, suficientes si se ha de querer lograr con éxito su aprendizaje integral. Dada la condición de los

maestros de EMS como profesionales inmersos en la docencia, todos ellos admitieron lo difícil que es llevar a cabo el proceso de enseñanza y aprendizaje al no contar con una formación inicial para la enseñanza. De esta forma, es necesario que para la función docente, no solo basta tener el conocimiento disciplinario sino que también hace falta el conocimiento pedagógico y didáctico.

	Narración	Interpretación
Docente 1	<p><i>“Al ejercer mi carrera, se me facilita mucho compartir con los muchachos lo que yo hago día con día en mi actividad profesional real, o sea, va muy pegado lo que yo les doy en clase, con lo que se está trabajando afuera.”</i></p>	<p>La profesora enfatiza que su experiencia profesional es necesaria para desarrollar las competencias profesionales que les permitan a los alumnos establecer un acercamiento a situaciones específicas del ámbito laboral.</p>
Docente 2	<p><i>“De alguna manera, a partir de las teorías que tenía sobre psicología educativa, esas eran mis bases teóricas para poder enseñar algún conocimiento. Dentro de la carrera llevábamos métodos de investigación, entonces eso como que se me facilitaba, el aspecto teórico para enseñar el contenido de la materia. Agarré de ideal a aquellos profesores que de alguna forma yo sentí, eran los mejores profesores.”</i></p>	<p>Respecto a los conocimientos necesarios para su función, el profesor refiere a aspectos teóricos para el desarrollo de los contenidos del programa de estudios. Asimismo, reconoce que sus conocimientos para la docencia solamente son producto de la imitación del modelo en el que fue formado. Por ello, se puede decir que hay un déficit en la parte pedagógica que sustente su enseñanza.</p>

Quise reproducir como a mí me enseñaron”.

“Cuando di matemáticas, al principio, me fue sencillo dar la clase porque era de mi área y te sientes muy cómodo porque lo sabes.

**Docente
3**

Se requiere que tengas un aprendizaje constante, y los alumnos te van guiando y cómo puedes ir relacionando tu profesión con la asignatura que estás impartiendo”.

La profesora advierte que los conocimientos para el desempeño de su función no son solo conocimientos académicos, requiere de una constante formación para la tarea a desempeñar.

“Aunque no era propiamente un docente, algo tenía que mis compañeros comprendían y con el transcurso del tiempo, me dediqué a impartir clases. Eso sí, el conocimiento lo debes de tener, eso no está a discusión, lo que está a discusión es cómo lo impartes”.

**Docente
4**

El profesor encuentra necesaria la formación teórica de base, es decir, contar con un perfil y un cuerpo de conocimientos, sin embargo, la cuestión versa sobre los conocimientos que son necesarios para llevar a cabo el proceso de enseñanza y aprendizaje.

**Docente
5**

“Por la experiencia profesional, el haber estado en diversas áreas

Los conocimientos para el desempeño de su función están relacionados

como en recursos humanos y haber tratado a las personas de bancos, de empresas, te vas involucrando, te vas abriendo más a interactuar con la gente, entonces, para un docente eso es muy importante. Me dieron las bases para tener un planteamiento de la contabilidad más práctico”.

“Como tú sabes, la gran mayoría de los docentes que trabajamos en educación media superior no somos docentes de formación. Yo comencé de manera improvisada, pero con el tiempo, me fui consolidado en esta situación, en esta área laboral y ahora estoy convencido de la importancia que tiene. El hecho de que yo tenga conocimientos profesionales me ayuda a hacer esa transferencia de conocimiento y darle aplicación real a lo que estamos viendo, sobre todo en este bachillerato tecnológico, donde una de las posibilidades es incorporarse a un medio de trabajo o crear su propia empresa”.

Docente
6

meramente con la experiencia profesional que ha tenido a lo largo de su trayectoria profesional. Asume que esta parte es vital para el desarrollo de las competencias profesionales en los alumnos.

El profesor reconoce la condición en la que la mayoría de los profesores de este nivel esta. Al no contar con una formación inicial para la docencia, señala que la experiencia profesional del docente es una parte fundamental de la formación de los alumnos, primeramente, por la naturaleza de los aprendizajes que deben adquirir y en segunda por las características que los profesores de EMS en la modalidad tecnológica.

4.1.4. Retos

La cuestión de ser docente implica superar costumbres, miedos y hasta formas de pensar. También implica el deseo por desarrollar habilidades y conocimientos necesarios para el proceso de enseñanza. En el caso de los profesores entrevistados, se pudo percibir incertidumbres y carencias en su práctica que ellos mismos identifican. Paralelamente, encuentran que existen factores externos a ellos que no se pueden anticipar y que inciden en el aprendizaje de sus alumnos y en la calidad de su enseñanza, por ejemplo: el contexto sociocultural de los alumnos. Aun así, reconocen que es necesario darles atención, aunque no sepan cómo intervenir en este tipo de situaciones.

Al preguntar acerca de los retos a los que se enfrentan, se localizaron dos situaciones que afrontan los maestros de este plantel. La primera de ellas: la falta de los conocimientos didácticos y teóricos de la enseñanza. Y segundo; las características del contexto social, familiar y escolar de los alumnos. Ya que estas condiciones juegan un papel determinante en el logro de los aprendizajes esperados y del perfil de egreso.

Narración	Interpretación
<p>Docente 1</p> <p><i>“Uno tiene expectativas conforme a lo que fue tu escuela, tú crees que va a ser lo mismo, pero llegas a un grupo y te das cuenta de que no, que son situaciones diferentes, ambientes diferentes y gente diferente”.</i></p>	<p>Vinculados con las representaciones de su práctica y la práctica en sí. Es decir, con las situaciones que planea para su clase y lo que efectivamente se lleva a cabo.</p>
<p>Docente 2</p> <p><i>“Cambiar la manera de entender la educación, porque francamente no estudiamos para ser maestros”</i></p>	<p>Los retos están encaminados a crear un concepto base sobre el cual puedan justificar y argumentar su práctica</p>

<p><i>“Yo siento que si sigue siendo un reto el control de grupo”.</i></p>	<p>educativa ya que no tiene una formación inicial en la docencia</p>
<p>Docente 3</p> <p><i>“Los retos más fuertes son, saber cómo trabajar con los alumnos, porque tienes diferentes tipos de alumnos con diferentes problemas y tienes que adaptar la clase al grupo, conocer a los alumnos y conocer sus problemáticas. Yo creo que es lo más difícil que puedes encontrar. Otro de los retos a los que te enfrentas, es que los alumnos tienen una gran deficiencia en el área de matemáticas”.</i></p>	<p>Los retos a los que los profesores se encuentran están relacionados con los aspectos didácticos, así como los conocimientos para intervenir con alumnos que presentan Barreras para el Aprendizaje y la Participación. En este sentido, las cuestiones del contexto áulico representan todo un reto para su labor. En primer lugar, porque no tienen una base teórica que sustente su práctica y, en segundo lugar, porque tampoco han adquirido los conocimientos necesarios para atender a la diversidad.</p>
<p>Docente 4</p> <p><i>“La situación económica, fue y sigue siendo malísima, si los jóvenes comen tres veces al día, date por bien servido. Los que entran a las 7am viene con frío, los de la tarde, sufren de acoso, de robos y de golpes cuando salen a las 9pm”.</i></p>	<p>El profesor encuentra que las características del contexto familiar tienen gran peso en el aprendizaje de los alumnos, de esta forma, resulta un reto llegar a los aprendizajes esperados a pesar de las condiciones socioeconómicas de los alumnos y del contexto en el que está el centro escolar.</p>
<p>Docente 5</p> <p><i>“Los primeros retos fueron</i></p>	<p>En el caso del entrevistado, expresa</p>

personales, el miedo, enfrentar a un grupo. El manejo de grupo, pero más que lo que tú estabas diciendo y que lo habías visto en la realidad, la habilidad de transferir a base de palabras, de códigos y que ellos lo entendieran”.

“El primer reto es, quitarte el miedo, posteriormente, trabajar todas las estrategias, toda la pedagogía para poder enseñar de manera adecuada al alumno.

Aunque fíjate que ya en un bachillerato tecnológico, la disciplina y el conocimiento técnico que tú traigas te ayudan muchísimo, no es que sea fácil, no estoy diciendo que sea fácil ser maestro. Pero si tu desde un principio impones disciplina y traes los conocimientos técnicos, ya lo demás se te va a facilitar mucho, pero si debes partir de un sustento, de conocimientos”.

que un reto a enfrentar en sus primeros años de servicio tuvo que ver con las cuestiones de manejo y control de grupo, al ser su iniciación a la docencia tan esporádica, resulta obvio que no tuviera en cuenta algunos aspectos de la enseñanza que van más allá de transmitir contenidos.

Para este docente, los retos estuvieron en adquirir los supuestos pedagógicos con los cuales pudiera facilitar el proceso de enseñanza y aprendizaje. Es entonces natural y coherente que los conocimientos para el desempeño de la función docente le implican retos al profesor de educación media superior.

**Docente
6**

4.2. Resultados sobre implicaciones que tiene la RIEMS en la práctica docente

Los profesores carecen de sustentos pedagógicos que justifiquen su práctica y expliquen su intervención bajo el modelo por competencias. De esta forma, trabajar bajo este modelo implica por un lado, responder a la normatividad y los formatos que exige la RIEMS y por el otro, el trabajo que realmente pueden desempeñar de acuerdo a las características del contexto escolar. Por otra parte, los planteamientos de la RIEMS con relación al papel que juegan en el proceso de enseñanza y aprendizaje, cargan al profesor de tareas y responsabilidades que pueden incluso desprofesionalizar su práctica. En relación con el nivel de participación que tienen dentro de la reforma y de las acciones para la formación continua, el colectivo demuestra escaso interés por la creación de espacios formativos. De esta forma, no es de extrañar que los docentes todavía no encuentren beneficios en la implementación de la reforma porque el peso que tiene el cumplir con la normatividad les tiene ocupados en asuntos administrativos y no en aquellos relacionados con el aprendizaje de sus alumnos.

4.2.1. Significado que tiene la RIEMS en labor docente

En esta unidad de análisis, se buscó construir significados a partir de la perspectiva de los maestros sobre los planteamientos de la RIEMS. En concordancia con el enfoque de esta investigación, al analizar la narrativa de los profesores en aspectos de su quehacer docente en el marco de la RIEMS, se construye un nuevo estado de conocimiento sobre las implicaciones que tiene la implementación de las reformas en la vida profesional de los profesores de este nivel.

Al ser cuestionados sobre su papel dentro de la reforma, los entrevistados se visualizan como “facilitadores” “guías” o “mediadores”. Sin embargo, algunos entienden erróneamente que al ser facilitadores del aprendizaje esto les implica menor intervención en el proceso de enseñanza - aprendizaje. Por lo que se limitan a ser conductores de la sesión. Esta errónea

concepción, demuestra que todavía existen dudas en los profesores sobre el modelo educativo que demanda la RIEMS y su papel dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje. Por otra parte, la mayoría de los profesores encuentra que los planteamientos de la RIEMS repercuten en su profesión de manera negativa porque les impone una forma de trabajo que no tiene consideración de las condiciones en las que laboran ni las características socioculturales de los alumnos que atienden. Razón por la cual, algunos de los participantes admitieron que su práctica se da de forma obligada y presionada. De igual forma, encuentran que la reforma les responsabiliza del éxito o fracaso de esta, por lo que se sienten desmotivados.

	Narración	Interpretación
Docente 1	<i>“En la reforma dejan al docente como responsable de llevar a cabo en si la reforma..._es un papel muy grande, una responsabilidad muy grande, porque los alumnos, en este plantel, no son participativos”.</i>	La profesora expresa con desánimo las repercusiones que los planteamientos de la reforma tienen en su papel docente. Dichos planteamientos cargan al profesor de tareas y responsabilidades que pueden incluso hacer que los ellos se sientan desmotivados.
Docente 2	<i>“Nos ha dicho que somos facilitadores, que nuestro papel no es el papel central dentro de la enseñanza- aprendizaje, solamente somos apoyo...creo que seguimos teniendo ese papel de apoyar a la gente que quiere aprender. Y es todavía un papel dialéctico y de diálogo”.</i>	El profesor concibe que su papel dentro de la reforma le demanda ser un facilitador comprometido con apoyar el aprendizaje de los alumnos.
Docente 3	<i>” Siento que no se ha aterrizado la</i>	Por otra parte, la docente, expresa

reforma y a que nosotros como docentes nos dejan en medio. Entonces tienes que trabajar dos cosas, tienes que trabajar competencias porque así te lo pide la reforma, pero también tienes que trabajar con los conocimientos porque así lo requieren los alumnos”.

Docente
5

”El papel que nos da la reforma es de un facilitador, yo lo entiendo como que podemos intervenir menos dentro de la clase, estar al frente del grupo y darles a ellos la confianza de desarrollar los temas sin necesidad de estarlos saturando en el pizarrón”.

Docente
6

”El profesor como lo conocíamos antes de la reforma deja de ejercer ciertas funciones y ahora, un 75% de la importancia en este proceso es el alumno. Siento que el enfoque está mal, porque si nos bajan la importancia, ahora somos expositores magistrales. ¿A qué me refiero con comentario magistral? de que ahora los chicos tienen que checar sus libros, internet y todo lo

sentirse a la deriva de las implicaciones que tiene este modelo, pues, por una parte, le demanda el cumplimiento de sus funciones y por el otro, atender a las características de aprendizaje de los alumnos.

El entrevistado muestra conocimientos generales sobre su papel dentro de la reforma. Entiende que, por facilitador, se le solicita menos intervención en el grupo. Si es cierto que se deben desarrollar actitudes como la autonomía en cada uno de los alumnos, pero no por ello implica que el docente tenga que intervenir menos.

El profesor encuentra como desventaja que su papel en la reforma ya no sea el central, sin embargo, esta concepción es errónea. Primeramente, porque se entiende que los procesos de enseñanza y aprendizaje son una cuestión de protagonismo, en consecuencia, es lógico que los profesores no tengan claro cuál es su función y qué implicaciones pedagógicas tiene su intervención.

que encuentren en las llamadas TIC. ¿Y qué es lo que vamos a hacer nosotros? facilitar, administrar, orientar la exposición del profesor frente al alumno. Ahora aquel conocimiento que no van a encontrar en los libros ni en internet quedan fuera”.

4.2.2. Práctica docente bajo el modelo por competencias

La percepción que tienen los docentes sobre su misma práctica es en muchos sentidos confusa, ya que la mayoría de ellos en el nivel medio superior son profesionistas que se dedican a la labor docente por situaciones diversas; entre ellas, vocación, necesidad o comodidad. Al ser cuestionados sobre su experiencia de trabajar bajo el modelo por competencias, se pudo apreciar que manejan un discurso general sobre este modelo educativo, pero no demostraron una comprensión amplia sobre las implicaciones metodológicas de él. La mayoría de ellos, conceptualizan que los fines de este modelo educativo están limitados al desarrollo de habilidades para el trabajo. Sobre las implicaciones que tiene este modelo en su forma de trabajo, reconocieron no saber cómo llevar a cabo su práctica bajo este modelo. Expresan que todavía existen dudas que los orilla a trabajar de manera tradicional, sobre todo cuando no se cuenta con las condiciones materiales que puedan apoyar el proceso de enseñanza y aprendizaje. Otros más, reconocieron llevar a cabo esta forma de trabajo debido a que la autoridad se los demanda, a pesar de que los alumnos todavía no cuentan con los niveles de desempeño esperados para trabajar por competencias.

Dada esta situación, existen dos problemas que repercuten en la implementación de este modelo:

- Los docentes no tienen un amplio conocimiento metodológico que les permita fundamentar su práctica, los propósitos, los contenidos y las actividades para el desarrollo de competencias.
- Los planteamientos de este modelo, no son aplicables a la realidad y características del contexto escolar donde laboran los profesores.

	Narración	Interpretación
<p data-bbox="224 1199 321 1255">Docente 1</p> <p data-bbox="349 598 812 1858"> <i>“Todo el trabajo debe ir encaminado a que el término del semestre el alumno sea capaz de desarrollar esa actividad específica que se nos marca, de acuerdo a la normatividad que existe. Entonces, las competencias es que aprenda a “hacer”, en este caso, en la materia que yo doy, hacer las cosas, a desempeñarlas”.</i> <i>Busco técnicas, no te voy a decir que técnicas específicas de la pedagogía, pero trato de utilizar los medios que están a mi alcance para llegar a ellos y comprendan lo que yo estoy tratando de explicarles. Evaluó todos los días en clase, voy dejando actividad, voy dejando temas pequeños, muchas actividades relacionadas con el tema para que lo dominen. Una vez que terminaron eso, evaluó eso con los trabajos de clase y en la</i> </p>	<p data-bbox="836 682 1344 1858"> Para la profesora, la educación basada en competencias tiene como finalidad que los alumnos desarrollen aprendizajes procedimentales. Sobre su práctica bajo este modelo, no muestra un pleno conocimiento de estrategias y herramientas para la creación de ambientes de aprendizaje. Sin embargo, demuestra interés en utilizar los recursos que están a su alcance para enseñar. De esta forma, es notorio que su práctica docente carece de los elementos pedagógicos que puedan conducir a prácticas de éxito en el aprendizaje de los alumnos, muestra de ello, es la forma en la que establece la evaluación, ya que se limita a formas tradicionales, haciendo únicamente uso de la evaluación sumativa. </p>	

siguiente clase es lo mismo”.

Docente
2

“No podríamos decir que lo conozco al 100%, pero yo creo que un 75% de lo que aprendemos y nos es útil, y lo que no pues lo vamos dejando a un ladito. Lo que yo te puedo decir es que se puede aplicar, siempre y cuando existan las condiciones adecuadas. Nos hablan de que tenemos que usar las tecnologías, pero no tenemos internet en el aula de clases, entonces yo me pregunto ¿cómo? Si, el gobierno nos dice lo que nos toca hacer como docentes, pero lo que le toca a él no lo está cumpliendo, entonces esto no se puede llevar a cabo”.

El profesor desconoce las bases del modelo por competencias. Al no expresar la relación que existe entre el proceso de enseñanza y las actividades de aprendizaje que lleva a cabo, se puede percibir una falta de sustento que justifiquen su práctica y expliquen su intervención bajo este modelo. Por otra parte, encuentra que las carencias de recursos materiales juegan una parte medular para su aplicación.

Docente
3

“Nos piden un modelo por competencias cuando todavía no lo trae de la primaria, de la secundaria y pues ¿cómo lo vas a trabajar? entonces nos tenemos que regresar y enseñar otro enfoque. La verdad si le tenemos que enseñar más por conocimientos que por competencias. En todos los grados uno tiene que ir subsanando todas

La docente advierte del desfase que existe entre los niveles educativos. Para ella, trabajar por competencias le representa trabajar de dos formas. Por un lado, la que le demanda la reforma y por el otro, el que los alumnos requieren de acuerdo a sus características de aprendizaje. Asegura llevar a cabo su práctica docente bajo este modelo, a pesar de que sus

	<p><i>las deficiencias que tienen en la medida en que se pueda”.</i></p>	<p>alumnos todavía no consolidan los aprendizajes necesarios para trabajar por competencias.</p>
<p>Docente 4</p>	<p><i>“Lo que me marca, por ejemplo, la planeación con su respectiva apertura, desarrollo, cierre, escoger cierta competencia para X tema que quiere que los jóvenes aprendan, que los jóvenes investiguen”.</i></p>	<p>Expresa que trabajar por competencias se refiere al cumplimiento de la normatividad, en este sentido, trabajar bajo este modelo, resulta una normatividad a cumplir, en lugar de ser una oportunidad de mejora y desarrollo para el aprendizaje de los alumnos.</p>
<p>Docente 6</p>	<p><i>“No es nuevo totalmente, trata de combinar algunos conceptos que ya existían, de hecho, yo no le encuentro nada nuevo. Toma elementos de varios de los grandes educadores. Entonces competencia dice que el alumno sea capaz de desarrollar esas competencias. Los chicos tienen que darse cuenta a través de la rúbrica, las deficiencias de sus trabajos y el profesor nada más va orientándolos. Entonces, con esta nueva forma de trabajo, la garganta se acaba menos”.</i></p>	<p>Dada la trayectoria del profesor, encuentra poco impactante los principios de este modelo. Si bien, se aprecia una falta de manejo de conceptos y elementos de este modelo en su discurso, sin embargo, identifica a grandes rasgos, sus fines. En relación con su intervención bajo este modelo, la encuentra menos desgastante, al asegurar que le demanda menos trabajo.</p>
<p>Docente 7</p>	<p><i>“Es tanto el desconcierto que se</i></p>	<p>Encuentra que todavía existe mucha confusión entre los docentes sobre este modelo. Reconoce que la mayoría de</p>

dio con esto de las competencias, y los docentes tienen una mala interpretación del papel que juegan en el proceso de enseñanza y aprendizaje, por lo que las actividades de los profesores se ven reducidas a la mera conducción e instrucción en lugar de desarrollar aprendizajes para la vida es tanta la información, que a veces nos llega a sacar de ese camino que debemos de seguir, y a veces lo agarramos a nuestra conveniencia. Como ahí dice que yo ya no soy el actor principal, y que son los alumnos, entonces decimos, < ¡ah bueno!, investiguen esto, traen esto de tarea...>

No, no es por ahí, requiere que no perdamos ese papel. Si me apego a lo que dice el modelo por competencias, no funciona. También no funciona porque no se involucran las autoridades”.

4.2.3. Nivel de participación

Bajo la idea del perfeccionamiento continuo, la RIEMS plantea la necesidad de conformar academias como una oportunidad de generar espacios para la mejora de las prácticas docentes y también para el logro de los objetivos establecidos en el Marco Curricular Común. Por otra parte, el Servicio Profesional Docente establece como obligatorio atender a la oferta de cursos y talleres disponibles para la formación continua de los maestros en servicio. De esta forma, al abordar cuestiones sobre los niveles de participación en este tipo de acciones formativas, los profesores reconocieron la necesidad de establecer formas de trabajo colegiadas para el logro de los aprendizajes de los alumnos, sin embargo, admitieron que en el centro donde laboran,

no se llevan a cabo de la manera deseada, es decir; de tal forma que estas actividades se traduzcan en logros de los aprendizajes de los alumnos o de su misma práctica. Esta situación se da debido a la falta de vinculación y comunicación entre las autoridades educativas del plantel y el colectivo docente. Los mismos profesores concluyen que ellos mismos no demuestran entusiasmo a mejorar, por lo que se limitan a cumplir con lo que se les pide.

Por otra parte, en cuanto a su participación en la oferta de cursos disponibles, los docentes admitieron no participar en todas las actividades debido a que los cursos que se les ofrece lejos de aportar a su quehacer, les representa una carga laboral.

De este modo, se detectan tres problemáticas en torno a la participación de los profesores para el mejoramiento de su práctica docente:

- El colectivo docente carece de interés por la creación de espacios formativos.
- Al no contar con estos espacios, hay pocas posibilidades de que los docentes fortalezcan y transformen su práctica.
- La carga excesiva de trabajo genera negación y resistencia entre los maestros para llevar este tipo de actividades.

	Narración	Interpretación
Docente 1	<p><i>“Fui de las primeras que decidió inscribirse. La primera parte fue tomar el diplomado en competencias docentes. Con este diplomado traté de aplicar todo lo que me marcaron en el diplomado para llevarlo al aula y tomar los cursos de capacitación.</i></p> <p><i>En la realidad, no existe el trabajo colegiado, cada docente acaba por hacer lo que cree que es mejor</i></p>	<p>La docente cumple con la normatividad de atender a la oferta de cursos disponibles para maestros en servicio. Sin embargo, reconoce que el centro educativo no lleva a cabo acciones en colegiado.</p>

para esto”.

Docente
2

“Hay muchas cosas que no se llevan a cabo, por ejemplo, para que haya un trabajo colaborativo con los docentes tendrían que estar funcionando las academias, y las academias no funcionan. Lo que se lleva a cabo solamente es el cubrir requisitos, el simular que se está haciendo algo. O sea, tenemos “formatitis”. ¿Qué es lo que se está llevando a cabo? pues nada más esto, llenar formatos. Yo creo que esto es la vida cotidiana de la institución, la simulación”.

El docente encuentra necesario que el trabajo colegiado se lleve a cabo de manera óptima para poder cumplir con las responsabilidades, situación que asegura, no ocurre en el centro donde labora. En su discurso, expresa que las costumbres del colectivo docente se limitan al cumplimiento de la norma en lugar de buscar espacios de participación y mejora.

Docente
3

“Las acciones que he tomado para responder a lo que nos pide la reforma es ir cubriendo la preparación de mis clases, buscando otros métodos de enseñanza, otras cosas que nos puedan ayudar para que ellos aprendan para que logren su perfil de egreso y les ayude a presentar un mejor examen para nivel superior.

He asistido a la mayoría de los

Por otra parte, existen profesores que, dentro de su cumplimiento, está el llevar a cabo el proceso de enseñanza y aprendizaje de manera que los alumnos alcancen los aprendizajes necesarios para ingresar a un nivel superior. En efecto, reconocen que dentro de su función, tienen la responsabilidad de participar en la oferta de cursos.

cursos que se nos invitan, he tomado cursos a parte del PROFORDEMS relacionados con lo pedagógico, con la parte de matemáticas que, aunque puedas darlo, siempre hay algo que puedes aprender y que te ayude para que puedas mejorar en tu práctica docente”.

Docente
4

“Tienes que dominar ciertas habilidades, ser colaborativo, comprender, analizar, sin embargo, vemos que no hay colaboración entre los maestros, hay maestros que no pueden trabajar en equipo porque no hay tolerancia. ¿Cómo les puedes pedir a los alumnos que trabajen en equipo, si nosotros los maestros no sabemos trabajar en equipo?”

El docente advierte que en su centro educativo existe poca disponibilidad para emprender acciones colaborativas.

Docente
6

“Estamos fallando todos, pero sobre todo el liderazgo institucional, si ellos no nos dicen cómo, si todo nos los dejan a los docentes ¿dónde está el trabajo del director? al final de cuentas somos su gente, y por ello dan de qué

El profesor encuentra que una parte medular para llevar a cabo el cumplimiento de responsabilidades, es la participación en conjunto con las autoridades del plantel. Reconoce que la carga administrativa obstaculiza la oportunidad de contribuir a la mejora del aprendizaje de sus alumnos.

*hablar porque no nos da a conocer
varios programas institucionales.*

*Uno como maestro no es que no
quiera o que no te importe, pero
estás concentrado en entregar
calificaciones a tiempo, exámenes,
guías y se te olvida que hay otros
apoyos que pueden ayudar a los
muchachos”.*

*“Mira, en papel pongo lo que me
pide y como me lo dice. El papel
me pide las competencias cómo las
voy a llevar a cabo. Es más, por
cumplir que en verdad las lleve a la
práctica”.*

Docente
7

Admite que la responsabilidad docente
está ligada al cumplimiento en tiempo
y forma de la normatividad.

4.2.4. Percepción ante la implementación de la RIEMS

En cuanto a esta unidad de análisis, brinda información a partir de la narrativa de los profesores sobre cómo han vivido la implementación de la RIEMS. Al solicitar su opinión sobre los cambios y los aportes a su quehacer docente que ha traído consigo esta reforma, señalaron más desventajas que ventajas. A pesar de que esta reforma se implementó hace diez años, todavía existe una falta de organización por parte de las autoridades educativas para hacerles conocer los principios, metas y bases de la reforma. Otra de las desventajas que encuentran, es su desconocimiento sobre la forma en la que se debe llevar a cabo la enseñanza

bajo el modelo por competencias. Si bien esta problemática se ha detectado en todos los profesores entrevistados porque su conocimiento sobre este modelo es escaso.

Por otra parte, los participantes del estudio, encuentran que la carga de trabajo ha aumentado desde la implementación de la RIEMS de forma que les ha generado malestar laboral.

De ahí que las prácticas docentes poco cambien a pesar de esta reforma, ya que, al esperar que el docente sea fiel a la ejecución de los planteamientos diseñados por los expertos, sus posibles aportes se pierden. De igual manera, las implicaciones que trajeron consigo la reforma, son las evaluaciones al desempeño docente. Al respecto, señalan sentirse desmotivados e incluso humillados porque constituyen todo un marco punitivo que atenta contra su permanencia y afecta su esfera emocional ya que les somete a la observación y cuantificación.

Por esta razón, las dificultades para la implementación de la reforma no han sido solamente responsabilidad del colectivo docente, sino que también han sido desaciertos por parte de las autoridades educativas.

	Narración	Interpretación
Docente 1	<i>“Como exigencia y como normatividad, se tiene que cumplir, pero las condiciones para cumplirla no están dadas porque no se ha implementado ni se ha informado el cómo hacerlo, desde la parte de arriba, hasta llegar al docente. Como que creen que nada más por publicar los acuerdos, automáticamente ya todos los vamos a aplicar. Donde debería de haber existido el cambio que es en el aula, realmente el cambio no está reflejado. Decimos trabajar</i>	Encuentra que todavía hay dudas en los profesores sobre los planteamientos en los que descansa la RIEMS. Por ejemplo, la forma en la que se debe llevar a cabo la enseñanza bajo el modelo por competencias. Es claro entonces, que los profesores encuentran que la aplicación de la RIEMS ha traído consigo problemas de orden administrativo y pedagógico. Prueba de ello, es la falta de cambio metodológico en la enseñanza de los profesores.

por competencias, pero en la realidad el 90% de nosotros, incluida yo, nos seguimos yendo por la manera tradicional de llegar, impartir la clase, dejar ejercicios”.

Docente
2

“La misma reforma pide información, las autoridades educativas también piden información y la información que se sube solamente es como de irle maquillando y de darle la forma que nos está pidiendo para decir que estamos cumpliendo, pero, que se vea que haya un cambio... No”.

El profesor admite no encontrar algún cambio desde la implementación de la RIEMS hasta ahora. Expresa que en realidad lo único que se hace es simular que se lleva a cabo.

Docente
3

“Tiene cosas positivas, pero yo siento que todavía no hemos encontrado cómo la reforma te puede dar más beneficios. Yo siento que nos falta porque a lo mejor los maestros nos negamos a trabajar con ello, a lo mejor porque es mucho trabajo de planeación y es algo que no es que no quieras hacer, sino porque no te da tiempo para hacerlo”.

Los docentes todavía no encuentran beneficios en la implementación de la reforma porque el peso que tiene el cumplir con la normatividad les tiene ocupados en asuntos administrativos y no en aquellos relacionados con el aprendizaje de sus alumnos.

Docente 4	<p><i>“Estamos igual, los profesores que tenemos el compromiso lo hacemos con o sin la RIEMS. No me imposibilita, más bien me quita tiempo por la cuestión administrativa”.</i></p>	<p>Para algunos docentes, la RIEMS ha traído consigo carga administrativa.</p>
Docente 5	<p><i>“Me siento presionado, de que nos quieran examinar. Para mí ha sido más trabajo en las cuestiones de preparar las clases. A mí se me hace un extra tiempo el que invertimos. Es obligatorio, fíjate, el término “obligatorio” en algún sentido llama. ¿Cómo me van a obligar a hacer algo que no conozco?”</i></p>	<p>Los efectos que han traído consigo la reforma han generado miedo y malestar docente debido a que su estabilidad laboral se ve comprometida a una evaluación de la cual, el profesor desconoce los procedimientos, los referentes pedagógicos y los temas en los que se le va a evaluar.</p>
Docente 6	<p><i>“Cuando hablamos de beneficios del docente, tenemos que diferenciar dos cosas, beneficio en nuestro quehacer cotidiano en el aula y nuestro beneficio económico. Desgraciadamente, se han confundido estas dos cosas. Si me pidieras el beneficio económico o laboral, al contrario, nos han perjudicado mucho. Esto es un</i></p>	<p>El profesor no encuentra cambios tras la implementación de la RIEMS advierte que la carga de actividades administrativas incide en la atención y calidad que se le podría destinar al proceso de enseñanza. En ese sentido, cabe rescatar que las implicaciones de los supuestos de la RIEM obstaculizan cualquier deseo de cambio.</p> <p>El docente muestra desaprobación por la forma punitiva que condiciona su</p>

método punitivo, a los profesores se nos considera como culpable del atraso educativo, nos culpan totalmente. En ese sentido, la percepción que yo tengo es que los docentes estamos descontentos por la forma en que se nos ha tratado. De verdad, nos han tratado muy mal, incluso de decir que es una forma humillante. Año con año que te están evaluando y con un sueldo bajísimo para el trabajo que se desarrolla con los jóvenes...”

“Como no está dentro de nuestros contextos, el cambio es negativo. Esta reforma más que venir a ayudarnos, nos ha desmotivado. Ves el exceso de trabajo y eso hace que tu actitud cambie. Esta reforma podrá decir maravillas, pero, no considera los problemas que trae ya el alumno desde su casa. Tengo aquí 48 alumnos, de esos 48 alumnos, el 90% te puedo asegurar, que tienen una adicción. Sobre todo, porque todos esos que crean los modelos, nunca han estado aquí al frente

estabilidad laboral a evaluaciones periódicas. Encuentra a esta situación como un factor que lejos de aportar a su quehacer, desvaloriza su trabajo y perjudica la percepción social de la figura docente.

Por su parte, los docentes expresan fuera de contexto los planteamientos bajo los cuales descansa la RIEMS, y en específico, sobre el proceso de enseñanza y de aprendizaje. Encuentran de poca utilidad la serie de directrices elaboradas bajo la mirada de expertos.

Docente
7

para que vean que no es lo que ellos dicen, y que no funciona. Porque yo me puedo acatar a lo que dicen, pero no funciona”.

4.3. Resultados sobre la valoración de la formación docente recibida por parte del PROFORDEMS

Sobre el valor que encuentran los docentes en el PROFORDEMS, los profesores establecen que existe poca congruencia entre los propósitos de la formación y las situaciones a las que se enfrentan a diario. En cuanto al desarrollo del PROFORDEMS, se priorizan los aspectos operativos de la enseñanza, es decir, se proporciona primero la teoría para después aplicarla en el aula o en el diseño de propuestas.

Por su parte, los instructores del PROFORDEMS demostraron un escaso conocimiento sobre los referentes pedagógicos que pudieran ayudar a los profesores a desarrollar las habilidades docentes. De esta forma, los aportes de este diplomado todavía no se ven reflejados en la práctica de los profesores ni en el aprendizaje de los alumnos. A pesar de ello, reconocen la importancia que tiene la formación docente continua sobre todo porque no cuentan con una formación inicial para la docencia.

4.3.1. Percepción de los docentes en torno a la oferta de cursos y diplomados

Los docentes reconocen la importancia que tiene la formación continua y permanente en su trayecto profesional porque no cuentan con la preparación pedagógica para la enseñanza. Algunos expresaron haber tenido experiencias positivas tras haber participado en cursos y talleres. Otros más, encuentran poco útil la formación que han recibido.

Uno de los factores que incide en su participación tiene que ver con el apoyo que se le brinda durante la realización de estos cursos, la retroalimentación a su trabajo y el acompañamiento

que se le otorga cuando tienen dudas o no saben cómo llevar a cabo las actividades. A pesar de que hoy en día la oferta de cursos para docentes en servicio es amplia, los maestros refieren que hace falta formación específica que les ayude a desarrollar habilidades didácticas. Si bien, es cierto que la iniciativa es un factor decisivo aunque, de acuerdo con su perspectiva, esta se ve afectada cuando los cursos o diplomados no son útiles para los contextos en los que laboran.

	Narración	Interpretación
Docente 1	<p><i>“Son buenos, porque en el caso de este plantel, mucha gente no contábamos con la formación pedagógica, bueno, no te puedo decir que a la fecha ya contemos con ella, nos enfrentamos día a día con cosas que no sabemos cómo manejarlas, pero si han sido importantes, porque nos han ido dando una idea”.</i></p>	<p>Reconocen su importancia dada las características de los profesores de EMS</p>
Docente 2	<p><i>“Yo le daría un 6, porque tratan de enseñar lo que ellos quieren. Los cursos que se están implementando, son cursos en línea. Cuando estoy en estos cursos de la RIEMS me quedo con muchas dudas y a veces era difícil que te contestara el facilitador, que te revisara tus trabajos y que te digan <estas bien, aquí te falta> Inclusive, fui a otro</i></p>	<p>Respecto a la oferta de cursos en línea, encuentra que los mecanismos de apoyo y acompañamiento a los profesores son escasos</p>

curso del nuevo modelo, pero a la mitad me salí porque no había retroalimentación”.

“Nosotros como docentes no hemos tenido los cursos suficientes para la parte pedagógica, para que tú puedas impartir una clase de acuerdo a lo que ellos te piden, o sea, te dan un curso, pero esos cursos, yo siento, no han funcionado, porque los instructores no te retroalimentan, porque te hacen dudar de que tengan la capacidad para poder estar impartiendo un curso. También el contenido, hay veces que dices - ¿para eso estoy tomando este curso? -, Hay veces que el nombre te dice muchas cosas, cuando llegas te das cuenta de que no es lo que tú esperabas, Ahí es cuando ya no estas a gusto con el curso, sobre todo, cuando los haces por obligación. Siempre hemos tomado todos los cursos porque te obligan, porque tienes que entregar tu constancia, pero realmente ¿participas en él? ¿Realmente lo

Respecto a la oferta de cursos existente, menciona que estos no cumplen con las condiciones mínimas esperadas, por ejemplo, para el cumplimiento de su función. Por otra parte, los objetivos de la formación no corresponden con las necesidades de los profesores, por lo que se generan situaciones de descontento e incluso desmotivación

Docente
3

tomas? ¿Realmente lo usas? ahí estaría la cuestión. Pero, de todos aprendes algo”.

“¿Para qué te dan un curso? o nosotros mismos ¿para que damos un curso? La idea es que eso se aplique. Eso es lo que a mí me sucede con la capacitación y los programas institucionales para capacitar al docente. Nos pueden dar todos los cursos del mundo, todos los diplomados con los mejores maestros, que venga Freire... pero si tú no tienes lo que te nace para ser un buen maestro, nunca lo vamos a hacer. Desde luego que los cursos son buenos, siempre y cuando los llevemos a la práctica. Entonces el valor de esos cursos ¿de qué depende? de qué tanto le significa a uno el curso”.

Docente
6

Encuentra que la iniciativa de los profesores por mejorar es un factor decisivo para lograr la participación de los profesores, sin embargo, esta se ve afectada cuando los cursos o diplomados no son útiles para los profesores.

“En bachillerato, necesitamos capacitación que en verdad pueda llevarse a la práctica. Esto porque cuando tomamos el PROFORDEMS, asistimos al curso con teorías que nos traen de Chile,

Docente
7

Establece que existe poca congruencia entre los propósitos de la formación docente y las situaciones a las que se enfrentan los profesores.

de España, de países que son muy diferentes a México, y que, por lo tanto, en estos contextos pues no, no se pueden aplicar. Los cursos que nos dan, muy poco nos aportan porque no son reales a nuestros contextos y no los podemos aplicar”.

4.3.2. Mecanismos de promoción y participación

Aquí el foco de interés está en los mecanismos que el PROFORDEMS llevó a cabo para hacer llegar la información a los docentes, de igual manera, se buscó ahondar en las razones por las cuales decidieron participar en este diplomado. Al ser cuestionados sobre cómo se enteraron sobre la oferta de cursos disponibles del PROFORDEMS, refieren a que esta se dio a conocer a través de autoridades educativas. Algunos más, refieren a que la información se les hizo llegar a través de una convocatoria donde se señalaron los requisitos y el procedimiento para su registro. Llama la atención que todos los entrevistados admiten haber participado en este diplomado por imposición, algunos mencionaron que hubo promesas de incentivos o mejoras en su sueldo por acreditar el diplomado. Por otra parte, la mayoría de los profesores tenían expectativas sobre este curso, mayormente en el desarrollo de habilidades y competencias docentes.

De esta forma, la obligatoriedad y la imposición por cumplir con este diplomado puede ser uno de los factores en el éxito o fracaso de los programas de formación continua.

	Narración	Interpretación
Docente 1	<p><i>“Servicios docentes nos pasó una circular, informándonos que se abría una convocatoria para que nos registráramos vía electrónica. Tenía grandes expectativas, pensé que ahí me iban a resolver todas mis dudas de la reforma. Cuando llegué y empecé a preguntar, me quedé igual”.</i></p>	
Docente 2	<p><i>“Aquí le llega la información al director, subdirectora, la jefa de docentes y ellos a su vez nos dan la información”.</i></p> <p><i>“Porque era una exigencia estar certificados. Tenía como expectativa compaginar tanto la materia como lo que hice en mi tesis”.</i></p>	<p>El PROFORDEMS se hizo llegar a los profesores a través de una convocatoria. Las expectativas que tenían sobre este diplomado estaban en la mejora de la práctica docente. Todos los entrevistados admiten haber participado por obligación.</p>
Docente 3	<p><i>“Porque era obligatorio y decían que era la última convocatoria. Uno dice “a lo mejor si es cierto y ya no voy a poder seguir dando clases” entonces te asustan, te presiona la autoridad. Nuestra autoridad de ese momento, nos dijo que teníamos que inscribirnos,</i></p>	

como que te vas convenciendo y dices - bueno, ya que me lo van a pedir...”

“Pensé que iba a ayudarnos a entender más cómo poder trabajar con nuestros alumnos, cómo poderles transmitir el conocimiento de otra forma que no fuera “apréndetelo de memoria”

Que nos ayudará sobre todo en la parte que nos hace falta, sobre todo porque no somos maestros por profesión, somos profesionistas. Entonces, yo sí esperaba que nos ayudará o que nos diera otro panorama de cómo podríamos abordar nuestras clases, de cómo podríamos abordar a nuestros alumnos, pero, sinceramente no aprendí eso.”

“Había que cumplir con los requisitos, no por otra cosa, no hay como leer lo que uno quiere en los tiempos que uno quiere, pero lo tuve que hacer porque el requisito así lo decía y hay que hacerlo”.

Docente
4

4.3.3. Contenidos y desarrollo

Sobre esta unidad de análisis, se obtuvo información en relación con los contenidos, el desarrollo y la acreditación de este diplomado. La narrativa que aquí se presenta permite establecer un acercamiento a la manera en que se llevó a cabo la formación de los profesores de EMS participes de la 1ra, 3ra, 4ta, 5ta y 7ma generación. Cabe mencionar que todos los participantes del estudio cursaron la especialidad en competencias docentes. Algunos llevaron a cabo este diplomado en línea y otros más de manera presencial. Al ser cuestionados sobre las temáticas que se abordaron en este diplomado, los principales temas que salieron a la luz fueron los siguientes:

- Exploración de la plataforma
- Principios y características de la RIEMS
- Ejes que componen al Marco Curricular Común
- Referentes teóricos de la enseñanza
- Estrategias didácticas
- Diseño de planeación didáctica
- Diseño de rúbricas para la evaluación por competencias.

Por otra parte, sobre el desarrollo de este diplomado, los materiales que se les proporcionó en su mayoría fueron lecturas acerca de referentes teóricos de la enseñanza, de la didáctica o del modelo educativo por competencias. Las actividades iniciaban con la lectura de algún referente teórico o de algún autor, a partir de estas lecturas, se solicitaba a los participantes contestar cuestionarios, hacer resúmenes o exposiciones grupales. Cabe mencionar que el cúmulo de lecturas por si mismas expresan una tendencia tradicional en la formación.

Sobre el apoyo que se brinda a los docentes para el acompañamiento y logro de las actividades, los responsables de conducir las sesiones demostraron actitudes poco asertivas. De acuerdo con la experiencia de los docentes que participaron en diplomados en línea impartidos por la UPN, algunos señalan la poca disposición que demostraron los facilitadores

para resolver sus dudas. Al solicitar a los participantes que brindaran su valoración sobre la calidad de la intervención de estos instructores, la mayoría reconoció el poco conocimiento que demostraron los instructores en las cuestiones pedagógicas. De esta forma cabe preguntarse ¿Cuál es el perfil académico de los instructores del PROFORDEMS? ¿Qué requisitos debe cumplir el formador de profesores? Por lo tanto, se encuentra dos problemáticas que inciden de manera directa en el desarrollo del PROFORDEMS: el perfil del instructor y la calidad de su intervención.

Finalmente, en relación con los mecanismos de acreditación de este diplomado, la naturaleza de la evaluación fue sumativa, ya que los criterios se basaron únicamente en el cumplimiento y realización de los productos solicitados en tiempo y forma. De esta manera, es claro entonces que hubo una falta de retroalimentación que permitirá a los profesores dar cuenta de sus aciertos y áreas de oportunidad.

	Narración	Interpretación
Docente 1	<p><i>“Fueron 3 módulos, en el primer módulo nos dieron todo lo que era la reforma, los cuatro ejes. Mi maestro no sabía ni a qué iba, nunca supimos qué es lo que nos iba a dar, se contradecía en todo y entonces el tercer módulo como que quedo en el aire. A mí, no me dejó nada porque incluso no recuerdo ni qué íbamos a ver porque el maestro no supo aterrizarlos”.</i></p>	<p>El PROFORDEMS se divide en 3 módulos, el primero de ellos retoma los conceptos y supuestos clave la RIEMS: El marco curricular común, los mecanismos de gestión y los acuerdos que lo sustentan.</p> <p>La profesora encuentra que la intervención de los instructores fue escasa y de poco provecho debido a su desconocimiento por los temas a impartir.</p>
Docente 3	<p><i>Siempre fueron muchas lecturas, al</i></p>	<p>En cuanto a las actividades del</p>

final, nuestro producto era hacer una estrategia didáctica

Había maestros de todas las asignaturas y de diferentes modalidades. Al principio no me gusto que fuera en línea porque no sentía que hubiera mucho contacto con los tutores”.

“Nunca te contestaban, nunca te daban una retroalimentación de lo que habías trabajado y porque revisaba mi correo, revisaba la plataforma para ver si había algún comentario, a ver si tenía que hacer algún cambio y yo nunca tuve esa información. O sea, era ese tipo de situaciones, yo los sentía muy ajenos a lo que se estaba haciendo ahí”.

“Había que hacer muchas lecturas que tenían que ver con la cuestión pedagógica, con las herramientas de evaluación, con competencias marcadas por los ordenamientos jurídicos, videos. Con base en eso, hacer resúmenes y una planeación con su respectiva evaluación, los temas que vas a impartir, que

PROFORDEMS, la profesora refiere a que todo el trabajo se derivaba del análisis de lecturas.

Con relación al acompañamiento a los profesores para el desarrollo del diplomado, encuentra que este se vio opacado por la modalidad en la que tomó el PROFORDEMS. Por otra parte, en cuanto a la retroalimentación de las actividades y la evaluación, estuvo centrada en el cumplimiento de las actividades pero no dio a conocer a los docentes sus aciertos y áreas de oportunidad.

En cuanto a los contenidos, el docente advierte que el PROFORDEMS les proporcionó lecturas sobre las cuales se derivaron la mayoría de las actividades. En este sentido, se puede encontrar una orientación tecnológica, ya que se prioriza la teoría para poder aplicar los principios en productos específicos como la planeación de

tuvieran que ver con su entorno clase.
familiar, social, todo en una
integración”.

Docente
6

“Las actividades eran nada del
otro mundo, lo que sí me llamaba
la atención fue el poco criterio que
tenían los maestros. Teníamos que
desarrollar exposiciones, pero
había exposiciones realmente
inútiles. No entendíamos los
conceptos y nos aferramos a
ellos... Todo mundo divagando y
también los mismos instructores”.

En cuanto a los instructores del PROFORDEMS, el docente encuentra que su intervención fue poco satisfactoria debido a su poca claridad y profundidad en los temas.

Docente
7

“En equipos empezábamos a
trabajar ¿cuál era el objetivo?
¿Cuáles eran las estrategias a
utilizar? ¿Qué temas se iban a ver,
cómo lo ibas a evaluar? Después,
pasábamos a dar esa clase que
habíamos diseñado en la que todos
nos hacían observaciones. La
verdad es que había maestros que
le daban vuelta al instructor y lo
callaban. Entonces, el instructor
como que al final ya dejó mucho,
porque no tenía la formación
pedagógica para enseñarnos”.

Uno de los factores que imposibilitan el desarrollo del diplomado, es la formación de los instructores. Al no ser especialistas de la educación, los mismos profesores advierten que los resultados son insatisfactorios.

4.3.4. Aportes del PROFORDEMS a la práctica docente

Sobre esta unidad, se rescatan los logros obtenidos por haber participado en este diplomado, referente a esto, los participantes expresan haber adquirido conocimientos didácticos para el diseño del plan de clase, algunos expresan que su participación les permitió apropiarse de estrategias y métodos para la enseñanza. En este sentido, los aprendizajes obtenidos son valorados por el colectivo docente porque contribuyeron a facilitar el cumplimiento de su labor.

Sin embargo, uno de los factores por los que resulta complicado aterrizar los aprendizajes obtenidos por el PROFORDEMS, está en la demanda de actividades extras. Por ejemplo, el docente # 2 admite que no hubo una transformación de su práctica, al no contar con el tiempo necesario para poder implementar su propuesta didáctica, dado que las exigencias de las autoridades y la implementación de otros programas extras, ocupan gran parte de su tiempo.

Sin embargo, este diplomado ayuda a los maestros a comprender algunos de los planteamientos de la reforma, los niveles de concreción del Marco Curricular Común y los principios de la educación basada en competencias. Otro de los aportes que se rescatan de este diplomado tiene relación con la posibilidad de interactuar con otros colegas para compartir experiencias y conocimientos que les ha brindado su trayectoria profesional.

	Narración	Interpretación
Docente 1	<i>“En la elaboración de mis secuencias didácticas, ahí fue cuando comprendí muchos elementos que me solicitaban”.</i>	Algunas de las aportaciones del PROFORDEM inician a los profesores a conocer elementos clave de su función. Por ejemplo, la terminología.
Docente 2	<i>“Consolidar ciertos conocimientos de la RIEMS, de los acuerdos, cómo utilizarlos en la planeación y cómo elaborar una secuencia</i>	Los aportes del PROFORDEMS ayudan a que los docentes comprendan los conceptos clave de la reforma. Por otra parte, algunos docentes expresan

didáctica, eso fue en lo que me ayudó este curso”. haber elementos didácticos de la planeación de clase.

“Es más que tú conozcas sobre la parte teórica de la reforma y la parte teórica de las competencias, pero ya llevarlo al salón de clases... Todavía nos falta esa parte, aplicarlo. Entonces, yo me pregunto ¿y lo que aprendí en el PROFORDEMS cómo lo puedo llevar a cabo?”.

Docente

3

“Ha sido benéfico que uno cambie ciertas cosas que estás trabajando, pero tú puedes llevar tu planeación de acuerdo a lo que aprendiste en los cursos PROFORDEMS, el de matemáticas, el que sea. Cuando llegas a tu salón de clases, no puedes llegar y aplicar así tal cual como lo viste”.

Por lo que los aportes todavía no logran concretarse del todo, ya que hay un puente entre la teoría y la práctica.

Docente

4

“Mira, lo aprendí, pero ponerlo en práctica no. No me ayudó a desarrollar mejor mis contenidos. Me ayudó en el cumplimiento de mis actividades, lo tenía que tomar, lo tomé, entendí la reforma y eso”.

El PROFORDEMS ha sido de utilidad a los profesores para el cumplimiento de sus responsabilidades en aspectos administrativos.

Docente
5

“Si yo he visto un cambio en que evaluó en más aspectos. A lo mejor les dejo tareas diferentes, ya no quiero que ellos manejen una definición sobre algo, yo les hablo de un constructo, a lo mejor no los manejan muy bien, pero me encanta que ellos investiguen dentro de la clase y salga un término de todos”.

Los aportes en la práctica docente de algunos profesores están relacionados con la apropiación de estrategias y métodos para la enseñanza.

4.3.5. Impacto del PROFORDEMS en el aprendizaje de los alumnos

Si bien, es cierto que los propósitos del PROFORDEMS buscan que el docente sea capaz de generar ambientes y aplicar estrategias de aprendizaje que favorezcan en el estudiante de medio superior, el desarrollo de las competencias establecidas en el MCC de forma que, se esperaría un impacto en el aprendizaje de los alumnos. Cuando se les preguntó a los participantes sobre las competencias que han podido desarrollar gracias a este diplomado, los docentes aseguraron no haber adquirido todas las competencias docentes como se espera que lo hagan. Debido al contexto sociocultural de los alumnos y la zona en la que laboran, los maestros dicen no poder desarrollar de manera óptima las competencias deseadas en el alumno. Ante esta situación, cabe preguntarse ¿Cuáles son los alcances del PROFORDEMS? ¿Hasta qué punto un diplomado de 200 horas puede impactar en el aprendizaje de los alumnos? ¿Cómo la formación recibida por el PROFORDEMS se ve reflejada en los resultados de pruebas como PISA o PLANEA?

	Narración	Interpretación
Docente 2	<p><i>“Pues yo pienso que muy poco, porque el 90% tiene muchas carencias en cuanto a lectura, escritura y redacción. Entonces, lo que hacemos, no veo que el alumno mejore. Inclusive, al momento de exponer, de leer, les cuesta todavía mucho trabajo, así que mejor se ponen a leer lo que tiene que exponer y luego no saben cómo explicarlo. Entonces te preguntas ¿qué pasó?”</i></p>	<p>Los aportes del PROFORDEMS todavía no se ven reflejados en los aprendizajes de los alumnos. El profesor todavía no ha encontrado la forma de desarrollar las competencias disciplinares en sus alumnos, a pesar de haber tomado el PROFORDEMS.</p>
Docente 3	<p><i>“Tú quieres trabajar cierta competencia, pero ellos no la pueden lograr por las situaciones que traen, ya sea por cuestiones familiares, económicas, cuestión de aprendizaje... Digamos que el PROFORDEMS le apunta muy lejos a lo que realmente se puede hacer”.</i></p>	<p>Las cuestiones del contexto interno y externo de los alumnos imposibilitan que lo aprendido por el PROFORDEMS se pueda concretar en los procesos de enseñanza y sobre todo, en el aprendizaje de los alumnos.</p>
Docente 7	<p><i>“Contexto social, fíjate la zona en la que estamos. Una zona muy marginada. Por eso, ellos vienen más bien pensando en desestresarse de su familia o a qué hora irán a comer. O sea, todo eso</i></p>	

hace que tenga alumnos que no se prestan o no tiene para que yo lleve a la práctica por el contexto social en el que nos encontramos”.

4.3.6. Áreas de oportunidad

En relación con esta unidad de análisis, se establecieron las fortalezas y debilidades que tiene el PROFORDEMS. La utilidad de contar con información que de muestra de los aciertos y desaciertos de este diplomado, puede contribuir en la elaboración de nuevas propuestas de formación. Más que someter a una estricta cualificación, se pretende comprender las causas para la toma de decisiones en futuras propuestas de formación continua. A continuación, se presentan algunas de las fortalezas que se detectaron:

- El PROFORDEMS propicia el conocimiento de los fundamentos de la RIEMS bajo los cuales tienen que llevar a cabo su labor.
- Ofrece a los docentes los espacios en lo que pueden compartir conocimientos y experiencias con otros profesores.

Por otra parte, están los aspectos en los que todavía falta trabajar. En este caso, las debilidades que la mayoría de los profesores encuentran sobre este diplomado son:

- El PROFORDEMS se esmera en el conocimiento teórico de las bases de la reforma en lugar de desarrollar las competencias docentes.
- Los grupos eran numerosos y por tanto, se brindaba poca atención y asesoramiento
- Los instructores mostraron poco dominio en áreas de la enseñanza y la didáctica.
- Los contenidos del PROFORDEMS tienen poca relación con los escenarios en los que laboran los docentes.

- Los tiempos que se le dedican al acompañamiento y asesoramiento a los profesores son demasiado cortos.

Hay que reconocer que el PROFORDEMS tiene gran potencial en la medida en que responda a las necesidades de los profesores. Todavía hay muchos fallos en su ejecución por lo que las autoridades responsables de este curso deberían realizar un cambio oportuno en sus acciones más que en sus planteamientos.

	Narración	Interpretación
Docente 2	<i>“Siento que debería estar más relacionado con lo que se vive en cada plantel. Porque se ve, así como siempre, de manera muy general, pero no se aterriza a las necesidades de cada plantel”.</i>	Desde la perspectiva docente, una de las debilidades del PROFORDEMS está en sus objetivos, ajenos a los contextos de los profesores.
Docente 3	<i>“Te dan un panorama de cómo estructurarlo, de cómo trabajarlo, de cosas que antes no tenías idea”.</i>	Sin embargo, encuentran como fortaleza contar con referentes que les facilite el desarrollo de su enseñanza.
Docente 4	<i>“La organización. Creo que es muy rígido. Tienes que llevar toda la administración y siento que te pasas más tiempo haciendo eso, que en pensar cómo le puedes hacer para que los alumnos entren a clase”.</i>	De igual forma, las cuestiones administrativas obstaculizan que la formación docente impartida por el PROFORDEMS impacte en el aprendizaje de los alumnos.
Docente 5	<i>“El curso fue muy bueno, en el sentido de que hubo aprendizaje”.</i>	El PROFORDEMS permitió a los docentes compartir experiencias,

transversal. Éramos de diferentes opiniones y conocimientos. De áreas entonces formamos equipos y acuerdo con la mayoría de los desarrollamos un proyecto juntos. profesores, esta experiencia de trabajar Tuve que consultar a maestros que con otros profesores les aportó estaban más adelantados, no nada elementos que ayudaron a mejorar su más por cursos, sino porque veía práctica docente. De esta forma, la yo que estaba más minucioso su fortaleza del PROFORDEMS está en trabajo, entonces eso me obligó a posibilitar ese acercamiento e hacerlo y ahora les agradezco interacción. porque ellos me dieron esa oportunidad de relacionarme, de ver lo que están haciendo los otros. Eso fue gratificante porque estuvimos interactuando con otros maestros de diferentes áreas y nos apoyamos para sacar adelante el trabajo. Ese trabajo en equipo yo creo que fue lo que más valoré de esa experiencia, esa interrelación que me lleva a tener esa seguridad de que lo estoy haciendo un poco mejor”.

Docente

6

“Lo rescatable es que nos pusimos en los zapatos del alumno. Es interesante, entendimos por qué cuando no somos claros en nuestras indicaciones, el alumno se desespera y pierde motivación”.

4.4. Resultados en torno a las necesidades de formación de los docentes de educación media superior

Los docentes encuentran utilidad en la formación cuando está apegada a su contexto y a la realidad de su quehacer. Señalan atractiva la oferta de cursos en donde tienen oportunidad de compartir sus dudas y conocimientos con otros profesores. Las demandas de los profesores en torno a la formación docente están relacionadas con los aspectos pedagógicos y didácticos para poder atender a los alumnos de acuerdo con su ritmo y estilo de aprendizaje. Los profesores encuentran necesario contar con capacitación y actualización en su área de conocimiento.

4.4.1. Recomendaciones por parte de los profesores de EMS sobre la formación docente

Para la creación de esta unidad de análisis, se rescataron los señalamientos que realizaron los profesores a partir de sus intereses y la misma experiencia de haber participado en el PROFORDEMS. De esta forma, la información que se presenta aquí permite identificar los intereses y necesidades de formación que los mismos profesores expresan necesario a sus contextos.

Los profesores aprecian el trabajo con expertos en temáticas pedagógicas dado que no cuentan con una formación inicial para la docencia y porque son estos los conocimientos necesarios para el cumplimiento de su función. Por ello es que reconocen el valor que tiene la formación continua, siempre y cuando esté apegada a su contexto y a la realidad de su quehacer. Se igual manera, señalan atractiva la oferta de cursos en donde se puede hacer intercambio de experiencias entre pares, es decir, cuando tienen oportunidad de compartir sus dudas y conocimientos con otros profesores. Por otra parte, encuentran necesario que se le brinde acompañamiento de expertos en todo momento.

Asimismo, expresan necesaria la capacitación en áreas específicas del conocimiento, por ejemplo, los profesores de componente profesional demandan actualización en las áreas de finanzas y contaduría. Similar a esto, los docentes del componente propedéutico demandan formación específica en didáctica para la materia que imparten.

Por ello, las recomendaciones que realizan los profesores constituyen las dudas y los vacíos formativos que ellos mismos detectan en su práctica. La formación docente más que entrenamiento, es una oportunidad de transformar la práctica. Cuando los medios para llevar a cabo esta transformación no responden a los intereses y necesidades de los profesores, es difícil lograr un cambio.

	Narración	Interpretación
Docente 1	<i>“Una capacitación de gente que realmente sepa y tenga una formación pedagógica. Alguien que digas: si aprendí algo, y el tiempo que invertí valió la pena porque lo que aprendí lo voy a poder aplicar y me va a servir”.</i>	La profesora demanda necesario en la formación continua, contar con especialistas de la educación como responsables de impartir los diplomados, cursos o talleres.
Docente 2	<i>“A estas alturas, no espero un diplomado, yo esperaría más un taller. Un taller donde nos ayudaran a resolver algunos o muchos conflictos que tenemos dentro de clase”.</i>	El profesor encuentra necesario contar con una formación vinculada a la intervención en problemáticas del aula.
Docente 4	<i>“No hay posibilidad de tener un curso que se adecue a lo que tú quieres, pero si yo tuviera que</i>	Expresa que la formación debe estar encamada hacia la reflexión sobre la práctica, sobre si mismo. En ese

tomar un curso sería uno que tuviera que ver con ¿cómo ser más humano con los alumnos? pero no hay nada de eso”.

“Cursos, diplomados, pláticas, conferencias, simposios, especializaciones y ponle lo que tú quieras, pero necesitamos que haya realmente un seguimiento de este tipo de trabajos”.

Docente
6

“Estos cursos que nos dan deben ser diseñados por los mismos docentes, hacer mesas de trabajo para que diseñemos nosotros mismos qué es lo que hay que enseñar, qué es lo que debemos enseñar. Y no que nos manden programas por alguien que nunca ha estado en aula. Díaz Barriga ¿cuándo ha estado en salón? Sin embargo, en sus discursos habla muy bonito, pero, yo quiero que venga aquí, y a ver si lo que él me dice lo puede llevar a cabo. Mejor con las experiencias de los compañeros que estamos frente a grupo. Un taller donde participemos todos. Eso sería una

Docente
7

sentido, la formación debería desarrollar también actitudes.

El profesor encuentra necesario contar con un estado de conocimiento sobre los procesos formativos. Cómo y en qué forma se lleva a cabo la formación en la EMS.

De igual forma, la formación docente debe tomar en cuenta a los profesores para que esta sea contextualizada y vinculada a las necesidades reales de la educación.

retroalimentación que nos ayudaría a todos y no cursos donde retoman personajes que escriben, escriben y escriben, pero no salen del escritorio y que desconocen toda esta parte”.

4.4.2. Necesidades específicas de formación

Sobre esta unidad de análisis, la información aquí presentada da muestra de las necesidades que los profesores expresan sentir en su perfil y, sobre todo, en su práctica docente. Referente a esto, sus necesidades no solamente se relacionan con conocimientos teóricos, sino que también existen vacíos en habilidades para el manejo de situaciones. Por ejemplo, algunos profesores expresan que las relaciones que se dan en el aula suelen ser conflictivas por lo que requieren saber cómo atender y disminuir estas conductas disruptivas. Asimismo, la mayoría de los profesores expresaron no sentirse preparados para la atención a la diversidad y la inclusión educativa. Igualmente, demandan actualización y capacitación en las áreas de conocimiento en las que se desenvuelven.

	Narración	Interpretación
Docente 1	<i>“Dada la situación escolar actual que se está viviendo, se nos debe dar capacitación en manejo de problemas. Ese tipo de cursos de manejo de problemáticas, de manejo de alumnos acorde a la edad que tienen”.</i>	Estrategias de intervención en problemáticas escolares. Técnicas de intervención con alumnos con conductas disruptivas
Docente	<i>“En lectura, cuando el alumno ya</i>	Estrategias de lectoescritura y

2	<i>se le hizo tediosa la lectura, ¿cómo hacerle para que el alumno nuevamente empiece a ver la lectura como algo motivante si lo más motivante para él es estar en el chat?”</i>	didácticas específicas en la enseñanza de la lengua.
Docente 3	<i>“Que nos digan cómo incluir tantos alumnos tan diversos, cómo podemos trabajar con tantos alumnos tan diferentes”.</i>	Estrategias de atención e inclusión educativa. Detección de estilos y ritmos de aprendizaje.
Docente 4	<i>“El manejo de grupos numerosos”.</i>	Técnicas de manejo grupal
Docente 5	<i>“Trabajo en equipo”.</i>	
Docente 6	<i>“Motivación, ¿cómo motivar al alumno?”</i>	Creación de ambientes de aprendizaje
Docente 7	<i>“Actualización en tu área de conocimiento. Yo creo que la parte pedagógica. Porque no tenemos la formación y necesitamos la parte pedagógica pero enfocada a los contextos que tenemos. O sea, ya analizaste el contexto en el que estamos y me vas a dar un curso pedagógico, pero dámelo para que yo pueda trabajar con alumnos de los que diario tengo y que a diario me enfrente a ellos. No me pongas un contexto ideal y me digas</i>	Formación docente contextualizada.

*“aplica esto, esto y esto para que
funcione”.*

4.5. Resultados generales

Tabla 15
Resultados Generales

CATEGORÍA	RESULTADOS
Docencia en Educación Media Superior	<p>Los profesores de esta escuela se iniciaron en la docencia como una fuente de ingresos o por cercanía, más no por vocación. Por otra parte, encuentran que su formación y perfil profesional, les facilita su trabajo para efectos prácticos en el desarrollo de competencias profesionales de sus alumnos. Por eso es que valoran los conocimientos obtenidos por la experiencia, aunque no son los únicos necesarios para la tarea a desempeñar. Por otra parte, reconocen que les ha resultado un reto adquirir los supuestos pedagógicos con los cuales puedan justificar y argumentar su práctica educativa ya que no tienen una formación inicial en la docencia.</p>
Implicaciones de la RIEMS en la práctica docente	<p>Los profesores carecen de sustentos pedagógicos que justifiquen su práctica y expliquen su intervención bajo el modelo por competencias. De esta forma, trabajar bajo este modelo implica por un lado, responder a la normatividad y los formatos que exige la RIEMS y por el otro, el trabajo que realmente pueden desempeñar de acuerdo a las características del contexto escolar.</p> <p>Por otra parte, los planteamientos de la RIEMS con relación al papel que juegan en el proceso de enseñanza y aprendizaje, cargan al profesor de tareas y responsabilidades que pueden incluso desprofesionalizar su práctica.</p> <p>En relación con el nivel de participación que tienen dentro de la reforma y de las acciones para la formación continua, el colectivo demuestra escaso interés por la creación de espacios formativos. De esta forma, no es de extrañar que los docentes todavía no encuentren beneficios en la implementación de la reforma porque el peso que tiene el cumplir con la normatividad les tiene ocupados en asuntos administrativos y no en aquellos relacionados con el aprendizaje de sus alumnos.</p>

Valoración de la formación docente recibida por parte del PROFORDEMS

Sobre el valor que encuentran los docentes en el PROFORDEMS, los profesores establecen que existe poca congruencia entre los propósitos de la formación y las situaciones a las que se enfrentan a diario.

En cuanto al desarrollo del PROFORDEMS, se priorizan los aspectos operativos de la enseñanza, es decir, se proporciona primero la teoría para después aplicarla en el aula o en el diseño de propuestas.

Por su parte, los instructores del PROFORDEMS demostraron un escaso conocimiento sobre los referentes pedagógicos que pudieran ayudar a los profesores a desarrollar las habilidades docentes. De esta forma, los aportes de este diplomado todavía no se ven reflejados en la práctica de los profesores ni en el aprendizaje de los alumnos.

A pesar de ello, reconocen la importancia que tiene la formación docente continua sobre todo porque no cuentan con una formación inicial para la docencia.

Necesidades de formación de los docentes de Educación Media Superior

Los docentes encuentran utilidad en la formación cuando está apegada a su contexto y a la realidad de su quehacer.

Señalan atractiva la oferta de cursos en donde tienen oportunidad de compartir sus dudas y conocimientos con otros profesores.

Las demandas de los profesores en torno a la formación docente están relacionadas con los aspectos pedagógicos y didácticos para poder atender a los alumnos de acuerdo con su ritmo y estilo de aprendizaje.

Los profesores encuentran necesario contar con capacitación y actualización en su área de conocimiento.

Conclusiones

La docencia en educación media superior involucra retos que son necesarios superar. Esta investigación más que medir la eficiencia de los profesores para enseñar, se dio a la tarea de explorar en la formación docente recibida en el marco de la RIEMS. Durante las entrevistas a profundidad, se pudo rescatar la narrativa de los profesores en torno a otros aspectos que ampliaron el panorama sobre lo que implica ser docente en este nivel educativo. Con ello, se dio la oportunidad de dar voz a los profesores tomando en cuenta que son seres humanos, racionales, que reflexionan en alguna medida sobre lo que hacen, con una cultura, una forma de pensar y sentir. De esta manera, los descubrimientos de esta investigación, ahondan en aspectos que ayudan a comprender cómo se lleva a cabo la formación de los maestros de este nivel y de qué manera se desarrollan las competencias docentes requeridas por la RIEMS. De igual manera, los hallazgos de esta investigación permiten reconocer que la práctica docente engloba muchos significados, ya que además de encontrar posturas, experiencias, metodologías y explicaciones de una misma realidad, permitió profundizar en los aspectos que las investigaciones a gran escala no pueden captar.

En relación con la perspectiva que tienen los docentes sobre su quehacer en el marco de la RIEMS, los profesores encuentran que su formación y perfil profesional les facilita el proceso de enseñanza, sobre todo en las asignaturas de componente profesional debido al carácter práctico de las competencias que se requieren desarrollar en los estudiantes. De esta manera, se constata el valor que tienen los conocimientos obtenidos por la experiencia y el ejercicio de su profesión como un elemento necesario en la reconstrucción de la práctica docente.

...pretender medir el conocimiento que el profesor tiene sobre educación y pedagogía, es hacer de lado los saberes construidos a lo largo de su trabajo y del proceso de educar, que son aquellos conocimientos no explicitados, no formalizados pero que están presentes en la práctica y de los que hace uso de manera diferencial en su trabajo cotidiano (Rockwell, 2013).

Por otra parte, al profundizar en la entrevista, salieron a la luz algunas de las cuestiones que les implica su profesión, algunos de ellos, reconocen que les ha resultado todo un reto adquirir los supuestos pedagógicos con los cuales puedan justificar y argumentar su práctica educativa. Los profesores participantes de este estudio todavía no han asimilado los principios bajo los cuales descansa la reforma a la vez que no tienen el dominio del modelo educativo vigente. Estos vacíos les impide llevar a cabo su práctica de forma que, impacte en el aprendizaje de los alumnos, lo cual, se pudo constatar por la escasa claridad que tienen respecto al modelo educativo basado en competencias. Sin embargo, más que medir qué tanto conocen sobre este modelo, el interés fue detectar las situaciones que obstaculizan la concreción de del modelo por competencias en su práctica.

Por otra parte, las características socioculturales del contexto donde se encuentra la escuela repercuten en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Al ser una zona de bajos recursos económicos con alto índice de delincuencia y situaciones de violencia y/o secuestro, la mayoría los alumnos enfrentan recurrentemente robos, adicciones y violencia. De igual forma, el contexto familiar de la mayoría de los alumnos, incide de forma negativa en su desempeño. Por ello, es que los docentes encuentran decadente el desempeño de sus alumnos y de sí mismos. Aunque algunos de ellos muestran interés en incidir en este tipo de situaciones, sus conocimientos pedagógicos son escasos para intervenir de manera la correcta. Aunado a esto, la normatividad de la reforma, les ha demandado atender a cuestiones administrativas, por ejemplo: la implementación de proyectos escolares, atender a documentación que les exige la dirección de servicios educativos, entrega de documentos a dirección escolar, etc. Estas actividades extras consumen su tiempo y esfuerzos.

En relación con los cambios que los profesores encuentran a partir de la RIEMS, señalan que los planteamientos de la RIEMS lejos de ser un beneficio, trajeron consigo situaciones que comprometen su estabilidad laboral, por lo que se sienten confrontados y hasta desanimados. Ejemplo de esto es la evaluación a su desempeño, la cual, provoca tensión e incluso resistencia, puesto que los resultados de ésta, inciden en su permanecía.

De esta forma, los fines de la evaluación más que ayudar a los maestros a mejorar su proceso de construcción de conocimiento y adquisición de competencias, los somete a presión y malestar laboral.

Asimismo, a través de esta investigación, ha quedado plasmado el valor que tiene el PROFORDEMS para los docentes que participaron en este diplomado. Al respecto, los participantes admiten que este diplomado les ayuda a comprender algunos de los planteamientos de la reforma, los niveles de concreción del Marco Curricular Común y algunos de los principios de la educación basada en competencias. Sin embargo, la obligatoriedad y la imposición por cumplir con este diplomado, impacta de manera negativa. Por lo que esto puede ser un factor determinante en su participación y cumplimiento de lo establecido en la RIEMS. A pesar de ello, los docentes admitieron haber tenido expectativas altas sobre este diplomado, aunque en la realidad, los instructores mostraron poco dominio en áreas de la enseñanza y la didáctica, de tal forma que algunos quedaron todavía más confundidos.

Por otra parte, en cuanto al desarrollo de este diplomado, los docentes expresan que hay una falta de retroalimentación que les permita dar cuenta de sus aciertos y áreas de oportunidad.

Al analizar las actividades que llevaron a cabo los profesores durante este diplomado, se pudo apreciar que en su mayoría, hubo una tendencia hacia la acumulación de información sobre referentes teóricos de la enseñanza, de la didáctica y de la misma pedagogía. De esta manera, se puede afirmar que el PROFORDEMS se esmera en el conocimiento teórico en lugar de desarrollar las competencias docentes. Por eso, la concreción de las competencias genéricas, específicas y profesionales en el perfil de egreso del alumno, todavía no se ha podido llevar a cabo como lo espera la reforma, porque los docentes todavía no han adquirido las herramientas pedagógicas que les permita desarrollar este tipo de competencias, a pesar de haber pasado por largos periodos formativos mediante diplomados y cursos en el marco de la RIEMS.

A pesar de ello, los docentes reconocieron la importancia que tiene la formación continua y permanente en su trayecto profesional al no contar con la preparación pedagógica para la enseñanza. Sin embargo, cuando los cursos o diplomados no les son útiles para los contextos en los que laboran, pierden sentido y dejan de contribuir a la mejora de su práctica educativa.

Sin embargo, no todo en el PROFORDEMS es deficiente. Los profesores aprecian la información que les brinda respecto a la reforma, sus planteamientos y lineamientos para su ejecución. Asimismo, se rescata el valor que ha tenido en la apropiación de estrategias y técnicas de enseñanza. De igual forma, los maestros valoran las actividades de formación donde pueden aprender de las experiencias de otros docentes. En este sentido, la mayor contribución de este diplomado, fue el poder reunir a varios profesores con diferentes trayectos para compartir sus conocimientos, experiencias y vivencias.

Es necesario entonces, crear espacios donde puedan participar todos como comunidad escolar en acciones formativas que mejoren las prácticas educativas. Estas acciones no se pueden limitar a una sola orientación, es más como bien advierte Alliaud, A (1998):

Pensar en propuestas de formación basadas en la reflexión, la indagación, no significa dejar de darle importancia a las dimensiones académica y técnica. Sin embargo, y a diferencia de lo que suele concebirse y realizarse en la formación docente, consideramos que los saberes teóricos y metodológicos, si bien tienen que remitir a las áreas y disciplinas plasmadas en los planes de formación del nivel para el que se está formando el docente, necesariamente tienen que incluir otras. Contenidos ligados a la historia, política, sociología y procesos culturales involucrados en el proceso educativo, no pueden ser ignorados. (p. 7)

Por otra parte, los docentes de este centro escolar admiten tener vacíos formativos. La mayoría de ellos, encuentran necesario contar con conocimientos pedagógicos y didácticos para su labor. En este sentido, es evidente que la formación docente recibida por el PROFORDEMS no ha desarrollado las competencias docentes como se prometió. A sí mismo, demuestran interés por formarse en aspectos específicos de la didáctica para las materias que enseñan. De la misma manera, los profesores demandan obtener las bases en conocimientos que les permitan incidir en conductas disruptivas del grupo o en las estrategias que les permitan eliminar o disminuir las barreras de aprendizaje y participación (BAP).

Es claro entonces que la formación docente en educación media superior todavía tiene mucho camino por recorrer. La formación docente más que la acumulación de teorías, es una oportunidad de transformar la práctica. Si los mecanismos para llevar a cabo esa transformación no funcionan correctamente, difícilmente llegaremos a la meta de ofrecer una educación de calidad. Los cursos deberían responder a las necesidades reales del profesorado y no sobre teorías ajenas a su realidad.

En todo este tiempo se ha manejado el tema de la formación docente y su importancia desde fuera, es decir, desde el *qué y cómo*. Por ejemplo: “La formación docente es el proceso por el cual los profesores han de desarrollar competencias profesionales, por ello, es que serán capacitados en aspectos de la didáctica a través de diplomados en línea”. Sin embargo, pocas veces se habla del *para qué* de la formación en términos de los beneficios y las bondades que hagan despertar interés en los profesores por seguir formándose. El objetivo de la formación docente no es hacer saber a los profesores qué es, ni cómo se va a llevar a cabo. El objetivo es que ellos crean en la importancia que tiene este proceso. Porque persiguen los mismos objetivos, las mismas metas, la misma creencia de mejorar la educación.

Recomendaciones

Después de esta experiencia de investigar la formación docente desde un enfoque interpretativo, encuentro necesario centrar su protagonismo en quienes se forman. Lo cual, supone recuperar la narrativa de quienes han vivido este proceso. Asimismo, es importante reconocer el valor y los aportes que puede brindar esta forma de explorar en la formación docente. En esta etapa de investigación, no solo se pudo ahondar en aspectos operativos de la formación, sino que además, permitió describir y comprender los procesos de pensamiento que guían las acciones de los docentes, reconociendo que dentro de estas, se inscriben las subjetividades de los profesores que también influyen en su práctica y sobre todo, que estas pueden ser un factor determinante en la formación permanente cuando se proporciona los mecanismos adecuados para su análisis y reflexión. De esta manera, es que se recomienda prestar atención a dos aspectos o etapas: en la investigación sobre la formación docente y sobre la forma de llevar a cabo la formación docente.

Pasar de investigar sobre el profesorado a investigar con y para el profesorado.

La investigación en torno a la formación docente mayormente ha sido abordada en el aspecto operativo, es decir; ¿cómo funciona?, ¿a cuántos forma?, ¿con qué recursos?, ¿qué instituciones?, etc. Lo cual, ha limitado los alcances de la comprensión sobre este proceso y ha llevado a la acumulación de estudios de gabinete donde los expertos hacen referencia sobre la formación docente, pero desconocen de las implicaciones que se presentan en este proceso. Imbernón, F. (2012) plantea una distinción entre la investigación *sobre el profesorado* y la investigación *con el profesorado*. Ambas con diferentes modos de explicar el fenómeno de la

formación docente. Investigar *sobre el profesorado*; implicaría un estudio científico de los procesos formativos, mientras que aquellos que centran la investigación en la interpretación y comprensión de un colectivo, estarían en el terreno de la investigación *con el profesorado*. El autor advierte que estos dos tipos de investigaciones han aportado mucho en la comprensión de la formación docente y el conocimiento de la enseñanza, sin embargo, investigar con el profesorado aporta más elementos para los procesos de formación en las instituciones educativas, analizando y reflexionando sobre la práctica docente (individual y colectiva) en el aula. Por eso, la investigación educativa en el terreno de la formación docente, implica más que evaluar y prescribir lo que ellos *deben saber* y lo que *deben hacer*.

De esta manera, es que propongo que la investigación educativa deba aportar elementos que ayuden a comprender esos procesos formativos desde los participantes, con el fin de construir nuevas propuestas que tomen en cuenta sus vivencias, su experiencia y lo que ellos mismos expresan como necesario a su realidad y a sus intereses, siempre con la mira de transformar las prácticas educativas en la medida que estas puedan mejorar, aunque, esto implique el desafío de cómo dar lugar para que cada uno construya esta reflexión. Por eso, a continuación, y a modo de recomendaciones, se brindan algunas pautas que se pueden tomar en cuenta en la formación continua y permanente de los profesores.

Pasar de entrenamiento a la reflexión

La formación docente implica más que la apropiación de las teorías o la aplicación de ciertas técnicas, supone el análisis de la misma práctica. No es que la docencia, en sí misma, sea un proceso de investigación como tampoco que una práctica docente repetitiva proporcione, simplemente por acumulación, un conocimiento fundamentado de la didáctica. De la misma manera, de nada sirve llegar a la reflexión si no hay acción, es por ello que la formación ha de utilizar a la reflexión como medio más no como fin.

Es el profesor quien problematiza, cuestiona e identifica áreas en las que tiene que trabajar y, al mismo tiempo, interactúan con la teoría; porque también, cabe aclarar, es

falsa la idea de que el maestro reflexiona e intuitivamente hace brotar un conocimiento nuevo; si pensamos en el docente como un profesional de la enseñanza, es necesario que éste cuente con elementos teóricos y metodológicos. Se requiere, además, una sólida formación en las disciplinas vinculadas a su enseñanza y de un potencial de transformación y creación. (Díaz-Barriga, Arceo F. 2002)

Por ello, es que en la formación docente es importante también la construcción de nociones teóricas vinculadas con la práctica crítica y reflexiva fundada en la experiencia que contribuya a la elaboración de estrategias concretas de trabajo en la que los demás docentes las revisen y evalúen como un proyecto de mejora escolar.

Existe una construcción teórica que atiende a la especificidad de lo educativo, pero esta no solo debe ser ampliada sino articulada a múltiples procesos concretos. Hablar del carácter científico de la educación no es negar los aspectos ideológicos ni políticos... El docente que pretende transformar su práctica puede encontrar en la producción teórica elementos que le permitan abordarla desde diversas dimensiones, para lo cual no necesariamente tendrá que convertirse en productor de teoría, pero si en constructor de conocimiento sobre su realidad. (Pansza, M. 1992)

De esta manera, las actividades formativas han de partir del trabajo reflexivo de los profesores acerca de su acción docente, pero también han de retomar elementos teóricos que les permitan entender, construir y fundamentar sus acciones. La importancia de la formación reside en la transformación de la misma práctica a través del ejercicio reflexivo. De acuerdo con Luzuriaga, L. (1984):

[...] es ante todo acción, pero una acción para ser eficiente tiene que ser reflexiva, si no, es puro mecanismo, mero impulso o imitación ciega. Si la educación se aplica sin pensamiento, sin reflexión previa sobre lo que se va a hacer se está haciendo se convierte en puro automatismo o rutina. Aun los actos más simples de la educación como, por ejemplo, el enseñar a leer, necesitan de una meditación, de una teoría.

Es cierto que la formación docente no puede ser igual para todos; porque cada escuela y cada profesor convergen en una realidad y un contexto que puede ser similar, pero de ninguna manera tiene las mismas problemáticas. Por ello, es prescindible que la formación docente parta de las situaciones problemáticas de cada centro para su análisis y una posible solución. En este sentido, la formación docente deja de ser un entrenamiento o capacitación para

determinadas problemáticas. En lugar de ello, "... la escuela pasa a ser foco del proceso acción – reflexión – acción como unidad básica de cambio, desarrollo y mejora. No es lo mismo que en la escuela se produzca una innovación esporádica, a que la escuela sea sujeto y objeto del cambio. (Imbernón, 2008)

Las recomendaciones que se dan aquí son el resultado de haber comprendido la realidad de este colectivo donde los docentes reconocen tener ciertos vacíos formativos. Pensar que estas recomendaciones son la solución a las grandes problemáticas de la educación media superior sería una utopía, sin embargo, encuentro necesario realizar algunas pautas que puedan decir hacia donde ir en la formación de profesores de este nivel. Partiendo de la idea de que los profesores llevan a cabo la enseñanza en la que está implícita su historia, un *background*, sus vivencias y creencias, se propone ofrecer a los docentes la posibilidad de rescatar y de trabajar a partir de estos elementos que por mucho tiempo han quedado fuera de los procesos formativos.

El diseño de políticas, planes y programas de formación docente requiere la participación activa de los docentes y sus organizaciones, no únicamente como destinatarios sino como sujetos que aportan un saber y una experiencia esenciales para el diagnóstico, la propuesta y la ejecución, y como sujetos que tienen la oportunidad de aprender y avanzar ellos mismos en ese proceso. (Torres, M. 1999:11)

Debido a que la enseñanza es compleja y el contexto varía, los propios profesores necesitan tomar decisiones y reflexionar sobre sus situaciones de enseñanza para poder actuar adecuadamente. La formación de carácter técnico, debe de dejar de ser el enfoque dominante para la formación de profesores en servicio.

Ningún acto está fuera de un contexto, el conocimiento es un proceso de construcción interior, permanente y dinámico a partir de las ideas previas, constituidas por sus experiencias o creencias, que van transformando sus esquemas hacia estados más elaborados de conocimiento, los cuales, adquieren sentido en su propia construcción. (Suarez, M. 2000:47).

Desde esta lógica, la formación docente, ha de tomar en cuenta que la práctica está determinada por el contexto y que esta se construye de manera personal y colectiva. Los procesos formativos han de vincular un nuevo aprendizaje a una estructura cognitiva

previamente establecida, por lo que resulta importante reconocer y trabajar con los saberes previos que tienen los profesores para establecer andamiajes. En este sentido, el aprendizaje de los profesores, consiste en una modificación durable de sus esquemas cognitivos; resultado de las contribuciones sociales, en las que su conocimiento profesional este mediado por la interacción con otros. (Vygotsky, 1979).

En concordancia con todo lo anterior, se propone que para el caso de la educación media superior se pueda concretar acciones que permeen en los diferentes niveles y ámbitos como se expone a continuación:

A nivel nacional

- Impulsar las investigaciones que aborden las problemáticas de la formación docente. Sobre todo en el nivel medio superior, de manera que, se cuente con un diagnóstico nacional sobre la formación docente en este nivel.
- Diseñar políticas educativas que partan de los resultados de la investigación con el profesorado.
- Trabajar con los resultados de las evaluaciones: el reto de la política educativa y de las instituciones como el INEE y la SEP, está en utilizar adecuadamente los resultados de las evaluaciones de tal forma que se emprendan acciones para el fortalecimiento de la práctica docente. En lugar de que estos resultados sirvan para decidir si un maestro continúa o se va, si se contrata o no, etc. De esta manera, los docentes serán participantes y aportadores de la formación en consenso con sus necesidades y los resultados de las investigaciones.

A nivel institucional

- Es indispensable, y lógico, que se proporcione formación docente a los profesores antes de ser evaluados. De esta manera, la evaluación docente podría ser el punto de

partida sobre el cual se pueda tomar decisiones sobre los campos y áreas de oportunidad para mejorar la práctica.

- Crear consensos entre las diferentes instituciones de educación media superior sobre la oferta de formación docente en términos de las demandas y necesidades formativas de los profesores.

A nivel escolar

- Fortalecer las redes de apoyo y la creación de espacios formativos en los que se lleven a discusión algunos aspectos de la enseñanza. El centro escolar puede funcionar como espacio y medio para la formación continua de los profesores. De forma que, las sesiones partirán de las necesidades, dudas e inquietudes de los profesores. En tal caso, la formación ha de incidir en las problemáticas reales del profesorado.

Referencias

Bibliográficas:

- Aguerrondo, I. (2009). Conocimiento complejo y competencias educativas. En: *IBE Working Papers on Curriculum Issues*. Ginebra: UNESCO.
- Alliaud, A. (1998). El maestro que aprende. Representaciones, valores y creencias: Los modos de pensar y actuar de la enseñanza En: *Colección Psicología y Educación*. (23). Buenos Aires: Novedades educativas.
- Auditoría Superior de la Federación (2011). *Informe del Resultado de la Fiscalización Superior de la Cuenta Pública 2011*. México: SEGOB.
- Bar, G. (1999). *Perfil y competencias del docente en el contexto institucional Educativo*. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos.
- Bracho, T. y Miranda, F. (2012). La educación media superior: situación actual y reforma educativa. Coord. Martínez Espinosa M. En: *La educación media superior en México. Balance y perspectivas*. pp. 130 – 219. México: FCE, SEP, SEMS.
- Cabello Bonilla V. y Silva Ruiz G. (1990). La formación de profesores en el nivel del bachillerato universitario. En: *Perfiles educativos*. (47- 48), pp. 91 – 98. México: UNAM.
- Chehaybar y Kuri, E. (1996). De las políticas de formación docente: hacia una filosofía En: *La formación docente, perspectivas teóricas y metodológicas*. (pp. 121-141). México: UNAM CISE.
- Chomsky, N. (1970). *Aspectos de la teoría de la sintaxis*. Barcelona: Gedisa.
- Davini, María, C. (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.
- _____ (2001). Tradiciones en la formación de docentes y sus presencias actuales. En: *La formación docente en cuestión: Política y pedagogía*. Buenos Aires: Paídos.

- Díaz-Barriga, Arceo F. (2002). Aportaciones de las perspectivas constructivista y reflexiva en la formación docente en el bachillerato. *Perfiles Educativos*, (XXIV), pp. 6-25.
- Díaz Méndez, J. (2011). La Reforma Integral de la Educación Media Superior: un análisis desde el discurso político. En: *Políticas, reformas y problemáticas de la educación en México y América Latina*. Coord. Mónica Lozano Medina. pp. 135 - 171. México: UPN.
- Escalante, A. y Fonseca, C. (noviembre 2011). La Reforma Integral de la Educación Media Superior: Obstáculos para su implementación en una experiencia local. En: *XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Morelos: UAEM.
- Escalante, A., Fonseca, C. e Ibarra, L. (2012). Docentes de Bachillerato en la Reforma Integral: sus valores profesionales. En: *Memoria de la IX Jornada Nacional de Investigadores en Educación y Valores*.
- Ferry, G. (1997). *Pedagogía de la formación*. Argentina: Novedades educativas, Universidad de Buenos Aires.
- García López, I. *et al.* (enero 2006). Comunidades de práctica: una estrategia para la creación de conocimientos. *Revista Vasconcelos de Educación*. (2),2. PP.110 – 121. México: Instituto Tecnológico de Sonora.
- Hymes, D. (1980). *Etnografía de la comunicación*. Bogotá: UNC.
- INEE. (2011). *La educación Media Superior en México*. México: INEE.
- _____. (2013). Panorama Educativo de México, Indicadores del Sistema Educativo Nacional. México: INEE.
- _____. (2013, 4 DE DICIEMBRE). Disminuir la desigualdad, la clave para mejorar.
- Imbernón, F. (1998). Diversas orientaciones conceptuales en la formación del profesorado. En: *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. pp. 67 – 81. Barcelona: Graó.
- _____ (1998). Modelos de formación permanente del profesorado. En: *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. pp. 35 – 44. Barcelona: Graó.

- International Commission on Education for the Twenty-first Century, & Delors, J. (1996). *La Educación encierra un Tesoro: Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. Santillana
- Jurado, F. (2009). La Evaluación de la Escritura para la Evaluación de la Lectura. En: *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 2 (1), pp. 130-146.
- <http://www.rinace.net/riee/numeros/vol2-num1/art7.pdf>. Consultado el (Fecha).
- Langlois, R. (2005). *Las reformas educativas en los países del Cono Sur: Un balance crítico*. Buenos Aires: CLACSO
- Lozano Medina A. (2011). La reforma Integral a la Educación Media Superior. Situación y posibilidades en la formación docente. En: *Políticas, reformas y problemáticas de la educación en México y América Latina*. Coord. Mónica Lozano Medina. Pp. 173 - 199. México: UPN.
- Luzuriaga, L. (1984). *Pedagogía*. Buenos Aires: Losana.
- OCDE (2009). *Teaching and Learning International Survey; La creación de entornos eficaces de enseñanza y aprendizaje. Síntesis de los primeros resultados*. Madrid: Santillana.
- Pérez Gómez, A. (1996). Comprender la enseñanza en la escuela. Modelos metodológicos de investigación educativa. En: *Comprender y transformar la enseñanza*. pp. 117. Madrid: Morata.
- _____ (2010). Aprender a educar. Nuevos desafíos para la formación de docentes. En: *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68 (24,2), pp. 37-60.
- Perrenoud, P. (2001). La formación de los docentes en el siglo XXI. En: *Revista de Tecnología Educativa*. XIV (3), pp. 503 – 523 Santiago de Chile: Universidad de Ginebra.
- _____ (2005). *Diez nuevas competencias para enseñar*. pp. 223-229. Barcelona: Graó,
- Ruiz Olabuénaga, I. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. España: Universidad de Deusto.

- Sacristán, Gimeno, J. (1998). Profesionalización docente y cambio educativo. En: *Maestros. Formación, práctica y transformación escolar*. Alliaud, A. y Duschatky Comp. Buenos Aires: Miño y Dávila editores.
- _____ (2008). *Educación por competencias, ¿Qué hay de nuevo?* Madrid: Morata.
- Sánchez, H. S. y Ortega, S.M.C. (2012). Formación docente en comunidades de práctica y centros escolares. En: *Videoestudios de formación docente en la escuela. Cómo reflexionan l@s maestr@s sobre sus prácticas de enseñanza*. México: UPN.
- Sandoval Flores, E. (2017). Trabajo docente en contextos situados. En: *¿Qué aprender? ¿cómo evaluar? Dilemas iberoamericanos*. Coord. María Estela Arredondo Ramírez. México: UPN. Pp
- Sanjurjo, L. (2002). *La formación práctica de los docentes: Reflexión y acción en el aula*. Buenos Aires: Homo Sapiens.
- Schön, D. (1992), *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- Schultz, T. (1961). Investment in human capital. En: *The American Economic Review*. 51, pp. 1 – 17.
- SEGARRA, P. (1999). *La formación y profesionalización del profesorado de física en el bachillerato* (Tesis de doctorado). México: Universidad La Salle).
- SEGOB (1990). Programa Nacional para la Modernización Educativa 1990-1944. En: *Diario Oficial de la Federación*. México: SEGOB.
- _____ (2008). Acuerdo número 442 por el que se establece el Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad. En: *Diario Oficial de la Federación* (26). México: SEGOB.
- _____ (2008). Acuerdo número 447 por el que se establecen las competencias docentes para quienes impartan educación media superior en la modalidad escolarizada. En: *Diario Oficial de la Federación* (29). México: SEMS.
- _____ (2015). LINEAMIENTOS para llevar a cabo la evaluación del desempeño de quienes realizan funciones de docencia, dirección y

- supervisión en educación básica y media superior. En: *Diario Oficial de la Federación (04)*. México: SEGOB.
- SEP (1989). *El Programa para la Modernización Educativa 1989-1994*. México: Poder Ejecutivo Federal.
 - ____ (2008). *Reforma Integral a la Educación Media Superior*. México: SEP.
 - ____ (2008). *Competencias que expresan el perfil del docente de la Educación Media Superior*. México: SEP.
 - ____ (2012). *Reporte de la Encuesta Nacional de Deserción en la Educación Media Superior*. México: SEP.
 - Tarrés M, L. (2004). *Observar, escuchar y comprender. Sobre la tradición cualitativa en la investigación social*. México: El Colegio de México, FLACSO.
 - Torres, M. (1999). Nuevo rol docente: ¿Qué modelo de formación, para qué modelo educativo? En: *Aprender para el futuro: Nuevo marco de la tarea docente*. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos.
 - Tobón, S. (2006). La calidad de la docencia: aspectos básicos de la formación basada en competencias. En: *EM Diseño curricular por competencias*. 125-144.
 - _____ (2008). *La formación basada en competencias en la educación superior: el enfoque complejo*. p. 37. México: Universidad Autónoma de Guadalajara.
 - Vaillant, D. (2005). *Formación de docentes en América Latina. Re-inventado el modelo tradicional*. Barcelona: Octaedro.
 - Vargas, F. (2009). Escenarios y tendencias en el mundo del trabajo y de la educación en el inicio del siglo xxi: el nuevo paradigma del aprendizaje a lo largo de la vida y la sociedad del conocimiento. En: *Retos actuales de la educación técnico-profesional*. Blas, Francisco de A. y Planells, J. Coord. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos.
 - Vidales, S. (2009). El fracaso escolar en la Educación Media Superior. El caso de un bachillerato de una universidad mexicana. En: *Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*. 7 (4), p. 330.
 - Verón, E. (1971). *El proceso ideológico*. Buenos Aires: Tiempo Contemporáneo
 - Zarzar, C. (1993). *Habilidades básicas para la docencia*. México: Patria.

- Zorrilla, Alcalá, F. (2010). *El bachillerato mexicano: un sistema académicamente precario. Causas y consecuencias*. México: UNAM.
- _____ (2015). La construcción de alternativas de formación docente para el bachillerato y para la licenciatura en México. En: *Perfiles educativos*. Vol. XXXVII. Número especial. Pp. 35 – 54. México: UNAM.
- Zorrilla Alcalá, F., et al. (2012). La Secretaría de Educación Pública y la conformación histórica de un sistema nacional de educación media superior. Coord. Martínez Espinosa M. En: *La educación media superior en México. Balance y perspectivas*. pp. 17 – 119. México: FCE, SEP, SEMS.

Electrónicas:

- ANUIES. (2013). *Programa de Formación Docente de Educación Media Superior*. México: ANUIES. Recuperado de: <http://www.anuies.mx/programas-y-proyectos/programa-de-formacion-docente-de-educacion-media-superior-profordems>.
- Banco Mundial (1995). *Priorities and strategies for education: A World Bank review*. En: *Development in practice*. Washington DC: WB. Recuperado de: <http://documents.worldbank.org/curated/en/117381468331890337/Priorities-and-strategies-for-education-a-World-Bank-review>
- Braslavsky, C. y Cosse, G. (2006). Las actuales reformas educativas en América Latina: cuatro actores, tres lógicas y ocho tensiones. En *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad y Cambio en Educación*. Vol. 4. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/551/55140202.pdf>.
- Coll, C. (2007). Las competencias en la educación escolar: algo más que una moda y mucho menos que un remedio. En: *Aula de innovación educativa*, 161, 34-39. Recuperado de: <https://goo.gl/28fQWV>

- Díaz-Barriga, Arceo F. (2002). ¿Por qué preocuparse por la formación docente? En: *Eutopía*, (16). Recuperado de: <http://revistas.unam.mx/index.php/eutopia/article/viewFile/42110/38252>
- De Lella, C. (1999). Modelos y tendencias de la formación docente. En: *I Seminario Taller sobre Perfil del Docente y Estrategias de Formación*. Recuperado de: <http://www.oei.es/cayetano.html>
- Gutiérrez Legorreta, A. (2009). El devenir de la educación media superior. El caso del estado de México. En: *Tiempo de Educar*, enero-junio, 171-204. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31113164007>.
- INEE. (2017) *Educación futura*. Recuperado de: <http://www.educacionfutura.org/disminuir-la-desigualdad-la-clave-para-mejorar-inee/>. (Consultado el 30 de enero del 2017).
- López Bonilla, G. y Tinajero Villavicencio, G. (2009). Los docentes ante la reforma del bachillerato. En: *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14(43) 1191-1218. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14011808009>
- OCDE (2003). *The definition and selection of key competencies. Executive summary*. Recuperado de: <http://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf>
- OCDE (2009). *Creating Effective Teaching and Learning Environments. Teaching and Learning International Survey (TALIS)*. Paris: OCDE. Recuperado de <http://www.oecd.org/education/school/43023606.pdf>
- ____ (2010). *Acuerdo de cooperación México - OCDE para mejorar la calidad de la educación*. Recuperado de <https://www.oecd.org/edu/school/46216786.pdf>
- ____ (2017). *Diagnóstico de la OCDE sobre la estrategia de competencias, destrezas y habilidades de México*. Recuperado de: <https://www.oecd.org/mexico/Diagnostico-de-la-OCDE-sobre-la-Estrategia-de-Competencias-Destrezas-y-Habilidades-de-Mexico-Resumen-Ejecutivo.pdf>
- Ortiz Arellano, E. (2013). Epistemología de la Investigación Cuantitativa y Cualitativa: Paradigmas y Objetivos. En: *Revista de Claseshistoria*. (408) p. 9. Recuperado de: <file:///C:/Users/tienda/Downloads/Dialnet/EpistemologiaDeLaInvestigacionCuantitativaYCualita-5174556.pdf>

- Poder Ejecutivo Federal. (2013). *Plan Nacional de Desarrollo 2013 - 2018*. Recuperado de: <http://pnd.gob.mx/> consultado en enero de 2017.
- Rockwell, E. (2013). La complejidad del trabajo docente y los retos de su evaluación: resultados internacionales y procesos nacionales de reforma educativa. En: *La reforma constitucional en materia educativa: alcances y desafíos*. México: Instituto Belisario Domínguez. Recuperado de: <https://www.uv.mx/personal/kvalencia/files/2013/09/RCMEAD.pdf>
- Rivera Martínez, L., Figueroa Rodríguez, S. y Edel Navarro, R. (2013). *Competencias docentes, un reto para el nivel medio superior de México*. En: 1er. Congreso Internacional de Transformación Educativa. Ixtapan de la Sal, Estado de México. 3 al 5 de octubre. Recuperado de: <https://www.transformacion-educativa.com/index.php/articulos-sobre-educacion/11-competencias-docentes-un-reto-para-el-nivel-medio-superior-de-mexico>. Consultado el 4 de enero del 2015.
- Secretaria de Educación Pública. (2017). *Principales cifras escolares, 2016 – 2017*. México: SEP. Recuperado de: <http://www.planeacion.sep.gob.mx/principalescifras/>
- Tagle, T. (2011). *El enfoque reflexivo en la formación docente. Calidad en la educación*, (34), 203-215. Recuperado de: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652011000100011>

Documentos oficiales

- Acuerdo número 442 por el que se establece el Sistema Nacional de Bachillerato”, Diario Oficial de la federación. Primera sección, ed., viernes 26 de septiembre de 2008, D.F, México.
- Acuerdo número 444 por el que se establecen las competencias que constituyen el marco curricular común del Sistema Nacional de Bachillerato”, Diario Oficial de la federación, Primera sección, ed., martes 21 de octubre de 2008, D.F, México.
- Acuerdo número 445 por el que se conceptualizan y definen para la Educación Media Superior las opciones educativas en las diferentes modalidades”, Diario Oficial de la federación, Primera sección, ed., martes 21 de octubre de 2008, D.F, México.
- Acuerdo número 447 por el que se establecen las competencias docentes para quienes impartan Educación Media Superior en la modalidad escolarizada”, Diario Oficial de la federación, Tercera sección, ed., miércoles 29 de octubre de 2008, D.F, México.
- Acuerdo número 486 por el que se establecen las competencias disciplinares extendidas del Bachillerato”, Diario Oficial de la federación, Primera sección, ed., 30 de abril de 2009, D.F, México.

Anexos

ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA A DOCENTES DE GRUPO

Objetivo de la entrevista: Recabar información sobre la práctica docente en el marco de la RIEMS, la opinión que tienen los profesores de EMS en torno al PROFORDEMS, su experiencia y el impacto que tiene este tipo de diplomados para la mejora de su práctica.

Método de registro: grabación en audio y transcripción.

Fecha y hora: _____

Estimado/a profesor/a:

Para fines de la investigación de campo para la tesis “la formación docente en el marco de la RIEMS: El caso de un bachillerato tecnológico” es de suma importancia conocer su opinión sobre aspectos de su práctica docente en el marco de la RIEMS y su experiencia de haber participado en el PROFORDEMS. Solicito a usted su cooperación y hago constar que la información recabada será únicamente y exclusivamente para fines de esta investigación.

DATOS GENERALES:

SEXO: M F

AÑOS DE SERVICIO: _____

GRADO ACADÉMICO: _____

A) *SOBRE SU PERFIL PROFESIONAL Y LA DOCENCIA*

1. ¿Cuáles son las razones que lo motivaron a ser docente de educación media superior?
2. ¿En qué medida su perfil profesional le permite llevar a cabo el proceso de enseñanza y aprendizaje?
3. ¿Cuáles son los retos que ha enfrentado en estos años de servicio?

B) *SOBRE EL IMPACTO QUE TIENE LA RIEMS EN SU PROFESIÓN COMO DOCENTE*

4. ¿Qué opina respecto al papel que juega el docente en la RIEMS?
5. Desde su experiencia, ¿Cómo describiría trabajar bajo el modelo por competencias?
6. ¿A través de qué acciones ha tratado de responder a las exigencias de la RIEMS?
7. ¿Cuáles son los cambios que usted encuentra tras la implementación de la RIEMS?
8. ¿Cuál es el valor que tiene para usted los programas de formación docente para maestros en servicio?

C) *SOBRE SU EXPERIENCIA DE HABER PARTICIPADO EN EL PROFORDEM*

9. ¿Cuáles fueron los motivos por los que participó en el PROFORDEMS?
10. ¿De qué forma se enteró sobre este curso?
11. ¿Podría describir las actividades realizadas en este curso?

D) *SOBRE EL IMPACTO DEL PROFORDEMS EN LA PRÁCTICA DOCENTE*

12. ¿En qué aspectos de su práctica docente le ha ayudado este diplomado?
13. ¿De qué forma ha impactado en el aprendizaje de sus alumnos haber puesto en práctica lo aprendido en el PROFORDEMS?
14. ¿Cuáles son las debilidades y fortalezas que encuentra en el PROFORDEMS?

E) *SOBRE LAS NECESIDADES DE FORMACIÓN*

15. Si tuviese que tomar un curso para su formación como docente, ¿qué esperaría de este?
16. ¿Cuáles son las temáticas que usted considera pertinentes abordar de acuerdo a sus necesidades?

Agradezco su valioso apoyo, gracias por su cooperación.

Sistema Nacional del Bachillerato

Centralizados del Gobierno Federal	Centralizados SEMS	DGETI DGETA DGECyTM DGB	CETIS, CBTIS CBTA, CBTF CETMAR, CETAC CEB, PRFECOS, Prep. Fed. Lázaro Cárdenas Bachillerato de Arte Bachillerato Técnico de Arte
	Centralizados SEP	INBA	
	Desconcentrado	IPN	CECYT, CET
	Otras secretarías	SEMAR, SAGARPA, PGR, ISSTE SEDENA	
Descentralizados de la Federación		CONALEP CETI Guadalajara COBACH (CDMX)	
Descentralizados de las Entidades Federativas	Coordinados por las direcciones de la SEMS (Federal – Estatal)	DGETI DGB	CECYTE EMSAD COBACH BIC EMSAD
Estatales	Coordinados por los gobiernos Estatales		TELEBACH Preparatorias Estatales por Cooperación Bachillerato General y Tecnológico Profesional Técnico
Organismos del Gobierno de la CDMX	Coordinados por el gobierno de la CDMX	Instituto de Educación Media Superior de la CDMX	
Autónomos		UNAM Universidades Autónomas Estatales	CCH ENP
Privados			Bachillerato General y Tecnológico

**Elaboración Propia. Fuente: SEMS*

Copyright © 2017 por Zabdiel Quintana Salvador. Todos los derechos reservados.