



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

COLEGIO DE PEDAGOGÍA

**LA OFERTA DE FORMACIÓN CONTINUA PARA DOCENTES EN SERVICIO EN
EL BACHILLERATO GENERAL: Cobach CDMX Y CCH-UNAM.**

TESIS

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

PRESENTA

ANDREINA DEL CARMEN EUAN COLLI

ASESOR: DR. JESÚS AGUILAR NERY



CIUDAD UNIVERSITARIA, CD. MX., 2021.



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Índice

Siglarío.....	4
Introducción.....	7
1. Antecedentes, planteamiento del problema y metodología	9
2. La masificación del Nivel Medio Superior (NMS) y los antecedentes de la formación continua.....	19
2.1. Creación de tipos de bachillerato a partir de 1970.....	19
2.2. Antecedentes históricos de la formación continua en el NMS de 1982 al 2012	21
2.3. Estructura actual del NMS en México	29
3. De la Reforma Integral de la Educación Media Superior a la Estrategia Nacional de Formación Continua de Profesores de Educación Media Superior	32
3.1. Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS)	32
3.1.1. Programa de Formación de Docentes de Educación Media Superior (Profordems). 33	
3.1.2. Certificación de Competencias Docentes para la Educación Media Superior (Certidems)	35
3.2. Acciones y estrategias implementadas en materia docente (2012-2018).....	36
3.2.1. Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD)	37
3.2.2. El Nuevo Modelo Educativo (NME)	39
3.2.3. Estrategia Nacional de Formación Continua de Profesores de Educación Media Superior (ENFCPEMS).....	41
4. La formación continua docente en el Colegio de Bachilleres (Cobach).....	46
4.1. Antecedentes de la formación de profesores del Cobach.....	46
4.2. Modelo de formación docente en el Cobach	51
4.2.1. Programa de Formación para el Personal Académico (PFPA) del Cobach de la Subdirección de Formación y Asuntos del Profesorado (SFAP)	55
4.2.1.1. Diagnóstico	55
4.2.1.2. Objetivos y estrategias.....	55
4.2.1.3. Modalidad.....	55
4.2.1.4. Diseño.....	56
4.2.1.5. Contenidos.....	59
4.2.1.6. Evaluación.....	60
4.2.2. Estrategia Nacional de Formación Continua de Profesores de Educación Media Superior de la Coordinación Sectorial de Desarrollo Académico (COSDAC).....	60
4.2.2.1. Diagnóstico.....	63
4.2.2.2. Objetivos y estrategias.....	63

4.2.2.3.	Modalidad.....	63
4.2.2.4.	Diseño.....	64
4.2.2.5.	Contenidos.....	67
4.2.2.6.	Evaluación.....	67
5.	La formación continua docente en el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH).....	68
5.1.	Antecedentes de la formación de profesores del CCH.....	68
5.2.	Modelo de formación docente en el CCH.....	72
5.2.1.	Programa Integral de Formación Docente (PIFD) del Departamento de Formación de Profesores (DFP).....	75
5.2.1.1.	Diagnóstico.....	76
5.2.1.2.	Objetivos y estrategias.....	77
5.2.1.3.	Modalidad.....	77
5.2.1.4.	Diseño.....	78
5.2.1.5.	Contenidos.....	82
5.2.1.6.	Evaluación.....	82
5.2.2.	Programa de Actualización y Superación Docente (PASD) de la Dirección General de Asuntos del Personal Académico (DGAPA).....	83
5.2.2.1.	Diagnóstico.....	85
5.2.2.2.	Objetivos y estrategias.....	85
5.2.2.3.	Modalidad.....	86
5.2.2.4.	Diseño.....	86
5.2.2.5.	Contenidos.....	88
5.2.2.6.	Evaluación.....	88
6.	Discusión y consideraciones finales.....	89
6.1.	Programas internos.....	91
6.1.1.	Similitudes.....	91
6.1.2.	Diferencias.....	93
6.2.	Programas complementarios.....	96
6.2.1.	Similitudes.....	96
6.2.2.	Diferencias.....	97
6.3.	Consideraciones finales.....	98
	Referencias.....	103
	Anexos.....	112

Agradecimientos

A mis padres, les agradezco todo su amor, apoyo y compañía incondicional, así como todo su trabajo y esfuerzo para poder cumplir esta meta profesional. A ustedes con la bendición de **Dios**, les debo este logro y con ustedes lo comparto. Los amo con toda mi alma.

A mis hermanos, por ser mi orgullo, mi ejemplo a seguir y fuente de superación día con día. Son el mejor regalo que mamá y papá me han dado, los amo.

Al Dr. Jesús Aguilar, por brindarme su tiempo y disposición para guiarme durante cada revisión de tesis, resolviendo inquietudes y generando interrogantes para fortalecer este escrito. Este logro también es suyo.

A los sinodales, Lic. Ana Lilia Arroyo Lemus, Dr. Odín Miguel Ángel González Santana, Mtra. Cecilia Montiel Ayometzi y Mtro. Gabriel Macias Cruz, por el apoyo durante el proceso y la revisión de este trabajo, por sus valiosas observaciones y tiempo invertido.

A mi alma mater, la Universidad Nacional Autónoma de México, mis maestras y maestros por transmitir sus saberes a lo largo de mi vida académica. Sus instalaciones, donde conocí grandes amistades con quienes viví momentos importantes en mi vida. En especial, la bella biblioteca central, lugar de reflexión e inspiración para desarrollar este trabajo.

A Danette, por siempre estar a pesar de la distancia, por confiar en mí, sobre todo por tu cariño. Agradezco tu amistad sincera y que formes parte de estos momentos importantes en mi vida. Te amo.

¡Yo quise, yo pude y lo logré!

Investigación realizada gracias al Programa de Apoyo a Proyectos de Investigación e Innovación Tecnológica (PAPIIT) de la UNAM «clave IN401616» «Justicia escolar en el nivel medio superior en Baja California y el Estado de México». Agradezco a la DGAPA la beca recibida.

Gracias también por la beca recibida al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT) a través del proyecto «289207» denominado «La formación continua del profesorado de la educación media superior en el contexto del Sistema Nacional de Evaluación Educativa: estudio comparativo interinstitucional».

Siglarlo

Aprendizaje Basado en Problemas (ABP)

Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES)

Auditoría Superior de la Federación (ASF)

Bachillerato General (BG)

Centro de Actualización y Formación de Profesores (CAFP)

Centro de Formación Continua (CFC)

Centro de Formación de Profesores (CFP)

Centro de Investigaciones y Servicios Educativos (CISE)

Certificación de Competencias Docentes para la Educación Media Superior (Certidems)

Ciudad de México (CDMX)

Colegio de Bachilleres (Cobach)

Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH)

Comisión Evaluadora Externa (CEE)

Comisión Nacional de Educación Media Superior (CONAEMS)

Consejo Nacional de Autoridades Educativas (CONADEU)

Consejo Académico del Bachillerato (CAB)

Consejos Académicos del Plantel (CAP)

Coordinación de Universidad Abierta y Educación a Distancia (CUAED)

Coordinación Nacional para la Planeación y Programación de la Educación Media Superior (CONPPEMS)

Coordinación Sectorial de Desarrollo Académico (COSDAC)

Cuestionario de Actividad Docente (CAD)

Departamento de Formación de Profesores (DFP)

Dirección de Apoyo a la Docencia (DAD)

Dirección de Planeación Académica (DPA)

Dirección General de Asuntos del Personal Académico (DGAPA)

Dirección General de Cómputo y de Tecnologías de Información y Comunicación (DGTIC)

Dirección General de Incorporación y Revalidación de Estudios (DGIRE)

Dirección General de Planeación (DGPL)

Dirección General del Bachillerato (DGB)

Dirección General del Colegio de Ciencias y Humanidades (DGCCH)

Educación Comparada (EC)

Escuela Nacional Preparatoria (ENP)

Estatuto del Personal Académico (EPA)

Estrategia Nacional de Formación Continua de Profesores de Educación Media Superior (ENFCPEMS)

Examen Diagnóstico Académico (EDA)

Instituciones de Educación Superior (IES)

Instituciones Públicas de Educación Media Superior (IPEMS)

Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa (ILCE)

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE)

Instituto Politécnico Nacional (IPN)

Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM)

Ley General de Educación (LGE)

Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD)

Maestría en Docencia para la Educación Media Superior (MADEMS)

Marco Curricular Común (MCC)

Nivel Medio Superior (NMS)

Nuevo Modelo Educativo (NME)

Plan General de Desarrollo Institucional (PGDI)

Plan Nacional de Desarrollo (PND)

Plataforma “Talleres y Cursos” (Tacur)

Programa Anual de Trabajo (PAT)

Programa de Actualización y Formación de Profesores (PAFP)

Programa de Actualización y Superación Docente (PASD)

Programa de Desarrollo Institucional (PDI-Cobach)

Programa de Formación de Docentes de Educación Media Superior (Profordems)

Programa de Formación para el Personal Académico (PFPA)

Programa de Profesionalización de la Enseñanza (PROPE)

Programa Integral de Formación Docente (PIFD)

Programa Sectorial de Educación (PSE)

Proyecto de Desarrollo Institucional (PDI-UNAM)

Reconocimiento de Validez Oficial de Estudios (RVOE)

Red Satelital de Televisión Educativa (red EDUSAT)

Red Universitaria de Aprendizaje (RUA)

Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS)

Reglamento del Personal Académico (RPA)

Reglas de Operación (RO)

Secretaría de Educación Pública (SEP)

Servicio Profesional Docente (SPD)

Sistema Nacional del Bachillerato (SNB)

Subdirección de Formación y Asuntos de Profesorado (SFAP)

Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS)

Taller de Planeación de la Docencia (TPD)

Taller de Reflexión sobre la Experiencia Docente para el Seguimiento de la Aplicación de los Programas de Estudio Actualizados (TRED-S)

Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento (TAC)

Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC)

Universidad Autónoma Metropolitana (UAM)

Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)

Universidad Pedagógica Nacional (UPN)

Introducción

Generalmente, en México y a nivel internacional se ha establecido que la formación docente sigue dos rutas: inicial y continua; es decir una formación previa al campo laboral y la otra durante el ejercicio del trabajo docente (Marcelo 1989; Escudero & López 1992; Torres del Castillo, 1998; Imbernón, 2001); esta última ruta es de interés para esta tesis. En el caso del Nivel Medio Superior (NMS) en México la formación inicial no ha sido atendida, se ha supuesto que con la formación disciplinaria obtenida durante la licenciatura es suficiente; por lo que solo se han establecido acciones una vez que el profesorado ingresa a los diversos subsistemas.

La complejidad del NMS en México es evidente por la diversidad de subsistemas y modalidades para este nivel educativo. En la formación de profesores también, debido a las diversas necesidades que cada docente presenta, a pesar de los esfuerzos planteados mediante la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS), donde se estableció qué competencias deben poseer los docentes, pero no cómo las iban a adquirir y sobre todo cómo aplicarlas dentro del aula.

En consecuencia, la investigación pretende comparar las características generales de los modelos y la oferta de formación continua del Colegio de Bachilleres (Cobach) y del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) para analizar institucionalmente cómo se construye el modelo de formación continua de profesores en este nivel de bachillerato y comparar en qué medida responden a las políticas vigentes.

A partir de lo anterior, la investigación tiene como objetivo identificar las acciones de formación continua nacional e institucional, así como conocer los programas y la oferta de formación continua en dos opciones de bachillerato general escolarizado.

Para lograr lo anterior, la metodología utilizada tiene un enfoque cualitativo y se pretende dar respuesta a las preguntas planteadas a partir de la educación comparada, utilizando como herramientas el análisis documental, entrevistas y el estudio de casos de tipo descriptivo, que en conjunto permiten obtener información sobre la propuesta, el modelo y la oferta de formación continua de profesores en servicio.

Para dar cuenta de lo realizado el contenido de la tesis se ha estructurado en seis capítulos:

En el capítulo 1 se presentan los antecedentes teóricos, el planteamiento del problema y la metodología. Se muestran los trabajos realizados previamente en torno al tema de la formación continua docente en el NMS, identificando las perspectivas teóricas, metodológicas y contextuales, las cuales permiten enmarcar el problema de investigación. De igual forma, se plantea la inquietud, las preguntas y objetivos de investigación delimitados a partir del planteamiento del problema, exponiendo, por último, la justificación del estudio.

En el capítulo 2 se analizan tres puntos importantes: la creación de instituciones del NMS, los antecedentes de la formación continua por sexenios y la estructura del nivel, los cuales permiten una contextualización para el análisis de los capítulos siguientes.

El capítulo 3, expone el desarrollo e implementación de los programas más recientes, desde la RIEMS hasta la Estrategia Nacional de Formación Continua de Profesores de Educación Media Superior (ENFCPEMS), destacando el primero como el parteaguas en materia de la capacitación continua para los bachilleratos no universitarios.

En el capítulo 4 y capítulo 5 se describen los antecedentes de la formación docente, la política y las acciones implementadas en materia de formación docente en el Cobach y en el CCH respectivamente. También, se describe el modelo de formación docente institucional, el cual está formado por un programa interno y un programa complementario y se analiza mediante categorías analíticas como: concepto de formación, estructura organizacional, estructura normativa, perfil docente, diagnóstico, objetivos y estrategias, modalidad, diseño (recursos, ficha técnica, costos, condiciones de participación, catálogo), contenidos y evaluación.

El capítulo 6 se da cuenta de las similitudes y diferencias entre los programas internos y complementarios de cada institución, por último, se presentan las consideraciones finales del análisis comparativo, así como las inquietudes e interrogantes que desembocó la investigación.

La investigación pretende dar a conocer el desarrollo de dos modelos de formación dirigido a los docentes en servicio de instituciones del subsistema Bachillerato General (BG) en la modalidad escolarizada, que, si bien guardan diferencias de contexto, desarrollo histórico y sistema de dependencia administrativa y presupuestal, en las acciones y la oferta de formación de cada institución en los años recientes encontramos más similitudes que divergencias.

1. Antecedentes, planteamiento del problema y metodología

Antecedentes

La revisión de la literatura relacionada con la formación docente en el NMS nos lleva a sostener que antes de 2008 había sólo esfuerzos en cada uno de los subsistemas, sin embargo, no se concretó una política nacional en materia docente adecuada y pertinente (Cfr. ASF, s.f; SEP). De acuerdo con Zorrilla (2015, p. 39), el ámbito de la formación docente estaba muy descuidado y sólo eran esfuerzos aislados, los cuales dependían de los recursos, posibilidades e interés de cada subsistema.

Una explicación de porqué prevalecía esa situación es porque hasta el 2005 se creó la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS), y con ello, no había quien dictará las políticas para dicho nivel. Antes de eso hubo una Coordinación Nacional para la Planeación y Programación de la Educación Media Superior (CONPPEMS) en 1990, con la finalidad de concertar políticas educativas y coordinar acciones educativas, sin embargo, no tuvo la fuerza institucional para echar a andar políticas nacionales.

La implementación de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) en 2008 se puede señalar como la primera política de formación continua para todos los subsistemas federales y estatales dependientes de la SEMS, aunque también llegaron a participar algunas instituciones privadas y autónomas, que en principio no tenían obligación de acatar los lineamientos de la RIEMS.

Luego de algunos balances de dicha estrategia (ASF, s/f; INEE, 2011; Székely, 2009; SEMS, 2009; SEP, 2016) se han reconocido sus alcances y limitaciones. Por un lado, pocos docentes certificados, 38,504 docentes de un total de 193,482 que componen este tipo educativo (SEP, 2016, p. 83); por otro lado, existe una inconsistencia en la medición de los resultados por falta de indicadores, falta de información sobre la procedencia del profesorado y sus necesidades para fortalecer su desempeño, así como desigualdad en la implementación e instrumentación de la formación continua con la población total de profesores que la demandan.

En consecuencia, durante el sexenio 2012-2018 la puesta en marcha de la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD) en 2013 advirtió la necesidad de modificar las acciones de formación continua para el profesorado del nivel. Por ello, en 2016 se creó la Estrategia Nacional de Formación Continua de Profesores de Educación Media Superior (ENFCPEMS).

En ese marco y dada la diversidad y la complejidad del NMS esta investigación busca explorar una parte relacionada con el tipo de Bachillerato General (BG) en la modalidad escolarizada, que contiene la matrícula más numerosa en el país: 3,287,828 alumnos absolutos en el ciclo escolar 2018-2019, es decir, el 62.7% (SEP&DGPPyEE, 2019, p. 32), para profundizar en el conocimiento del impacto de la citada estrategia. Para ello se abordan

dos instituciones que contrastan por su adscripción administrativa, ya que una depende de la SEMS (federal descentralizado) y otra de una universidad autónoma. Además, una institución acató la RIEMS y la ENFCPEMS y la otra no. Nos referimos al Colegio de Bachilleres (Cobach) de la Ciudad de México y al Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), dependiente de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), respectivamente.

Planteamiento del problema.

En el año 2008 la administración del gobierno federal planteó e implementó la RIEMS pretendiendo responder a las nuevas condiciones nacionales e internacionales, además, buscó el desarrollo sistemático del NMS en su conjunto. Así pues, se reconoció la complejidad en relación con los diversos subsistemas y modalidades, así como la heterogeneidad en los docentes y la falta de formación docente que cubriera todas las dimensiones que los hiciera docentes idóneos.

Independientemente de la heterogeneidad de docentes que atienden los subsistemas, la RIEMS estableció las competencias con que los docentes del nivel debían cumplir y que, en todo caso, se tomaron en cuenta para el diseño de políticas de formación, esto según los acuerdos 447¹ y 488² de la Secretaría de Educación Pública (SEP).

Las ocho competencias que los docentes deben cumplir para la modalidad escolarizada son:

- I. Organiza su formación continua a lo largo de su trayectoria profesional.
- II. Domina y estructura los saberes para facilitar experiencias de aprendizaje significativo.
- III. Planifica los procesos de enseñanza y de aprendizaje atendiendo al enfoque por competencias, y los ubica en contextos disciplinares, curriculares y sociales amplios.
- IV. Lleva a la práctica procesos de enseñanza y de aprendizaje de manera efectiva, creativa e innovadora a su contexto institucional.
- V. Evalúa los procesos de enseñanza y de aprendizaje con un enfoque formativo.
- VI. Construye ambientes para el aprendizaje autónomo y colaborativo.
- VII. Contribuye a la generación de un ambiente que facilite el desarrollo sano e integral de los estudiantes.
- VIII. Participa en los proyectos de mejora continua de su escuela y apoya la gestión institucional. (DOF, 2008d, pp. 2-4).

De hecho, el establecer un perfil docente implica una homologación, ya que si bien se sabe que existen diferentes subsistemas y modalidades se pasó por alto que responden a necesidades y factores diferentes. Ante esto, para garantizar la implementación y condicionar

¹ Este acuerdo estipula las competencias que deberán cumplir los docentes de las instituciones educativas que en la modalidad escolarizada impartan educación del tipo medio superior y operen en el Sistema Nacional de Bachillerato.

² Este acuerdo estipula la modificación de los acuerdos 442, 444 y 447 por los que se establecen: el sistema nacional de bachillerato en un marco de diversidad; las competencias que constituyen el marco curricular común del sistema nacional de bachillerato, así como las competencias docentes para quienes impartan educación media superior en la modalidad escolarizada, respectivamente.

a los profesores para que cumplieran con las competencias, se plantearon dos artículos transitorios (tercero y cuarto) que mencionan:

TERCERO.- Para articular y dar identidad a la educación media superior acorde con los intereses de los estudiantes y las necesidades de desarrollo del país, la Secretaría, con pleno respeto al federalismo educativo y a la autonomía universitaria, promoverá entre las autoridades educativas de las entidades federativas y las instituciones públicas que impartan educación del tipo medio superior, la adopción de las competencias a que se refiere el presente Acuerdo. Para tales efectos la Subsecretaría propiciará la celebración de los instrumentos jurídicos correspondientes. (DOF, 2008d, p. 5).

CUARTO.- En los planteles dependientes de la Secretaría y de sus órganos desconcentrados los docentes deberán contar con el perfil descrito en el presente Acuerdo antes del inicio del ciclo escolar 2009-2010. (DOF, 2008d, p. 5).

Ahora bien, para poder comprender lo que se estableció en relación con los planteles que debían contar con el perfil docente, es importante desglosar la dependencia administrativa y sostenimiento de las instituciones que engloban la estructura del NMS en México: su dependencia con la federación, a instancias estatales o a instituciones autónomas.

En síntesis, aquellas instituciones que dependen de la federación y los estados en aspectos administrativos, financieros y de gestión acataron la RIEMS, sin embargo, aquellos planteles dependientes a una institución autónoma atendieron al interior de la propia institución sus necesidades administrativas, financieras y de gestión, lo que provoca cierta independencia en la toma de decisiones. Por otra parte, el bachillerato privado³ incorporado a la SEP también estuvo obligado a integrar a su profesorado a las condiciones que marca la RIEMS.

Como parte de la RIEMS, se creó el Programa de Formación Docente de Educación Media Superior (Profordems), este programa estableció las acciones de formación y actualización para los docentes de este nivel. Se integró un diplomado y algunas especialidades, el primero estuvo a cargo de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), las especialidades fueron diseñadas e impartidas por la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) (Lozano, 2010, p. 136).

Se ofreció una oferta de formación en 42 instituciones en modalidades presenciales y a distancia, esta última estuvo dividida en tres módulos de 40, 60 y 100 horas por parte de la ANUIES. La UPN ofertó siete cursos en la modalidad en línea, atendieron cuestiones de enseñanza y aprendizaje de historia y de la ciencia, aprendizaje de las nuevas tecnologías, las competencias; el contexto multicultural y sobre matemáticas y tecnología (Lozano, 2015, p. 111). Para el ciclo escolar 2013-2014 se observó la colaboración y participación de diferentes

³ Las instituciones particulares para su funcionamiento, en términos de la formación de sus estudiantes pueden incorporarse ya sea cumpliendo con los requisitos establecidos por las universidades autónomas, vía la incorporación de estudios o a la SEP mediante el Reconocimiento de Validez Oficial de Estudios (RVOE).

universidades autónomas de la república para impartir los diplomados de formación docente. Por lo tanto, para 2015 la cifra de docentes atendidos ascendió a 12 mil.

De acuerdo con Zorrilla (2015, p. 39), Profordems fue más una actividad de capacitación que de formación. Para Vezub (2013, p. 93) el enfoque de formación surge de acuerdo con los intereses, contextos y campo educativo de cada institución para el desarrollo profesional de los docentes, desde una perspectiva pedagógica para propiciar el desarrollo autónomo, una actitud reflexiva y autocrítica en los propios profesores, lo que responde a una actividad formación. Y, para dotar al docente de conocimientos y estrategias adecuadas que no fueron aprendidas previamente, respondiendo a una actividad de capacitación.

Después de ocho generaciones sólo el 71% concluyó el programa (SEP, 2016, p. 83) y mucho menos se certificaron. De los docentes dependientes de la SEP y de órganos desconcentrados se tenía un estimado de 51 mil 209 maestros que debieron cumplir con las condiciones de la reforma, de la cifra proyectada sólo el 4% de esta población fue atendida en el tiempo que se estableció, según el sitio Web de la SEMS⁴.

Se han realizado informes sobre los avances en materia docente durante el periodo de 2012-2017, por el entonces subsecretario Rodolfo Tuirán, destacando una nueva formación continua docente en el año 2016 que diversificó la oferta de cursos en nuevas y diversas áreas temáticas⁵.

Además, Tuirán (2018, p. 124) menciona que en 2016 y 2017 el número de docentes inscritos a los cursos de formación continua fue un total de 100 mil docentes del nivel. Sin embargo, la cifra se elevó a un total de 247 mil docentes/curso, como resultado de que el profesor pudo inscribirse a más de uno. Así mismo, en 2017 se incluyeron 28 cursos para docentes que imparten el componente profesional y lo tomaron más de 18 mil docentes. En consecuencia, durante los primeros dos años la ENFCPEMS atendió los mandatos del Servicio Profesional Docente (SPD), buscando modificar las prácticas del aula e impulsar la implementación del Nuevo Modelo Educativo (NME).

Con respecto a los resultados para fortalecer el desarrollo profesional del profesorado en el último informe de gobierno de Enrique Peña Nieto se mencionó que durante el ciclo escolar 2016-2017, en la Estrategia Nacional se ofrecieron 17 cursos de diversas disciplinas para docentes que obtuvieron resultados de insuficiente en su evaluación de desempeño. Además, se hizo mención sobre la población atendida en los diferentes subsistemas. Cabe destacar que se dio a conocer que durante el mismo ciclo escolar el 90% de docentes del Cobach asistieron al menos a un curso de actualización, en temas como: adolescencia, planeación didáctica, tutoría, enseñanza-aprendizaje y evaluación.

⁴ http://www.sems.gob.mx/es_mx/sems/certifican_a_personal_docente_del_sistema_nacional

⁵ Entre las áreas temáticas que se abrieron para diversificar los cursos se encuentran las competencias docentes, fortalecimiento disciplinar, equidad e inclusión, interacción en el aula, atención a docentes de nivel insuficiente y directivos.

La ENFCPEMS presentada por la SEP como política educativa constituye la diversificación de la oferta formativa al considerar el perfil de ingreso al sistema educativo y los resultados de su evaluación de desempeño. También, se incorporaron en el programa de formación docente los procesos que se establecieron en la LGSPD, es decir, evaluaciones de ingreso, promoción y de desempeño.

Las características generales de la estrategia,⁶ según el sitio Web de la SEMS son:

- Alineados con los resultados de evaluación de desempeño y los perfiles, parámetros e indicadores que establece el SPD.
- Operados principalmente en una modalidad en línea.
- Sesiones complementarias presenciales y de trabajo con apoyo de colegiados docentes.
- Respaldados por facilitadores capacitados para apoyar los aprendizajes en línea.
- Atiende dos dimensiones: los conocimientos disciplinares y las competencias docentes.

A través del SPD se ha puesto atención a la formación continua y el desarrollo profesional de los docentes en servicio, nuevo ingreso, supervisores y directores, aunque de particular interés, los docentes en servicio. En consecuencia, se dice que se impulsa la renovación y ampliación de las actividades y contenidos de los cursos para fortalecer la práctica docente, el proceso de enseñanza-aprendizaje y la mejora de los resultados del trabajo en el aula.

En este marco cabe preguntar ¿Cómo se ha instrumentado la Estrategia Nacional de Formación Continua en el subsistema Bachillerato General? ¿Qué impacto puede tener en los bachilleratos autónomos?. En este caso, nos interesa comparar y analizar el bachillerato general en su variante autónoma y el federal descentralizado.

Particularmente, la UNAM, que es autónoma y proporciona bachillerato universitario del tipo general, se ha preocupado por el desarrollo profesional y formación continua de los profesores de sus instituciones, específicamente de la Escuela Nacional Preparatoria (ENP), del CCH y escuelas incorporadas. A través del Programa de Actualización y Superación Docente (PASD) para el nivel bachillerato, pone a disposición del profesorado cursos y diplomados en modalidades presencial, semipresencial y en línea, para que aporten y actualicen sus conocimientos disciplinares y favorezcan su práctica docente, véase capítulo 5 para más información.

La hipótesis de partida es que hay diferencias muy marcadas entre ambos modelos de formación, debido al sistema administrativo y presupuestal del que dependen las instituciones, así como del desarrollo histórico de ambos subsistemas, por lo que en este caso el nivel de desarrollo de la política de formación continua en el CCH estaría más consolidado al del Cobach.

⁶ SEMS. (15 de noviembre de 2017). *gob.mx*. Obtenido de <http://www.estrategianacionaldeformaciondocente.sems.gob.mx/portal/?p=143>

A partir de lo anterior, las cuatro preguntas que guían esta investigación son:

Pregunta de investigación general.

¿Qué lecciones se pueden obtener de comparar dos instituciones de bachillerato general en la modalidad escolarizada en relación con la formación continua del profesorado?

Preguntas de investigación específicas.

¿Cuál es la política nacional sobre formación continua del profesorado en NMS del subsistema BG, modalidad escolarizada?

¿Cuál es la política institucional de formación continua en el Cobach de la CDMX y en el CCH?

¿Cuáles fueron las acciones, los programas y la oferta de formación continua para el profesorado en servicio del Colegio de Bachilleres y del Colegio de Ciencias y Humanidades en el intersemestral 2018?

Objetivo general: Comparar las características generales del diseño institucional de formación continua de docentes en servicio del Colegio de Bachilleres de la CDMX y del Colegio de Ciencias y Humanidades.

Objetivos específicos:

- Describir la política de formación continua del profesorado de NMS en el subsistema BG, modalidad escolarizada.
- Identificar la política institucional de formación continua para el profesorado en servicio en el Colegio de Bachilleres de la CDMX y el Colegio de Ciencias y Humanidades.
- Analizar las acciones, los programas y oferta de formación continua para el profesorado en servicio del Colegio de Bachilleres y del Colegio de Ciencias y Humanidades (intersemestral e interanual 2018).

Metodología.

La presente tesis siguió el enfoque teórico-metodológico de la investigación educativa comparada, consiste en un estudio de casos de tipo descriptivo, donde se compararon las características generales del diseño y de la oferta de formación continua a disposición de docentes en servicio del Cobach y del CCH correspondientes al subsistema BG.

Para ello se realizó una revisión sobre las características generales de la oferta institucional de formación continua de docentes en servicio, es decir, se analizaron las acciones y estrategias de formación continua que implementan las instituciones a estudiar.

Enseguida se presenta una revisión histórica de diversas definiciones de la educación comparada importante para contextualizar este enfoque metodológico que sustenta la presente investigación.

Siguiendo a Raventós (1990, p. 109):

La educación comparada es, por un lado, y desde un punto de vista científico, una metodología de trabajo de la pedagogía, a partir de la comparación, de fuentes, situaciones, instituciones, etc. y, por otro lado, el estudio de los diferentes hechos, problemas y sistemas educativos en el mundo -teórica y prácticamente- o parcelas o aspectos de los mismos

De acuerdo con Schriewer (1993, pp.194-195) la investigación comparada comprende tanto un marco conceptual y metodológico como un trabajo de análisis sociohistórico. Es por ello, que

el ímpetu que recae sobre la historia abre paso a la teoría y a la práctica social como elementos de interés, al tiempo que se critica firmemente, aquellas corrientes centradas exclusivamente en resultados educativos cuantificables, enfatizando la historia y la teoría en detrimento de la simple descripción (Lázaro, 2017, p. 288).

En síntesis, se pretenderá analizar dos modelos de formación institucionales en diálogo con la historia, lo que propiciará explicaciones que se fundamenta con un marco social lo que da legitimidad a los hechos educativos. Dicho marco social presenta los siguientes aspectos:

- Que los contextos sociales (nacionales, culturales, etc.) ejercen una influencia decisiva sobre los fenómenos intra-sociales, tales como procesos, formas de organización, modelos de pensamiento, de comportamiento y de relaciones y sobre los efectos y problemas que resultan de ellos;
- Que los contextos sociales que se consideren de influencia pueden descomponerse, de acuerdo con aspectos de interés temático y teórico, en distintos factores condicionantes y;
- Que la ampliación de la base empírica inter-social que se puede lograr con la comparación despliega un campo de observación, desarrollado históricamente, permitiendo así identificar de forma metódica y evaluar con respecto a su fuerza explicativa, las relaciones entre los factores condicionantes sociales y los fenómenos de interés particular. (Schriewer, 2010, p. 20).

Para Rojas y Navarrete (2010) la Educación Comparada (EC) como metodología de investigación aborda temas y problemas propios en un ámbito de estudio tan complejo como el educativo. En síntesis, los propósitos son:

- Estudio y análisis de sistemas diversos (económicos, políticos, jurídicos, educativos, tecnológicos, etc.) a fin de ubicar semejanzas y diferencias entre entidades, regiones o países, que permitan detectar problemas comunes y soluciones probadas.
- Estudio comparado en un campo específico como lo es el educativo, es posible identificar tendencias y procesos de convergencia y divergencia. (Rojas y Navarrete, 2010, pp. 53-54).

En este sentido, la metodología posibilita la riqueza del mundo sociocultural de los seres humanos en sus realizaciones históricas, que establece la lógica de estructuración sistémica que dichas realizaciones siguieron y la forma de seguirlas (Rojas y Navarrete, 2010, p. 64).

Según Villalobos y Trejo (2015, pp. 20-21) el análisis comparativo en todos los ámbitos del conocimiento revela tanto las divergencias como las semejanzas y sus relaciones, base para generar el cambio con un carácter de innovación. Además, deja ver una serie de aciertos, avances e innovaciones positivas entre ellos. Posibilita realizar modificaciones o transformaciones generales del sistema educativo a analizar.

En la EC “la comparación implica la confrontación de dos o más sistemas educativos para destacar las semejanzas y diferencias entre esas estructuras” (Vexliard, 1996, p. 2). Siendo el enfoque esencial de esta tesis la confrontación de dos modelos de formación y su nivel de desarrollo y contextualización en los dos escenarios (Cobach y CCH) para obtener los rasgos que los asemejen y diferencien.

A partir de la revisión analítica principalmente de los trabajos de Schriewer (1989,1990, 1993, 1996, 2010) realizado por Rojas y Navarrete (2010, pp. 59-60) concluyen que dichos contextos sociales que se presumen eficaces se pueden agrupar en unidades de análisis (estudios de caso) y descomponer en variables contextuales particulares (correlatos, variables explicativas) según intereses teóricos determinados.

Siguiendo la propuesta de metodología en investigación (EC) de Rojas y Navarrete, quienes han formulado indicaciones estratégicas, que dan peso y sustento a este proyecto de investigación, proponen tres indicaciones estratégicas para la construcción metodológica del enfoque investigación comparativa en el nivel simple:

- I. Situar el procedimiento de comparatividad y contraste entre identidades semejantes y diferentes utilizando agrupaciones definidas como “unidades de análisis” (estudios de caso).
- II. Definir categorías analíticas como demarcaciones inclusivas para establecer “relaciones entre relaciones”.
- III. Utilizar constructos teóricos tales como “sistemas” “configuraciones” o “modelos de interrelaciones” a partir de los cuales se puedan formular descripciones analíticas y explicaciones argumentadas (2010, p. 58).

La comparación realizada no consistió en solo comparar hechos observables, ni se pretendió únicamente la descripción, se establecieron modelos de relaciones entre variables que se consideraron para este estudio y sirvieron de soporte teórico como: la política de formación docente a nivel nacional e institucional, la estructura de los programas, los modelos, las acciones y la oferta de formación con el interés de la reflexión, explicación y generalización teórica.

En síntesis, el valor metodológico de la educación comparada fue conocer el desarrollo de dos modelos de formación dirigido a los docentes en servicio del Cobach y CCH, además, las características del proceso en diversos contextos y en el transcurso del tiempo.

Se realizaron estas líneas de acción durante el desarrollo de la tesis:

1. *Línea de investigación documental*: Esta línea fundamenta gran parte de esta tesis porque es una integración sistemática (descriptiva-analítica) mediante la recopilación y síntesis de diversos materiales obtenidos de fuentes bibliográficas o catálogos electrónicos vinculados con el tema (informes, documentos normativos, investigaciones, artículos, libros y recursos electrónicos) generados por instituciones de NMS, la SEMS, comunidad académica o afín.
2. *Línea de trabajo de campo*: En esta línea se sitúan las entrevistas, considerando su diseño, ajustes y aplicación a los actores de cada institución involucrada en el tema. Dicha entrevista⁷ analiza tres procesos: diseño, desarrollo e impacto del programa de formación continua, según sea el caso. Además, las transcripciones de las entrevistas y resguardo de la información recopilada en archivos de Word.
3. *Línea de sistematización de la información*: En esta línea se ubican las actividades de organización, análisis y sistematización de los resultados obtenidos al delimitar un modelo de interrelaciones mediante claves específicas, véase cuadro 1.

Cuadro 1. Unidades de análisis y categorías analíticas.

Unidades de análisis	
<ul style="list-style-type: none"> • Programa de Formación para el Personal Académico (Cobach). • Estrategia Nacional de Formación Continua de Profesores de Educación Media Superior (COSDAC). 	<ul style="list-style-type: none"> • Programa Integral de Formación Docente (CCH). • Programa de Actualización y Superación Docente (DGAPA).
Categorías analíticas	
<p>Concepto de formación. Estructura organizacional. Estructura normativa. Perfil docente. Diagnóstico. Objetivos y estrategias. Modalidad: modalidades y complementaria. Diseño: recursos, ficha técnica, costos, condiciones de participación, catálogo. Contenidos.</p>	

⁷ Las autoridades entrevistadas se codificaron de la siguiente manera: SFAP1 (Subdirectora de Formación y Asuntos del Profesorado), SFAP2 (Subdirectora de Evaluación) y SFAP3 (coordinadora de área), para el caso de la Subdirección de Formación y Asuntos del Profesorado del Cobach. Cosdac1 (Coordinador Sectorial de Desarrollo Académico) y Cosdac2 (Auxiliar del coordinador), para el caso de la Coordinación Sectorial de Desarrollo Académico. DFP1 para el caso del Departamento de Formación de Profesores del CCH.

Evaluación.

Fuente: Elaboración propia a partir del enfoque metodológico.

Dada la naturaleza del estudio de corte cualitativo, la riqueza de la investigación se centró en la profundización y contextualización de los modelos, los programas y la oferta de formación continua en el Cobach y el CCH, para el mejoramiento profesional y humano del docente en servicio.

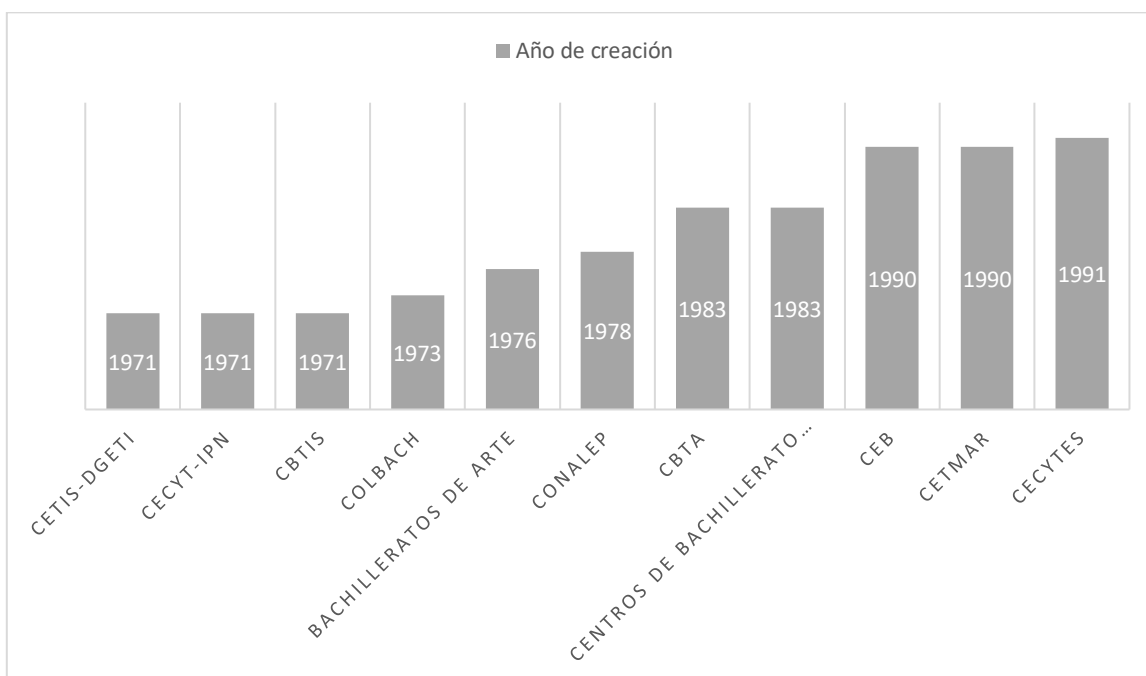
2. La masificación del Nivel Medio Superior (NMS) y los antecedentes de la formación continua

A partir de la revisión de documentos coordinados por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), la SEP y la Auditoría Superior de la Federación (ASF) este capítulo se desarrolla en tres apartados, donde se analiza la creación de instituciones de NMS y los antecedentes históricos que marcan el camino recorrido para instituir las acciones y los logros en la formación continua por periodos sexenales. Además, se presenta la estructura actual del nivel en México.

2.1. Creación de tipos de bachillerato a partir de 1970

Durante las últimas tres décadas del siglo XX se observa el incremento del servicio del NMS y por ende la oferta de instituciones, este crecimiento se sustenta por las necesidades históricas y regionales, por los cambios de organización en las instituciones y a sus modificaciones curriculares. Véase gráfica 1.

Gráfica 1. Crecimiento de la oferta de instituciones del NMS, periodo 1970-2000.



Fuente: ASF (s.f., pp. 23-24).

En el cuadro 2, se observa la oferta educativa del nivel durante el periodo mencionado de acuerdo con el núcleo que se denominó en aquel periodo: propedéutico, terminal o bivalente.

Cuadro 2. Oferta educativa del NMS entre 1970-2000.

Núcleo propedéutico
<p><i>Colegio de Bachilleres:</i> En septiembre de 1973 se expidió el decreto de creación del Colegio de Bachilleres, como respuesta al estudio y la recomendación de la ANUIES sobre la demanda del NMS en México.</p> <p><i>Centros de Estudio de Bachillerato (CEB):</i> Iniciaron su operación en 1990, resultado de las acciones planteadas en el Programa de Modernización Educativa. Su origen se encuentra en la reestructuración del plan de estudios del bachillerato pedagógico.</p>
Núcleo terminal
<p><i>Centros de Estudios Tecnológicos, Industrial y de Servicios (CETIS):</i> Se preparan los técnicos profesionales que apoyan las áreas intermedias de la actividad productiva; esta actividad no prepara al educando para ingresar al nivel superior, sino que lo forma para su incorporación inmediata al sector productivo.</p> <p><i>Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (Conalep):</i> En 1978 se creó el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica con el objetivo de orientar la formación de profesionales técnicos; estableciendo sus programas como terminales sin valor propedéutico⁸ para el Nivel Superior. Cabe mencionar que en el año 1996 se reforma su plan de estudios para otorgar el título de Profesional Técnico-Bachiller que da a los egresados la posibilidad de continuar los estudios superiores, es decir, se hizo el cambio a bivalente.</p>
Núcleo bivalente
<p><i>Centros de Estudios Científicos y Tecnológicos (CECYT-IPN):</i> La opción educativa ofrecida por el IPN para impartir la enseñanza media tecnológica bivalente se creó en 1936. En 1971, como consecuencia de una reforma educativa a las escuelas entonces denominadas “Vocacionales” cambiaron su enfoque al reconocer explícitamente su pertenencia al nivel medio superior, con función propedéutica y terminal.</p> <p><i>Centros de Bachillerato Tecnológico Agropecuario (CBTA) y Centros de Estudios Tecnológicos del Mar (CETMAR):</i> Cabe mencionar que estas instituciones se resumen debido a que tienen el mismo origen.</p> <p>El antecedente de estas escuelas se encuentra en las Escuelas Prácticas de Agricultura y Pesca respectivamente, que iniciaron actividades en la década de 1940. Sin embargo, para el CBTA en 1970, pasa a la Dirección General Tecnológica Agropecuaria, a cargo de la SEP. A partir de 1983, se reestructuraron para ofrecer una formación propedéutica y de formación tecnológica. Los planteles de esta opción educativa se ubicaron en zonas rurales.</p> <p>Con respecto al segundo Centro en 1972, se crea la Dirección General de Educación Tecnológica Pesquera, que se hace cargo de los estudios de este tipo, administrados con los ciclos básico y superior de la enseñanza media. En 1990, la dirección de estos centros quedó a cargo de la Unidad de Ciencia y Tecnología del Mar.</p> <p><i>Centros de Bachillerato Tecnológico, Industrial y de Servicios (CBTIS):</i> Tiene su antecedente en los estudios técnicos del NMS prestados por el IPN, y la necesidad de extender la educación tecnológica, para lo cual la Dirección General de la Educación Tecnológica Industrial se creó en</p>

⁸ En 1998 se estableció, mediante la acreditación de algunas asignaturas adicionales a las de su propio plan de estudio, que los alumnos pudieran obtener un certificado de bachillerato tecnológico.

1971, con la tarea de constituir estos planteles en las entidades federativas como un subsistema independiente del IPN, cuya cobertura se ubica en el Distrito Federal.

Centros de Bachillerato Tecnológico Forestal: Estos centros se crearon en 1970, y a partir de 1983 incorporaron el bachillerato a su plan de estudios, ofreciendo la opción de proseguir con estudios superiores o incorporarse al trabajo productivo como técnicos en el área forestal.

Bachilleratos de arte: Este tipo de bachillerato forma parte de la SEP, provino de una política educativa vinculada a la promoción de los estudios artísticos en 1976, se tomó el acuerdo de articular la educación artística escolarizada dentro del Sistema Educativo Nacional. Esto reveló la necesidad de crear un bachillerato de arte para cubrir las necesidades propedéuticas de las escuelas profesionales.

Colegios de Estudios Científicos y Tecnológicos (CECyTES): En 1991 nacen estos colegios como organismos públicos descentralizados de los estados, con personalidad jurídica y patrimonio propios, vinculados con los sectores social productivo de cada uno de los estados, es decir, proporcionan Educación Media Superior Tecnológica Industrial y de Servicios

Fuente: ASF (s.f., pp. 23-24).

Seguidamente se describen los antecedentes de la formación de profesores del NMS desde 1982 hasta el 2012 para recapitular las acciones y estrategias que se han impulsado y promovido en materia docente. Es preciso decir que el sexenio 2012-2018 se detalla y analiza en el siguiente capítulo, donde además se retoma desde la RIEMS hasta la ENFCPEMS.

2.2. Antecedentes históricos de la formación continua en el NMS de 1982 al 2012

Con el fin de detallar las estrategias, acciones y metas que se han planteado en materia docente del NMS para la formación, actualización y capacitación y superación profesional, se retoma la síntesis realizada en la Evaluación núm. 290 “Educación media superior” de la ASF, donde se diagnosticaron las problemáticas y se plantearon en algunos casos estrategias, acciones y metas. La reorganización sexenal es la siguiente:

- Primer periodo: 1982 a 1988.
- Segundo periodo: 1988 a 1994.
- Tercer periodo: 1994 a 2000.
- Cuarto periodo: 2000 a 2006.
- Quinto periodo: 2006 a 2012.

Primer periodo: 1982 a 1988.

En el año 1982 se llevó a cabo el Congreso Nacional del Bachillerato en Cocoyoc, Morelos, durante este congreso debatieron una de las problemáticas de estudio que denominaron *Programa de formación y actualización de profesores*. Del diálogo y discusión se derivaron como resultados cinco recomendaciones para este rubro:

- I. Elaborar un programa integral de formación pedagógica.
- II. El profesor debe estar en permanente actualización respecto a su área de especialización para poder cumplir eficazmente con su función.

- III. De los programas que se diseñen debe procurarse que sean evaluables de alguna manera sus resultados.
- IV. Los programas deben estar estructurados de manera que permitan agregar actos relacionados con los temas y puntos de interés que manifiesten los profesores, como no considerados, pero necesarios.
- V. Unificar esfuerzos institucionales en relación con la formación y actualización de profesores. (SEP, 1982, p. 4).

Además, en el ámbito nacional se planteó unificar las acciones de formación y actualización docente para evitar la dispersión de recursos y la persistencia de esfuerzos aislados y sin continuidad por la falta de una evaluación que permitiera el seguimiento y la retroalimentación de las acciones realizadas.

Segundo periodo: 1988 a 1994.

De acuerdo con la Evaluación de la ASF la política educativa del NMS durante este periodo en materia docente abordó los temas de formación, actualización, capacitación y superación profesional definiéndolos como:

- Formación: se refiere a las acciones que proporcionan a los docentes los principios psicológicos, pedagógicos y sociológicos para impartir los contenidos y enfoques curriculares de este tipo educativo. Estas acciones proporcionan las bases teórico-prácticas de la pedagogía y demás ciencias de la educación.
- Actualización: son las acciones que permiten la adquisición continua de conocimientos y capacidades relacionados con el servicio público educativo y la práctica pedagógica.
- Capacitación: son las acciones enfocadas para lograr aptitudes, capacidades o habilidades complementarias para el desempeño de la práctica docente.
- Superación profesional: se orienta a docentes que pretenden especializarse en tareas específicas de quehacer educativo y alcanzar un nivel más alto de competencia. Como parte de este tema se consideran las acciones enfocadas en proporcionar estímulos al desempeño docente (s.f., pp. 93-94).

La problemática que se diagnosticó para este periodo en materia docente según el Programa Nacional para la Modernización Educativa de 1990-1994 y la Evaluación de la Auditoría fue:

- Formación: el personal docente no está adecuadamente preparado para el desempeño de sus funciones, número elevado de docentes que tienen una formación parcial para el ejercicio de la docencia, pero no la adecuada o ideal.
- Actualización y capacitación: acciones de actualización y capacitación docente insuficientes, por lo que la superación de su desempeño no es debidamente atendida (ASF, s.f., p. 98).

Además, reconocieron que debido al crecimiento de la matrícula en el nivel se contrató a personas que fungieron como docentes sin una formación apropiada y adecuada, además se desconocían los contenidos que deben constituir la actualización y capacitación docente derivado de las prioridades o necesidades de cada institución.

Por lo tanto, según la Auditoría (s.f., p. 100) se estableció como objetivo: elevar la oferta de servicios del NMS, como estrategias y metas: reforzar la formación, actualización y capacitación de los docentes, así como impulsar que los docentes se titulen.

Se creó la CONPPEMS en 1990 para establecer políticas educativas y coordinar acciones educativas. Además, en 1991 se realizó la Primera Reunión Nacional de Educación Media Superior por la Comisión Nacional de Educación Media Superior (CONAEMS), para establecer acuerdos para los prestadores de los servicios educativos a nivel nacional y así mejorar este nivel educativo, donde las recomendaciones que destacan en materia docente son:

- Establecer la metodología y elaborar los instrumentos necesarios que permitan realizar un diagnóstico en torno a las necesidades específicas de formación y actualización de los profesores.
- Se concertarán programas anuales, estructurados, de capacitación, actualización, superación y formación de profesores para cada institución.
- Se aportarán los perfiles ideales de formación profesional y para el ejercicio de la docencia (ASF, s.f., p. 102).

Por su parte, se publicó en 1993 la Ley General de Educación (LGE), donde destacó en materia docente lo siguiente:

Las autoridades educativas Federal y de las entidades federativas, de manera concurrente, prestarían los servicios de formación, actualización, capacitación y superación profesional para maestros de educación media superior, de acuerdo con las necesidades nacionales, regionales y estatales (SEP, 1993, p. 9).

En 1994, a partir del Encuentro Académico de la CONAEMS, se elaboraron dos propuestas académicas, una definió el perfil básico del profesor y el otro estableció la estructura de los programas de formación y actualización docente, según los diagnósticos de cada institución.

Se hace énfasis, por primera vez, en impulsar a un profesor lo mejor actualizado y capacitado con objeto de promover una educación de calidad. El perfil básico se conformó de 10 principios que debía poseer o desarrollar el profesor de este nivel, véase cuadro 3.

Cuadro 3. Perfil básico del Profesor, 1994.

Perfil básico del profesor.
<p>Para el desempeño adecuado de sus tareas académicas, un profesor de EMS deberá mostrar:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. La comprensión amplia y/o la coparticipación en el análisis y establecimiento de la intencionalidad educativa (los fundamentos normativos, filosóficos y metodológicos que sustenta la institución educativa, la región y el país). 2. El conocimiento y manejo de teorías, conceptos y evolución del campo de conocimientos que es objeto de la función docente, adecuados al nivel y metodología, y orientados a la intencionalidad educativa.

3. El dominio e integración de los conocimientos disciplinarios y pedagógicos que se requieren para la planeación, desarrollo y evaluación cotidiana de las actividades inherentes a su función.
4. El conocimiento de las características psicológicas, socioeconómicas y culturales que particularizan a los estudiantes del tipo medio superior, así como el conocimiento teórico y metodológico de la psicopedagogía y de la cultura en general.
5. El manejo lógico metodológico de su campo de conocimiento, articulado a la concepción educativa de la institución.
6. El conocimiento permanentemente actualizado sobre el contexto socioeconómico del estudiante, del académico y de la institución.
7. El uso de su creatividad para el diseño de estrategias que propicien el aprendizaje de los estudiantes, lo que incluye la selección y uso de recursos técnicos y didácticos que le permitan orientar al estudiante, para que haga uso de sus conocimientos y pueda explicar su acontecer cotidiano y el del mundo.
8. El ejercicio de una práctica educativa que impulse el interés y la motivación de los alumnos por el conocimiento, y por su desarrollo como seres independientes; por su superación como académico, en lo disciplinario, lo psicopedagógico y en su práctica cotidiana, de manera responsable y comprometida, reconociendo los alcances que su actividad tiene en el desarrollo del estudiante.
9. La expresión y promoción de valores que hagan del académico mismo y de los estudiantes, individuos dignos, íntegros, responsables, honestos y comprometidos, con una actitud crítica y transformadora de su entorno social, político, económico y cultural, generando un ambiente de respeto y confianza, en donde muestre el aprecio que tiene por la población estudiantil, los compañeros de trabajo y la institución a que pertenece.
10. La correcta expresión oral, escrita y corporal como manifestación de la función académica que le distingue, de tal forma que pueda desarrollar habilidades para comunicarse de forma individual y grupal con sus estudiantes, así como con padres de familia y personas en general.

Fuente: ASF (s.f., p. 103).

Respecto a la propuesta que estableció la estructura de programas de formación y actualización docente, se estructuraron tres ejes:

- I. Formación básica integral para la docencia moderna en el NMS para propiciar la construcción de los conocimientos, habilidades, actitudes y valores pertinentes para la docencia, a través de un diplomado.
- II. Diplomados, especialidades, maestrías y doctorados en aspectos educativos del NMS para contar con personal experto en aspectos educativos.
- III. Actualización docente para fortalecer los aspectos disciplinarios y pedagógicos de la práctica docente, a través de cursos o talleres (ASF, s.f., p. 103).

Debido al incremento de la matrícula de instituciones de este tipo educativo, se contrató a profesores sin considerar que contarán con la formación profesional adecuada, tampoco se tuvo registro sobre su escolaridad académica para diagnosticar y definir una oferta de actualización y capacitación docente.

Tercer periodo: 1994 a 2000.

Según la ASF (s.f., p.98) para este sexenio se detectaron problemáticas en los tres temas en materia docente: formación, actualización y capacitación, y superación profesional. Sin embargo, la existencia de múltiples planes de estudios dificultó establecer programas de actualización docente. Específicamente, se identificaron deficiencias en las acciones para impulsar dicha formación y actualización, así como en los estímulos al desempeño docente.

Cabe destacar, que durante este sexenio las autoridades encargadas de promover acciones o programas en materia docente no revisaron las propuestas: perfil básico y programas de formación y actualización para darle continuidad y retomarlas en las líneas de acción y estrategias que fueron las siguientes:

- Formación: crear el sistema nacional de formación de personal académico.
- Actualización y capacitación: fomentar la profesionalización del personal académico.
- Superación profesional: fortalecer las acciones de estímulo al desempeño académico (ASF, s.f., p. 100).

Siguiendo la evaluación de la ASF (s.f., p. 106), para el mismo año se operó a nivel nacional el *Programa de Formación y Actualización en Habilidades Docentes*, consistió en un diplomado de educación abierta y a distancia que duraba 130 horas, ofertaba 12 cursos y fue dirigido a docentes de bachillerato general público. El diplomado se transmitió por la Red Satelital de Televisión Educativa (red EDUSAT) del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM). Sin embargo, este programa fue limitado porque dejó fuera a profesores de los otros dos subsistemas.

Después, la SEP en colaboración con el Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa (ILCE) puso en marcha el *Programa a Distancia de Formación y Actualización Docente del Bachillerato General*, en el cual se ofertaron ocho diferentes programas:

- I. Maestría en Comunicación y Tecnología Educativa.
- II. Diplomado en Habilidades Docentes.
- III. Diplomado en Software Educativo.
- IV. Diplomado en Pensamiento Creativo.
- V. Diplomado en Seminario de Titulación.
- VI. Diplomado en Administración Educativa.
- VII. Diplomado de Diseño Curricular.
- VIII. Taller de Diseño curricular (ASF, s.f., p. 108).

A manera de síntesis, durante el segundo y tercer periodo se establecieron las estrategias para reforzar la actualización y capacitación docente, así como fomentar su profesionalización⁹ sin embargo, no se obtuvieron logros concretos.

⁹ Es hasta el año 2001 cuando el gobierno federal se compromete a diseñar y poner en marcha un programa nacional de actualización docente.

Cuarto periodo: 2000 a 2006.

Se diagnosticó la carencia de programas de formación y actualización de profesores de amplia cobertura que promovieran el mejoramiento del NMS, en consecuencia, la problemática que se diagnosticó, según el Programa Nacional de Educación 2001-2006 en materia docente, fue:

- Formación: Los profesores contratados no reunieron el perfil idóneo para impartir los programas del nivel.
- Actualización y capacitación: Esfuerzos insuficientes para el mejoramiento de la planta académica, es necesario actualizar sus conocimientos y desarrollar nuevas competencias y habilidades para propiciar experiencias de aprendizaje (ASF, s.f., p. 98).

El objetivo para este periodo fue la formación y desarrollo de profesores, entre las líneas de acción y estrategia destacaron: establecer un programa de formación y actualización de profesores de carácter nacional y fortalecer los programas de estímulos al desempeño académico de los profesores. Destacó como metas: diseñar y operar programas nacionales de formación y actualización de profesores, así como lograr la participación de al menos la mitad del total de profesores del NMS (ASF, s.f., p. 100).

Como consecuencia de la reforma curricular del bachillerato general en 2005, se desarrolló el diplomado *Planeación didáctica aplicada a los contenidos del bachillerato general*. También, se implementaron diversas acciones para impulsar la formación y actualización, por ejemplo:

- El Programa Nacional de Formación y Actualización de Profesores y la puesta en marcha del Programa de Fortalecimiento Integral de las Instituciones Públicas de Educación Media Superior y del Bachillerato Universitario (SEP, 2001, p. 28).
- Para el 2002, en el bachillerato general se realizó un curso interanual en el que participaron 800 docentes (SEP, 2002, pp. 24-25).
- En modalidad escolarizada se realizaron diversos cursos y talleres en los que se actualizaron a 925 académicos y la participación de 3,682 docentes en 256 sedes en la modalidad no escolarizada en el año 2003 (SEP, 2004 p. 31).
- En 2004 se reforzaron las tareas encaminadas a la formación y actualización de docentes, mediante programas que incorporan innovaciones pedagógicas y didácticas (SEP, 2004, p. 30-31).

En resumen, de acuerdo con la evaluación de la Auditoría para los cuatro periodos revisados, el resultado en materia docente fue:

...presentó rupturas entre sus etapas, ya que la definición de su problemática fue insuficiente, por lo que el Gobierno Federal careció de un diagnóstico integral sobre las necesidades de formación, actualización, capacitación y superación profesional del profesorado, ello impidió el diseño de acciones gubernamentales articuladas que garantizaran la mejora de la práctica docente en el mediano y largo plazos. Si bien desde 1982, las instituciones de EMS del país acordaron definir un perfil real de profesor y crear programas nacionales en esta materia, para lo cual, en 1994 se

formularon las propuestas académicas correspondientes; a partir de 1995 la implementación de acciones orientadas a lograr esos propósitos nacionales fue fallida, en consecuencia, a 2006 el subsistema de EMS continuó careciendo de programas integrales que promovieran una formación y el otorgamiento de servicios de actualización, capacitación y de superación profesional adecuados y pertinentes, respecto del perfil del egresado de este tipo educativo, por lo que la problemática relativa a la práctica docente no fue atendida, en detrimento de la calidad del servicio educativo. (ASF, s.f., pp. 112-113).

Quinto periodo: 2006 a 2012.

Por un lado, en el Programa Sectorial de Educación (PSE) 2007-2012, la problemática en materia docente se diagnosticó para:

- Formación: no es suficiente que los docentes centren su acción pedagógica en facilitar la adquisición de conocimientos de las asignaturas que imparten.
- Actualización y capacitación: las prácticas tradicionales de la función docente no garantizan que los profesores tengan las competencias didácticas, pedagógicas y de contenido de sus asignaturas (ASF, s.f., p. 114).

Por otro lado, se presentó la carencia de herramientas para obtener información sobre el desempeño del docente con el fin de detectar sus áreas de oportunidad. Sin embargo, se definió como meta la participación de los docentes de escuelas públicas federales en cursos de actualización y/o capacitación. Además, se establecieron como líneas de acción:

- Formación: establecer un programa nacional de formación docente, un esquema de certificación de competencias docentes y un programa de titulación para profesores.
- Actualización y capacitación: establecer un programa nacional de actualización docente y conformar un censo de profesores con información sobre su perfil y nivel académico, para ofrecer cursos y diplomados de actualización y capacitación para mejorar su desempeño.
- Superación profesional: diseñar programas de estímulos y promoción para los docentes (ASF, s.f., p. 114).

Veinticinco años más tarde de reconocer la necesidad de mejorar la preparación del profesor del NMS para elevar la eficiencia terminal y el nivel académico en los alumnos, en 2007 se planteó una estrategia para impulsar programas permanentes de formación, actualización y capacitación en profesores del tipo educativo.

En consecuencia, en el 2008 la SEP dio a conocer e implementó la RIEMS, estableciendo el Sistema Nacional del Bachillerato (SNB) basado en un Marco Curricular Común (MCC) entre los diferentes tipos de servicio e instituciones educativas en el país, para su implementación fueron necesarios diversos mecanismos de gestión que son de importancia para esta tesis, el mecanismo de formación y actualización para que los docentes cuenten con conocimientos, habilidades y actitudes al diseñar sus planeaciones de clase que fomenten en los estudiantes aprendizajes colaborativos, resolución de problemas y trabajo por proyectos.

Además, para impulsar el programa nacional de formación docente, se definieron las competencias que deben poseer estos, es decir, el perfil del docente (Acuerdo 447). Estas competencias responden a cualidades individuales, en lo ético, académico, profesional y social. Este perfil es el segundo en crearse y promoverse 13 años después del establecido en 1994.

Al definir un nuevo perfil del docente la SEP creó el Profordems, que pretendió responder a las necesidades de formación dentro de la RIEMS y para cumplir con el perfil docente del SNB, así como con las competencias que lo integran. El Profordems fue de carácter nacional y se impartieron diplomados y especialidades para promover y desarrollar las competencias docentes del NMS.

También, era un requisito certificarse para acreditar que el docente desarrolló dichas competencias al cursar el programa, a través del proceso de Certificación de Competencias Docentes para la Educación Media Superior (Certidems) para “garantizar” una planta docente de calidad. Ambos programas se retomarán en el siguiente capítulo.

Del 2008 al 2012 hubo un total de 112,334 docentes inscritos en el Profordems, de ese total egresaron del programa 71,212. Finalmente, 16,688 docentes fueron los que certificaron sus competencias, es decir, el 23.4% contaban con el perfil del docente del SNB (ASF, s.f., p. 121). En conclusión, no se cumplió con la meta establecida para el periodo, pues se tenía que lograr que el 100% de los docentes de escuelas públicas federales participaran en el Profordems.

Asimismo, el programa estuvo limitado para el total de docentes del nivel, porque solo consideró a aquellos que pertenecían a instituciones dirigidas por las SEMS, dejando de lado a docentes pertenecientes de otras instituciones con diferente sostenimiento administrativo y presupuestal. Por ejemplo, instituciones de la UNAM y las incorporadas a ésta, es decir, instituciones privadas.

Si bien, al término de este periodo se definió un nuevo perfil del docente basado en competencias y operó un programa de formación, también se ofertaron servicios heterogéneos de actualización y capacitación docente de acuerdo con los diagnósticos de cada institución educativa, así como de la disponibilidad de cursos y recursos para ofertarlos.

Respecto a la superación profesional, en 2011 se reformó el artículo 21 de la LGE para fijar la obligación de las autoridades educativas federal y estatales, de establecer mecanismos de estímulo a la labor docente con base en la evaluación y el artículo 12 para que la SEP regule, coordine y opere un padrón nacional de docentes. Sin embargo, hasta 2012 la SEP no instrumentó programas de estímulos y de promoción al desempeño docente de carácter nacional.

Sobre la problemática de carecer de información o datos correspondientes al docente con el fin de poder diagnosticar y dirigir la planeación y diseño de cursos para mejorar su

desempeño, al término del sexenio solo se obtuvieron algunos registros que presentó la SEP en su informe de labores, tal como se muestra:

En 2009 se registraron 14,027 docentes de planteles públicos federales al censo de docentes, de los cuales 1.2% cuenta con estudios de bachillerato, 3% con carrera técnica, 70.5% con licenciatura, 24.3% con estudios de maestría, y 1% con estudios de doctorado. De los docentes que cuentan con estudios de licenciatura (9,884 docentes), 88.7% está titulado, 8.7% cubrió los créditos del programa de estudios, 1% tienen estudios truncaos y 1.6% se encuentran cursando una licenciatura (SEP, 2010, p.37-38).

En síntesis, algunos de los hallazgos más importantes para cada periodo son:

- I. No se llevaron a cabo acciones concretas para fortalecer la formación de los docentes del nivel, pero diagnosticar problemáticas fue relevante para los periodos posteriores.
- II. Se promovieron dos propuestas académicas: perfil básico del profesor y programas de formación y actualización, sin embargo, con el incremento de la matrícula se contrató a profesores sin la formación adecuada para el desarrollo docente.
- III. Careció de programas nacionales de formación y actualización docente a pesar de las propuestas en 1994.
- IV. Intentos por implementar programas nacionales de formación y actualización que resultaron acciones fallidas. En consecuencia, continuó la carencia de programas de formación y actualización, así como de superación profesional adecuados y pertinentes, es decir, la problemática no se atendió.
- V. Se creó un nuevo perfil del docente y se implementó un programa nacional de formación y un proceso de certificación de competencias, sin embargo, se ofertó desarticuladamente a través de servicios heterogéneos de actualización y capacitación.
- VI. Si bien en todos los periodos se tuvieron claridad teórica sobre los procesos y los fines en materia docente de: formación, actualización, capacitación, y superación profesional, así como considerar la trayectoria de los docentes. En cambio, en la práctica homogeneizar la formación, actualización, capacitación y superación fue una práctica común para el caso particular NMS, además, no se aterrizó la distinción del contexto y la trayectoria de los profesores.
- VII. Los procesos en materia docente han respondido a las necesidades del sistema educativo y sus reformas, dejando en segundo plano las necesidades formativas y el desarrollo profesional de los docentes.

A continuación, se presenta la estructura actual del NMS, se hace hincapié en la matrícula de docentes que se registró en el ciclo escolar 2018-2019.

2.3. Estructura actual del NMS en México

De acuerdo con el artículo 3º de la Constitución mexicana que nos rige actualmente, el NMS se debe impartir con un carácter laico, gratuito y obligatorio. Se cursa al finalizar el tipo

básico compuesta por el nivel preescolar, primaria y secundaria, generalmente el nivel bachillerato o equivalentes se cursa a la edad típica entre los 15 años, cumplidos al 31 de diciembre del año escolar que corresponde e idealmente se concluyen los estudios a la edad de 17 años, por lo tanto, la eficiencia terminal común y deseable es en tres años, aunque existen programas que pueden cursarse de dos a cinco años (INEE, 2018, p. 41). Además, es antecesor del tipo superior (licenciatura y posgrado).

En general, tiene dos finalidades: preparar al joven para que continúe sus estudios de educación superior o formar al joven para que se incorpore a la vida laboral. Asimismo, obtuvo el carácter de obligatorio en febrero del 2012.

De acuerdo con el INEE, el nivel está compuesto por tres subsistemas: bachillerato general, bachillerato tecnológico y profesional técnico, en tres modalidades según estableció la LGE: escolarizada, no escolarizada y mixta. A través de siete opciones educativas: presencial, intensiva, virtual, auto-planeada, mixta, certificación por evaluaciones parciales y certificación por examen.

Siguiendo el informe *Panorama Educativo de México* (INEE, 2018, p. 41), en el NMS se forma a los jóvenes en diferentes disciplinas científicas, tecnológicas y humanísticas, para posteriormente identificar su campo de estudios profesionales. También, algunos planteles ofrecen materias extracurriculares para explorar el desarrollo técnico especializado de los jóvenes, así como el artístico y el deportivo.

Ahora bien, este nivel educativo se caracteriza por sus diversos tipos de sostenimiento, tanto administrativo como presupuestal, lo que agrega un rubro más a su complejidad y heterogeneidad entre los planteles o instituciones que lo conforman:

- a) Bachilleratos que dependen del Gobierno Federal pueden ser centralizados o descentralizados.
- b) Bachilleratos que dependen financieramente de las entidades federativas también pueden ser centralizados o descentralizados.
- c) Bachilleratos autónomos pueden estar adscritos a la UNAM o a las universidades públicas estatales.
- d) Bachilleratos subsidiados tienen un financiamiento mixto (público y particular). El subsidio puede provenir de dos fuentes: de la SEP o de las entidades federativas.
- e) Bachilleratos que dependen financieramente de instancias particulares. (ASF, s.f., p. 17).

Es importante mencionar que son objetos de estudio en esta tesis los docentes pertenecientes al bachillerato general de la modalidad escolarizada en la opción educativa presencial. En ese sentido, el bachillerato general se imparte en dos o tres años y su certificación es requisito para ingresar a la educación superior. Se registró en el ciclo escolar 2018-2019 un total de 222,862 docentes que prestaron sus servicios a este subsistema (SEP&DGPPyEE, 2019, p. 32).

En consecuencia, cabe destacar la matrícula de alumnos y docentes durante el ciclo escolar 2018-2019 para el Cobach de la CDMX y el CCH de la UNAM.

Siguiendo el Informe de Labores del tercer trimestre del 2018 (2018b, p. 4), en el Cobach se registró un total de 15,383 alumnos y 597 docentes en los 20 planteles alrededor de la Ciudad. Para el caso del CCH, un total de 58,641 alumnos y 3,135 docentes en sus 5 planteles, según la Agenda Estadística 2019 de la UNAM (2019, p 3 y 11).

3. De la Reforma Integral de la Educación Media Superior a la Estrategia Nacional de Formación Continua de Profesores de Educación Media Superior

El desarrollo de este capítulo se divide en dos apartados. En el primero destaca la RIEMS, sus acciones y programas implementados. En el segundo, las estrategias, acciones y proyectos que se impulsaron e implementaron en el sexenio 2012-2018, destacando la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD), el Nuevo Modelo Educativo (NME) y la ENFCPEMS.

A continuación, se analizan las acciones implementadas en relación con la formación continua del profesorado del NMS en México desde el desarrollo e implementación de la RIEMS, considerándola en esta tesis como punto de arranque, ya que posterior a esta reforma se continuaron las acciones normativas para consolidar una formación continua permanente en los docentes del nivel, es decir, la ENFCPEMS.

3.1. Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS)

La RIEMS fue impulsada por la SEP en conjunto con el Consejo Nacional de Autoridades Educativas (CONADEU), la ANUIES y por la SEMS. Estuvo sustentada, principalmente, en cuatro acuerdos secretariales¹⁰ que contribuyeron a la implementación de la RIEMS. Esta reforma estableció el SNB¹¹ en un marco de diversidad. En síntesis, la reforma se estructuró y desarrolló en cuatro ejes, que corresponden a:

Marco Curricular Común (MCC) con base en competencias.

Se establecieron las competencias genéricas, disciplinares básicas, extendidas y profesionales¹² que constituyeron el MCC. Destacó la vinculación de las genéricas y disciplinares porque todas las instituciones del nivel debían tenerlas en común para pertenecer al SNB.

Definición y regulación de las modalidades de oferta.

Se impulsaron y desarrollaron diferentes modalidades y opciones educativas¹³ para el NMS que aseguraran el dominio de las competencias del MCC.

¹⁰ Acuerdo 442, se establece el SNB en un marco de diversidad. Acuerdo 444, se establecen las competencias que constituyen el MCC del SNB. Acuerdo 445, se conceptualizan y definen para la EMS las opciones educativas en las diferentes modalidades. Acuerdo 447, se establecen las competencias docentes para quienes imparten EMS en la modalidad escolarizada.

¹¹ Este consiste en dotar al bachillerato de una identidad y un eje articulador que garantice una mayor pertinencia y calidad en un marco de diversidad. (DOF, Acuerdo 442., p.1.).

¹² Para más información consúltese el Acuerdo 444.

¹³ Para más información sobre las modalidades y opciones educativas véase el capítulo 2.

Mecanismos de gestión.

Mecanismos que implementó la RIEMS para fortalecer el desempeño académico de los alumnos y para mejorar la calidad de las instituciones, de manera que se alcancen ciertos estándares mínimos y se sigan procesos compartidos. Según el Acuerdo 442, los mecanismos fueron los siguientes:

- Formación y actualización de la planta docente.
- Generación de espacios de orientación educativa y atención a las necesidades de los alumnos.
- Definición de estándares mínimos compartidos aplicables a las instalaciones y el equipamiento.
- Profesionalización de la gestión escolar.
- Flexibilidad para el tránsito entre subsistemas y escuelas.
- Evaluación para la mejora continua (DOF, 2008, p. 3).

De particular interés el mecanismo *Formación y actualización docente* estableció el perfil del docente del SNB a través de ocho competencias para los docentes en la modalidad escolarizada. Se definió este perfil con el objetivo de dotar al docente de cualidades individuales, éticas, profesionales y sociales de su acción educativa para que adecue el currículo formal al contexto. Además, trabaje por un modelo por competencias y adecue estrategias de enseñanza-aprendizaje (véase las ocho competencias en el capítulo 1).

En consecuencia, las instituciones debían establecer la formación y actualización docente para el desarrollo de estas ocho competencias. También, este mecanismo buscó fomentar una cultura académica en las instituciones de NMS a través del trabajo colegiado para que en conjunto con otros docentes intercambien métodos, resultados y experiencias que les permitieran mejorar su labor.

Certificación complementaria del Sistema Nacional Bachillerato (SNB).

Consiste en la expedición de un certificado nacional que avala que las distintas opciones del nivel comparten objetivos fundamentales y una identidad común dentro del SNB. Es decir, un certificado adicional al certificado emitido por su institución para que el nivel educativo logre una mayor solidez.

Cabe destacar que los cuatro ejes de acción siguen vigentes, es decir, siguen fundamentándose como líneas de acción relevantes para el NMS. Acto seguido, se abundará el Profordems, programa nacional que pretendió formar a los docentes del NMS para alcanzar el perfil docente, asociado con el proceso de Certidems.

3.1.1. Programa de Formación de Docentes de Educación Media Superior (Profordems)

El Profordems buscó impulsar las acciones de formación y actualización docente de acuerdo con el eje “mecanismos de gestión” de la RIEMS. El programa estuvo dirigido a docentes y

directores en servicio, titulados y no titulados, para que adquirieran las competencias establecidas con el fin de fomentar las correspondientes en los estudiantes.

Se integró un diplomado y algunas especialidades, el primero estuvo a cargo de la ANUIES, las especialidades fueron diseñadas e impartidas por la UPN (Lozano, 2010, p. 136). Se ofreció una oferta en 42 instituciones en modalidades presenciales y a distancia, esta última estuvo dividida en tres módulos de 40, 100 y 60 horas por parte de la ANUIES (ver cuadro 4). Por su parte, la UPN ofertó siete cursos en la modalidad en línea, atendieron cuestiones de enseñanza y aprendizaje de historia y de la ciencia, aprendizaje de las nuevas tecnologías, las competencias; el contexto multicultural y sobre matemáticas y tecnología (Lozano, 2015, p. 111).

Cuadro 4. Estructura del diplomado a distancia.

Módulo I	Módulo II	Módulo III	
La RIEMS	Desarrollo de competencias del docente	Directores EMS	Profesores EMS
Unidades	Unidades	Unidades	Unidades
<ul style="list-style-type: none"> ● La RIEMS, una estrategia incluyente que favorece al SNB en México. ● Elementos que constituyen el perfil del egresado. ● Atributos del perfil docente. 	<ul style="list-style-type: none"> ● La promoción de competencias en el bachiller. ● Planeación de los procesos de enseñanza y aprendizaje. ● Innovación en la práctica docente ● Evaluación formativa. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Análisis del contexto socioeducativo de un plantel escolar. ● Formulación y gestión de proyectos de intervención educativa. ● La gestión de calidad en centros escolares. ● La cultura y el clima organizacional de un centro educativo como factor de calidad. ● La vinculación de los centros escolares con su entorno. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Delimitación de contenidos. ● Gestión de ambientes de aprendizajes. ● Aprendizaje-enseñanza. ● Evaluación. ● Colegiación en relación con los campos disciplinares: Matemáticas, Ciencias experimentales, Ciencias sociales y Comunicación.
40 horas	100 horas	60 horas	
40% presencial 60% a distancia	40% presencial 60% a distancia	70% presencial 30% a distancia	

Fuente: Chávez Gómez (2014, p. 106).

Para el ciclo escolar 2013-2014 se observó la colaboración y participación de diferentes Universidades Autónomas de la república para impartir los diplomados de formación docente.

Siguiendo a Chávez sobre las condiciones de participación, la SEP-SEMS otorgaron una beca a los docentes beneficiarios de instituciones públicas para cubrir los costos y cada institución registraba a los docentes al programa. Se pagaba directamente a las Instituciones de Educación Superior (IES) formadoras. En caso de existir mucha demanda, se establecieron seis criterios de selección:

- I. Quienes ocupen el cargo de director del plantel.
- II. Quienes sean profesores que impartan cursos en primer semestre.
- III. Quienes tengan una antigüedad entre 5 y 20 años.
- IV. Quienes tengan nombramiento de profesor definitivo.
- V. Quienes pertenezcan a planteles de zonas altamente marginadas (2014, p. 106).

De acuerdo con Zorrilla (2015, p. 39), Profordems fue más una actividad de capacitación que de formación, debido a que brindó información sobre el enfoque por competencias y no una formación en pro del trabajo docente. Después de ocho generaciones, sólo el 71% concluyó el programa (SEP, 2016, p. 83) y mucho menos se certificaron. Asimismo, Profordems representó un reto para los profesores porque se enfrentaron a una modificación sustancial en su trabajo diario con los jóvenes y más horas de tiempo para cursar el diplomado o especialidad a las ya establecidas para sus labores de planeación y trámites burocráticos (Chávez, 2014, p. 107).

Siguiendo el informe de la SEP (2016, p. 83) Profordems concluyó en 2015 con la octava generación, formó a un total de 155,715 docentes. Del total, sólo 110,796 docentes lo acreditaron, es decir, el 71.15%.

Finalmente, estudios recientes en relación con la RIEMS y el fortalecimiento de la práctica docente en el aula (Razo, 2018, p. 105) demostraron que dicho programa debe estudiarse a profundidad con respecto a sus mecanismos y acciones de apoyo a los docentes, sin olvidar la diversidad en los contextos escolares y de docentes. También, la oferta de formación debe estar contextualizada en la vida real y que lo motive para aprender y enseñar.

3.1.2. Certificación de Competencias Docentes para la Educación Media Superior (Certidems)

El Certidems era la etapa final del Profordems, la SEP mediante la SEMS y la ANUIES convocaba a los docentes a través de una convocatoria en línea, por lo general, en los meses de febrero y marzo. La finalidad del Certidems era validar la acreditación otorgada por las IES formadoras y constaba de dos momentos: entrega de un proyecto y una entrevista en línea.

La entrevista en línea estaba a cargo de alguna Comisión Evaluadora Externa (CEE) designada. Para el proyecto se tomaba en cuenta la claridad de lo redactado, la pertinencia de las propuestas, su eficacia y la viabilidad de la implementación y eran cinco opciones de proyectos: propuesta de una estrategia didáctica; evaluación, adaptación o creación de un material educativo; proyecto de mejora de la práctica educativa; proyecto de mejora de la gestión educativa y diseño o rediseño de un curso.

Para septiembre del 2015 se lanzó una convocatoria que obtuvo como resultado la inscripción de 12,366 docentes, donde 10,933 obtuvieron su certificación. En conjunto, durante sus seis convocatorias se certificaron a 38,504 docentes de los 193,482 docentes que componían este tipo educativo (SEP, 2016, p. 83).

Para certificar a las generaciones de la primera a la séptima que cursaron el Profordems, en septiembre del siguiente año se realizó una convocatoria exclusivamente para los docentes de dichas generaciones, y una adicional, para certificar a los docentes de la octava generación que cursó el programa de formación desarrollado por la Universidad de Guanajuato. En este proceso participó un total de 25 mil docentes. (SEP, 2017b, p 90).

En síntesis, según el INEE (2018, p.41) con la RIEMS se promovió establecer un SNB con un MCC que permitiera la regulación entre los tipos de servicio, también, se impulsaron mecanismos de gestión en todo el país para lograr la homogeneidad del nivel y del perfil de los docentes, sin embargo, no se ha concretado.

A continuación, se presentan las estrategias, acciones y programas que se impulsaron e implementaron en materia docente del NMS durante el sexenio 2012-2018.

3.2. Acciones y estrategias implementadas en materia docente (2012-2018)

Siguiendo el Plan Nacional de Desarrollo (PND) 2013-2018 se plantearon las siguientes metas, objetivos, estrategias y líneas de acción en materia docente:

Plan Nacional de Desarrollo (PND) 2013-2018:

- Meta nacional: un México con educación de Calidad.
- Objetivo: desarrollar el potencial humano de todos los mexicanos con una educación de calidad.
- Estrategia: establecer un Sistema de Profesionalización Docente que promueva la formación, selección, actualización y evaluación del personal docente y de apoyo técnico-pedagógico.
- Líneas de acción: estimular el desarrollo profesional de los maestros, centrado en la escuela y en el aprendizaje de los alumnos, en el marco del SPD; robustecer los programas de formación para docentes y directivos e impulsar la capacitación permanente de los docentes para mejorar la comprensión del Modelo Educativo, las prácticas pedagógicas y el manejo de las tecnologías de la información con fines educativos (GOB, 2013, p. 123).

3.2.1. Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD)

Con la creación del SPD, en febrero de 2013, se establecieron las actividades y mecanismos para el ingreso, la promoción, el reconocimiento y la permanencia de los docentes, directores y supervisores del servicio público para el nivel básico y el NMS, además de impulsar la formación continua que garantice la calidad de los conocimientos y capacidades de sus actores. Por lo tanto, este servicio tiene argumento normativo y jurídico en la LGSPD, publicado en septiembre del mismo año cuando se regularon y establecieron perfiles, parámetros e indicadores, así como los derechos y obligaciones que aseguren la implementación del nuevo mandato.

En consecuencia, destacan los propósitos del SPD en materia docente del NMS, de acuerdo con el Artículo 13 de la LGSPD:

- II. Mejorar la práctica profesional mediante la evaluación en las escuelas, el intercambio de experiencias y los apoyos que sean necesarios;
- III. Asegurar, con base en la evaluación, la idoneidad de los conocimientos y capacidades del personal docente y del personal con funciones de dirección y de supervisión;
- VII. Garantizar la formación, capacitación y actualización continua del Personal del Servicio Profesional Docente a través de políticas, programas y acciones específicas (DOF, 2013, p. 10).

Ahora bien, existe relación entre el propósito VII y los artículos 59 y 60 de dicha Ley, porque se estipula la obligación del Estado de proveer una oferta de formación continua, actualización, desarrollo profesional y avance cultural a los actores del SPD.

Siguiendo con el artículo 60 de la misma ley, las condiciones de esta formación continua deberán:

- I. Favorecer el mejoramiento de la calidad de la educación;
- II. Ser gratuita, diversa y de calidad en función de las necesidades de desarrollo del personal;
- III. Ser pertinente con las necesidades de la Escuela y de la zona escolar;
- IV. Responder, en su dimensión regional, a los requerimientos que el personal solicite para su desarrollo profesional;
- V. Tomar en cuenta las evaluaciones internas de las escuelas en la región de que se trate, y
- VI. Atender a los resultados de las evaluaciones externas que apliquen las Autoridades Educativas, los Organismos Descentralizados y el Instituto¹⁴. (DOF, 2013, p. 23).

Es importante mencionar que en la LGSPD define los siguientes términos:

- Actualización: la adquisición continua de conocimientos y capacidades relacionados con el servicio público educativo y la práctica pedagógica.
- Capacitación: conjunto de acciones encaminadas a lograr aptitudes, conocimientos, capacidades o habilidades complementarias para el desempeño del Servicio.

¹⁴ Por Instituto se hace referencia al Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE).

- Formación: conjunto de acciones diseñadas y ejecutadas por las Autoridades Educativas y las instituciones de educación superior para proporcionar al personal del Servicio Profesional Docente las bases teórico-prácticas de la pedagogía y demás ciencias de la educación (DOF, 2013, p. 2).

En consecuencia, por un lado, el INEE debía establecer los lineamientos y recomendaciones para el diseño, operación y resultados de la oferta de formación continua, actualización y desarrollo profesional y adecuarla periódicamente; sin embargo, el INEE dejó de existir en mayo de 2019, en su lugar se creó el Centro Nacional para la Revalorización del Magisterio y la Mejora Continua de la Educación.

Por otro lado, existe la libertad en los docentes para elegir los programas o cursos de formación de acuerdo con sus necesidades y los resultados en la evaluación de su desempeño.

Finalmente, el SPD estableció los propósitos y las acciones para mejorar la práctica profesional, la calidad en los conocimientos y las capacidades de los actores a los que va dirigido. Garantizar en el docente una oferta de formación, capacitación y actualización continua para mejorar sus resultados de desempeño y su práctica educativa.

Por otra parte, en el Programa Sectorial de Educación (PSE) 2013-2018 se plantearon en materia docente del NMS, un objetivo, tres estrategias y cinco líneas de acción:

- Objetivo: Fortalecer la calidad y pertinencia de la educación media superior, superior y formación para el trabajo, a fin de que contribuyan al desarrollo de México.
- Estrategias: orientar y asegurar la calidad de los aprendizajes para fortalecer la formación integral en la EMS; consolidar el SNB, universalizar el MCC y fortalecer la profesionalidad docente y directiva y aprovechar las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) para el fortalecimiento de la Educación Media Superior (EMS).
- Líneas de acción: utilizar los resultados de las evaluaciones de logro para orientar los programas de desarrollo profesional docente; fortalecer la profesionalización docente y directiva en la EMS mediante la instrumentación de lo previsto en la LGSPD; diseñar e impulsar esquemas de formación continua para profesores de EMS, congruentes con la LGSPD; trabajar con las comunidades docentes los programas de difusión y capacitación para el uso de las TIC en los procesos educativos, y utilizar las tecnologías para la formación de personal docente, directivo y de apoyo que participa en las modalidades escolarizada, no escolarizada y mixta (SEP, 2013a, p. 48).

Es importante destacar que en el PND y PSE del sexenio anterior (2012-2018) no se diagnosticaron las problemáticas, causas y consecuencias como en el caso de los periodos sexenales anteriores, aunque la revisión del plan y del programa destacó promover la formación, actualización, capacitación, profesionalización docente y formación continua como acciones concretas para los profesores del NMS.

Algunos de los hallazgos más importantes en términos de formación, actualización y capacitación durante el periodo de 2012 hasta el 2015, son:

- Talleres y cursos de capacitación en temáticas como: lógica, salud sexual (SEP, 2013b, p. 62).
- Reuniones de trabajo colegiado regionales y estatales (SEP, 2015, p. 74).
- Últimas convocatorias de formación del Profordems y de certificación del Certidems (SEP, 2016, p. 83).

3.2.2. El Nuevo Modelo Educativo (NME)

Otro acontecimiento suscitado durante el sexenio que se analiza fue el NME¹⁵ que reorganizó al sistema educativo en cinco ejes para brindar una educación integral de calidad que permitiera enfrentar los retos del siglo XXI:

- I. El planteamiento curricular.
- II. La escuela al centro del Sistema Educativo.
- III. Formación y desarrollo profesional docente.
- IV. Inclusión y equidad.
- V. La gobernanza del Sistema Educativo (SEP, 2017a, p. 27).

De particular interés para esta tesis es el eje: Formación y desarrollo profesional docente, porque pretendía reforzar la condición profesional de los docentes que están en servicio, mediante la formación continua permanente y de calidad que les permita comprender las formas de aprender de los estudiantes y solucionar problemas presentes en el aula, específicamente en el NMS.

Destacó que tiene una relación estrecha con la ENFCPEMS (Estrategia que se describe y abunda en el siguiente apartado) y es visible en tres innovaciones del modelo educativo: nuevos esquemas de formación continua docente, SPD basado en el mérito y evaluar para mejorar.

Por un lado, el NME retoma los resultados de las evaluaciones de desempeño para identificar los cursos que los profesores deben cursar para retroalimentar o fortalecer su práctica docente, por ejemplo, de currículo o prácticas pedagógicas innovadoras para los ambientes de aprendizaje y lograr la permanencia en el SPD. Por otro lado, se planteó que en la escuela existan comunidades de aprendizaje, donde se reflexione acerca de la vida escolar y la práctica pedagógica de manera colectiva con otros docentes, mediante reuniones presenciales de grupos de estudio o consejo técnico con acompañamiento pedagógico, es decir, un trabajo colaborativo entre pares.

En consecuencia, las innovaciones y renovaciones que el NMS abordó fueron cuatro dimensiones:

- I. La revisión de las competencias genéricas.

¹⁵ Para profundizar en los ejes y planteamientos del NME consultar el siguiente link: https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/207252/Modelo_Educativo_OK.pdf

- II. La revisión de la gradualidad de las competencias genéricas y disciplinares, que conlleva a fortalecer las competencias docentes y los mecanismos e instrumentos de evaluación.
- III. La definición de los contenidos temáticos mínimos de cada asignatura y su alineación con los distintos bloques de asignaturas y campos disciplinares.
- IV. El establecimiento de la relación entre los contenidos temáticos de las asignaturas y el desarrollo y gradualidad de las competencias genéricas y disciplinares (SEP, 2016, p. 79).

La implementación del NME se llevó a cabo durante los meses de abril a junio de 2017, a través de 32 talleres presenciales de trabajo intersubistemas donde se difundió e implementó el Nuevo Modelo Educativo de la Educación Obligatoria y del Nuevo Currículo de la Educación Media Superior. Contó con la participación de 600 personas, entre estos, coordinadores académicos de las direcciones generales, los directores de plantel y líderes de academia. Hasta el 31 de agosto de 2018, se realizaron en total 36 talleres presenciales de trabajo entre subsistemas con la participación de más de 13 mil personas.

De acuerdo con el informe de labores de la SEP, los talleres tuvieron como objetivo:

- Dar a conocer los ejes que conforman el nuevo Modelo Educativo de la Educación Obligatoria y el Nuevo Currículo de la Educación Media Superior.
- Presentar la ruta de trabajo y acciones subsecuentes que se desarrollarán para la implementación del nuevo Modelo Educativo de la Educación Obligatoria y el Nuevo Currículo de la Educación Media Superior.
- Compartir el apoyo de formación continua asociada a la implementación del nuevo Modelo Educativo de la Educación Obligatoria y el Nuevo Currículo de la Educación Media Superior.
- Capacitar al equipo académico, directivo y de docentes responsables de replicar la capacitación en todos los planteles de educación media superior en las entidades federativas (SEP, 2017b, p. 84).

Con respecto a los docentes del NMS, la reforma educativa y el NME los respalda para capacitarlos y ofrecerles un mejor ingreso basado en el mérito, a los docentes en servicio recibir la oportunidad de promoción con base en sus funciones, adquirir cambio de categoría, mayor salario conservando su función, entre otras cuestiones.

En síntesis, con el NME para el nivel de interés, destaca la evaluación obligatoria como un factor de impulso para transformar la práctica pedagógica y se establece el programa de formación continua para fortalecer las capacidades de los docentes en servicio. En consecuencia, se creó la ENFCPEMS que se abunda a continuación, presentando sus objetivos, su oferta a partir de su implementación y sus primeros resultados.

3.2.3. Estrategia Nacional de Formación Continua de Profesores de Educación Media Superior (ENFCPEMS)

La ENFCPEMS fue presentada por la SEP como un programa derivado de la política educativa que diversifica la oferta formativa para los docentes y toma en cuenta el perfil de ingreso al sistema educativo, así como los resultados de su evaluación de desempeño.

Responde a las líneas de acción que se establecieron para cumplir el objetivo y estrategia en materia docente en el PND y el PSE 2013-2018 antes mencionado. También, la estrategia se alineó con los procesos que se establecieron en la LGSPD sobre evaluaciones de ingreso, promoción y de desempeño.

Según el sitio Web de la SEMS¹⁶, las características generales de la estrategia son:

- Alineados con los resultados de evaluación de desempeño y los perfiles, parámetros e indicadores que establece el SPD.
- Operados principalmente en una modalidad en línea.
- Sesiones complementarias presenciales y de trabajo con apoyo de colegas docentes.
- Respaldados por facilitadores capacitados para apoyar los aprendizajes en línea.
- Atiende dos dimensiones: los conocimientos disciplinares y las competencias docentes.

Asimismo, reconocen como prioridad cuatro tipos de docentes beneficiarios provenientes de subsistemas obligados por la Ley a seguir el SPD:

- Docentes en servicio que realizaron su evaluación de desempeño docente en 2015.
- Docentes en servicio que llevarán a cabo la evaluación de desempeño en noviembre de 2016 o en años posteriores.
- Docentes de nuevo ingreso.
- Docentes con funciones directivas (SEP, 2017c, p.76).

La ENFCPEMS ofrece una formación continua para fortalecer la práctica docente, atendiendo los conocimientos disciplinares y las competencias docentes. Se diversifica la oferta formativa a través de cursos gratuitos en modalidad en línea, desarrollados tanto por la SEP como por IES públicas o privadas, en relación con los resultados del proceso de evaluación de desempeño de los profesores en servicio, con la finalidad de regularizarlos, mejorar la práctica en el aula y especializar las competencias de aquellos que obtuvieron resultados favorables.

Los cursos están centrados en dos dimensiones, una con respecto a los conocimientos y la forma de enseñanza de las asignaturas impartidas en el nivel; y la otra, centrada en las habilidades pedagógicas, manejo de aula y la interacción con los alumnos, así como de sus cualidades éticas, profesionales y sociales.

¹⁶ SEMS. (15 de noviembre de 2017). Obtenido de <http://www.estrategianacionaldeformaciondocente.sems.gob.mx/portal/?p=143>

Acerca de los cursos de especialización, los docentes trabajan temas de mayor profundidad relacionados con sus competencias; por ejemplo, planeación didáctica, métodos de enseñanza o para la orientación vocacional de los alumnos, en otras palabras, concretar conocimiento pedagógico de los contenidos disciplinares.

Se dice que los cursos son respaldados por facilitadores que apoyan los aprendizajes de los docentes y se complementan con sesiones presenciales y de trabajo colegiado en instituciones de NMS, donde se abren espacios de reflexión, intercambio de ideas sobre la vida escolar y la práctica pedagógica con otros docentes creando una comunidad de aprendizaje.

En síntesis, se ha puesto atención a la formación continua y el desarrollo profesional de los docentes de nuevo ingreso, en servicio, supervisores y directores. En consecuencia, se dice que se impulsa la renovación y ampliación de las actividades y los contenidos de los cursos ofertados para fortalecer la práctica docente, el proceso de enseñanza-aprendizaje y la mejora de los resultados del trabajo en el aula.

Con el fin de dar a conocer los resultados y avances con respecto a la ENFCPEMS, se siguieron los informes de labores de la SEP del ciclo escolar 2015-2016 hasta 2017-2018. Algunos de los hallazgos más importantes por ciclo escolar fueron:

Ciclo escolar 2015-2016.

Siguiendo a la SEP (SEP, 2016, p. 85) se ofertaron 51 cursos para docentes y docentes con funciones directivas del nivel, obteniendo la inscripción de 81,979 participantes durante abril del 2016, mes en que se implementó la Estrategia.

Se promovieron reuniones de trabajo colegiado con los docentes, generando procesos sistemáticos de mejora continua y fortalecimiento de competencias. Durante estas reuniones se elaboraron y utilizaron tres guías de trabajo con el fin de:

- I. Concretar acuerdos y definir metas sobre temas relevantes para el aseguramiento de los propósitos educativos.
- II. Brindar un seguimiento pertinente para el aprendizaje.
- III. Favorecer un trayecto educativo exitoso para alcanzar las metas que cada plantel se proponga. (SEP, 2016, p. 85).

Ciclo escolar 2016-2017.

La oferta de cursos incrementó a 55 para docentes y directivos; se obtuvo la participación de 59,135 docentes que cursaron, en promedio, dos cursos (SEP, 2017b, p. 89).

Las entidades federativas con mayor proporción de docentes inscritos durante 2016 fueron el Estado de México con 22%, mientras que la Ciudad de México con el 4%. El subsistema con mayor proporción de docentes inscritos fue la Dirección General del Bachillerato (DGB) con el 22% (SEP, 2017b, p. 90). Respecto a presupuestos en el mismo año, se asignaron 158.3 millones de pesos para la profesionalización docente y directiva. Sin embargo, para el 2017

se asignaron 100 millones de pesos y se capacitó a un total de 33,948 docentes; es decir, redujeron el presupuesto y la cifra de docentes capacitados a pesar de incrementar la oferta de cursos.

Respecto a la oferta de cursos se atendieron ambas dimensiones: conocimientos disciplinares y competencias docentes. Se ofertaron 17 cursos para docentes que obtuvieron nivel insuficiente en su evaluación de desempeño de diferentes disciplinas y adicionalmente cursos de “Fortalecimiento de la práctica docente”, “Portafolio de evidencias” y “Planeación didáctica argumentada”.

De acuerdo con este informe se obtuvieron los siguientes resultados:

- Durante el primer semestre de 2017 se impartieron los cursos: Situación Actual de la Educación Media Superior; Avances y Desafíos, Transformación del Modelo Educativo de la Educación Media Superior a partir de la Reforma Educativa; Temas y Procesos clave para la implementación exitosa de la reforma del Modelo Educativo 2016, y Diseño Universal para un Programa de Educación Media Superior Incluyente, con 1,659 docentes activos.
- Se ofrecieron cursos de “Fortalecimiento pedagógico del contenido por área disciplinar”, para docentes que obtuvieron un nivel superior en su evaluación de desempeño, de cada uno de los cinco campos que corresponden al Marco Curricular Común: Ciencias Experimentales, Ciencias Sociales, Comunicación, Humanidades y Matemáticas. Así como “Cursos de especialización” en diversos campos de la actividad docente, como son las comunidades de aprendizaje, la evaluación por competencias, los métodos de enseñanza innovadores, la planeación didáctica y el trabajo colegiado.
- En cuanto a los docentes en servicio que aún no son evaluados en desempeño, se brindaron cursos que les permitirán fortalecer su práctica docente, entre ellos: “Observar para aprender: prácticas docentes en el aula” y el curso intensivo de “Portafolio de evidencias y planeación didáctica argumentada” (SEP, 2017b, pp. 90-91).

En relación con el trabajo colegiado, se impulsó la concreción de los conocimientos de manera contextualizada a la vida de cada plantel, se contribuyó colaborativamente a una mejor práctica docente y a una retroalimentación constante de los docentes en el seno de las academias. Según el informe de la SEP, se ha logrado que el docente conozca y desarrolle prácticas de enseñanza que mejoren los aprendizajes de los alumnos (SEP, 2017b, p. 87).

Ciclo escolar 2017-2018.

Siguiendo el informe de labores de la SEP, para el 2017 la Estrategia impartió 61 cursos para fortalecer conocimientos disciplinares y pedagógicos y el desarrollo de habilidades docentes y directivas. La inversión fue de 74.3 millones de pesos y se logró actualizar y capacitar a 56,573 docentes de este nivel educativo.

En consecuencia, en 2016 se inscribieron en total 111,093 docentes, mientras que en 2017 la cifra aumentó a 136,317 profesores inscritos, es importante mencionar que los docentes podían inscribirse a más de un curso (Tuirán, 2018, p. 124).

Ahora bien, para el primer semestre de 2018, se impartieron 9 cursos para fortalecer conocimientos disciplinares y pedagógicos, y el desarrollo de habilidades docentes y directivas. La inversión fue de 15.4 millones de pesos y se actualizó y formó a 20,913 docentes¹⁷ de todos los subsistemas y entidades federativas. Los cursos que se impartieron fueron:

- Aplicación del modelo educativo en el nivel medio superior (transformación/temas y procesos), en donde se formó a 10,123 docentes.
- ¿Cómo realizar una tutoría académica efectiva? con la participación de 1,232 docentes.
- Curso de planeación didáctica, en el que participaron 3,858 docentes.
- Empoderamiento docente: Proceso de desarrollo profesional de matemáticas, que contó con la participación de 917 docentes.
- Evaluación por competencias, con la asistencia de 2,389 docentes.
- Las interacciones de calidad en el aula: ¿Por qué importan y cómo impulsarlas? donde participaron 2,798 docentes.
- Proyecto de enseñanza, cursado por 3,717 docentes.
- Sensibilidad de género en la práctica docente de la educación media superior: Diferentes necesidades para iguales oportunidades, en el que se contó con la asistencia de 1,296 docentes.
- Trabajo colegiado para la educación media superior, con 1,029 docentes participantes. (SEP, 2018, p. 99).

En general, de agosto del 2017 hasta julio del 2018, se capacitó en necesidades disciplinarias y pedagógicas a un total de 72,053 docentes, en cursos que complementan los ya mencionados durante el primer semestre del 2018, como: competencias docentes del nivel medio superior; curso intensivo de portafolio de evidencias y planeación argumentada; enseñanza basada en problemas; fortalecimiento de la práctica docente; métodos de enseñanza aprendizaje y reinventate usando 6 canastas para innovar (SEP, 2018, p. 98-99).

Por último, algunas de las acciones derivadas desde 2008 hasta el 2018 en materia docente del NMS, destacaron:

- La construcción de un programa de formación, actualización y/o capacitación docente para el NMS de carácter nacional, es decir, el Profordems (2008) y la ENFCPEMS (2016).

¹⁷ En el primer semestre de 2018 se ha formado a 20,913 docentes, que se han inscrito a uno o más cursos, sumando un total de 27,359 inscripciones.

- Promover la formación continua del profesorado impulsando los conocimientos disciplinares y pedagógicos, priorizando lo pedagógico, centrado en el aprendizaje y las competencias docentes.
- Se comenzó con una formación en la modalidad presencial y esta se fue diversificando: semipresencial, mixta y en línea. Sin embargo, se promueve la modalidad en línea por sus alcances de cobertura y “eficiencia”.
- Se estableció un sistema de desarrollo profesional basado en el mérito mediante procesos de evaluación estandarizados y periódicos, en consecuencia, dio apertura a la ENFCPEMS.

4. La formación continua docente en el Colegio de Bachilleres (Cobach)

Este capítulo describe la política institucional y las acciones realizadas para la formación de los docentes que emprende el Cobach de la CDMX. Se presenta en dos apartados. En el primero se sintetizan los antecedentes de la formación docente. En el segundo apartado se describe el modelo de formación docente del Colegio; es decir, primero se presenta el programa interno y después el programa complementario de formación continua. En cada caso se presentan los lineamientos y la oferta de cursos que se impulsó para el intersemestre 2018.

Todo esto se realiza con el fin de analizar las características generales del programa y la oferta de formación institucional (interno y complementario), presentando similitudes o diferencias sobre las categorías analíticas siguientes: concepto de formación, estructura organizacional, estructura normativa, perfil docente, diagnóstico, objetivos y estrategias, modalidad, diseño (recursos, ficha técnica, costos, condiciones de participación, catálogo), contenidos y evaluación.

4.1. Antecedentes de la formación de profesores del Cobach

El primer antecedente fue el Centro de Actualización y Formación de Profesores (CAFP) creado en 1974 para asegurar la competencia docente y profesional de los maestros. La revisión del primer informe de actividades del Colegio (s.a., 1975) destacó que sus fines fueron: conocer y experimentar nuevas técnicas y métodos pedagógicos; revisar y evaluar permanentemente los planes y programas de estudio y establecer sistemas de evaluación y medición de eficiencia docente.

Todos los profesores antes de estar frente a grupo debían tomar cursos introductorios en relación con integración y dinámicas de grupos, tópicos básicos de enseñanza sistematizada y en temas de la asignatura a impartir.

El Centro atendió dos problemáticas, la formación y actualización docente:

- Formación: Prepara y capacita en la enseñanza a profesores, técnicos y pasantes brindando salidas ocupacionales a los egresados de instituciones de educación superior.
- Actualización: Oportunidades a los profesores para que prosigan su formación docente mediante cursos, seminarios, conferencias, investigaciones. Sobre las técnicas de la enseñanza y la ciencia de la educación. Además, promover entre el personal académico el desarrollo de sus capacidades y en los profesores nuevas técnicas y experiencias sobre la educación media superior (s.a., 1975).

En síntesis, el primero se percibió como un proceso general para preparar a los profesionistas sobre cuestiones docentes y de la institución y el segundo brinda oportunidades específicas en relación con la práctica y el desarrollo docente.

El análisis de la literatura permitió establecer tres momentos de formación de profesores en el Cobach:

Primera etapa: 1974-1989.

A finales de 1978 y hasta 1982 impulsaron el Curso Propedéutico para Profesores del Programa de Actualización y Formación de Profesores (PAFP) y el Programa de Profesionalización de la Enseñanza (PROPE).

Siguiendo a Coello Macías (2004, pp. 19 y 31), en el marco de dichos programas interesa destacar las definiciones de los conceptos, debido a que en gran medida ambos programas guiaban y nos permitirá comparar el caso del CCH. Por una parte, el concepto de “Formación” se concebía como “un proceso educativo que contempla un conjunto de acciones dirigidas a la inserción del docente dentro de su profesión, es decir, integración alrededor del espacio escolar que le de vida profesional”. Un proceso para contextualizar al docente sobre cuestiones institucionales administrativas y de academia en el Colegio.

Por otra parte, el de “Profesionalización”¹⁸ estableció que “busca propiciar el aprendizaje de todo aquello que necesita ser, conocer y hacer el docente del colegio de bachilleres en su práctica educativa”. Este como un proceso puntual para el desarrollo de conocimientos pedagógicos que mejorarán la práctica docente.

En consecuencia, con el paso de los años se remplazaron los términos que empleó el CAFP a sus inicios. A mediados de 1982 se presentaron cambios académicos, políticos y administrativos dentro y fuera del Cobach, razones que provocaron la suspensión de ambos programas.

Hasta 1986, el Programa de Formación Docente se orientó hacia el conocimiento de los programas para el profesor analizar y profundizar en los contenidos que se modificaron en los planes de estudio del Cobach; sin embargo, de 1985 a 1989 se observó una estrategia general que atendía las necesidades pedagógicas y disciplinarias detectadas en los trabajos directos con las academias de los planteles del Colegio, así como las necesidades con respecto a la evaluación.

A finales de los ochenta se priorizó atender los planteamientos del Programa para la Modernización Educativa 1989-1994 con respecto a la formación docente del Cobach y coadyuvar el proceso de transformación nacional. Algunos de los hallazgos más importantes para esta etapa, fueron:

- I. Formar en profesionales de la docencia aquellos egresados de la educación superior a través de un proceso complejo que promoviera la actualización permanente.

¹⁸ Aspecto que hasta el 2004 continuó como eje que vincula la formación y el ejercicio docente.

- II. Los programas de formación y actualización propiciaron que los docentes se titularan y obtuvieran la promoción y la definitividad. Sin embargo, representó atractivo económico y administrativo y no la atención a sus necesidades.
- III. Se priorizó la formación para el desarrollo de aspectos pedagógicos-didácticos. (Coello, 2004, pp. 27-28).

Segunda etapa: 1990-2006.

Para 1990 se estructuraron dos programas: uno de actualización y otro de formación pedagógica, que si bien no se implementaron sirvieron como antecedente y argumento para sustentar el Plan para la Formación del Personal Académico 1991-1994. Coello (2004, p. 38) observó que la formación pedagógica disminuyó considerablemente pues se priorizaron talleres para reconocer la actualización de los programas de asignatura y explicar el Modelo Educativo que impulsaba el Colegio.

En 1992, el CAFP comenzó a abordar las actividades de formación y actualización desde la psicología educativa y agregando la postura constructivista en el Modelo Educativo, determinado como formación psicopedagógica, dirigido a toda la planta académica del Cobach. También, el personal del CAFP organizó eventos de formación y actualización para el personal encargado de diseñar talleres; instituciones como el Centro de Investigaciones y Servicios Educativos (CISE)-UNAM, el Instituto Politécnico Nacional (IPN), la UPN, entre otras, impartieron los talleres.

La estrategia de formación en 1996 incorporó líneas temáticas en el uso de recursos de las nuevas tecnologías y la implementación de talleres como: introducción a las microcomputadoras y sistema operativo; procesador de palabras; hoja electrónica de cálculo; bases de datos, por mencionar algunas, para innovar la práctica educativa del docente.

Posteriormente, 2004 fue un año difícil para el CAFP, porque se tenía que conciliar entre las necesidades formativas y de actualización de los docentes, así como los requerimientos institucionales, por lo que se incorporó la modalidad virtual (en línea) y a distancia para la formación y actualización.

En resumen, de 1995 hasta 2004 se conservaron líneas que guiaron la formación y actualización pedagógica y disciplinaria; apoyar la titulación de licenciatura y posgrado; enfatizar la especialidad en docencia; formar instructores y asesores para la docencia (Coello, 2004, p. 43).

Tercera etapa: 2007-2018.

No se obtuvo registro sobre qué sucedió con el CAFP, pero en entrevista con autoridades de la Subdirección de Formación y Asuntos de Profesorado (SFAP) del Colegio, se mencionó el reemplazo del CAFP por la SFAP, hace aproximadamente 15 años (2004): “porque hubo cambio de administración y hubo reestructuración por parte de la autoridad que llegó en ese

momento y se mandó la propuesta a la Secretaría de Hacienda y se autorizó que se convirtiera a subdirección” (SFAP3, 2019a).

Por ser la etapa más reciente, se sintetizan los proyectos o programas para la mejora docente realizados en el Cobach; asimismo, se revisan los cambios relacionados con la conceptualización que orienta su diseño.

El Cobach de 2007 a 2012 implementó programas y estrategias para la participación de los docentes en diplomados y especialidades del Profordems y acreditar Certidems, en los cuales participaron un número significativo de docentes en el diplomado y/o la especialidad para conocer y desarrollar las competencias docentes, y sobre didáctica general de las disciplinas. Posteriormente, se planteó que el Programa iba a sustituir la oferta interna de la institución, sin embargo, no fue suficiente y no logró cubrir toda la población del Cobach.

En relación con el Programa Institucional de Formación y Actualización del Personal Docente, se impartieron talleres y cursos que favorecieron la operación de la Reforma y respondieron a estas líneas de formación, asimismo se implementaron cursos en la modalidad virtual. Entre los más citados estaban:

- Fortalecimiento de las competencias docentes.
- Formación disciplinaria.
- Formación en tutorías y orientación
- Uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación en Educación.
- Estrategias de intervención pedagógica.
- Modalidades de servicio educativo.
- Programas de estudio.
- Materiales educativos.

De acuerdo con informes del Cobach, se continuó impulsando la participación de los docentes en Profordem y Certidems hasta el año 2015. De 2013 a 2015 entre las líneas de formación para implementar cursos y talleres estaban:

- Planeación de los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación.
- Gestión áulica.
- Manejo disciplinario.
- Acción tutorial.
- Práctica docente en las modalidades no escolarizada y mixta.¹⁹
- Orientación educativa.

Las acciones que se impulsaron y desarrollaron en el Colegio en los últimos años, fueron establecer vínculos con diversas instituciones de educación superior, organismos y

¹⁹ Línea de formación que se introduce en 2013, y en 2014, se sustituye por: Cursos sobre el manejo de programas de primer semestre

consultorías. (Ortega, 2015a, p. 15). Se firmó un convenio con la Coordinación del programa de la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior (MADEMS) de la UNAM, convenio que sigue vigente.

A finales del 2015 se ajustó la oferta de formación de profesores con la del SPD, impulsando “micro talleres”²⁰ a profesores que participaron en la evaluación del desempeño como orientación y apoyo adicional para fortalecer sus competencias docentes.

En 2016 se ajustó la estrategia institucional con la estrategia de la SEMS para mejorar los aprendizajes. Igual, se observó un cambio conceptual: de “formación docente” a “desarrollo profesional docente”.

Se ofertaron cursos y talleres que promovieron líneas de formación como:

- Elaboración colaborativa de secuencias didácticas.
- Evaluación del Desempeño Docente.
- Mejora de resultados de la prueba PLANEA 2017.
- Capacitación socioemocional de docentes (Ortega, 2016, p. 14).

De acuerdo con el informe de labores de la SEP (2018, pp. 100-101) los docentes del Cobach cuentan con una oferta interna de cursos y talleres impartidos en los periodos intersemestrales de cada periodo escolar, sus acciones de formación para favorecer el aprendizaje fueron pedagógico, disciplinario y socioemocional.

Para el ciclo escolar 2017-2018, la capacitación se organizó a partir de cinco ejes de formación:

- I. Fortalecimiento de la lectura, escritura y matemáticas.
- II. Seguridad, protección civil y apoyo socioemocional.
- III. Nuevo Modelo Educativo y nuevos programas de estudio.
- IV. Evaluación del desempeño docente.
- V. Atención a solicitudes realizadas por los profesores de los planteles.

Esta capacitación se complementó con la que ofreció la Coordinación Sectorial de Desarrollo Académico (COSDAC) a través de la ENFCPEMS. También se invirtió en implementar cursos para el manejo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), porque la oferta de cursos generada por la Coordinación fue en su mayoría en línea.

De los docentes del Colegio que se encontraban frente a grupo, 90% participó en al menos un curso de actualización en temas como: adolescencia, planeación didáctica, tutoría, enseñanza-aprendizaje y evaluación, entre otros.

²⁰ Estos respondieron a cuatro líneas de formación: 1. Planeación didáctica argumentada. 2. Competencias didácticas para favorecer el aprendizaje de los alumnos. 3. Actualización de conocimientos disciplinarios. 4. Distribución de la antología sobre planeación didáctica argumentada. (Ortega, 2015b:19).

La revisión de la literatura de los Programas de Desarrollo Institucional permitió reconocer que del 2007 hasta el 2018, la formación docente ha estado alineada y vinculada con la reforma académica en el marco de la RIEMS, la incorporación de la LGSPD, el NME y la ENFCPEMS.

En conclusión, desde el 2008 al 2018, se ha diversificado la oferta de formación para el personal académico del Colegio, tanto en líneas de formación, como en número de cursos ofertados, y se han establecido vínculos con instituciones, organismos y consultorías, por ejemplo, se impartieron cursos interanuales por docentes impartidos por la UNAM, el IPN y la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM).

A continuación, se presenta el modelo de formación docente del Cobach y los programas que lo componen.

4.2. Modelo de formación docente en el Cobach

El modelo de formación del Cobach está compuesto por dos programas: el Programa de Formación para el Personal Académico (PFPA), que para los fines de esta tesis se denomina programa interno, porque es impulsado por la SFAP, y la ENFCPEMS, que coordina la COSDAC, denominado como programa complementario, porque es una oferta adicional de manera que cubra las necesidades faltantes que probablemente el programa interno no atendió.

Ahora bien, primero se presenta el programa interno y, posteriormente, el complementario. Antes de presentar el programa interno se describe primero, para una mejor comprensión y fundamentación: el concepto de formación, la estructura organizacional de la SFAP, la estructura normativa que sustenta al programa de formación y el esquema del personal académico del Cobach.

Concepto de formación del Colegio

Sobre la formación de los docentes, según lo revisado en diversos documentos de la política institucional de formación en el Colegio, como el manual general de organización y el Reglamento del Personal Académico (RPA), es la SFAP quien debe integrar el PFPA del Cobach, con base en los lineamientos establecidos por la institución, de acuerdo con el enfoque de la RIEMS y con los indicadores y parámetros de la LGSPD.

Además, se logró deducir que, por una parte, la formación de los docentes concibe adquirir conocimientos pedagógicos que los apoyen para mejorar su práctica docente. Por otra parte, la actualización docente consiste en cubrir las necesidades disciplinarias del personal

académico por área del conocimiento²¹. Es decir, estos términos consideran las finalidades iniciales que estableció el CAFP en 1974.

Según el RPA (2013, p. 3), destacan los siguientes principios sobre formación docente: el mérito académico como elemento primordial para reconocer las competencias del personal docente y la superación profesional y académica como un fin permanente.

Se entiende la formación docente como “desarrollo de las competencias que requiere el personal académico para el desempeño adecuado de su quehacer educativo en el nivel medio superior” (Gaceta Cobach, 2013, p. 4). A partir de la revisión del documento de oferta de cursos y talleres del intersemestre 2018-B, una de las tareas para el logro del desarrollo profesional docente es la “formación profesional”, concebida como “formación eficaz para subsanar las debilidades detectadas y potenciar las capacidades para el mejor desempeño en el aula y la escuela” (SFAP, 2018, p. 4).

Tras analizar la entrevista realizada a las autoridades de la Subdirección del Colegio destaco que no mencionaron una conceptualización puntual para cada término, sin embargo, lo plantean como un proceso general que parece mezclar los conceptos con un mismo fin: “pensando en la formación, en la actualización, todo en miras a la profesionalización de los docentes” (SFAP1, 2019a). En consecuencia, existe congruencia y vigencia con la idea de profesionalización que se planteó en 1974 y 2004.

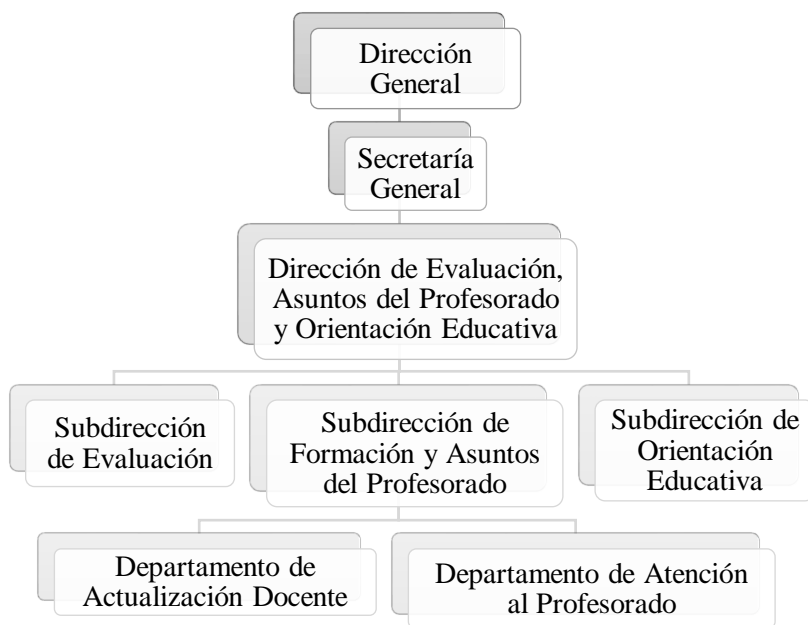
Cabe destacar que en 2018, el modelo de formación del Cobach respondió no solo a la política educativa nacional y al NME, también atendió las necesidades particulares del docente y los propios acontecimientos en el Colegio sirvieron para establecer líneas de formación, pero reconocen que el modelo de formación no es fijo o continuo, porque las acciones para implementar un programa de formación se tienen que adecuar y alinear a los cambios de sexenio, además a los cambios de directores y subdirectores que gestionan el Colegio con distintas ideas y formas de visualizar la formación de profesores.

Estructura organizacional.

La revisión del sitio web del Cobach (SEMS, 2017) permitió conocer que la estructura organizacional de la SFAP está compuesta por un departamento de actualización docente y otro de atención al profesorado, la Subdirección debe responder a la Dirección de Evaluación, Asuntos del Profesorado y Orientación Educativa compuesta por la SFAP, la Subdirección de Evaluación y Subdirección de Orientación Educativa. La Dirección es quien responde ante la Secretaría General y la Dirección General del Cobach, véase cuadro 5.

²¹ Como física, química, matemáticas, biología, filosofía, inglés, histórico social, lenguaje y comunicación, laboratorio de informática, por mencionar algunos ejemplos.

Cuadro 5. Estructura organizacional de la Subdirección de Formación y Asuntos del Profesorado.



Fuente: SEMS, 2017. Elaborado con información del Manual General de Organización del Cobach.

Estructura normativa.

El proyecto de formación se sustenta normativamente con base en el Programa de Desarrollo Institucional (PDI-Cobach) 2013-2018, y el Programa Anual de Trabajo (PAT) 2018. El primero, fundamentado en la política educativa nacional, en relación con el derecho a la educación y la obligatoriedad del NMS. También, en la RIEMS, por el modelo por competencias y el SNB. El segundo, a partir de un encuadre institucional, de acuerdo con los objetivos y estrategias del PND y PSE 2013-2018, donde se estableció como línea estratégica institucional: Desarrollo Profesional Docente. Respondiendo al proyecto “Fortalecimiento de la Práctica docente” promoviendo actividades de actualización y profesionalización (Jarillo, 2018a, p. 4).

Perfil del docente Cobach.

Se describe el esquema del personal académico del Cobach de acuerdo con el puesto académico: categoría, nivel y nombramiento, destacando el puesto académico de profesor y técnico que deben fortalecerse a través de la formación.

Siguiendo el RPA (2013, pp. 6), el puesto de profesor²² y técnico²³ de los planteles se clasifica de acuerdo con los artículos 16 y 18:

Artículo 16. El personal académico de los planteles, conforme a su categoría y nivel, se clasifica en:

- a) Categoría Profesor por Horas-Semana-Mes
 - CBI
 - CBII
 - CBIII
 - CBIV
- b) Categoría Profesor de Carrera
 - Profesor de Carrera Titular “B”
- c) Categoría Técnico
 - CBI
 - CBII

Artículo 18. Los profesores de Carrera Titular “B” podrán tener los siguientes nombramientos:

- Tiempo completo;
- Tres cuartos de tiempo; y
- Medio tiempo.

El perfil deseable para el docente del Cobach corresponde con las ocho competencias que el docente de la modalidad escolarizada debe poseer, véase capítulo 1.

En seguida se detalla el modelo interno: Programa de Formación para el Personal Académico, se analizan las acciones que ejecuta para el diagnóstico, así como los objetivos y estrategias; modalidad del programa; el diseño y sus lineamientos; la oferta de cursos y talleres, y la evaluación de este para el periodo intersemestral 2018-B a partir de la revisión de diversos documentos y de la entrevista²⁴ realizada a autoridades de la Subdirección (véase anexo 1²⁵); en el siguiente apartado se aborda el programa complementario.

²² Tiene dos funciones como docente y orientador frente a grupo, este último se lleva a cabo en conjunto con la docencia.

²³ Tiene cuatro funciones: Apoyar a los docentes en el desarrollo de sus clases, a través de asesoría a los alumnos; atender alumnos que requieren asesoría en el manejo de TIC para realizar tareas, prácticas y trabajos extraclase; asesoría a profesores en el uso y manejo de TIC con fines educativos y apoyar requerimientos del plantel en uso y manejo de TIC dentro el horario de trabajo.

²⁴ Dicha entrevista analiza tres procesos: diseño, desarrollo e impacto de la oferta de formación para el personal académico. Las autoridades entrevistadas se codificaron de la siguiente manera: SFAP1, SFAP2 y SFAP3, para el caso de la SFAP del Cobach. Cosdac1 y Cosdac2, para el caso de la COSDAC.

²⁵ Es importante mencionar que de este guion de entrevista se construyó el guion de entrevista para el caso de la COSDAC.

4.2.1. Programa de Formación para el Personal Académico (PFPA) del Cobach de la Subdirección de Formación y Asuntos del Profesorado (SFAP)

Este es un programa institucional integrado y coordinado por la SFAP, según su página Web.²⁶ Las acciones de formación que impulsa la Subdirección tienen como propósito brindar herramientas y estrategias didácticas para la construcción de conocimientos significativos, desarrollo de habilidades socioemocionales, comunicativas, pensamiento lógico matemático, así como ofrecer a los docentes cursos y talleres que respondan a sus necesidades de formación para acompañarlos en su práctica docente. Además, coordinar actividades de formación y actualización docente de los programas autorizados por la institución (Cobach, 2010, p.85).

4.2.1.1. Diagnóstico

Sobre las necesidades de formación, la SFAP debe coordinar estudios para identificar las necesidades de formación y actualización del personal académico (Cobach, 2010, p. 83), destacan dos vías: solicitudes a los Consejos Académicos del Plantel (CAP), conformado por el director, subdirector y jefes de materia donde plasman las necesidades particulares que observan de sus docentes. También, a través de la evaluación de los cursos donde se les cuestiona sobre cuáles son los cursos que requieren recibir.

Reconocen que los conocimientos pedagógicos son las principales necesidades de los docentes del Colegio, porque carecen de habilidades, herramientas o recursos para aterrizar los conocimientos disciplinares que poseen; es decir, fortalecer las didácticas específicas de la disciplina.

4.2.1.2. Objetivos y estrategias

A partir del análisis de la entrevista se identificó que el programa tiene como objetivo mejorar la práctica del docente y apoyarlo para obtener resultados favorables en la evaluación del desempeño. Reconocen que entre las estrategias que se promueven están el trabajo colaborativo, el aprendizaje basado en problemas (ABP), actividades lúdicas, uso de la tecnología para la enseñanza y la evaluación. Además, las estrategias se convierten en modelos para los docentes que al verlo y vivirlo pueden incorporarlo en su labor en el aula.

4.2.1.3. Modalidad.

Sobre las modalidades, las autoridades mencionaron que existe oferta presencial, semipresencial y virtual; sin embargo, el programa impulsa y oferta más cursos presenciales porque los profesores lo demandan, ofrecen algunos cursos en línea y reconocen un interés por incrementar la oferta en esta modalidad.

²⁶ Véase: <https://sfap.cbachilleres.edu.mx/>

Para el caso de los cursos virtuales procuran que sean variados (disciplinarios y pedagógicos), y como requisitos, los docentes necesitan tener conocimiento sobre el manejo de las TIC y de la plataforma del curso. Además, han promovido cursos presenciales para que los docentes adquieran conocimientos y habilidades digitales porque algunos docentes no cuentan con ellas para el uso de las plataformas.

No obstante, reconocen que el Colegio no cuenta con personal especializado para diseñar cursos virtuales (el personal suma esfuerzos para crear y diseñar los cursos), una plataforma actual (ya que utilizan Moodle y es una plataforma básica) y recurso económico para su administración y soporte técnico, esto último depende del presupuesto asignado al área correspondiente del Colegio.

El programa de formación del Colegio está articulado con la Estrategia Nacional, a partir de los contenidos disciplinarios, pedagógicos y ajustes en los programas de estudio. Asimismo, consideran los acuerdos secretariales referentes a la RIEMS, que siguen vigentes, las guías para presentar los exámenes y así capacitarlos. Reconocen que sus cursos y talleres responden a las necesidades particulares de sus docentes, al programa de estudios del Colegio y apoyarlos para la evaluación del desempeño.

Las autoridades mencionan que sus docentes prefieren no participar en la oferta externa de la COSDAC porque son en línea y significa salir de la zona de confort, aunque existe resistencia, los cursan por obligación, sin valorar el beneficio. Reconocen que a partir de la LGSPD se observó la participación forzada de los docentes al percibirse una condición para tener horas/clase y obtener resultados satisfactorios en la evaluación.

4.2.1.4. Diseño.

Según la Subdirección, existen dos perfiles de diseñadores de cursos: diseñadores internos y diseñadores externos.

De manera interna, los docentes con resultados idóneos en su evaluación del desempeño y los coordinadores del proyecto del área, ambas opciones apoyan con el diseño e impartición del curso. Para el caso de cursos en la modalidad en línea, son los coordinadores de proyecto, quienes diseñan los cursos y suben la información a la plataforma (contenidos, materiales incluso, recursos), la administran, dirigen y monitorean el curso, llevando a cabo todo el proceso, (en ocasiones imparten el curso) hasta la evaluación. Además de un instructor o tutor en línea, ya sea interno o externo al Colegio.

Ficha técnica o reglas de operación.

A continuación, se describen los lineamientos que estableció la Subdirección en relación con el diseño de los cursos para el programa de formación, aunque no lo reconocen tienen cierta relación con los lineamientos del INEE que norman a la Estrategia Nacional, debido a que una de las funciones de la Subdirección es establecer y supervisar el cumplimiento de los

lineamientos para el diseño, operación y evaluación del programa de formación para el personal académico (Cobach, 2010, p. 84).

Consideran un diseño instruccional basado en competencias, además, dos formatos, una ficha técnica y material del instructor (véase anexo 2). En estos formatos se plasma una propuesta sobre qué se va a diseñar e impartir para revisar y aprobar el contenido del curso y las sesiones. En la ficha técnica, elementos específicos como: eje de formación, nombre del curso o taller, modalidad, fechas de realización, duración, destinatarios, sede, horario, nombre del instructor, propósitos u objetivos, contenidos por sesión, productos finales esperados, requisitos de participación y capacidad máxima.

En relación con el material del instructor, se establecen los siguientes elementos: nombre del curso, nombre del diseñador(a) y del coordinador(a), datos generales²⁷, propósito, contenidos, relación de documentos y recursos (contenido, documento –lecturas– y recurso –formatos, instrumentos–), producto final, criterios de evaluación y acreditación, planeación de las sesiones de trabajo, anexos y fuentes de información.

Costos.

A los diseñadores internos únicamente se les paga por impartir el curso, la SFAP desconoce el monto del pago, debido a que diseñar cursos es otro de los rubros que deben cubrir al trabajar para la institución. Los docentes pueden impartir los cursos, siempre y cuando, el horario no interfiera con su horario de asignatura.

Sobre los diseñadores externos, por lo general, se impulsa lo externo por mandato de quien gestiona el Colegio, al establecer convenios o contratos con consultorías o universidades públicas, que también pueden ser propuestas por los coordinadores de desarrollo docente que conocen sobre cursos que imparten o con las que han trabajado antes y se les invita a participar.

La revisión del manual general de organización permite reconocer que la Subdirección autoriza a los candidatos seleccionados para impartir cursos y talleres en las actividades programadas después de acordarlo con el Director de Evaluación, Asuntos del Profesorado y Orientación Educativa (Cobach, 2010, p. 84).

Ficha técnica o reglas de operación y costos.

Las consultorías y universidades públicas proponen sus cursos (estudio de mercado, entrando a licitación al menos tres propuestas) y en función de las necesidades y costos (teniendo más peso lo económico), se selecciona la propuesta y autoriza la implementación. Se les paga por honorarios.

²⁷ Nombre del curso o taller; modalidad, duración en número de sesiones y horas, horas distribuidas en sesiones de horas cada una, fechas de trabajo, horario, destinatarios y requisitos de participación (elementos de la ficha técnica)

Mencionaron que la Secretaría Administrativa del Colegio les asigna el recurso económico anual a partir del PAT del Cobach, proyectando pagos o acciones a implementar para los dos periodos intersemestrales de formación, ya sea interno o externo.

Reconocen que anteriormente se gastaba menos en la formación porque los cursos se diseñaban e impartían por personal interno, y actualmente, dependiendo de la gestión administrativa y su visión, se impulsa el diseño e instrucción externo, lo cual implica una elevación en el gasto/costo.

Condiciones de participación.

Como se mencionó, el personal académico tiene la garantía de acceder a una formación profesional continua según el RPA, por lo tanto, los cursos que impulsa el colegio no tienen un costo para el docente participante.

Además, la subdirección reconoció que participar en el programa de formación no garantiza obtener estímulos directos, promociones o la permanencia, pero contribuyen “por su práctica y para su evaluación del desempeño” (SFAP1, 2019b).

Sin embargo, de hecho, la normativa reconoce que el personal académico debe cubrir diversos requisitos para la promoción, entre ellos, acreditar horas-curso de actualización y formación académica vinculada con el desempeño docente en nivel medio superior (Gaceta Cobach, 2013, pp.11-14). Dicha acreditación no garantiza una promoción directa o enseguida porque esto deriva del número de plazas disponibles para promover, pero es importante no solo para mejorar su práctica y desempeño docente, sino para aumentar su número de horas-cursos y ser candidato a promoción cuando exista disponibilidad.²⁸

Para el caso de escalar a las categorías, niveles o nombramientos siguientes, adicional a un número de horas-cursos requieren contar con especialidades, maestrías o desarrollo de proyectos, es decir, requisitos que implican tener un grado académico más alto al de licenciatura.

Catálogo.

Según la Subdirección no hay oferta diferenciada para los planteles y por perfil del docente, es la misma oferta de cada periodo intersemestral para todos en función de las líneas de formación, sin embargo, existen especificaciones en los destinatarios.

²⁸ Para más información, véase el Reglamento para el Personal Académico, Capítulos VIII y IX. La revisión del RPA permitió reconocer que la promoción es posible a partir de tomar únicamente cursos o talleres para escalar a las categorías de: profesor, profesor por hora-semana-mes en los niveles CBI y CBII debido a que uno de los requisitos es acreditar cierto número horas-curso relacionado con su desempeño docente en el nivel medio superior, y según sea el caso, contar con el diplomado de competencias docentes.

Reconocieron en entrevista que no es posible atender y ofrecer cursos de acuerdo con las necesidades particulares que presenta cada plantel sino en función de lo que la institución puede diseñar de manera interna de acuerdo con los costos y el presupuesto asignado.

Cuatro fueron los ejes temáticos de la oferta de cursos y talleres de formación para el personal académico del Cobach para el intersemestre 2018-B, junio 2018:

- 1) Evaluación del desempeño.
- 2) Fortalecimiento de la lectura, la escritura y las matemáticas.
- 3) Herramientas para favorecer la implementación de los programas de estudio.
- 4) Impulso y consolidación de las comunidades escolares.

Para ese intersemestral se impulsó fortalecer los conocimientos pedagógicos y los disciplinares a la par, además, estrategias y habilidades socioemocionales en los docentes y apoyo para su evaluación del desempeño. Los cursos y talleres ofertados se implementaron del 25 de junio al 11 de agosto del 2018.

Además, se diseñó e implementó un taller alterno de formación en la modalidad presencial denominado: “*Programas de estudio 2018. Planeación e instrumentación didáctica en el aula*”, del 30 de julio al 3 de agosto del mismo año, y fue impartido por profesores que participaron en la elaboración de programas, personal de la Dirección de Planeación Académica (DPA) o jefes de materia, con el propósito de analizar los elementos del Nuevo Currículo del NMS y planeaciones didácticas en el marco de los programas de estudio actualizados en este mismo año.

4.2.1.5. Contenidos.

Llevé a cabo un análisis de la oferta de cursos y talleres para la formación del personal académico del Cobach, contenido en un catálogo que se difundió por internet, el cual parece ser una edición que anualmente se realiza desde hace cinco años (2015), del cual se concluye lo siguiente:

- a. De un total de 42 cursos, el 54.7% consideraron los conocimientos pedagógicos sobre estrategias y herramientas de enseñanza y los conocimientos disciplinares del área de las *ciencias sociales y humanidades*, del eje temático: Herramientas para fortalecer la implementación de los programas de estudio.
- b. Se ofreció el 21.4% de cursos para fortalecer los conocimientos pedagógicos como herramientas y estrategias socioemocionales que puedan incorporar en su práctica y labor docente.
- c. Del total de la oferta, el 71.4% de los cursos fue en la modalidad presencial, donde el 80% tuvieron una duración de 25 horas en cinco días. Finalmente, el 66.6% de los cursos fue impartido por instructores externos.

Sobre el taller complementario:

- a. Se ofertó un total de 42 talleres, el 50% para fortalecer la planeación e instrumentación didáctica en el aula, principalmente, en el área de las Ciencias Experimentales, Humanidades y Lenguaje y Comunicación; el otro 50%, orientado en diversas asignaturas de las áreas laborales que impulsa el Colegio.
- b. El taller fue impartido en la modalidad presencial por instructores internos y cada taller por asignatura tuvo una duración de 25 horas en cinco días.

4.2.1.6. Evaluación.

La Subdirección realiza informes cada intersemestre dirigido al director de área y se reconoce que sirven para hacer el cierre del PAT; en consecuencia, se reportan e informan cuantitativa y cualitativamente los resultados obtenidos al final del año. Además, este producto es de apoyo para el área de estadística cuando llegan a requerirlo, esto coincide con lo establecido sobre las funciones de la Subdirección en el manual general de organización: “Informar a la Dirección de Evaluación, Asuntos del Profesorado y Orientación Educativa del avance de su Programa Operativo Anual” (Cobach, 2010, p. 85).

Además, las autoridades mencionan la falta de desarrollo de mecanismos para conocer el impacto de los cursos en el aula y del quehacer docente. Tal como se menciona en la entrevista: “no hay algo que mida cómo impacta, no se han generado mecanismos para ver cuánto impacta en el aula los cursos de formación” (SFAP2, 2019b).

El programa complementario que se impulsa en el Cobach se abundará en el siguiente apartado, de nueva cuenta se analiza, el concepto de formación, así como la estructura organizacional, la estructura normativa, el perfil docente, el diagnóstico, los objetivos y estrategias; modalidad del programa; el diseño y sus lineamientos; la oferta de cursos y talleres, y la evaluación del programa para el periodo intersemestral 2018 impulsado por la COSDAC. Todo esto a partir de la revisión de diversos documentos y de la entrevista realizada a ciertas autoridades de la Coordinación.

4.2.2. Estrategia Nacional de Formación Continua de Profesores de Educación Media Superior de la Coordinación Sectorial de Desarrollo Académico (COSDAC)

Antes de presentar el programa complementario, para una mejor comprensión y fundamentación sobre la ENFCPEMS se presentan: el concepto de formación, la estructura organizacional de la COSDAC y la estructura normativa que sustenta la Estrategia.

Concepto de formación

Los contenidos, así como la propuesta curricular han cambiado con el paso de los años, sin embargo, el enfoque por competencias y el perfil del docente que se estableció sigue vigente con la ENFCPEMS.

Según las Reglas de Operación (RO) del Programa para el Desarrollo Profesional Docente se entiende para estos términos, lo siguiente:

- Actualización: adquisición continua de conocimientos y capacidades relacionados con el servicio público educativo y la práctica pedagógica.
- Capacitación: conjunto de acciones encaminadas a lograr aptitudes, conocimientos, capacidades o habilidades complementarias para el desempeño del Servicio Profesional Docente (SPD).
- Formación: conjunto de acciones para proporcionar al personal del SPD, los conocimientos, habilidades y actitudes que contribuyan a mejorar su práctica educativa, así como las bases teórico-prácticas de la pedagogía y demás ciencias de la educación (DOF, 2017b, pp. 4-7).

De 2016 hasta la actualidad coinciden los términos de formación, capacitación y actualización en la LGSPD y las RO. Se plantea que el docente de nuevo ingreso debe ser formado como tal, dotándolo de conocimientos sobre las competencias y habilidades para el trabajo en el aula. Para el caso de los docentes en servicio, (los cuales de particular interés), se proponen dos opciones: 1) capacitarlo para el uso de la tecnología en el aula, apoyándose de esta herramienta y aplicarlo en su labor de acuerdo con su área disciplinar y, 2) actualizar al docente que cuente con mayor experiencia y ya posee conocimientos disciplinares y pedagógicos, pero requieren nuevos enfoques o visiones en la forma de enseñar acorde con el contexto y exigencias de la época (Cosdac2, 2019).

Estructura organizacional.

La estructura de la SEMS integra a la COSDAC, y la estructura organizacional de ésta, está compuesta por cuatro actores: un asesor en Programas de Formación y Desarrollo Profesional de Personal Docente, un Asesor en Innovación Educativa, un Jefe del Departamento de Tecnologías de la Información y un Jefe del Departamento de Servicios Administrativos. Es de nuestro particular interés, el primer asesor que delega en dos Subdirecciones, la Subdirección de Desarrollo Académico y la Subdirección de Formación del Personal Académico; además la primera subdirección se compone por un Jefe de Departamento de Seguimiento de Programas de Desarrollo Académico, todo esto en atención a la información del sitio web de la COSDAC.

Cuadro 6. Estructura Organizacional de la Coordinación Sectorial de Desarrollo Académico.



Fuente: Información del sitio web de la COSDAC.

Estructura normativa.

La Estrategia responde normativamente al objetivo, estrategias y líneas de acción para el NMS establecidas en el PND y el PSE 2013-2018. Además, alineada a la LGSPD, véase capítulo 3.

En relación con el personal docente, la estrategia se fundamenta en las competencias y habilidades que los docentes deben poseer, según el perfil que estableció la RIEMS (véase capítulo 1 o Acuerdo 447).

Ahora bien, la COSDAC apoya el desarrollo académico de las unidades administrativas de la SEMS a través de programas, es de particular interés que para esta tesis coordina la formación y el desarrollo académico del personal docente del Cobach, promueve la innovación en temas prioritarios y la aplicación de las TIC con el fin de elevar la calidad educativa, todo esto de acuerdo con el sitio Web²⁹ de la Coordinación. Esta estrategia es un programa Gubernamental para cumplir con las prioridades de la Reforma Educativa. Cabe mencionar que su antecedente lo sustenta el Profordems y el Certidems, véase capítulo 3.

El programa, es decir, la ENFCPEMS, está orientado para fortalecer y desarrollar los conocimientos, capacidades, actitudes y habilidades para la eficacia del desempeño docente en diferentes contextos y situaciones que enfrenta el nivel. Además, ha destacado en términos de alcance y sofisticación porque se ha logrado una mayor cobertura (a nivel nacional y mayor número de beneficiarios), así como incrementar la oferta de cursos a través de la modalidad en línea que potencializó el servicio, la calidad de los cursos y menores costos.

²⁹ Véase: <http://cosdac.sems.gob.mx/web/quienes-somos.php>

En síntesis, se incrementó la cobertura y se diversificó la oferta que respondió a la política educativa vigente.

4.2.2.1. Diagnóstico.

Sobre el diagnóstico, la COSDAC detecta las necesidades a través de los resultados que obtienen de la evaluación, además reconocen que, aunque no es un sistema formal mediante grupos de trabajo, diagnostican qué ofertar y qué hacer con el fin de obtener información previa a los resultados. El responsable mencionó que lo difícil ha sido impulsar una oferta de cursos más precisos que respondan a todos los subsistemas, porque hasta ahora los cursos son generales (Cosdac1, 2019).

4.2.2.2. Objetivos y estrategias.

A partir de la revisión del documento *Acuerdo número 19/12/17 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa para el Desarrollo Profesional Docente para el ejercicio fiscal 2018*, se identificó como objetivo formar, capacitar y actualizar al personal docente de las Instituciones Públicas de Educación Media Superior (IPEMS) para fortalecer su perfil y el desempeño de su labor.

Como estrategias, promueven las competencias docentes y la planeación didáctica, así como el uso de plataformas digitales y de las tecnologías educativas. De manera no formal, los docentes que tienen la oportunidad de cursar esta oferta han establecido una red de transmisión de conocimientos entre sus compañeros.

En párrafos posteriores se describen los lineamientos que responden a las condiciones de participación, costos, recursos humanos derivado de las Reglas de Operación de la COSDAC y lineamientos implicados para el diseño de los cursos, según las reglas de operación de la Estrategia y los lineamientos del INEE. Es importante mencionar que se hace hincapié en los docentes en servicio del NMS, en el subsistema descentralizado del Gobierno Federal el Cobach de la CDMX, en la modalidad escolarizada.

4.2.2.3. Modalidad.

Destacan que la oferta de cursos es en la modalidad en línea, es diversificada, permite amplia cobertura y más esquemas de capacitación, a través de plataformas que proponen las instancias formadoras que son amigables y flexibles en su uso, deben ser cursos específicos que demuestren diferencia con lo que ofertan internamente las instancias formadoras, además deben incorporar documentos, videos, foros, materiales, cuestionarios de evaluación para facilitar adquirir nuevos conocimientos y la comunicación entre docentes e instructor y la evaluación.

4.2.2.4. Diseño.

Según las autoridades de la Coordinación, intervienen diversos actores para la selección de diseñadores de cursos: grupo directivo y comité, y propiamente, los diseñadores: instancia formadora.

Por una parte, las principales instancias ejecutoras son la COSDAC y las Instancias Formadoras con las que la SEMS tenga celebrado un convenio de colaboración, como universidades e institutos públicos o privados, aunque predomina la participación de los públicos. La Coordinación difunde y publica las convocatorias que emite anualmente en el marco del programa, además opera y lleva el seguimiento de este.

La instancia formadora diseña e imparte la oferta académica de formación, exclusivamente, para los beneficiarios registrados y autorizados por la COSDAC, y la SEMS tiene los derechos de la oferta académica de formación al finalizar el curso. Además, se les pide su currículo para conocer su trabajo, trayectoria y capacidad en diseñar e implementar cursos. Envían al menos tres propuestas de cursos diferentes IES o consultorías de acuerdo con los requerimientos y necesidades de la Coordinación.

Por otra parte, un grupo directivo de la COSDAC, quienes después de obtener los resultados de la evaluación del desempeño y detectar las necesidades, determinan los requerimientos (serie de condiciones y requisitos) de las convocatorias que están alineados a los lineamientos para el diseño de cursos propuestos por el INEE, para invitar a las instancias formadoras a enviar propuestas de cursos.

Un comité conformado por expertos en el tema dictamina la pertinencia del curso. Durante un día de sesión revisan y debaten sobre ajustes y se selecciona una propuesta, en este proceso de revisión no interviene la Coordinación. Se envían las observaciones a la instancia formadora para que realice los ajustes o cambios.

Con respecto a la relación laboral que se mantiene, la COSDAC puede volver a impartir el curso contratando a docentes de los subsistemas para ser los monitores o se contrata de nuevo a la instancia para volver a implementarlo.

Ficha técnica o reglas de operación.

A continuación, se detallan los lineamientos que estableció el INEE para la evaluación del diseño, operación y resultados de la oferta de formación continua, actualización y desarrollo profesional que norman a la Estrategia Nacional.

La revisión de la lectura destaca la importancia del título segundo, particularmente, del artículo 21 al 26, del capítulo III, porque se detallan las acciones y requerimientos para evaluar el diseño de los programas y de la oferta de formación continua, actualización y desarrollo profesional, véase cuadro 7.

Cuadro 7. Acciones y requerimientos para evaluar el diseño de los programas, según el INEE.

Capítulo III. De la evaluación del diseño	
<i>Artículo</i> 21	<p>Contar con la siguiente información para el diseño de los Programas:</p> <ol style="list-style-type: none"> I. Nombre de la institución; II. Nombre del Programa; III. Justificación; IV. Objetivos o propósitos generales; V. Perfiles de ingreso y de egreso; VI. Contenidos; VII. Modalidad: presencial, semipresencial o a distancia; VIII. Programa curricular; IX. Metodología y estrategias didácticas; X. Criterios de evaluación de los participantes; XI. Mecanismos de Evaluación del Programa; XII. Población objetivo a la que va dirigido el Programa, y XIII. Bibliografía básica y complementaria.
<i>Artículo</i> 22	<p>Propósitos y características que se consideran para la pertinencia y congruencia con respecto a:</p> <ol style="list-style-type: none"> I. Los objetivos establecidos en los diferentes perfiles, parámetros e indicadores, de acuerdo al tipo, nivel y modalidad educativa; II. Las necesidades y trayectorias formativas del personal al que va dirigido; III. El contexto educativo en el que se desenvuelven los participantes; IV. Los resultados de los diferentes procesos de evaluación; V. Los componentes que conforman la propuesta y su consistencia interna, y VI. El valor agregado que aporta a la estrategia general de Formación Continua.
<i>Artículo</i> 23	<p>Contar con todo este personal y los lineamientos de los dos artículos anteriores para acreditar como un programa favorable:</p> <ol style="list-style-type: none"> I. Un Coordinador General; II. Un Coordinador de asesores académicos, tutores o facilitadores; III. Asesores académicos, tutores o facilitadores presenciales o a distancia, suficientes de acuerdo al número de participantes, los cuales deberán: <ol style="list-style-type: none"> a. Tener experiencia profesional en la temática de formación y actualización; b. Estar capacitados previamente en el programa que pretenden asesorar, y c. Contar con la experiencia y la formación profesional requerida.
<i>Artículo</i> 24	<p>Requisitos con los que deben cumplir los programas en modalidad a distancia o semipresenciales:</p> <ol style="list-style-type: none"> I. Un alojamiento web (hosting) propio, con capacidad para atender a la matrícula inscrita; II. Un portal exclusivo para el desarrollo del Programa y con servicio de atención a usuarios; III. Personal capacitado para ofrecer el soporte técnico; IV. Acervo bibliográfico físico y digitalizado;

	V. Software y licencias adecuadas a las necesidades del programa, y VI. Programas de mantenimiento preventivo y correctivo e instalaciones y equipos.
<i>Artículo</i> 25	Programas que hagan énfasis en el análisis y solución de casos, ejercicios, reflexiones sobre problemas y buenas prácticas docentes, mejora de resultados educativos de los alumnos, situaciones ubicadas en los contextos educativos del aula, del centro escolar y del Sistema Educativo Nacional y tomar en cuenta los resultados de las evaluaciones de los docentes.
<i>Artículo</i> 26	Programas sustentados en la evaluación formativa, incluyendo la retroalimentación periódica a los participantes en relación con su desempeño académico, desarrollo y mejora de su práctica profesional.

Fuente: DOF (2017a, pp.6-7).

Costos.

Reconocen que impartir los cursos en línea ha implicado menor costo en comparación con el costo durante el Profordems. Además, el costo por el diseño de cursos disciplinares y pedagógicos es el mismo, puesto que la instancia formadora cobra sin considerar qué tipo de curso pueda ser.

El presupuesto es asignado por el Congreso en función de las reglas de operación de la Estrategia. La autoridad (Cosdac1, 2019) reconoció haber tenido mayor presupuesto, alrededor de 150 y 160 millones para el 2016, año en que inicia el programa, el cual se redujo considerablemente en 2019, pues se les asignó un presupuesto de 45 millones.

Condiciones de participación.

La cobertura es a nivel nacional, la población objetivo y beneficiaria³⁰ del NMS es todo aquel que participe en el SPD, proveniente de las IPEMS de los subsistemas locales, descentralizados de las Entidades Federativas y autónomos.³¹ En relación a los requisitos, debe ser personal en formación, encontrarse en funciones y no haber iniciado el trámite de pre-jubilación o jubilación

Además, los cursos no tienen costo para los beneficiarios, sin embargo, debe estar en un padrón. El docente valora y busca el servicio en función de los resultados de la evaluación de desempeño y sus necesidades, en caso de desertar u otra razón para no terminar el curso, se documenta la o las causas y se asigna el apoyo a otro beneficiario que cumpla con los requisitos de selección (Cosdac2, 2019).

En relación con la obtención de estímulos, promoción y permanencia, la COSDAC considera que obtienen estímulos para los planteles y así permanecer en el padrón del SNB, a partir de 2018 denominado “padrón de la calidad” del Sistema Nacional de Educación Media Superior,

³⁰ Solo para este rubro se agrega el personal de las IPEMS de los subsistemas federales.

³¹ Subsistemas autónomos siempre y cuando exista un convenio de coordinación.

además, por mandato de ley deben cursar 200 horas, posibilitando entre tres o cuatro cursos por año.

Catálogo.

El catálogo de cursos de la Estrategia Nacional para el intersemestral 2018 (entre junio a agosto) ofertó un total de 54 cursos, el 44.4% para fortalecer el conocimiento pedagógico, el 37% consideró los conocimientos disciplinarios y solo el 18.5% de cursos fortaleció ambos conocimientos.

4.2.2.5. Contenidos.

A partir del análisis de los datos recuperados en el catálogo de cursos de la Estrategia Nacional, se concluye:

- a. Principalmente se priorizó ofertar cursos para fortalecer los conocimientos pedagógicos, tales como: *Aplicación e Implementación del Modelo Educativo en el NMS, Las interacciones de Calidad en el aula ¿Por qué importan y Cómo impulsarlas?* y *¿Cómo realizar una tutoría académica efectiva?*
- b. Se impulsaron cursos para fortalecer el área disciplinar de las *Ciencias Sociales y Lenguaje y Comunicación.*
- c. Además, se consideró el *Fortalecimiento pedagógico de contenidos por área disciplinar en Ciencias Experimentales y en Humanidades*, así como la *Problematización de la matemática escolar*, es decir, fortalecer lo pedagógico y lo disciplinar a la par.

4.2.2.6. Evaluación.

Sobre la evaluación de los cursos que ofertan e implementan, la Coordinación destaca que las instancias formadoras deben entregar las encuestas de opinión que se solicita al docente al terminar el curso, recomendaciones sobre cómo mejorar y realizan una retroalimentación con la instancia, todo esto funge como un seguimiento para la Coordinación. Sin embargo, la revisión de diversos informes de labores de la SEP permitió reconocer que es en estos documentos donde se informan los cursos y la cantidad que se oferta al docente del SPD a través de la Estrategia.

Las autoridades reconocen que pretenden vincular la formación con el desempeño en el aula, porque hasta el periodo de estudio es difícil el seguimiento en el aula: “es difícil medir el impacto de la formación o capacitación de la estrategia, llegar a eso” (Cosdac1, 2019).

5. La formación continua docente en el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH)

Este capítulo describe la política institucional y las acciones realizadas para la formación docente que impulsa el CCH de la UNAM. Se presenta en dos apartados. En el primero, se sintetizan los antecedentes de la formación docente en la Universidad y el Colegio. En el segundo apartado, se describe el modelo de formación docente del Colegio, es decir, primero se presenta el programa interno y después el programa complementario de formación continua; para cada caso se describen los lineamientos y la oferta de cursos que se impulsó para el periodo interanual 2018.

Todo esto se realiza con el fin de analizar las características generales del programa y la oferta de formación institucional (interno y complementario), presentando similitudes o diferencias sobre las categorías analíticas siguientes: concepto de formación, estructura organizacional y normativa, perfil docente, diagnóstico, objetivos y estrategias, modalidad, diseño (recursos, ficha técnica, costos, condiciones de participación, catálogo), contenidos y evaluación.

5.1. Antecedentes de la formación de profesores del CCH

La UNAM hace varios años atrás estableció lineamientos para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje de los docentes encargados del proceso de formación de los diferentes niveles educativos que ofrece la Universidad.

Si bien hay antecedentes añejos, para fines de esta tesis nos enfocamos a partir de las últimas dos décadas del siglo XX, porque es el horizonte temporal que puede compararse con el caso del Cobach.

Primeramente, en febrero de 1988 se aprobó el Marco Institucional de Docencia donde se presentan los principios generales que deben normar el desarrollo de la docencia en la Universidad y se señaló que ésta debería estar vinculada con los planes y programas de estudio, así como a la atención de las inquietudes y problemáticas de la sociedad de su tiempo. Además, el docente debía mostrar “su vocación y capacidad para la docencia; su participación creativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje; su actualización y dominio de conocimientos y métodos de enseñanza y actitud y comportamiento consecuentes con los principios éticos y académicos de la institución”. (UNAM, 2001a, p. 1602).

La UNAM ha buscado mejorar la calidad de la enseñanza que ofrece en el NMS mediante un Consejo Académico del Bachillerato (CAB) desde 1993.³² Desde entonces establecieron las líneas y normas que rigen la formación y el desarrollo integral para sus dos instituciones de este nivel educativo: la ENP y el CCH.

³² Véase: DGPL, UNAM. Consejo Académico del Bachillerato, 1994. México: Memoria UNAM, 1994. <http://www.planeacion.unam.mx/Memoria/anteriores/1994/cab.php>

El CAB aprobó en 1997 el documento *Políticas Generales para el Fortalecimiento del Bachillerato de la UNAM*, destacando la acción de intensificar programas de formación de profesores. Finalmente, en 2001 aprobaron los *Lineamientos Generales para el Sistema de Formación de Profesores de Bachillerato de la UNAM*³³, donde, en síntesis, se establece que la formación disciplinaria y docente es importante, por lo que es necesaria una preparación intencionada, sistemática y permanente.

El CAB, también en 2001, reconoció ciertas problemáticas institucionales en materia docente tomando en cuenta las del contexto nacional y promovió mejorar la calidad de la educación que se brinda en los bachilleratos de la UNAM.

En los lineamientos, por un lado, se reconoció la relevancia de una formación para la docencia adecuada, pertinente y permanente para propiciar el buen desempeño docente e innovar la tarea educativa, la formación es un deber y un derecho compartido entre la institución y el docente. En este sentido, se pretende conciliar los intereses personales, las necesidades de formación de los profesores y las líneas de desarrollo institucional.

Por otro lado, debían atender las necesidades de preparación de los docentes, antes de que se incorporen a la enseñanza y permanentemente durante el tiempo que realicen su ejercicio profesional, para integrar una planta docente preparada en relación con las finalidades institucionales, el enfoque educativo y planes y programas de estudio, propiciando mejorar la preparación que reciben los alumnos de los bachilleratos de la UNAM.

En general, el sistema de formación de profesores de bachillerato está integrado por: políticas, normas, procedimientos, instancias, acciones y condiciones encaminados a realizar procesos eficaces de formación de profesores (UNAM, 2001b, p. 7).

Aunado al concepto de formación, la revisión de los Lineamientos Generales permitió identificar que se definen los siguientes conceptos y fases de formación del profesor de bachillerato:

- Formación para la docencia: se entenderá como un proceso sistemático, integral, permanente, diferencial, gradual e incremental, así como multidimensional, multidireccional y multideterminado, basado tanto en el conocimiento vivencial como en el conocimiento teórico procedente de diversas disciplinas, que requiere del esfuerzo y compromiso permanente tanto individual, de cada profesor, como institucional.
- Formación básica para la docencia en el bachillerato, con una duración de 5 años, que se caracteriza por el apoyo, el seguimiento y la evaluación sistemática y rigurosa del profesor.
 - Formación previa, con una duración de 1 año, que incluye un área común de formación, esencial para la formación docente en cualquiera de los campos del conocimiento, así como prácticas de acercamiento al sistema escolar.

³³ Son 22 lineamientos que deben ser ampliados, profundizados y adaptados continuamente de acuerdo con particularidades, avances y necesidades futuras de cada uno de los bachilleratos de la UNAM. Aprobados por el CAB el 25 de septiembre de 2001.

- Formación inicial, en la que se atiende a las necesidades concretas que plantea el desempeño de las funciones docentes, que se refieren sobre todo a la enseñanza.
 - Inducción, con duración de 1 año, consistente en una etapa de socialización en la que se debe propiciar que el profesor se integre como miembro activo en el proyecto educativo.
 - Formación temprana, con duración de 3 años, orientada a promover el desarrollo de la apropiación de metodologías de enseñanza, de la habilidad para la transformación del conocimiento disciplinario en conocimiento enseñable, de las capacidades de comunicación y para el uso de las herramientas modernas de manejo de la información y, sobre todo, para la práctica reflexiva de la enseñanza.
- Formación permanente, concebida como un proceso dirigido a la revisión, incremento y renovación de conocimientos, habilidades y actitudes de los profesores, a mantener su competencia docente y a mejorar la calidad de su desempeño, centrada en las funciones y responsabilidades de los profesores y en las necesidades que plantean los avances en los campos disciplinario y pedagógico, y que contempla programas y acciones de actualización, consolidación y especialización (UNAM, 2001b, pp. 7, 10).

En el caso particular del CCH, se han implementado diversas propuestas de formación docente, por ejemplo, debido al cambio curricular de 1995 o los procesos de actualización de los programas de estudio en 2016 y 2017, se han reforzado y mejorado los conocimientos disciplinarios y pedagógicos. En el siguiente cuadro se muestra de forma sintética algunas de las acciones formativas que la institución ha ofrecido a sus profesores en temáticas relacionadas con didáctica, áreas disciplinares o problemáticas de la vida escolar.

Cuadro 8. Acciones de formación a los profesores del CCH, 1971-2013.

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> ● La preparación intensiva y especializada a los aspirantes a profesor para ingresar a la docencia en 1971. ● La intervención del Centro de Didáctica para regular la formación inicial. ● La DGAPA organizó cursos de actualización para los profesores de bachillerato y licenciatura. ● Los subprogramas para la Docencia a cargo del CISE (1981-1992). ● El programa de Superación Académica para el Bachillerato, formulado en el año 1986, que vinculó el Fortalecimiento de la Carrera Docente, la Titulación del personal académico y la Formación y actualización de los profesores. ● El Programa de Formación para el Ejercicio de la Docencia-CCH (1994). ● A finales de los 90's el CCH preparó y capacitó a los profesores a través del Programa de Formación y Actualización de Profesores ofertando talleres de recuperación de la experiencia docente. ● El Programa de Formación de Profesores para la Implantación del Plan y los Programas de Estudio Actualizados (1997). ● El Programa de Formación Básica en Docencia del CCH y el Programa de Fortalecimiento y Renovación Institucional de la Docencia (PROFORED [2000]). ● Los Lineamientos Generales del Programa Institucional de Formación de Profesores. |
|---|

- Los diplomados centrados en la actualización general sobre la disciplina, en el contexto del proceso de cambio del Plan y Programas de Estudio (1994), y en la perspectiva de los ajustes curriculares de 2003 y 2005.
- La Maestría en Docencia para la Educación Media Superior (MADEMS [2003]).
- Los programas de Apoyo al Trabajo Académico Mediante el Uso de Computadoras (1995) y la Formación en TIC (2009).
- El Programa de Actualización Académica para Profesores de Enseñanza Media Superior, por la Dirección General de Asuntos del Personal Académico.
- Los Talleres de Actualización y Planeación en el marco de la Revisión Curricular (2013).

Fuente: Elaborado con información del resumen ejecutivo del Programa Integral de Formación Docente (PIFD).

Todas estas acciones, en los últimos diez años constituyeron propuestas de formación para la planta académica y se dirigieron, por ejemplo, hacia el currículum, métodos de enseñanza, uso de materiales didácticos y de TIC en el aula y la evaluación de aprendizajes, es decir, han promovido la formación disciplinar y pedagógica del docente, intencionada y permanente. Además, se encaminaron programas institucionales ligados al proyecto de los rectores de la universidad y de las direcciones generales del Colegio durante su gestión como: el Programa de formación en TIC (2009) y Talleres de actualización y planeación en el marco de la revisión curricular (2013).

Según la información obtenida, al ser el CCH un bachillerato autónomo se deslindó de los ordenamientos a nivel nacional porque no les convencía, ni convenía incorporarlos para lograr sus objetivos institucionales. Las acciones que se han implementado durante poco más de tres décadas son generadas por los mismos bachilleratos y por facultades, centros e institutos de la propia UNAM.

En el Proyecto de Desarrollo Institucional para el periodo 2015-2019 de la rectoría de la UNAM (Graue, 2017, pp. 22-23) se promovió la formación integral de los académicos, particularmente para el bachillerato: fortalecer los procesos de capacitación, actualización y evaluación docente en lo psicopedagógico y axiológico, diseñar e implementar un nuevo programa de formación docente presencial y a distancia. Este último para fortalecer la actualización disciplinaria, la didáctica de cada asignatura, la capacitación para ejercer como tutores de alumnos vulnerables y el uso óptimo de los recursos tecnológicos en el bachillerato.

Además, alineado al Plan General de Desarrollo Institucional (PGDI) 2018-2022, de la Dirección General del Colegio de Ciencias y Humanidades (DGCCH), se fundamenta la formación docente para mejorar las prácticas educativas en los diversos contextos y momentos de la vida académica universitaria.

Cabe mencionar, que la política institucional de formación de profesores en el CCH es una práctica compartida y atendida por instancias universitarias internas y externas que

construyen propuestas para atender diversas necesidades y problemáticas. En consecuencia, reconocen que la formación de docentes no solo equivale y significa tomar cursos, sino que va más allá, por lo que ofrecen otras opciones como: diplomados, talleres, seminarios y posgrados.

En seguida se presenta el modelo de formación del CCH y los programas que lo componen.

5.2. Modelo de formación docente en el CCH

El modelo de formación del CCH está compuesto por dos programas: el Programa Integral de Formación Docente (PIFD), como programa interno del Departamento de Formación de Profesores (DFP), y el PASD como el programa complementario impulsado por la Dirección General de Asuntos del Personal Académico (DGAPA).

En primer lugar, se describe el programa interno y después el complementario -se determinaron así con el fin de comparar con el modelo de formación del Cobach-. Ante todo, para comprender el programa interno se presentan: el concepto de formación, la estructura organizacional del DFP, la estructura normativa y el perfil del docente a formar.

Concepto de formación y estructura normativa.

Con base en el Proyecto de Desarrollo Institucional (PDI-UNAM) 2015-2019 y el PGDI 2018-2022 de la DGCCH, se fundamenta el concepto de formación docente para mejorar las prácticas educativas en el contexto y momentos de la vida académica universitaria, por lo tanto, sustenta normativamente al PIFD como programa de formación institucional en pro de los docentes.

En el bachillerato universitario, la formación docente pretende fortalecer los procesos de capacitación y la actualización docente en aspectos disciplinarios, de la didáctica de cada asignatura y para el uso óptimo de los recursos tecnológicos en el bachillerato.

Normativamente, la formación para la docencia se caracteriza por promover:

- La reflexión sobre la propia práctica docente, que conlleve a la recuperación de su experiencia, así como para la preparación y el mejoramiento permanente.
- La capacidad y el interés por actualizar y profundizar sus conocimientos. (DGCCH, 2011, p. 6).

De acuerdo con el PIFD y los Lineamientos Generales, es de interés para la tesis la formación permanente, porque se plantea una formación periódica combinando tanto el ámbito disciplinario como pedagógico en:

- Formación permanente: se caracteriza por tener varios momentos según el período de estancia en el Colegio, o funciones asociadas por un nombramiento académico o administrativo. Se distingue por el acompañamiento, la especialización en la disciplina y en la didáctica y se extiende por varios años (ENCCH, s.f., pp. 17-18).

El CCH sistematizó un modelo de formación a partir de la alineación a la política institucional, al modelo educativo del colegio, los planes y programas de estudio; y el perfil del profesor de acuerdo con las siguientes variables: nombramiento académico, grado académico, experiencia en la docencia, disciplina y didáctica, este último punto con más énfasis porque al analizar la información obtenida se reconoció que quienes realizan la labor docente en el colegio no se formaron para la docencia, ya que dependiendo de la carrera de origen le asignan la materia a impartir.

Por último, es preciso decir que se promueve la comprensión de la complejidad y los retos de la enseñanza áulica en el bachillerato, así como la enseñanza de la disciplina o área del conocimiento.

Estructura organizacional.

A continuación, se describe la estructura organizacional del DFP, el esquema del personal académico de la UNAM y el perfil deseable del profesor de bachillerato para una mejor comprensión y fundamentación.

Siguiendo el Manual de Organización de la DGCCH y la revisión de la página web del Colegio, este está compuesto por ocho secretarías: Secretaría General, Administrativa, Académica, Estudiantil, Planeación, Informática, Servicios de Apoyo al Aprendizaje, Comunicación Institucional y Programas Institucionales. Cabe destacar que la Secretaría Académica está integrada por cuatro secretarías auxiliares: Matemáticas, Ciencias Experimentales, Histórico-Social y Talleres de Lenguaje y Comunicación; y cinco departamentos: DFP, Inglés, Francés, Opciones Técnicas y Educación Física.

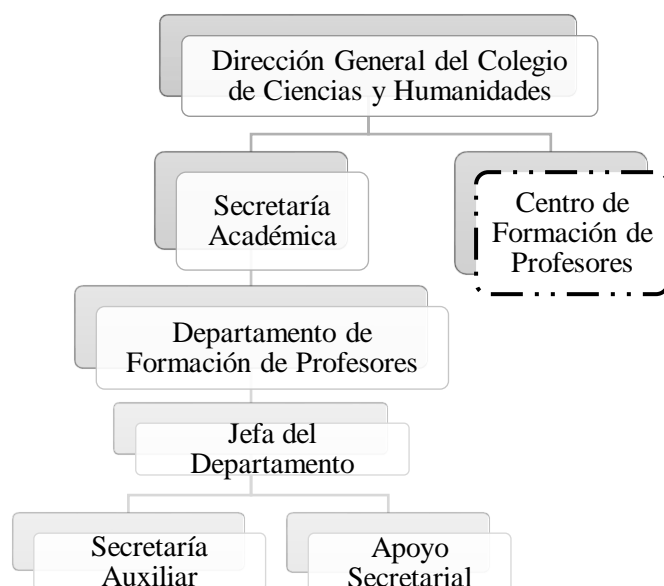
Es de interés el DFP por ser quien promueve e impulsa el programa interno de formación docente, este departamento está integrado por un jefe de departamento, una secretaria auxiliar y apoyo secretarial. Es importante mencionar, que se hace referencia en la estructura organizacional al Centro de Formación de Profesores (CFP) porque destacó como una instancia que intervino y colaboró en algunas actividades con el DFP para establecer y posibilitar el PIFD; sin embargo, en la revisión del Manual de Organización de la DGCCH no se encontró al Centro dentro de la estructura de la DGCCH, pero es referente, porque la autoridad del DFP mencionó lo siguiente: “por cuestión de organigrama la Secretaría Académica y el CFP están casi a la par” (DFP1, 2019).

Sobre el CFP, en 2012 se creó para encargarse de la actualización de los profesores del bachillerato de la UNAM, es decir, tanto de profesores del CCH, ENP y escuelas incorporadas; sin embargo, ha sido el DFP quien se ha encargado de la formación y actualización de los maestros del CCH a través de cursos y talleres, mientras que el CFP se limitó en gestionar diplomados (Gaceta CCH, 2019, p. 6).

Además, en la entrevista con la autoridad del DFP, ésta mencionó que este Centro era su vinculación con el posgrado y organizan diplomados y especializaciones: “el Centro maneja

cuestiones de especialización para el docente, por ejemplo, todo MADEMS lo maneja el Centro de Formación, reitero el CFP es la vinculación con el posgrado y los diplomados” (DFP1, 2019).

Cuadro 9. Estructura organizacional del Departamento de Formación de Profesores y del Centro de Formación de Profesores.



Fuente: Elaborado con información del Manual de Organización de la DGCCH.

Perfil del docente CCH.

De acuerdo con el Estatuto del Personal Académico (EPA) de la UNAM (1988, p. 1) el personal académico está integrado por: técnicos académicos, ayudantes y profesores e investigadores. Según la página web de CCH existen dos tipos de profesor: profesor de asignatura y profesor de carrera y considerando la información obtenida en el EPA, ambos tipos de profesor se categorizan en:

- Profesor de asignatura A Interino.
- Profesor de asignatura A Definitivo.
- Profesor de asignatura B Interino.
- Profesor de asignatura B Definitivo.
- Profesor de carrera asociado A.
- Profesor de carrera asociado B.
- Profesor de carrera asociado C.
- Profesor de carrera titular A.
- Profesor de carrera titular B.
- Profesor de carrera titular C (UNAM, 1988, pp. 7-8).

Según el CAB (UNAM, 2001b, pp. 4-7) el profesor de bachillerato debe estar capacitado para orientar adecuadamente el desarrollo integral de los alumnos. El perfil presenta rasgos generales que deben desarrollar los profesores para una práctica educativa exitosa³⁴ y propiciar la participación en la comunidad educativa, pero no es un esquema de comportamiento único porque no existe un solo tipo de profesor y no garantiza el éxito pedagógico del docente.

Los atributos del perfil deseable del profesor de bachillerato son:

- I. Sólidas bases disciplinarias.
- II. Conocimiento y compromiso con la institución y con sus finalidades educativas.
- III. Sólidas bases didácticas.
- IV. Capacidad para reflexionar críticamente sobre la propia práctica educativa.
- V. Sólidas bases de psicopedagogía.
- VI. Capacidad para la indagación y la comunicación.
- VII. Capacidad para expresar y argumentar correctamente sus ideas.
- VIII. Capacidad y disposición para el trabajo colaborativo.
- IX. Comprensión e interés sobre aspectos de la realidad sociocultural, política y económica del país.
- X. Sólidas bases humanísticas y morales.
- XI. Rasgos de personalidad, actitudes y valores que faciliten la interacción con los alumnos del bachillerato.
- XII. Conocimientos y habilidades para la investigación educativa. (UNAM, 2001b, pp. 5-6).

A continuación, se aborda el programa interno de formación que impulsa el CCH -con el mismo propósito que en el caso del Cobach- para el periodo interanual 2018 a partir de la revisión de documentos y de la entrevista³⁵ realizada a la jefa del DFP (véase anexo 1³⁶); en el siguiente apartado se aborda el programa complementario.³⁷

5.2.1. Programa Integral de Formación Docente (PIFD) del Departamento de Formación de Profesores (DFP)

Este es un programa institucional propuesto por la DGCCH, es diseñado e instrumentado por el DFP para diseñar e implementar cursos y talleres dirigidos a la planta docente y llevar a cabo el proceso de acreditación. Además, instrumenta la calendarización, diseño, evaluación y certificación de cursos para el bachillerato del CCH (UNAM, 2016a, p. 44), en

³⁴ Entendida como aquella práctica que tiene un efecto positivo en el aprendizaje de los alumnos.

³⁵ Dicha entrevista analiza tres procesos: diseño, desarrollo e impacto de la oferta de formación docente. La autoridad entrevistada se codificó de la siguiente manera: DFP1 para el caso del DFP del CCH.

³⁶ Cabe destacar que de este guion de entrevista se derivó el aplicado al DFP del Colegio.

³⁷ Para los fines de esta tesis se hará hincapié en el programa y oferta de formación promovido por la Dirección General de Asuntos del Personal Académico (DGAPA), aunque en los hechos también existen programas y ofertas de la MADEMS, la Dirección General de Cómputo y de Tecnologías de Información y Comunicación (DGTIC) o la Coordinación de Universidad Abierta y Educación a Distancia (CUAED) por mencionar algunas.

colaboración y con las instrucciones de la Secretaría Académica, según el Manual de Organización de la DGCCCH (2016a, pp. 20-21).

El departamento gestiona y apoya al personal docente interesado en impartir y/o asistir a cursos de formación; registra el diseño de los cursos a impartir y verifica que los docentes impartidores y asistentes concluyan las actividades académicas y administrativas necesarias para la emisión de constancias. Además, administra la Plataforma “Talleres y Cursos” (Tacur) donde se concentran los cursos registrados para impartir por este departamento y los de cada plantel.

A partir de la revisión del Informe de Actividades marzo-julio de 2018, (2018b, pp. 20-22) se identificó que el CFP realizó actividades que contribuyeron al PIFD en conjunto con el DFP, una de ellas: concentró los cursos registrados en Tacur y los integró en el Suplemento especial del PIFD interanual 2018.

5.2.1.1. Diagnóstico.

Respecto a las funciones del Departamento, este debe detectar las necesidades de formación y actualización de profesores a partir de un trabajo en conjunto con la Secretaría Académica, las secretarías auxiliares y los planteles del CCH (UNAM, 2016a, p. 44). Además, contó con la colaboración del CFP.

En consecuencia, para diseñar el PIFD se realizaron: diagnósticos sobre “el estado de la docencia y el estado de la formación de profesores”; la revisión teórica para establecer un modelo de formación acorde con el modelo educativo del CCH y la revisión de las opiniones de los profesores sobre sus necesidades e intereses. Además, se estudiaron y marcaron ejes, líneas de formación, líneas generales y propuestas institucionales, obteniendo como productos paquetes de propuestas de cursos y talleres.

Sin embargo, la revisión del Informe de Actividades (2018b, pp. 20-21) permitió identificar que este diagnóstico que la autoridad mencionó que realizaron, en el informe del Director General del Colegio quien detectó las necesidades fue el CFP a través del análisis de instrumentos y estudios como el Cuestionario de Actividad Docente (CAD), el Examen Diagnóstico Académico (EDA), cuestionarios de evaluación de cursos, informes de impartidores con el fin de detectar las necesidades de formación y establecer líneas de formación en el PIFD.

La autoridad del Departamento mencionó cierta dificultad para detectar las diversas necesidades que existen entre profesores, por ejemplo, relacionadas con la antigüedad y la edad de los profesores; sin embargo, reconoció como necesidades principales: la actualización en la disciplina, problemas o dificultades para trabajar con grupos numerosos y la falta de capacidad para transmitir, motivar, despertar la curiosidad y, por consecuencia, impulsar la didáctica de su disciplina (DFP1, 2019).

Así mismo, que enfrentan el reto que conlleva el envejecimiento de la planta docente y se cuestionan cómo van a desempeñar su labor los profesores de la tercera edad mediante una metodología acorde a las exigencias de la época. La autoridad considera que la atención a la diversidad de los profesores es flexible porque impulsan la participación de toda la planta académica al convocarlos a sugerir diseños de cursos y talleres de formación.

5.2.1.2. Objetivos y estrategias.

El programa tiene como objetivo general “fortalecer la docencia para que a través del Modelo Educativo se propicien mejores aprendizajes en los alumnos” (Barajas Sánchez, 2018a, p. 30), es decir, atender las prioridades formativas que exige y enfatiza el modelo educativo del Colegio.

Según el PIFD (ENCCH, s.f., p. 16) el proceso promueve estrategias que vinculen la teoría con la práctica, de forma que aprender a enseñar se realice mediante un proceso que avanza entre el conocimiento práctico y la fundamentación teórica, para concurrir en prácticas innovadoras viables en el salón de clase.

A partir del análisis de la entrevista la autoridad reconoció y mencionó los objetivos y las estrategias que se presentan líneas arriba. Además, promueven estrategias de enseñanza y aprendizaje centradas en el profesor, impulsan la innovación no solo de TIC y Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento (TAC), también de competencias comunicativas, desarrollo de habilidades de pensamiento, creatividad, escuela sana y atender la evaluación docente, esto con miras a las buenas prácticas en la enseñanza.

Por último, el Departamento tiene la intención de la formación, a partir de cursos y talleres, y también por el trabajo a la par entre profesores para mejorar su práctica en el ambiente áulico, atendiendo el perfil, las habilidades sociolingüísticas, comunicativas y psicoemocionales de los estudiantes.

5.2.1.3. Modalidad.

El programa de formación docente la impulsan en tres modalidades: presencial, semipresencial y en línea. Sobre la pertinencia de la modalidad, el Departamento destaca la reflexión y el diagnóstico sobre el tipo de curso que se va a abrir y la pertinencia de la modalidad para el desarrollo de este, estos factores son puntualizados con los diseñadores porque reconocen que cada modalidad tiene pros y contras. Por una parte, la modalidad en línea permite atender un amplio número de profesores, pero de acuerdo con el tema del curso puede dejar en segundo plano el desarrollo de la práctica, así como la resistencia de docentes que no cuentan con habilidades digitales y las capacidades para utilizar la plataforma.

La autoridad mencionó que la modalidad en línea se da a través de cursos en la plataforma Moodle, agregando los cursos a la plataforma Tacur, abriéndolo en las fechas disponibles para que el docente acceda mediante una clave y contraseña. Las plataformas las maneja el

Departamento en colaboración con la Secretaría de Informática a través de diseñadores y programadores que se encargan de incorporar el diseño del curso, es decir, los contenidos, materiales y recursos. La comunicación se posibilita mediante foros, grupos y chats, lo que denominan metodología del trabajo a distancia.

En relación con la atención a los docentes que no dominan las TIC la autoridad reconoce contar con el apoyo de la Dirección General de Cómputo y de Tecnologías de Información y Comunicación (DGTIC), al proporcionarles cursos o diplomados gratuitos para los profesores sobre cuestiones digitales, en diversos momentos, destacó que en cada plantel existe un departamento de cómputo, sala de planeación y “sala Telmex”, y que con cualquiera de estos tres recursos con toda la libertad los docentes pueden solicitar una asesoría y se les enseña incluso cuestiones mínimas sobre temas digitales.

Por otra parte, la modalidad presencial, debido a la movilidad de la CDMX es un factor que complica los tiempos y distancias de los docentes para llegar a los lugares sedes del curso si no es en su plantel adscrito o cerca de él, pero es preferida y solicitada porque viven y experimentan el proceso.

Ahora bien, sobre cómo se vincula la oferta del PIFD con la del PASD, la autoridad del Departamento mencionó que se rigen por el marco normativo de la Universidad, así como lo que propone el rector Graue en su PDI-UNAM 2015-2019 sobre formación de profesores, la propuesta del Dr. Benjamín Barajas en su PGDI de la DGCCCH, y que revisan las líneas que establece la DGAPA en su programa, pero reconoció que no es determinante aplicarlas.

5.2.1.4. Diseño.

Según el Departamento, cuentan con cinco personas como parte de su personal para el desarrollo y diseño de cursos, pero reconocen no darse abasto y por lo tanto se apoyan de jefes auxiliares de las áreas, departamentos, secretarías, docentes y académicos de los planteles, la junta de directores y los profesores que diseñan e imparten cursos. Como recursos técnicos mencionan la plataforma Tacur, para incorporar los cursos, abrirlos en las fechas establecidas e incorporar documentos, recursos o materiales de apoyo para los cursos. Además, cuentan con el apoyo externo de Coordinación de Universidad Abierta y Educación a Distancia (CUAED) y la DGTIC para el diseño y operatividad de cursos, apoyo que responde a las políticas de desarrollo institucional.

La autoridad reconoció dos tipos de perfiles: profesor impartidor para los cursos presenciales y facilitador en modalidad en línea.

La revisión de los lineamientos para la formación de profesores para diseñar los cursos del CCH (ENCCCH, s.f., p. 8) permitió identificar como actor de interés para esta tesis al “impartidor”, quien registra, propone un curso (diseña), imparte y evalúa un curso como parte de las etapas con las que debe cumplir.

La autoridad destacó que tanto profesores de carrera como de asignatura pueden diseñar e impartir cursos, sin embargo, toman en cuenta con precisión al ser profesor de carrera con nombramiento de titular, ya que tienen la obligación de ser formadores de profesores. Además, también se apoyan de los profesores con antigüedad y experiencias para impulsar un acompañamiento entre pares, es decir, que apoye a un profesor que comienza su carrera académica en el Colegio (DFP1, 2019).

Sobre el facilitador en línea, se dijo que generalmente son personas jóvenes, expertas en el diseño e implementación de cursos en la modalidad y en la temática.

La revisión al Manual de Organización de la DGCCCH (2016a, p. 45) destacó que entre las funciones del Departamento está el organizar un trabajo colaborativo con dependencias de la Universidad para programar e implementar cursos dirigidos a la planta docente del CCH. En consecuencia, tanto a los profesores impartidores del Colegio como a los impartidores o facilitadores de dependencias externas de la UNAM no reciben algún pago por el trabajo de colaboración.

Siguiendo el Informe de Actividades marzo-julio de 2018 (2018b, pp. 20-21) respecto al trabajo colaborativo para programar e implementar cursos a los profesores del CCH el CFP para el periodo de interés definió los objetivos, las actividades por sesión, la evaluación y la bibliografía a utilizar, para el Taller de Reflexión sobre la Experiencia Docente para el Seguimiento de la Aplicación de los Programas de Estudio Actualizados (TRED-S) y para el Taller de Planeación de la Docencia (TPD), estos talleres se retomarán más adelante. Además, integraron un taller de formadores y lo impartieron a los monitores de ambos talleres.

Ficha técnica.

El Departamento establece y cuenta con sus propios criterios y lineamientos para evaluar la calidad del diseño, instrumentación y evaluación de los cursos que organiza (UNAM, 2016a, p. 45), siguiendo aquellos para evaluar la calidad del diseño que responden a la etapa *Presentación de propuestas para cursos a impartir* referente a: registrar la información o los datos generales de los cursos que se van a impartir, integrar los elementos para el diseño de los cursos adjuntando los materiales de apoyo a utilizar y entregarlo al DFP del Colegio con al menos un mes de anticipación (ENCCH, s.f., pp. 8-9).

En consecuencia, según el Procedimiento para impartición de cursos, (véase anexo 3) en el diseño del curso se debe considerar las siguientes características: caratula³⁸ con los datos generales del curso y nombre del o los impartidores y, en su caso, diseñador(es); presentación; propósitos; enfoque; contenido; actividades de enseñanza-aprendizaje; forma

³⁸ Además, debe incluir datos como: plantel sede del curso; turno; periodo, duración (en horas) y fechas de inicio y término.

de evaluación y acreditación; materiales seleccionados y bibliografía consultada. Además, deben llenar el Formato de solicitud para impartir cursos, ver anexo 4.

Sobre la selección de cursos a ofertar, mencionan que es a partir de un comité evaluador de cursos, conformado por un grupo de profesores evaluadores del diseño, que trabajan con un documento para que únicamente conozcan y evalúen el contenido, sin conocer quién lo propone, además, revisan los lineamientos del CAB y su normativa sobre la formación de profesores.

Costos.

El presupuesto que se asigna al PIFD forma parte de una partida presupuestal que depende directamente de la DGCCH, pero no se nos proporcionaron datos concretos. Los cursos son gratuitos para los académicos del colegio, así como para aquellos de la ENP interesados en los cursos que impulsa el Departamento.

Condiciones de participación.

La autoridad del Departamento mencionó en entrevista que más de la mitad del total de profesores del Colegio han participado en cursos y talleres, es decir, participan en el PIFD. Destacó la obtención de estímulos porque al acreditar los cursos y talleres extienden constancias con valor curricular a diseñadores, impartidores y asistentes, se mencionó que en general, todos los profesores deben cumplir con 40 horas de formación según la legislación universitaria. Además, que cursar el Programa tiene un valor agregado para los profesores, no solo para mejorar su práctica en el aula, sino para mantener su nombramiento (DFP1, 2019).

Sin embargo, en la revisión de la legislación y del EPA solo se identificó como obligación enriquecer sus conocimientos en la materia o materias que impartan (UNAM, 1988, p. 11) y no se especifica un número de horas para garantizar la permanencia como profesor o promoción a un nombramiento elevado.

Catálogo.

En 2016 y 2017, para algunas asignaturas del plan de estudio se actualizaron los programas de estudios y en otras se modificaron dichos programas, por lo tanto, la autoridad mencionó que fue prioridad formar a los profesores para la comprensión de su área del conocimiento de los programas de estudio actualizados o modificados.

Por lo tanto, reconocen que la oferta de cursos del interanual 2018, la establecieron de acuerdo con esas prioridades institucionales y a partir de la flexibilidad para que los propios profesores expresen sus necesidades de formación y propongan cursos, identificaron una oferta variada y amplia que respondió a las diversas necesidades.

Es preciso mencionar que los ejes de formación corresponden a los siguientes: comprensión del modelo educativo; plan y programas de estudio; actualización en la disciplina y la

didáctica; habilidades cognitivas, socioculturales y afectivas; investigación e innovación educativa y gestión académica-administrativa (ENCCCH, s.f., p. 19).

Cada eje transversal tiene sentido y características propias en relación con la naturaleza e intención en la currícula del CCH, sin embargo, todas están presentes durante el desarrollo profesional del docente, promueven el trabajo colegiado y la construcción de propuestas interdisciplinarias.

Los seis ejes dieron pauta para establecer once líneas de formación, derivando una propuesta general sobre el diseño específico de algún curso, taller o seminario.³⁹ Las líneas de formación son: inducción y preparación en el Modelo Educativo del CCH; aplicación de los Programas de Estudio (2016 y 2017), orientación en la didáctica general y específica (CCH y de las disciplinas); ciencias y humanidades en la enseñanza de las disciplinas; orientación y desarrollo psico-emocional y escolar; práctica, innovación y reflexión en la docencia; innovación tecnológica y redes de comunicación; lectura, escritura y comunicación académica; habilidades genéricas y desarrollo cultural; investigación e innovación educativa en el aula y habilidades para la evaluación del trabajo académico (ENCCCH, s.f., p. 20).

La autoridad del Departamento reconoció que impulsan una oferta a nivel central para todos los planteles,⁴⁰ a partir de un número elevado de profesores interesados en asistir, por lo que hay opciones en ambos turnos. De hecho, existe una oferta local en cada plantel según sus necesidades particulares.

Es importante destacar que se analizaron los cursos y talleres que se ofrecieron de manera central para el interanual 2018, impartidos del 14 de mayo al 3 de agosto de ese mismo año. El análisis de los datos no permitió conocer en que modalidad se impartieron y la duración en horas de los cursos y talleres.

Según la presentación del suplemento, (Gaceta CCH, 2018, p. 5) los cursos y talleres que se ofertaron pretendieron cubrir las necesidades institucionales derivadas de: la actualización de los programas; promover la reflexión propositiva y evaluar las dificultades y aciertos en su aplicación para realizar un seguimiento para mejorar los instrumentos programáticos.

En consecuencia, el departamento ofertó dos talleres dirigidos a todos los docentes de primer a cuarto semestre de los planteles de CCH, es decir, asignaturas de las cuatro áreas del conocimiento. Los talleres fueron: *Taller de Reflexión sobre la Experiencia Docente para el seguimiento de la Aplicación de los programas de Estudio Actualizados (TRED-S)* y *Taller de Planeación de la Docencia (TPD)*. Además, impulsó otros más, entre cursos, talleres y curso-taller.

³⁹ Para obtener más información sobre las propuestas de cursos, talleres o diplomados ver el documento del Programa Integral de Formación Docente.

⁴⁰ Planteles del Colegio de Ciencias y Humanidades: Azcapotzalco, Naucalpan, Vallejo, Oriente, Sur.

Por último, es preciso decir que, para actualizar la oferta de cursos y talleres, la autoridad mencionó que diagnostican y establecen los campos prioritarios del momento. Además, detectan necesidades mediante los informes de los profesores impartidores que sugieren cursos y con las opiniones sobre necesidades de formación y cursos que sugiere el asistente cuando contesta el cuestionario de evaluación del curso que tomó.

5.2.1.5. Contenidos.

A partir del análisis de los datos recuperados, se concluye lo siguiente:

- a. El *TRED-S* impulsó temáticas como: el modelo educativo y sus niveles de concreción; la actualización didáctica y disciplinaria de los programas de estudio; la experiencia y reflexión de la docencia; la revisión del quehacer docente y las estrategias de seguimiento para las asignaturas de primer a cuarto semestre de las cuatro áreas del conocimiento. Se llevó a cabo en todos los planteles, en turnos matutino y vespertino durante cinco días.
- b. Sobre el *TPD* tuvo como propósito diseñar el programa operativo de la materia a impartir de acuerdo con las habilidades docentes que propone el Modelo Educativo, es decir, está vinculado con el eje transversal *Plan y Programas de estudio*, porque después de la revisión disciplinar y didáctica a los planes y programas de las asignaturas, los profesores elaboran sus propios programas operativos con el fin de mejorar su práctica docente. También se implementó en todos los planteles en turnos matutino y vespertino durante cinco días.
- c. De un total de 97 cursos, el 53.60% impulsó el eje transversal: *Actualización en la disciplina y la didáctica*. El 59.79% de los cursos fortaleció la línea de formación *Orientación en la Didáctica General y Específica (CCH y de las disciplinas)* con énfasis en el área de *Ciencias experimentales y Talleres de lenguaje y comunicación* con el fin de vincular su conocimiento disciplinar con las particularidades didácticas de cada área y asignatura.
- d. Del total de la oferta, el 59.79% de los cursos fueron impartidos en el turno matutino y el 28.86% de los cursos se impartió en CCH Oriente como sede, lo que significa que fue impartido por personal interno del colegio. Finalmente, el 96.90% de los cursos se impartieron durante cinco días.

5.2.1.6. Evaluación.

Siguiendo la información obtenida, el Departamento cuenta con una base de datos que refleja el número de cursos que han tomado los profesores hasta el momento, obteniendo cifras cuantitativas, sin embargo, reconocieron que carecen de un análisis y seguimiento sobre el avance de la práctica docente, es decir, no se cuenta con una observación del impacto de los cursos y talleres en su práctica cotidiana.

A pesar de que carecen de un seguimiento, realizan informes al término del periodo interanual de formación, obteniendo datos sobre qué cursos se implementaron, en qué planteles, qué turno y cuáles no se desarrollaron, así como datos estadísticos como el número de cursos y de profesores que cursaron y acreditaron.

Respecto al informe, la autoridad del DFP mencionó que es dirigido a profesores, jefes de departamento de los planteles, la junta directiva y de secretarías, así como al director general del colegio para reportar y mostrar los resultados. Además, alineado con las funciones del Departamento, el informe también permite obtener un análisis de la formación y así mejorar la siguiente oferta a través de una evaluación sobre la pertinencia y la calidad de los cursos (UNAM, 2016a, p. 45).

En el siguiente apartado se aborda el programa complementario, analizando las categorías analíticas con el mismo propósito y el periodo. El análisis se logró a partir de la revisión de documentos e información obtenida en la entrevista a la autoridad del DFP sobre la formación externa que impulsa la DGAPA.

Es preciso aclarar que se contactó con los responsables de la Dirección de Apoyo a la Docencia (DAD) de la DGAPA, con el fin de aplicar la entrevista y conocer más sobre el desarrollo del PASD; sin embargo, su respuesta fue que ellos se encargaban de cuestiones administrativas y no las operativas, mencionaron que quien podría dar respuesta era la autoridad del DFP del CCH, pero esta autoridad destacó que no contaba y desconocía esa información.

5.2.2. Programa de Actualización y Superación Docente (PASD) de la Dirección General de Asuntos del Personal Académico (DGAPA)

Primeramente, para una mejor comprensión se presentan el concepto de formación, la estructura organizacional de la DGAPA y la estructura normativa que sustenta al PASD.

Concepto de formación.

La DAD desarrolla los procesos que fortalezcan y mejoren la enseñanza y la práctica docente mediante el marco institucional. Según el sitio web del Programa⁴¹, se promueve el fortalecimiento a la docencia a través de la actualización para reforzar los conocimientos didáctico-pedagógicos y el uso de TIC's y la superación académica para el dominio de lenguas extranjeras y el conocimiento de disciplinas emergentes y de frontera. Además, la revisión del sitio web permitió identificar que los cursos promueven la actualización y los diplomados la superación académica.

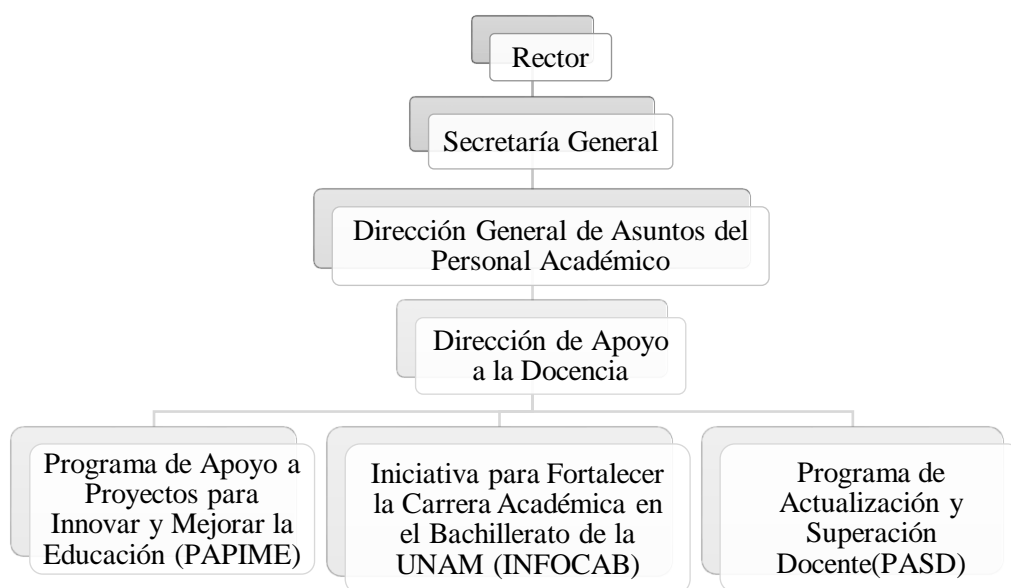
⁴¹ DGAPA, UNAM. *Programa de Actualización y Superación Docente (PASD)*, 2016, México: UNAM: <http://dgapa.unam.mx/index.php/fortalecimiento-a-la-docencia/pasd>

En este sentido, el programa está orientado al fortalecimiento disciplinar, pedagógico y transdisciplinario de los profesores, en el marco de los programas de estudio del bachillerato de la UNAM.

Estructura organizacional.

La revisión del sitio web de la DGAPA (UNAM, 2016b) dio a conocer que está compuesta por cinco direcciones: Dirección de Desarrollo Académico, Dirección de Apoyo a la Docencia, Dirección de Formación Académica, Dirección de Estímulos y Reconocimientos y la Dirección de Sistemas, Diagnóstico e Información Académica, de interés para la tesis la DAD porque es quien promueve el PASD. Además, la DGAPA debe responder ante la Secretaría General y al Rector de la UNAM.

Cuadro 10. Estructura organizacional del Dirección General de Asuntos del Personal Académico.



Fuente: UNAM, 2016b

Estructura normativa y perfil docente.

Este proyecto de la UNAM está fundamentado normativamente por el PDI-UNAM 2015-2019 del Dr. Enrique Graue. Además, responde al perfil deseable del profesor del bachillerato que en párrafos anteriores se mencionó.

Este es un programa institucional diseñado e impulsado por la DGAPA, en colaboración con la DAD para lograr su desarrollo. Según las funciones de la DAD,⁴² impulsan procesos para

⁴² Véase: DGAPA, UNAM. Organigrama, 2016, México: UNAM <http://dgapa.unam.mx/index.php/conoce-la-dgapa/organigrama>

elevar la calidad y el fortalecimiento de la práctica docente del bachillerato y licenciatura de la UNAM, es decir, fortalecer el desarrollo de sus conocimientos pedagógicos.

En este sentido, la DGAPA fue creada en 1977 con el propósito de integrar las actividades de apoyo para el personal académico. Durante estos años, la Dirección ha impulsado la carrera académica en el contexto de la UNAM y el entorno nacional, a través de programas institucionales y funciones propias como la actualización, superación, formación, desarrollo, estímulos y reconocimientos del personal académico, según datos publicados en el marco institucional de su sitio Web.⁴³

En consecuencia, la UNAM se ha preocupado por el desarrollo profesional y formación docente de la EPN y del CCH, así como de las escuelas incorporadas, a través de la Dirección General de Incorporación y Revalidación de Estudios (DGIRE), que corresponden a 87 escuelas en 2019.⁴⁴ El PASD para el bachillerato pone a disposición del profesorado cursos y diplomados para que actualicen sus conocimientos, tanto pedagógicos como disciplinarios y favorezcan su práctica docente.

5.2.2.1. Diagnóstico.

Sobre las acciones para diagnosticar las necesidades de los docentes, según las RO, (DGAPA, 2018, p. 1) se identificó que la DGAPA no las diagnostica; sin embargo, las obtiene a partir de la información sobre las asignaturas con mayor índice de reprobación que detecta la Dirección General de Planeación (DGPL) de la UNAM, posteriormente se las da a conocer a la DAD, es decir, el diagnóstico se realiza y obtiene por un trabajo colaborativo entre estas tres direcciones.

Destacó que las principales necesidades que se debían atender con el PASD corresponden a los enfoques: orientados a asignaturas con mayor reprobación; a capacitar a los profesores en los nuevos planes y programas de estudio; el fortalecimiento de capacidades y estrategias didácticas; promover habilidades TIC y en el desarrollo de aplicaciones para la Red Universitaria de Aprendizaje (RUA).

5.2.2.2. Objetivos y estrategias.

Las RO 2018 del PASD (2018, p.1) establecen que su objetivo es ofrecer la actualización disciplinar, pedagógica y transdisciplinaria en el marco de los programas de estudio de las asignaturas del bachillerato de la UNAM. A partir de la revisión de las RO, se identificó como propósito, reforzar y actualizar a los docentes en: el manejo de aspectos didáctico-

⁴³Véase: DGAPA, UNAM. Marco institucional, 2016, México: DGAPA, UNAM <http://dgapa.unam.mx/index.php/conoce-la-dgapa/marco-institucional>

⁴⁴Información obtenida a través de la consulta al catálogo de instituciones incorporados a la UNAM. Véase <https://servicios.dgire.unam.mx/srvln/catalogoSI/>

pedagógicos; el uso de las tecnologías de información y de la comunicación; el dominio de lenguas extranjeras e introducirlos al conocimiento de disciplinas emergentes y de frontera.

En consecuencia, se deduce que el programa debe contribuir a obtener mejores resultados de aprobación en las asignaturas, por lo tanto, al fortalecimiento de la práctica docente promoviendo estrategias didácticas, de uso y aplicación de TIC que permitan mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje con los alumnos.

5.2.2.3. Modalidad.

Los cursos y diplomados se imparten en modalidades presencial, semipresencial y en línea; aunque, se desconoce que modalidad se impulsa con frecuencia para los cursos y diplomados, así como la modalidad que prefieren los profesores del bachillerato universitario y los alcances de cada una.

Respecto a la modalidad semipresencial y en línea, se desconoce las características de ambas opciones, cómo se establecen los cursos y diplomados, y cómo se atienden los casos donde los docentes no cuentan con conocimientos y habilidades necesarias para cursar dichas modalidades.

5.2.2.4. Diseño.

Sobre los actores participantes para proponer, organizar, evaluar y seleccionar los cursos y diplomados pertinentes, el programa cuenta con el apoyo de entidades de la UNAM como escuelas y facultades; centros e institutos. Además, otros actores como un consejo asesor, comités académicos por área de conocimiento y los profesores ponentes, quienes los imparten.

En seguida se detallan las funciones y responsabilidades de estos tres últimos:

- Consejo asesor: proponer cursos pertinentes a los objetivos del programa y de acuerdo con las necesidades detectadas por la DGPL, responsabilidad de las escuelas, facultades, centros, institutos que integran el consejo asesor y en colaboración con representantes de la ENP y del CCH. Así como convocar a académicos de reconocida trayectoria de sus entidades e investigadores de facultades, centros e institutos de la Universidad para ser profesores ponentes de cursos o diplomados.
- Comités académicos por área de conocimiento: asistir a las sesiones de trabajo para evaluar y seleccionar los cursos pertinentes que se realizarán durante el periodo interanual.
- Profesores ponentes: impartir todas las sesiones (se puntualiza en la modalidad presencial) y solicitar a los profesores inscritos que contesten el cuestionario de opinión (DGAPA, 2018, pp. 3-4, 6).

El programa estableció dos tipos de profesor ponente y los requisitos que deben cumplir; el primero, debe ser personal académico de la Universidad que imparte clases en el nivel superior y tener alguno de los siguientes nombramientos/perfiles: profesor de carrera de

tiempo completo, investigadores de tiempo completo, profesores de asignatura, técnicos académicos titulares de tiempo completo (se estableció un pago de \$410.88 p/h) y funcionarios con alguna de las figuras anteriores (estos no obtienen remuneración económica).

Y los profesores ponentes externos: profesionistas nacionales y extranjeros que cuenten con estudios de posgrado y una reconocida trayectoria. Serán invitados si no existen académicos en la Universidad con su especialidad.

Cabe mencionar que se desconoce si estos requisitos de profesor ponente son aplicados para aquellos de la modalidad semipresencial y en línea, porque en las RO no se especifica.

Ficha técnica.

Sobre los elementos que se deben presentar para el diseño y la propuesta de cursos y diplomados, se desconoce cuáles son, es decir, no se sabe si siguen registros y formatos de solicitud de cursos como en el caso del PIFD. Se puede deducir a partir de las RO que las escuelas, facultades centros e institutos de la Universidad los diseñan y los proponen, pero no es claro cómo lo hacen.

Costos.

No se logró identificar cómo se asigna el presupuesto para el Programa, pero se considera que debe ser mediante una partida presupuestal establecida por la Secretaría General de la UNAM, porque la DGAPA depende de ésta. Los cursos y diplomados para los profesores de la UNAM no tienen costo, para profesores de escuelas incorporadas tuvieron un costo de \$35 p/h y para aquellos que no son de escuelas incorporadas, pero imparten en el NMS, el costo fue de \$50 p/h.

Condiciones de participación.

El programa está dirigido para todos los profesores que impartan clases en NMS, aunque para el personal académico de las preparatorias y del CCH se requiere cumplir con alguno de estos perfiles/nombramientos.

- Profesores activos del bachillerato UNAM,
 - ✓ Profesores de Carrera.
 - ✓ Investigadores.
 - ✓ Profesores de Asignatura.
 - ✓ Técnicos Académicos Titulares, Técnicos Asociados o Técnicos Auxiliares.
- Profesores que no se encuentran vigentes en nómina (pero han tenido adscripción en el semestre inmediato anterior),
- Profesores con adscripción en trámite y
- Profesores externos de escuelas incorporadas y no incorporadas a la UNAM que impartan clases en el NMS (DGAPA, 2018, pp. 6-8).

Durante el periodo interanual 2018 de interés para analizar, el programa registró un total de 1,633 profesores inscritos⁴⁵, empero, se desconocen aspectos sobre cuántos corresponden a profesores del CCH y si ese número logró la eficiencia terminal o acreditación de cursos porque se otorgan constancias a los profesores que asisten al 80% de las sesiones y contestan el cuestionario de opinión.

Catálogo.

La revisión de las características de los cursos que se plantearon en las RO 2018 para los cursos de bachillerato del PASD, permitió identificar como ejes de formación los enfoques que se diagnosticaron como las principales necesidades de formación, según lo anotado en el diagnóstico.

Los datos obtenidos en la entrevista a la autoridad del DFP del CCH permitió conocer que la DGAPA promueve la implementación de cursos en sedes dentro de Ciudad Universitaria, favoreciendo a profesores del Colegio del plantel Sur y Oriente, dejando de lado a los planteles de Azcapotzalco, Naucalpan y Vallejo.

5.2.2.5. Contenidos.

Al realizar la búsqueda de materiales para identificar los cursos que ofertó el programa y así realizar el análisis pertinente, el resultado de documentos a la vista pública fue nula, pero en la página web de la DGAPA se identificó que se impartieron 137 cursos. Además, que únicamente se ofertaron cursos para la actualización de los docentes del bachillerato de la UNAM. Se desconoce qué líneas de formación se priorizaron, así como qué enfoques y áreas disciplinarias se favorecieron.

5.2.2.6. Evaluación.

Según las RO, (DGAPA, 2018, p. 9) los cursos y diplomados se evalúan a través del cuestionario de opinión que el profesor inscrito contesta, lo que permite mejorar la calidad de estos, se desconoce qué aspectos se evalúan en el cuestionario. La DGAPA debe preparar un reporte estadístico de resultados anuales dirigido a las entidades académicas participantes, reporte que no se obtuvo porque no está a la vista pública. Además, se desconoce si la DGAPA o la DAD promueven mecanismos de seguimiento para analizar el impacto que los cursos y diplomados representa en la mejora o fortalecimiento de la práctica del docente del bachillerato universitario.

⁴⁵ Véase para más información: DGAPA. (2016). *Dirección General de Asuntos del Personal Académico*. Recuperado el 15 de febrero de 2019, de <http://dgapa.unam.mx/index.php/programas-destacados>

6. Discusión y consideraciones finales

Este capítulo se derivó del análisis de dos modelos de formación continua para docentes en servicio del Nivel Medio Superior (NMS) del Colegio de Bachilleres (Cobach) de la Ciudad de México (CDMX) y el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) en la modalidad escolarizada, con el fin de comparar las características generales de dos programas internos, dos complementarios y la oferta de formación para obtener similitudes y diferencias entre las categorías analíticas: concepto de formación, estructura organizacional, estructura normativa, perfil docente, diagnóstico, objetivos y estrategias, modalidad, diseño, contenidos, evaluación entre otras subcategorías, es decir, las lecciones que se obtuvieron de la comparación.

En consecuencia, este capítulo se organiza en tres apartados: en el primero se presentan las categorías que reflejan similitudes y diferencias entre ambos programas internos de formación continua. En el segundo apartado lo mismo, pero entre los programas complementarios a la formación continua. Por último, en el tercer apartado se dan a conocer las consideraciones finales que surgieron a partir del análisis comparativo sobre las características generales del diseño y la oferta de formación de los programas. Además, se presentan las inquietudes e interrogantes que surgieron de esta investigación.

Para comenzar se presentan las lecciones de las categorías: estructura organizacional, normativa y perfil docente debido a que están articuladas para impulsar y desarrollar los programas internos y complementarios de formación continua docente.

Estructura organizacional.

En el Cobach, la Subdirección de Formación y Asuntos del Profesorado (SFAP) y la Coordinación Sectorial de Desarrollo Académico, (COSDAC) son quienes coordinan o desarrollan el programa de formación en su vertiente interno y complementario, respectivamente. En el caso del CCH, el Departamento de Formación de Profesores (DFP) y la Dirección General de Asuntos del Personal Académico (DGAPA), además existe claridad en las atribuciones o funciones de cada una.

Sin embargo, destaco que cada una: la SFAP, la COSDAC, el DFP y la DGAPA, de acuerdo con su estructura organizacional, dependen de alguna instancia superior, por lo tanto, hay cierta negociación o alineación a políticas institucionales más amplias. Además, dependen de factores como las condiciones políticas, institucionales, económicas o de gestión.

Retomando la dependencia de las instancias o dependencias, por un lado, aquellas que impulsan los programas de formación interno, sobresalió que en el Cobach hay más instancias a las que debe responder el área encargada del desarrollo docente. El DFP del CCH solo responde a la Secretaría Académica del Colegio, mientras que la SFAP del Cobach responde no solo a la Dirección de Evaluación, Asuntos del Profesorado y Orientación Educativa, sino también a la Secretaría General del Colegio.

Por otro lado, los programas de formación complementarios impulsados por la COSDAC, como la DGAPA, organizacionalmente se tratan de las instancias máximas, donde se generan las políticas institucionales que se deben aplicar, por lo que distan de ponerse en duda.

Estructura normativa.

La revisión de la estructura organizacional permitió reconocer una vinculación con la estructura normativa de cada proyecto interno o complementario porque los programas están adecuados en el marco de una política ya sea nacional o institucional, lo que posibilita formular acciones concretadas en programas articulados con sostenibilidad política para el logro de los objetivos específicos.

Cada programa tiene clara y definida a la población objetivo, así como la necesidad que se pretende priorizar. En el caso del Cobach, el objetivo del programa de formación y el periodo que fue objeto de estudio respondió a una prioridad nacional, más que a la institucional, por tanto, dicho programa estuvo alineado para que los docentes comprendieran y pudieran aplicar el Nuevo Modelo Educativo, (NME) de acuerdo con la disciplina que impartían.

Sobre el programa de formación del CCH, durante el mismo periodo se identificó una prioridad institucional, tomando en cuenta las opiniones y necesidades de sus docentes, así como los cambios y ajustes a los que se enfrentaron sus planes y programas de estudio, pero dejando en claro que pretenden que el desarrollo de su programa de formación y su oferta sea un referente nacional, que no solo atendiera a docentes del CCH, Escuela Nacional Preparatoria (ENP) y escuelas incorporadas, sino también respondiera a las necesidades de cualquier docente del NMS en el país.

Además, en ambas instituciones existe claridad normativa sobre el proceso de diseño, desarrollo y evaluación de la oferta de formación, debido a que cuentan con reglas de operación con acciones concretas y tiempos establecidos para cada etapa. Sin embargo, no hay precisión entre los tiempos de finalización de cada proyecto, es decir, se han planteado a corto plazo y no a mediano o largo plazo (lo ideal para llegar a cabo una evaluación de seguimiento y obtener resultados de los programas), por los cambios de gestión y administración que ocurren a corto plazo.

Perfil docente.

El perfil del docente universitario consta de 12 atributos y fue establecido en el 2001; el perfil del docente del Cobach consta de 8 competencias y se estableció en el 2008, tanto los 12 atributos y las 8 competencias las deben cumplir los docentes de la modalidad escolarizada. Cabe destacar la diferencia en los perfiles, por un lado, para el profesor del CCH se plantean atributos, es decir, rasgos generales que deben desarrollar para su práctica. Por otro lado, para los profesores del Cobach competencias formadas por atributos, como las cualidades éticas, académicas, profesionales y sociales que debe reunir el perfil docente, por tanto, estas son las que engloban más rasgos que solo el profesional.

La revisión y análisis del perfil docente para cada Colegio permitió identificar semejanzas, por ejemplo:

- Reflexiona sobre su práctica educativa.
- Capacidad para el trabajo colaborativo.
- Dominio disciplinar que facilita la expresión y argumentación de sus ideas para generar aprendizajes significativos.
- Facilitar la interacción entre alumnos, es decir, contribuir a un desarrollo integral y sano.
- Compromiso institucional.

Así pues, se puede decir que hay más semejanzas que diferencias, posiblemente al establecer las 8 competencias como el perfil del docente del NMS durante la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS), probablemente se visualizaron como referente los 12 atributos que previamente se estableció para el perfil del docente del bachillerato universitario.

En seguida, se presentan las categorías analíticas con similitudes y diferencias entre los programas internos: el Programa de Formación para el Personal Académico (PFPA) y el Programa Integral de Formación Docente (PIFD), posteriormente, las correspondientes para los complementarios.

6.1. Programas internos

6.1.1. Similitudes

Diagnóstico.

En general, tanto la SFAP y el DFP, emplean mecanismos más o menos eficaces y adecuados para detectar las necesidades de los docentes, y lo hacen a partir del trabajo en conjunto con diversos actores del propio plantel, por un lado, la SFAP del Cobach, a través de los Consejos Académicos del Plantel (CAP) integrados por el director, subdirector y jefes de materia. Por otro lado, el DFP del CCH, a partir de la intervención de la Secretaría Académica, el Centro de Formación de Profesores (CFP), las secretarías auxiliares y los planteles del Colegio.

Además, complementan el diagnóstico a partir de las evaluaciones de los cursos, es decir, la revisión de las opiniones donde los docentes plasman sus necesidades particulares y cursos de interés.

Modalidad.

Sobre la modalidad que impulsan los programas internos de formación de cada institución, en ambas se promueven tres modalidades: presencial, semipresencial y en línea. Se identificó que el Cobach ofrece más cursos en la modalidad presencial, porque carece de personal para diseñar y generar los cursos en línea, además, predominó la modalidad presencial en los

cursos ofertados en el intersemestral 2018; en cambio, en el CCH se mencionó que la misma modalidad es pertinente, preferida y solicitada por los docentes, sin embargo, no se identificó qué modalidad de las tres opciones fue la que se promovió al revisar la oferta de cursos del interanual 2018.

Si bien cada modelo de formación institucional promueve e impulsa su propio programa interno de formación, cabe destacar que además comparte y atiende la formación docente a través de instancias externas a cada institución; es decir, mediante un programa de formación complementario, como ya se mencionó una oferta adicional que cubra las necesidades faltantes.

Por una parte, el Cobach complementa su programa de formación con la COSDAC, instancia dependiente de la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS) que atiende y promueve la Estrategia Nacional de Formación Continua de Profesores de Educación Media Superior (ENFCPEMS). Por otra parte, el CCH también complementa su programa de formación con la DGAPA, que es una instancia externa que depende de la UNAM. La DGAPA atiende y promueve el Programa de Actualización y Superación Docente (PASD). Cabe mencionar que estos programas de formación complementarios se retoman en el siguiente apartado.

Diseño.

Siguiendo el análisis de los programas internos de formación docente, ambos cuentan con sus propios lineamientos para el diseño de los cursos a ofertar (como se ha mencionado uno sigue la política educativa nacional y otro la política educativa institucional -UNAM-), aunque cuentan con fichas técnicas y formatos que los diseñadores de los cursos deben tomar en cuenta durante la construcción de su propuesta.

El Cobach plantea la ficha técnica y el material del instructor mientras que el CCH el procedimiento para impartición de cursos y un formato de solicitud para impartir cursos. En términos generales, en ambos casos plasman datos como: nombre del curso, fecha de realización, duración, objetivo, eje de formación, contenidos temáticos, materiales y recursos, actividades, evaluación y bibliografía consultada.

Respecto a los costos de los cursos para los docentes en ambas instituciones, estos cursos no tienen costo para que sus docentes los cursen, salvo para las personas de las escuelas incorporadas a la UNAM. Además, a los docentes internos de las instituciones no se les paga por diseñar cursos, porque esto forma parte de sus obligaciones académicas con la institución.

Contenidos.

Respecto a los contenidos que se priorizaron e impulsaron durante el periodo objeto de estudio, en ambas instituciones se promovió fortalecer los conocimientos pedagógicos y disciplinares a la par, por la actualización y ajustes en sus programas de estudios. En el Cobach se fortalecieron con más énfasis las estrategias y herramientas de enseñanza del área

de las ciencias sociales y humanidades; en contraste, el CCH fortaleció la orientación en la didáctica general y de las disciplinas del área de ciencias experimentales y talleres de lenguaje y comunicación.

Además, cada institución complementó dichos cursos con talleres alternos con el fin de analizar y concretar el modelo educativo, los planes y programas de estudio de diversas asignaturas en particular. Por último, se observó que los cursos de ambos programas se impartieron durante cinco días, con una duración de 25 horas para el caso del Cobach, se desconoce la duración en horas de los cursos del CCH, pero por los días de impartición, se deduce un aproximado entre 20 a 25 horas.

No obstante, destacó mayor cantidad de cursos ofertados en el programa de formación del CCH y que fueron impartidos por docentes del plantel, aunque se desconoce la modalidad que se priorizó. En contraste, el programa del Cobach promovió mayor cantidad de cursos en la modalidad presencial, los cuales fueron impartidos por instructores externos al Colegio.

Evaluación.

Las autoridades de cada Colegio reconocieron que se entregan informes sobre los resultados de los cursos de cada programa de formación sobre qué cursos se priorizaron y acreditaron. Además, destacó en ambas instituciones la falta de acciones o mecanismos para conocer el impacto de los cursos en la práctica de sus docentes, es decir, carecen de seguimiento.

En seguida, se presentan las categorías analíticas donde difieren los programas internos de formación analizados.

6.1.2. Diferencias

Concepto de formación.

Cada institución aplica y expresa una manera particular de entender y contextualizar la formación docente, analizando lo que se establece normativamente en cada institución sobre formación, la lectura entre líneas arroja diferencias, por lo tanto, se retoman para una mejor comprensión.

En el caso del Cobach:

Según el RPA sobre formación docente: el mérito académico como elemento primordial para reconocer las competencias del personal docente y la superación profesional académica como un fin permanente (2013, p. 3) Además, el logro del desarrollo profesional mediante una “formación profesional” eficaz para subsanar las debilidades detectadas y potenciar las capacidades para el mejor desempeño en el aula y la escuela (SFAP, 2018, p. 4).

En el caso de CCH:

La formación para la docencia promueve la reflexión sobre la práctica docente hacia la recuperación de su experiencia, la preparación y el mejoramiento permanente, además de interesarse por actualizar y profundizar sus conocimientos (DGCCH, 2011, p. 6).

El análisis comparativo de los términos hizo evidente que en el Cobach se presenta un modelo de formación encaminando a suplir las lagunas existentes brindando conocimientos disciplinares y estrategias no aprendidas, además de transmitir nuevos conocimientos y didácticas, como menciona Vezub (2013, p. 102).

Mientras que en el CCH responden a un modelo de formación donde no sólo se profundicen y actualicen sus conocimientos, sino también se recupere el conocimiento práctico, sus experiencias, sus necesidades y los problemas de los docentes, de acuerdo con Vezub (2013, p. 104).

Además, cada modelo de los programas internos surge de acuerdo con el perfil del docente y sus necesidades particulares, así considerando los requerimientos de la política educativa nacional para el caso del Cobach, se ha establecido como una meta forjar una identidad en el docente como docente del NMS en México, más que un docente particular del Cobach. Mientras que la política educativa institucional para el caso del CCH, sí plantea que a través de su modelo de formación el docente adquiriera una identidad como docente del bachillerato universitario y que el mismo modelo sea un referente de formación a nivel nacional.

Por lo tanto, en el Cobach se reconoce que no han podido concretar un modelo de formación más consistente por las modificaciones y/o adecuaciones de cada cambio de sexenio y de las autoridades que gestionan el colegio a nivel central, debido a nuevas ideas o diferentes concepciones sobre la formación de los profesores.

El CCH también pasa por esos cambios, de rector y director general del Colegio, pero sus autoridades no manifestaron dificultades para implementar y concretar su modelo de formación en sus programas, porque tienen presente las variantes de cada perfil docente, así como su trayectoria.

Objetivos y estrategias.

Los programas internos de formación tienen como objetivo mejorar y fortalecer la práctica docente, sin embargo, el Cobach buscó que su programa de formación promoviera obtener resultados positivos en la evaluación del desempeño para el Servicio Profesional Docente SPD, y el CCH pretendió atender las prioridades formativas con base en el modelo educativo de este, durante el periodo que fue objeto de estudio.

Respecto a las estrategias, ambos programas institucionales promueven la vinculación entre la teoría y la práctica, es decir, que los docentes al experimentarlo y vivirlo lo incorporen en su labor cotidiana. Además, el programa de formación del Cobach promovió el trabajo

colaborativo, el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) para la enseñanza y la evaluación; en contraste, el programa del CCH promovió no solo estrategias de enseñanza y aprendizaje centrado en el docente, las TIC y Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento (TAC), sino el desarrollo y concreción de habilidades y actitudes socioemocionales como el pensamiento creativo, escuela sana e intervención docente para impulsar buenas prácticas.

Diseño.

Sobre los recursos con los que se cuenta para el diseño y desarrollo del programa interno de formación, destacaron para el Cobach: diseñadores internos (docentes, coordinadores de proyecto, instructor o tutor en línea) y diseñadores externos (principalmente de las consultorías).

En el caso del CCH, por un lado, personal del DFP, jefes auxiliares de las áreas, departamentos, secretarías, docentes y académicos de los planteles, la junta de directores y los profesores que diseñan e imparten cursos. Por otro lado, la colaboración del CFP para diagnosticar, organizar e implementar talleres. Además, tienen el apoyo de instancias externas universitarias como la Coordinación de Universidad Abierta y Educación a Distancia (CUAED) y la Dirección General de Cómputo y de Tecnologías de Información y Comunicación (DGTIC) para el diseño y operatividad de los cursos que oferta su programa de formación. Así mismo, plasma perfiles como: profesor impartidor para los cursos presenciales y facilitador en modalidad en línea.

En relación con las condiciones de participación, en el Cobach normativamente la acreditación de cursos de actualización y formación posibilitan la promoción, pero no es garantía debido a la disponibilidad de plazas. Caso contrario en el CCH, porque normativamente se plantea que el docente está obligado a enriquecer sus conocimientos de la asignatura que imparte, pero no es condicionante cumplir con un número de horas para la permanencia o promoción, aunque los docentes deben contar con 40 horas de formación para la permanencia de su categoría.

El programa interno de formación del Cobach respondió a cuatro ejes temáticos, además se fortalecieron los conocimientos pedagógicos y disciplinares. También, estos cursos se impartieron del 25 de junio al 11 de agosto del 2018.

En contraste, el programa interno del CCH planteó seis ejes transversales que dieron pauta a once líneas de formación para fortalecer y promover conocimientos pedagógicos y disciplinares, además, los cursos se impartieron del 14 de mayo al 3 de agosto del mismo año. En consecuencia, implicó mayor amplitud en la oferta de formación y en el periodo-tiempo de implementación (3 meses) respecto a la del Cobach.

A continuación, se abordan las similitudes y diferencias entre las mismas categorías analíticas, pero de los programas complementarios de formación de los Colegios; es decir, la

ENFCPEMS y el PASD. Cabe destacar que en algunas categorías no fue posible identificar las similitudes o diferencias por la falta de información.

6.2. Programas complementarios

6.2.1. Similitudes

Concepto de formación.

Con relación al concepto de formación, tanto la COSDAC como la DGAPA determinaron diferentes términos, y, por ende, conceptualizaciones. En contraste, la COSDAC usa términos como: formación, capacitación y actualización, cada uno en diferente momento y concreción de la actividad docente, y en la DGAPA los siguientes términos: actualización y superación.

Sin embargo, cabe destacar que por parte de las autoridades que promueven ambos programas complementarios existe una diversificación de perspectivas en torno al término de formación, como ya se mencionó: capacitación, actualización y superación, lo que repercute en las estrategias y esfuerzos para el cumplimiento de la formación complementaria de los docentes, tanto del Cobach como del CCH, además, limita los alcances y el impacto en los docentes.

Aunado a esto, el análisis del modelo de formación del programa complementario de la COSDAC y de la DGAPA permitió identificar semejanzas porque buscan suplir carencias en los docentes y transmitirles nuevos conocimientos y estrategias que favorezcan su labor docente.

Diagnóstico.

Quienes coordinan los programas complementarios de formación no son quienes diagnostican las necesidades de los docentes que atienden, la COSDAC las obtiene por los resultados de las evaluaciones de desempeño que aplicaba el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), y la DGAPA las conoce mediante la intervención la Dirección General de Planeación (DGPL) de la Universidad y la Dirección de Apoyo a la Docencia (DAD). En síntesis, obtienen y conocen las necesidades docentes por un trabajo colaborativo con otras instancias o dependencias.

Diseño.

En ambos programas complementarios de formación intervienen diversos recursos humanos para garantizar el diseño y desarrollo de la oferta de cursos, aunque se les denomina de diferente manera en ambos casos intervienen en procesos con funciones similares. En el siguiente cuadro se describen de acuerdo con el programa de formación.

Cuadro 11. Recursos humanos que intervienen en el diseño y desarrollo de cursos.

ENFCPEMS	PASD
Grupo directivo.	Consejo asesor.
Comité.	Comités académicos.
Instancia formadora.	Profesores ponentes.

Fuente: Elaboración propia con información del análisis de cada programa de formación externo.

Sobre los costos de los cursos para los profesores beneficiarios, es decir, del Cobach y del CCH, ambos programas complementarios no tienen costo para los docentes beneficiarios según sea el caso. No obstante, en el caso del PASD los cursos tienen costo para aquellos docentes que no pertenecen al sistema del bachillerato de la UNAM, es decir, docentes de las Instituciones Públicas de Educación Media Superior (IPEMS).

Evaluación.

En ambos programas se evalúa la satisfacción de los cursos, según los docentes, a través de los cuestionarios de salida, es decir, cuestionarios con las opiniones de los docentes inscritos en donde plasman lo positivo del curso, recomendaciones o dan a conocer sus intereses, pero no se conoce el impacto más allá de la oferta recibida por el profesorado.

A continuación, se exponen las categorías analíticas donde difieren los programas complementarios de formación analizados.

6.2.2. Diferencias

Objetivos y estrategias

Siguiendo las Reglas de Operación (RO) que norman a cada programa, destaco que el objetivo de la ENFCPEMS es fortalecer el perfil y el desempeño docente de las IPEMS, es decir, aquellos docentes que forman parte del padrón del SPD, en contraste, el PASD pretende fortalecer los conocimientos disciplinares, pedagógicos y transdisciplinarios de los docentes del CCH, Escuela Nacional Preparatoria (ENP), escuelas incorporadas a su sistema y a los docentes del NMS interesados en su oferta.

Respecto a las estrategias que promueven, la ENFCPEMS prioriza las competencias docentes, además la planeación didáctica, uso de plataformas digitales y tecnologías educativas. El PASD estrategias didácticas para fortalecer la práctica docente y el uso y aplicación de TIC para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Modalidad.

En relación con la modalidad que promueven los programas complementarios de formación, el coordinado por la COSDAC únicamente oferta cursos en modalidad en línea y el programa de la DGAPA modalidades presencial, semipresencial y en línea.

Diseño.

En relación con las condiciones de participación, los docentes de IPEMS deben estar en funciones y en proceso de formación, además, darse de alta en el padrón de beneficiarios para la ENFCPEMS, para corroborar, en este caso, su adscripción al Cobach de la CDMX, ser beneficiario y poder inscribirse a los cursos de su interés. Además, deben cumplir con un número de horas/curso al año.

Para el caso de los docentes del CCH deben estar activos, adscritos al semestre anterior o en trámite y contar con alguno de estos nombramientos: profesor de carrera o de asignatura para poder inscribirse a los cursos del PASD.

En seguida se cierra la tesis con algunas reflexiones que surgieron a partir del ejercicio de análisis comparativo.

6.3. Consideraciones finales

Al inicio de la investigación se pensaba el análisis comparativo de dos modelos de formación continua institucionales suponiendo que marcarían grandes diferencias debido al sistema administrativo y presupuestal del que dependen, así como del desarrollo histórico de ambas instituciones de NMS que fueron objetos de este estudio, por lo tanto, el desarrollo de la política de formación continua del CCH estaría más consolidado que el del Cobach.

Sin embargo, en términos globales se encontraron más similitudes que divergencias. Destacó que cada modelo de formación institucional estuvo compuesto por un programa interno y uno complementario, aunque en el caso del CCH se nota mayor consistencia en el tiempo y en sus políticas.

Implementar la metodología de la educación comparada posibilitó una mejor comprensión de la formación continua docente en el sistema educativo del bachillerato general y sus particularidades en el Cobach y el CCH. Permitió entender multifactorialmente las semejanzas y diferencias, a pesar de las particularidades de cada contexto. También se detectaron tendencias y cambios oportunos fundamentados en información relevante, para buscar el mejoramiento del proceso de formación continua del docente en cada institución.

Se observó que tanto en el Cobach como en el CCH fueron los programas internos los más importantes y relevantes en impulsar y promover con los docentes. Siguiendo a las autoridades del Cobach, mencionaron que se debe a que el programa complementario solo oferta cursos en la modalidad en línea, lo que provoca que docentes que no cuentan con las habilidades digitales se resistan, así como la existencia de una oferta que no concuerda con las necesidades de los docentes del Colegio.

Mientras que en el caso del CCH, la autoridad destacó un distanciamiento con el programa complementario, debido a que plantea objetivos y estrategias diferentes al que instrumenta el CCH. Por lo tanto, los programas complementarios no cumplen como suplemento de la

oferta interna, ya que responden a lógicas externas a las instituciones y son de cierto modo más generales.

Para el caso de los dos programas internos comparados, las características generales determinadas en categorías analíticas presentaron más semejanzas que diferencias, por ejemplo: diagnóstico, modalidad (modalidades y oferta complementaria), diseño (ficha técnica y costos), contenidos y evaluación, y diferencias en: concepto de formación, objetivos y estrategias y diseño (recursos, condiciones de participación y catálogo).

En relación con los programas complementarios de formación, presentaron similitudes en: concepto de formación, diagnóstico, diseño (recursos y costos) y evaluación, y diferencias sobre: objetivos y estrategias, modalidad y diseño (condiciones de participación).

Hablar de formación exige tener presente que es un término que posibilita distintos puntos de vista y conlleva un pluralismo conceptual, por tanto, existen términos que se vinculan como capacitación, actualización, instrucción, desarrollo profesional, por mencionar algunos, pero a menudo poca claridad para las autoridades, y sobre todo para lo que los docentes, en este caso del NMS.

La política educativa del país ha promovido sobre todo la capacitación y menos la formación docente de este nivel educativo desde los años ochenta del siglo XX, empero han derivado mecanismos y estrategias con mayor énfasis en este rubro a partir del 2008 y ha sido continua a pesar de los cambios de administración presidencial, porque van encaminadas al mismo fin, formar al docente en competencias, fortalecer su perfil y práctica.

En síntesis, la política educativa nacional en materia docente del NMS ha encaminado las siguientes acciones en las últimas dos décadas: establecer las competencias de los profesores en servicio, ajuste y actualización a los planes de estudio, definir estándares y parámetros de desempeño y formación docente, así como de ingreso al servicio docente.

Respecto a la política educativa institucional en materia docente, el Cobach ha respondido a las demandas nacionales, más que a las institucionales; mientras que el CCH, ha respondido a la demanda y al diagnóstico docente alineado con el marco institucional, sin dejar de lado ser un referente nacional en relación con la formación continua docente.

Con relación a las acciones y la oferta de formación continua docente que impulsó el Cobach y el CCH durante el intersemestral 2018, destaco lo siguiente:

Las acciones que reflejaron semejanzas entre los programas internos de formación responden a cuestiones operativas, como el diagnóstico, la modalidad y la evaluación, además, sobre el diseño, es decir, la ficha técnica para diseñar y proponer cursos o talleres, los contenidos y los costos. Cabe destacar que los contenidos que se priorizaron fortalecer en los docentes fueron los conocimientos pedagógicos y disciplinarios casi a la par.

La diferencia más relevante se relaciona con cuestiones normativas, que como se ha mencionado, por un lado, responden a lo nacional y, por otro lado, a la normativa institucional, donde se observa cierta libertad para determinar qué acciones y mecanismos implementar. Del mismo modo para el caso de los programas complementarios.

El análisis comparativo realizado permitió identificar no solo imprecisiones en los conceptos que están asociados a la formación continua, por ejemplo, capacitación y actualización. Además, se identificó que las acciones y mecanismos implementados -en el periodo de interés- responden y se limitan a cursos y talleres, ya sea presenciales o en línea, lo que es sinónimo de capacitación.

Si bien cada institución cuenta con un marco legal que define la formación continua, en el Cobach mediante la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD) se plasman las características generales (Artículo 60) de la formación continua para los docentes en servicio del NMS; sin embargo, la lectura y el análisis no permitió reconocer en el discurso de sus autoridades, ni en varios documentos, entender de manera clara este concepto. Mientras que en el CCH se define una formación permanente que, de hecho, concuerda con las características que plasma la LGSPD para la formación continua.

En el Cobach, en los últimos años, el mecanismo de formación estuvo ligado a los resultados de la evaluación del desempeño y las necesidades institucionales, bajo esta lógica el propósito fue el fortalecimiento y la regularización de capacidades, conocimientos y competencias para los docentes, según con sus necesidades y resultados en la evaluación de desempeño.

Del mismo modo, en el CCH a pesar de que en el marco legal se expresa promover la reflexión de la práctica para recuperar la experiencia, prepararla y mejorarla, de hecho, observamos que han priorizado actualizar y profundizar los conocimientos del profesorado. Fortalecer especialmente al docente de asignatura, debido a la actualización o ajuste de los programas y planes de estudio, y regularizar aquellos docentes que expresaron sus necesidades en el diagnóstico que implementan.

En consecuencia, en ambas instituciones, tanto en los programas internos como complementarios se promovió una formación individual. Siguiendo a Vezub (2013, p. 102), esto responde a un modelo de formación centrado en cursos y talleres de fortalecimiento y/o regularización, debido a que el saber descansa en expertos especializados o capacitadores, quienes son los voceros de temas y contenidos específicos en pro de su labor docente.

A pesar de que en ambos marcos normativos promueven la formación con el vertiente individual y colectiva, solo se han instrumentado mecanismos en pro de lo individual y se ha dejado de lado la vertiente colectiva.

A partir de este análisis comparativo se hizo evidente que la investigación no marca un cierre, en contraste, generó inquietudes e interrogantes a lo largo de su desarrollo que dan pauta a

nuevas investigaciones que las respondan. Algunas de las inquietudes más importantes que surgieron fueron:

En primer lugar, la falta de adecuación en los programas internos de formación, es decir, las acciones para estructurar y establecer un modelo de formación continuo o permanente no se han concretado a mediano o largo plazo frente a momentos nacionales e institucionales de gestión que representan cambios o interrumpen lo que ya se ha establecido. Es decir, existen problemas en la articulación con los niveles de administración y gestión.

Además, es necesario en la política educativa institucional no perder memoria, sino recuperar, analizar y fortalecer las acciones que se han implementado (pasado) e implementan (presente) para darle continuidad y aporte positivo, tanto para la práctica y desarrollo docente como en los aprendizajes del estudiantado.

De igual modo, vale la pena indagar sobre los cambios en la estructura organizacional del CCH, pues se vislumbra cierta disputa entre el DFP y el CFP, ya que a partir de agosto del 2019 la DGCCCH reestructuró el CFP y lo nombró Centro de Formación Continua (CFC). Según la Gaceta CCH donde se presenta al CFC (2019, p.2), este va a actualizar y capacitar a los profesores, apoyarlos a realizar estudios de posgrado dentro y fuera del país. Además, preparará a los docentes en todas las áreas y disciplinas del Colegio; será también un laboratorio de investigación sobre la educación, la enseñanza y el aprendizaje del NMS: un centro de investigación abierto para todo aquel profesor que quiera actualizarse en torno a su labor académica.

En consecuencia, se abren interrogantes sobre qué tensiones o conflictos habrá entre el DFP y el CFC, ¿quién liderará las acciones de actualización y capacitación de los docentes del CCH o cómo se reorganizarán? ¿Se organizarán estrategias de formación colectiva, de largo plazo?

Se identificó y estableció que el modelo de formación en ambos subsistemas se lleva a cabo en tres niveles: diseño, desarrollo e impacto de los cursos y talleres de los programas internos y complementarios. Sin embargo, ¿Por qué se sigue apostando por cursos y talleres cortos ofertados en la modalidad presencial?, cuando la investigación educativa ha mostrado sus limitaciones o baja efectividad (Vezub, 2013; Zorrilla, 2015). También resulta necesario profundizar en ¿qué efecto ha tenido el paso a la modalidad en línea, además de ampliar la cobertura de docentes atendidos?

Cabe destacar que se ha priorizado fortalecer y regularizar conocimientos y estrategias, así como nuevas didácticas, pero se deja en segundo plano la vertiente colectiva de formación, donde los docentes en conjunto logren la reflexión y autocritica de su práctica en el aula, es decir, recuperen conocimientos prácticos y sus experiencias, para poner a prueba de modo colectivo transformaciones en sus formas de enseñanza.

En la misma LGSP se plantea organizar tiempos y espacios para que los docentes del NMS intercambien experiencias y se propicie un trabajo en conjunto, por ejemplo, como sucede en los consejos técnicos el último viernes de cada mes en la Educación Básica (EB). Ni el CCH que suele tener miras a las acciones que se impulsan a nivel nacional sobre el NMS en materia docente ha impulsado, hasta donde sabemos, estos espacios y tiempos.

Otra serie de cuestiones surgen sobre cuáles son las condiciones laborales de los docentes, esto es relevante porque incita la reflexión sobre cuál es el criterio que cada docente prioriza para elegir los cursos como parte de su formación, por la disponibilidad de tiempo, carga de actividades laborales o desigualdad de oportunidades y, por último, indagar sobre el impacto de la oferta de formación, es decir, cómo impactan los contenidos de los cursos y talleres en la práctica del docente. Esto último necesariamente implica hacer un seguimiento más profundo, desde otras herramientas metodológicas como la etnografía y, sobre todo, dar seguimiento posterior a la formación o capacitación.

A modo de cierre, se enlistan algunos rasgos que se deben considerar al diseñar programas de formación continua para docentes en servicio del NMS:

- Basados en la trayectoria del docente, sus necesidades y problemas.
- Orientados en las vertientes de formación individual y sobre todo colectiva.
- Ser flexibles y adaptables a las características y circunstancias del entorno escolar de cada plantel.
- Tienen continuidad, no se interrumpen frente a un cambio de gestión.
- Se sostienen a largo plazo mediante los recursos suficientes y condiciones laborales favorables para los docentes, sobre todo los que no tienen contratación definitiva.
- Son legalmente reconocidos y están articulados a la trayectoria del docente (en servicio) y a las normas de cada subsistema.

En este sentido, la propuesta de formación continua (Vezub, 2013 pp. 102-104) sirve como referencia de lo que debería ser un proceso de formación integral para docentes en servicio: que sea a largo plazo y que vaya más allá de la recuperación del conocimiento teórico, instrumentados en cursos o talleres de fortalecimiento o regularización (vertiente individual), además se instrumenten actividades reflexivas, conscientes y planificadas, donde el docente participe activamente y trabaje en comunidades de aprendizaje que analicen y teoricen sobre su trabajo y experiencia áulica, necesidades y problemas que enfrenta cada docente para mejorar su ambiente de trabajo y sus condiciones laborales (vertiente colectiva).

Referencias

- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES). (s.f.). Documento de consolidación de la CONPPEMS. *Revista de la Educación Superior*(77), s.f. Recuperado el 16 de agosto de 2019, de http://publicaciones.anui.es.mx/pdfs/revista/Revista77_S3A4ES.pdf
- Auditoría Superior de la Federación (ASF). (s.f.). *Evaluación núm. 290 "Educación media superior"*. México: Cámara de diputados. Recuperado el 13 de junio de 2018, de https://www.asf.gob.mx/Publication/172_Cuenta_Publica_2012
- Autoridad del DFP. (4 de abril de 2019). Diseño, desarrollo e impacto de la formación docente del Colegio de Ciencias y Humanidades. (A. Euan Colli, Entrevistador)
- Autoridades de la COSDAC. (11 de abril de 2019). Diseño, desarrollo e impacto de la formación continua de la Coordinación Sectorial del Desarrollo Académico. (J. Aguilar Nery, & G. de la Cruz, Entrevistadores) Ciudad de México.
- Autoridades de la SFAP. (21 de febrero de 2019a). Diseño de la formación del profesorado del Colegio de Bachilleres. (G. de la Cruz, & A. Euan Colli, Entrevistadores)
- Autoridades de la SFAP. (4 de marzo de 2019b). Desarrollo e impacto de la formación del profesorado del Colegio de Bachilleres. (G. de la Cruz, & A. Euan Colli, Entrevistadores)
- Barajas Sánchez, B. (2018a). *Plan General de Desarrollo Institucional 2018-2022*. México: DGCCCH. Recuperado el 30 de noviembre de 2018, de https://www.cch.unam.mx/sites/default/files/PGDI_DGCCCH_2018-22.pdf
- Barajas Sánchez, B. (2018b). *Informe de Actividades marzo-julio de 2018*. México: DGCCCH. Recuperado el 30 de noviembre de 2018, de https://www.cch.unam.mx/sites/default/files/Informe_DGCCCH_marzo-julio_2018.pdf
- Chávez Gómez, C. M. (2014). *La Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) en dos Bachilleratos de Oaxaca: La apropiación de los docentes*. (Tesis de maestría en pedagogía), UNAM, México. Recuperado el 23 de mayo de 2018, de <http://132.248.9.195/ptd2014/octubre/510020170/Index.html>
- Coello Macías, M. G. (2004). *El Centro de Actualización y Formación de Profesores del Colegio de Bachilleres: fundamentos de su creación y orientación de sus funciones en el período 1990-2003*. (Tesina de licenciatura en Sociología), UNAM, Ciudad Universitaria. Recuperado el 25 de marzo de 2019, de <http://132.248.9.195/pd2004/0600456/Index.html>

- Colegio de Bachilleres (Cobach). (s.f.). *Programa de Desarrollo Institucional 2013-2018*. Ciudad de México: autor. Recuperado el 2 de abril de 2019, de https://cbgobmx.cbachilleres.edu.mx/Acciones_y_Programas/PDI/PCS_CB/PDI_2013.pdf
- Cobach. (2010). *Manual General de Organización del Colegio de Bachilleres*. Ciudad de México: Cobach. Recuperado el 24 de septiembre de 2019, de <https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/320371/Manual.pdf>
- Coordinación Sectorial de Desarrollo Académico (COSDAC). (s.f.). *Coordinación Sectorial de Desarrollo Académico*. Recuperado el 3 de abril de 2019, de <http://cosdac.sems.gob.mx/web/quienes-somos.php>
- COSDAC. (s.f.). *gob.mx*. Recuperado el 15 de Noviembre de 2017, de <http://www.estrategianacionaldeformaciondocente.sems.gob.mx>
- COSDAC. (s.f.). *Organigrama*. Recuperado el 14 de noviembre de 2019, de <http://cosdac.sems.gob.mx/web/organigrama.php>
- Departamento de Formación de Profesores (DFP). (2016). *CCH, UNAM*. Recuperado el 6 de octubre de 2019, de <https://www.cch.unam.mx/academica/formacion-de-profesores>
- Diario Oficial de la Federación (DOF). (2017a). *Lineamientos para la evaluación del diseño, operación y resultados de la oferta de formación continua, actualización y desarrollo profesional de quienes participan en el Servicio Profesional Docente en Educación Básica y Media Superior. LINEE-12-2017*. México. Recuperado el 24 de agosto de 2018, de http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5480775&fecha=26/04/2017
- DOF. (2017b). *Acuerdo número 19/12/17 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa para el Desarrollo Profesional Docente para el ejercicio fiscal 2018*. Ciudad de México. Recuperado el 3 de abril de 2019, de http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/15215/1/images/a19_12_17.pdf
- DOF. (2013). *Ley General del Servicio Profesional Docente*. México.
- DOF. (2008a). *Acuerdo número 442 por el que se establece el Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad*. México. Recuperado el 26 de septiembre de 2018, de http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/10905/1/images/Acuerdo_numero_442_establece_SNB.pdf
- DOF. (29 de octubre de 2008b). *Acuerdo número 447 por el que se establecen las competencias docentes para quienes imparten educación media superior en la modalidad escolarizada*. México. Recuperado el 24 de febrero de 2018, de

http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/11435/1/images/5_4_acuerdo_447_competencias_docentes_ems.pdf

Dirección General de Asuntos del Personal Académico (DGAPA). (2018). *Cursos de Bachillerato Reglas de Operación 2018*. México: DGAPA. Obtenido de http://dgapa.unam.mx/images/pasd/2018_pasd_bachillerato_cursos_reglas_operacion.pdf

DGAPA. (2016a). *Dirección General de Asuntos del Personal Académico*. Recuperado el 15 de febrero de 2019, de <http://dgapa.unam.mx/index.php/programas-destacados>

DGAPA. (2016b). *Dirección General de Asuntos del Personal Académico*. Obtenido de <https://dgapa.unam.mx/index.php/fortalecimiento-a-la-docencia/pasd>

DGAPA. (2016c). *Dirección General de Asuntos del Personal Académico*. Obtenido de <https://dgapa.unam.mx/index.php/conoce-la-dgapa/organigrama>

DGAPA. (2016d). *Dirección General de Asuntos del Personal Académico*. Obtenido de <https://dgapa.unam.mx/index.php/conoce-la-dgapa/marco-institucional>

Dirección General del Colegio de Ciencias y Humanidades (DGCCH), & Formación de Profesores. (2011). *Lineamientos para la Formación de Profesores referente a Diseñar, Programar, Difundir, Impartir y Evaluar los cursos semestrales, intersemestrales e interanuales de la Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades*. México: UNAM. Recuperado el 30 de noviembre de 2018, de https://www.cch.unam.mx/academica/sites/www.cch.unam.mx/academica/files/lineamientos_formacion_profesores.pdf

Dirección General de Incorporación y Revalidación de Estudios (DGIRE). (2015). *Dirección General de Incorporación y Revalidación de Estudios*. Recuperado el 1 de mayo de 2019, de <https://servicios.dgire.unam.mx/srvln/catalogoSI/>

Dirección General de Planeación (DGPL). (2019). *Agenda Estadística 2019 UNAM*. Ciudad de México: UNAM. Recuperado el 15 de noviembre de 2019, de <https://www.planeacion.unam.mx/Agenda/2019/pdf/Agenda2019.pdf>

DGPL. (2008). *planeacion.unam.mx*. Recuperado el 27 de abril de 2019, de <http://www.planeacion.unam.mx/Memoria/anteriores/1994/cab.php>

Escudero, J. M., & López, J. (1992). *Los desafíos de las reformas escolares*. Sevilla: Arquetipo.

Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades (ENCCCH). (2018). *Departamento de formación de profesores*. Recuperado el 19 de enero de 2019, de Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades: <https://www.cch.unam.mx/academica/formacion-de-profesores>

- ENCCH. (s.f.). *Programa Integral de Formación Docente*. México: UNAM. Recuperado el 4 de abril de 2019, de https://cch.unam.mx/sites/default/files/Programa_Integral_para_IMPRIMIR.pdf
- Gaceta CCH. (2019). *Centro de Formación Continua Proyecto 2019-2022*. CCH. Recuperado el 27 de agosto de 2019, de <https://www.cch.unam.mx/sites/default/files/CentroFormacionContinua.pdf>
- Gaceta CCH. (21 de mayo de 2018). *Suplemento especial Programa Integral de Formación Docente Cursos Interanuales 2018*. México. Recuperado el 30 de noviembre de 2018, de Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades: https://www.cch.unam.mx/sites/default/files/Suple_cursos_2018_web_OK.pdf
- Gaceta Cobach. (2013). *Reglamento del Personal Académico*. Colegio de Bachilleres, Órgano Informativo del Colegio de Bachilleres, México. Recuperado el 25 de marzo de 2019, de <https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/320369/RPA.pdf>
- Gobierno de la República. (2013). *Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018*. México. Recuperado el 29 de mayo de 2018, de <http://pnd.gob.mx/>
- Graue Wiechers, E. (2017). *Plan de Desarrollo Institucional 2015-2019*. México: UNAM. Recuperado el 22 de noviembre de 2018, de <http://www.rector.unam.mx/doctos/PDI-2015-2019.pdf>
- Imbernón, F. (2001). Claves para una nueva formación del profesorado. *Investigación en la Escuela*, (43), 57-66.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). (2018). *Panorama Educativo de México. Indicadores del Sistema Educativo Nacional 2017. Educación básica y media superior*. México: autor. Recuperado el 28 de mayo de 2019, de <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/B/116/P1B116.pdf>
- INEE. (2011). *Informe 2010-2011. La educación media superior en México*. México: autor.
- Jarillo González, R. (2018a). *Programa Anual de Trabajo 2018*. Ciudad de México: Cobach. Recuperado el 2 de abril de 2019, de https://cbgobmx.cbachilleres.edu.mx/Acciones_y_Programas/PDI/PAT/PAT_2018.pdf
- Jarillo González, R. (2018b). *Informe de Labores Tercer Trimestre 2018*. Ciudad de México: Cobach. Recuperado el 2 de abril de 2019, de https://cbgobmx.cbachilleres.edu.mx/Acciones_y_Programas/PDI/Desempe%C3%B1o_del_Colegio/labores_tercer_2018.pdf

- Lázaro Herrero, L. (enero-junio de 2017). El enfoque socio-histórico en el mapa de la Educación Comparada. Revisión y revalorización de sus postulados. *Revista Española de Educación Comparada* (29), 282-296.
- Lozano Medina, A. (2015). La RIEMS y la formación de los docentes de la Educación Media Superior en México: antecedentes y resultados iniciales. *Perfiles Educativos*, 37(número especial), 108-124. Recuperado el 21 de febrero de 2018, de <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v37nspe/v37nspea8.pdf>
- Lozano Medina, A. (2010). *El bachillerato escolarizado en México. Situación y prospectiva*. México: UNAM-SES. Recuperado el 29 de enero de 2018, de https://www.ses.unam.mx/publicaciones/libros/L14_bachillerato/SES2010_Bachillerato.pdf
- Marcelo, C. (1989). *Introducción a la Formación del Profesorado. Teoría y Métodos*. Sevilla: Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- Ortega Salazar, S. (2016). *Informe de labores al primer trimestre 2016*. Resumen ejecutivo, Colegio de Bachilleres, México. Recuperado el 2 de abril de 2019, de https://cbgobmx.cbachilleres.edu.mx/Acciones_y_Programas/PDI/Desempe%C3%B1o_del_Colegio/12_labores_primer_2016.pdf
- Ortega Salazar, S. (2015a). *Informe de labores al primer trimestre 2015*. Resumen ejecutivo, Colegio de Bachilleres, México. Recuperado el 2 de abril de 2019, de https://cbgobmx.cbachilleres.edu.mx/Acciones_y_Programas/PDI/Desempe%C3%B1o_del_Colegio/08_labores_primer_2015.pdf
- Ortega Salazar, S. (2015b). *Informe de labores tercer trimestre 2015*. Resumen ejecutivo, Colegio de Bachilleres, México. Recuperado el 2 de abril de 2019, de https://cbgobmx.cbachilleres.edu.mx/Acciones_y_Programas/PDI/Desempe%C3%B1o_del_Colegio/10_labores_tercer_2015.pdf
- Raventós, F. (1990) *Metodología comparativa y pedagogía comparada*. Barcelona: Boixareu Universitaria
- Razo, A. E. (2018). La Reforma Integral de la Educación Media Superior en el aula: Política, evidencia y propuestas. *Perfiles Educativos*, XL(159), 90-106.
- Rojas Moreno, I., & Navarrete Cazales, Z. (2010). Educación comparada: reflexiones para la construcción de una metodología de investigación. En M. A. Navarro Leal, *Educación comparada. Perspectivas y casos*. (págs. 53-66). México: Planea / Sociedad Mexicana de Educación Comparada y World Council of Comparative Education Societies.

- s.a. (enero-marzo de 1975). Primer año de actividades del Colegio de Bachilleres. *Revista de la Educación Superior*, IV(13), s.f. Recuperado el 9 de octubre de 2019, de <http://publicaciones.anuies.mx/acervo/revsup/res013/txt11.htm>
- Schriewer, J. (2010). Comparación y explicación entre causalidad y complejidad. En J. Schriewer, & K. Hartmut, *La comparación en las ciencias sociales e históricas. Un debate interdisciplinar* (págs. 17-62). Barcelona: Octaedro.
- Schriewer, J. (1996). Sistema mundial y redes de interrelación: La internacionalización de la educación y el papel de la educación comparada. En M. A. Pereyra, *Globalización y descentralización de los sistemas educativos* (págs. 17-58). Barcelona: Pumares-Corredor.
- Schriewer, J. (1993). El método comparativo y la necesidad de externalización: criterios metodológicos y conceptos sociológicos. En J. Schriewer, & P. F., *Manual de educación comparada (Vol. II) Teorías, investigaciones, perspectivas* (págs. 189-251). Barcelona: Pomares-Corredor.
- Schriewer, J. (1990). Comparación y explicación en el análisis de los sistemas educativos. *Revista de Educación* (extraordinario: los usos de la comparación en Ciencias Sociales), 77-127.
- Schriewer, J. (1989). La dualidad de la educación comparada: Comparación intercultural y exteriorización a escala mundial. *Revista Perspectivas*, XIX (3), 415-433.
- Secretaría de Educación Pública (SEP), S. d., & (DGPPyEE). (2019). *Principales Cifras del Sistema Educativo Nacional 2018-2019*. México: autor. Recuperado el 16 de octubre de 2019, de https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2018_2019_bolsillo.pdf
- SEP. (2018). *Sexto Informe de Labores 2017-2018*. México: SEP. Recuperado el 26 de septiembre de 2018, de https://planeacion.sep.gob.mx/Doc/informes/labores/2012_2018/6to_informe_de_labores.pdf
- SEP. (2017a). *Modelo Educativo para la educación obligatoria*. México: SEP. Obtenido de https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/207252/Modelo_Educativo_OK.pdf
- SEP. (2017b). *Quinto Informe de Labores 2016-2017*. México: SEP. Recuperado el 26 de septiembre de 2018, de https://planeacion.sep.gob.mx/Doc/informes/labores/2012_2018/5to_informe_de_labores.pdf

- SEP. (2017c). *Ruta para la implementación del modelo educativo*. México: autor. Recuperado el 26 de septiembre de 2018, de https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/207248/10_Ruta_de_implementacion_del_modelo_educativo_DIGITAL_re_FINAL_2017.pdf
- SEP. (2016). *Cuarto Informe de Labores 2015-2016*. México: SEP. Recuperado el marzo de 2018, de https://planeacion.sep.gob.mx/Doc/informes/labores/2012_2018/4to_informe_de_labores.pdf
- SEP. (2015). *Tercer Informe de Labores 2014-2015*. México: autor. Recuperado el 26 de septiembre de 2018, de https://planeacion.sep.gob.mx/Doc/informes/labores/2012_2018/3er_informe_de_labores.pdf
- SEP. (2013a). *Programa Sectorial de Educación 2013-2018*. México: autor. Recuperado el 29 de mayo de 2018, de http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/4479/4/images/PROGRAMA_SECTORIAL_DE_EDUCACION_2013_2018_WEB.pdf
- SEP. (2013b). *Primer Informe de Labores 2012-2013*. México: autor. Recuperado el 26 de septiembre de 2018, de https://planeacion.sep.gob.mx/Doc/informes/labores/2012_2018/1er_informe_de_labores.pdf
- SEP. (2010). *Informe de labores 2009-2010*. México: autor. Recuperado el 28 de mayo de 2018, de https://planeacion.sep.gob.mx/Doc/informes/labores/2006_2012/4to_informe_de_labores.pdf
- SEP. (2008). *Proyecto de reforma integral de la educación media superior en México: la creación de un Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad*. México: SEP.
- SEP. (2004). *Informe de labores 2003-2004*. México: autor. Recuperado el 14 de agosto de 2019, de http://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/informes/labores/2000_2006/4to_informe_de_labores.pdf
- SEP. (2002). *Informe de labores 2001-2002*. México: autor. Recuperado el 14 de agosto de 2019, de http://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/informes/labores/2000_2006/2do_informe_de_labores.pdf

- SEP. (2001). *Informe de labores 2000-2001*. México: autor. Recuperado el 14 de agosto de 2019, de http://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/informes/labores/2000_2006/1er_informe_de_labores.pdf
- SEP. (1993). *Ley General de Educación*. México: Diario Oficial de la Federación. Recuperado el junio de 2018, de https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-0b12-4676-ad90-8ab78086b184/ley_general_educacion.pdf
- SEP. (1982). *Memoria del Congreso Nacional del Bachillerato*. México: SEP.
- Subdirección de Formación y Asuntos del Profesorado (SFAP). (2018). *Oferta de cursos y talleres de Formación para el Personal Académico del Colegio de Bachilleres*. Ciudad de México. Recuperado el 11 de septiembre de 2018, de https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/333305/Oferta_de_cursos_2018_B_ultima_versi_n.pdf
- SFAP. (s.f.). *SFAP-Subdirección de Formación y Asuntos del Profesorado*. Recuperado el 27 de agosto de 2018, de <https://sfap.cbachilleres.edu.mx/>
- Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS). (6 de marzo de 2017). *Organigrama Cobach*. Recuperado el 14 de noviembre de 2019, de http://www.sems.gob.mx/es_mx/sems/organigrama_colbach
- SEMS. (2009). *Gob.mx*. Recuperado el 24 de febrero de 2018, de http://www.sems.gob.mx/es_mx/sems/certifican_a_personal_docente_del_sistema_nacional
- SEMS. (s.f.). *gob.mx*. Recuperado el 15 de noviembre de 2017, de <http://www.estrategianacionaldeformaciondocente.sems.gob.mx/portal/?p=143>
- Torres del Castillo, R. M. (1998). Nuevo rol docente. ¿qué modelo de formación y para qué modelo educativo? *Perfiles educativos*, 20(82), 6-23.
- Tuirán, R. (2018). *Avances en la Educación Media Superior, 2012-2017*. México: SEP. Recuperado el 7 de marzo de 2018, de <http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/images/noticias/avances.pdf>
- Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). (2016a). *Manual de Organización de la Dirección General del Colegio de Ciencias y Humanidades*. Ciudad Universitaria: UNAM. Recuperado el 24 de septiembre de 2019, de <https://www.cch.unam.mx/sites/default/files/ManualDeOrganizacionDGCCH.pdf>
- UNAM. (2016b). *dgapa.unam.mx*. Recuperado el 14 de noviembre de 2019, de <https://dgapa.unam.mx/index.php/conoce-la-dgapa/organigrama>

- UNAM. (2013). *Estatuto General de la Universidad Nacional Autónoma de México*. Ciudad Universitaria: UNAM. Recuperado el 24 de septiembre de 2019, de <http://www.ordenjuridico.gob.mx/Documentos/Federal/wo15528.pdf>
- UNAM. (2001a). *Marco Institucional de Docencia*, en línea. Recuperado el 11 de febrero de 2019, de Instituto de Investigaciones Jurídicas: <https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/1/257/41.pdf>
- UNAM. (2001b). *Lineamientos Generales para el Sistema de Formación de Profesores del Bachillerato de la UNAM*. Recuperado el 11 de febrero de 2019, de Consejo Académico del Bachillerato: <http://www.cab.unam.mx/Documentos/Normatividad%20Emitida/12LinGenSistFormaci%C3%B3n%20de%20Prof%20de%20Bach.pdf>
- UNAM. (1988). *Estatuto del Personal Académico de la Universidad Nacional Autónoma de México*. Ciudad Universitaria: UNAM. Recuperado el 24 de septiembre de 2019, de [http://www.ordenjuridico.gob.mx/Federal/OA/UNAM/Estatutos/22031988\(1\).pdf](http://www.ordenjuridico.gob.mx/Federal/OA/UNAM/Estatutos/22031988(1).pdf)
- Velloso, A. y Pedró, F. (1991) *Manual de Educación comparada, vol. 1*. Barcelona: Promociones y publicaciones universitarias
- Vexliard, A. (1996). *Pedagogía comparada, métodos y problemas*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Vezub, L. F. (2013). Hacia una pedagogía del desarrollo profesional docente: modelos de formación continua y necesidades formativas de los profesores. *Páginas de Educación*, 6(1), 97-124. Recuperado el 11 de noviembre de 2019, de http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-74682013000100006&lng=es&tlng=es
- Villalobos Torres, E. M., & Trejo Sánchez, C. M. (2015). Fundamentos teórico-metodológicos para la educación comparada. En M. A. Navarro Leal, & Z. Navarrete Cazales, *Educación Comparada. Internacional y Nacional* (págs. 19-27). México: Plaza y Valdés Editores.
- Zorrilla Alcalá, J. F. (2015). La construcción de alternativas de formación docente para el bachillerato y para la licenciatura en México. *Perfiles Educativos*, 37(Especial), 35-54. Recuperado el 29 de enero de 2018, de <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v37nspe/v37nspea4.pdf>

Anexos

Anexo 1. Guion de entrevista e información solicitada a la Subdirección de Formación y Asuntos del Profesorado del Colegio de Bachilleres

Diseño

1. Podría describir cómo surge el área de formación continua del profesorado en el COLBACH
2. ¿Cómo han sido los cambios en los cursos que se ofertaron durante el Profordems y los cursos que se ofertan ahora con el programa de formación para el personal académico del COLBACH?
3. ¿Cuáles han sido las influencias que se tuvieron para establecer su programa de formación durante el Profordems antes y ahora?
4. ¿Cómo fue la participación de los profesores del COLBACH durante la RIEMS (Profordems) y ahora con el programa actual del colegio?
5. Para el diseño de la oferta de formación continua del profesorado del COLBACH, ¿cómo se articula dicha oferta con la Estrategia Nacional de Formación Continua de profesores de educación básica y media superior?
6. ¿Cómo incorporan los lineamientos para la evaluación del diseño, operación y resultados de la oferta de formación continua propuestos por el INEE?
7. ¿Qué aspectos han priorizado en el diseño de la oferta de formación continua del profesorado atendiendo al perfil, parámetros e indicadores para docentes y técnicos docentes en educación media superior (ciclo 2018-2019)?
8. ¿Qué cambios reconoce entre el nuevo modelo y la RIEMS en el ámbito de la formación continua en el COLBACH?
9. ¿Qué acciones realiza la Subdirección de Formación y Asuntos del Profesorado para contribuir a la formación docente del COLBACH?
10. ¿Qué características posee el modelo de formación docente?
11. ¿Cuáles son los objetivos o propósitos generales del programa de formación docente?
12. ¿Qué acciones realiza la subdirección de formación y asuntos del profesorado del COLBACH para diagnosticar las necesidades de formación docente?
13. ¿Cuáles son las principales necesidades de formación continua del profesorado del COLBACH?
14. Dentro del diseño de la oferta de formación continua elaborada por el COLBACH, ¿hay oferta diferenciada para docentes de nuevo ingreso? ¿qué tipo de oferta se les brinda?
15. Para el caso de docentes en servicio, ¿hay oferta específica? ¿Qué características posee dicha oferta de formación continua?
16. ¿Cómo se establece la oferta de cursos y quién decide dicha oferta?
17. ¿Qué modalidades de formación continua del profesorado ofrece el COLBACH? ¿Cuál les resulta más eficaz y pertinente y por qué?
18. Para el caso de la oferta semipresencial o a distancia: ¿Cuáles son las características generales de la plataforma?; ¿Quién la creó y cuánto cuesta su administración?; ¿Cuáles son los requisitos para que el docente curse esta modalidad?; ¿Cómo se

posibilita la comunicación/interacción entre docentes dentro de la plataforma?; ¿Cómo se posibilita la comunicación entre docente y facilitador/asesor académico/tutor?; ¿Cómo se atienden los casos en que los docentes no tienen dominio de las TIC'S?

19. ¿Sobre qué ejes se diseñan los cursos de formación continua del profesorado? ¿Cuáles son los propósitos de cada eje?
20. ¿Quiénes son los actores que intervienen en el diseño de programas de formación docente?
21. ¿Cómo se actualiza la oferta de formación continua del profesorado del Colegio?
22. ¿En qué medida se considera la atención a la diversidad del contexto educativo al que está inmerso el docente del COLBACH que participa en el programa?

Desarrollo

23. ¿Los cursos son los mismos por plantel? ¿Cómo eligen en cada plantel la oferta de formación continua?
24. ¿Cuál es la modalidad a la que recurren más los planteles?
25. Para conducir el diseño del o los programas de formación, ¿se considera algún modelo de diseño instruccional y quién lo provee?
26. En su caso: ¿Cuáles son las fases de ese modelo de diseño instruccional?
27. ¿Cómo establecen los contenidos del programa y la propuesta curricular?
28. ¿Cómo se organizan y presentan los contenidos?
29. ¿Cuáles son las actividades, materiales didácticos y recursos que se incorporaron en el o los programas de formación continua con el fin de obtener los aprendizajes esperados?
30. ¿Cuáles son las estrategias de aprendizaje que se promueven en el o los programas de formación?
31. En el marco de la subsecretaría, la estrategia de formación continua para docentes establece cuatro ejes de acción: necesidades disciplinares y pedagógicas; esquemas de capacitación *in situ*; observación de situaciones reales mediante el análisis de videos; programas formales de tutoría y acompañamiento de pares. Sobre estos tres últimos, ¿qué acciones realiza la subdirección de formación y asuntos del profesorado del COLBACH?
32. ¿Con que recursos (desglosar humanos, económicos, técnicos y de infraestructura) se cuentan para el diseño y así garantizar la calidad en el programa y por lo tanto de su desarrollo?
33. ¿Si se tiene, cuál es el perfil del asesor académico/tutor/facilitador?
34. ¿Mediante qué mecanismo se les contrata, cuánto se les paga y qué relación laboral mantienen con la subdirección?
35. ¿Qué se espera del facilitador en el o los programas de formación continua?
36. ¿Cómo se estableció o se establece el presupuesto para el programa de formación continua para el personal académico del COLBACH?
37. ¿Cuánta diferencia hay en inversión/costos para los cursos que se ofertaron durante la RIEMS y la oferta actual de formación para el personal académico del colegio?
38. ¿Los cursos son gratuitos o tienen algún costo para el docente participante?

39. Los cursos disciplinares y cursos pedagógicos, ¿cuestan lo mismo?
40. ¿Cómo se evalúa el avance del profesorado que participa en el programa de formación continua?

Impacto

41. ¿En qué medida la formación continua contribuye al perfil docente del nivel medio superior del COLBACH?
42. ¿Qué planteles se han visto más interesados o favorecidos con el programa de formación continua para personal académico? ¿a qué se debe?
43. ¿Cuál es el impacto de la oferta de formación que esperan obtener de la oferta del próximo período intersemestral?
44. ¿Qué tipo de acciones seguimiento realizan a la formación continua?
45. ¿Qué tipo de informes de evaluación de la formación continua se generan y a quién van dirigidos? ¿Cómo se utilizan estos informes?
46. ¿Cómo se espera que contribuya el programa de formación para la mejora de la práctica docente y en los aprendizajes del estudiando?
47. ¿Qué peso tendrá cursar (o no) los cursos para la obtención de estímulos docentes, la obtención de promoción y para la permanencia?

¡¡GRACIAS!!

Anexo 2. Material del Instructor y ficha técnica, Cobach

Eje de formación:

ANEXO 1. FICHA TÉCNICA

Nombre del curso o taller:

Modalidad:

Presencial ()

Virtual ()

Mixto ()

Fechas de
realización:

Duración:

Destinatarios:

Sede(s):

Horario(s):

Nombre del Instructor:

Interno ()

Externo () Institución:

Propósitos u objetivos del curso o taller:

Contenidos por sesión:

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.
- 5.

Productos finales esperados:

-

Requisitos de participación:

-

Capacidad máxima:

-

Anexo 3. Procedimiento para impartición de cursos, CCH

PROCEDIMIENTO PARA IMPARTICIÓN DE CURSOS

I.- Los profesores que soliciten impartir cursos deberán cubrir los siguientes requisitos:

1. Descargar y llenar el **FORMATO DE SOLICITUD PARA IMPARTIR CURSOS**.
2. Obtener o elaborar el **DISEÑO DEL CURSO** (ver elementos que debe contener el diseño de un curso para profesores II).
3. Enviar el Formato y el Diseño (en archivo adjunto) vía correo electrónico a la dirección formaciondeprofesores@cch.unam.mx, o entregarlos impresos en la Secretaría Docente de su Plantel o en la Oficina de Formación de Profesores de la DGCCCH en Av. Universal 3000 2do. Piso, un mes antes del inicio del periodo interanual o intersemestral.
4. Aceptado el curso enviar a ese mismo correo electrónico los materiales de apoyo del curso correspondiente en ARCHIVO ADJUNTO.
5. Para cualquier duda y/o ultimar detalles puede consultar el documento: **LINEAMIENTOS PARA LA FORMACIÓN DE PROFESORES**, referente a diseñar, programar, difundir, impartir y evaluar los cursos semestrales, intersemestrales e interanuales de la Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades.

II. El Diseño del curso se debe de entregar en un archivo independiente del formato de solicitud y contar con las características que marca el protocolo de equivalencias:

- Carátula con los datos generales del curso y nombre del o los impartidores y, en su caso, diseñador(es).
- Presentación.
- Propósitos.
- Enfoque.
- Contenidos
- Actividades de enseñanza-aprendizaje
- Forma de evaluación y acreditación.
- Materiales seleccionados
- Bibliografía consultada.

***Si en el curso se requiere la participación de algún ponente, es necesario indicar en el diseño: el propósito, el tema, el día y la duración de su ponencia. Asimismo le solicitamos, anexar la ponencia en el informe.**

El diseño debe de estar paginado desde la primera hoja, escrito en formato word a espacio y medio de interlineado.

En la carátula debe de incluir los siguientes datos:

- Nombre completo del curso (igual al presentado en el formato de solicitud).

- Nombre completo del diseñador o diseñadores del curso y plantel de adscripción.
- Nombre completo del impartidor o impartidores y plantel de adscripción.
- Plantel sede del curso.
- Turno
- Periodo.
- Duración (en horas)
- Fechas de inicio y término.

Adjuntar al Diseño del curso los materiales de apoyo a utilizar:

1. Los materiales de apoyo deberán estar paginados desde la primera hoja, en formato Word, Arial 12, interlineado 1.5 e impreso en una sola cara y preferentemente en PDF. Si es el caso, en un apartado específico, se deberá incluir la información de las fuentes originales en formato APA.
2. Los materiales deberán entregarse con un mes de anticipación a la fecha de inicio del curso.
 - a) El material de apoyo puede entregarse: a) vía Internet b) en disco compacto c) Impreso.

Las vías de entrega del material pueden ser:

Vía electrónica en formaciondeprofesores@cch.unam.mx,
cch.formacion.profesores@gmail.com

O en el Departamento de Formación de Profesores ubicado en Av. Universidad 3000, Segundo Piso, Ciudad Universitaria, de la DGCCCH

III.- Aceptado el curso se difundirá a través de los medios del Colegio: Internet, Gaceta CCH y Suplemento Especial (solo cursos intersemestrales e interanuales).

Los cursos sólo se abrirán al reunir un mínimo de 8 (ocho) profesores y como límite 25 (veinticinco), más de 16 (dieciséis) profesores pueden tener 2 impartidores. En caso de no cumplir el mínimo de profesores el curso se cancelará. Los materiales serán enviados a las Secretarías Docentes de los planteles Sede, con la siguiente documentación:

1. Lista de Profesores inscritos al curso.
2. Formato único de asistencia el cual deberán firmar los profesores asistentes, la inasistencia se marcará con una diagonal (deberá anexarse al informe de actividades).
3. Carta Responsiva con las indicaciones para la elaboración del Informe de actividades y evaluación de asistentes.
4. Diseño del curso impreso de acuerdo al número de profesores inscritos más un ejemplar por impartidor.

Se solicita que cualquier irregularidad en la impartición del curso, se reporte inmediatamente a la Secretaria Docente del plantel Sede o al Departamento de Formación de Profesores.

IV.- El profesor deberá atender lo señalado anteriormente para facilitar la emisión de las constancias tanto de los profesores que acreditaron el curso correspondiente, como de los impartidores. Es importante atender las fechas que se indican.

1. Tener presente y recordar a los profesores asistentes que deberán contestar el cuestionario de evaluación del curso al finalizar este, en la misma dirección electrónica donde realizaron su inscripción www.cch.unam.mx/tacur en un tiempo máximo de una semana a partir del término del curso.
2. Además, se deberá entregar el informe impreso y firmado por el(los) impartidor(es), acompañado de la lista de asistencia original y la ficha de evaluación correspondiente. El tiempo máximo para la entrega es de dos semanas, a partir del término del curso.

Anexo 4. Formato de solicitud para impartir cursos, CCH



ESCUELA NACIONAL COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES
DIRECCIÓN GENERAL
SECRETARÍA ACADÉMICA
FORMACIÓN DE PROFESORES
FORMATO DE SOLICITUD PARA IMPARTIR CURSOS



DATOS GENERALES DEL CURSO						
						FECHA:
NOMBRE DEL CURSO:						
OBJETIVO(S):						
PRESENTACIÓN/JUSTIFICACIÓN (Enfoque. Principios teóricos y metodológicos en los que se sustenta el diseño del curso. Finalidades educativas. Criterios de pertinencia, calidad y trascendencia del curso).						
ÁREA:		DURACIÓN:		NÚMERO DE SESIONES:		
FECHA DE INICIO:			FECHA DE TÉRMINO:			
PLANTEL		TURNO:		EDIFICIO Y SALÓN: (PARA LLENAR EN PLANTELES O DFP).		
EJES TRANSVERSALES DE FORMACIÓN						
COMPRENSIÓN DEL MODELO EDUCATIVO	PLAN PROGRAMAS DE ESTUDIO	Y DE	ACTUALIZACIÓN EN LA DISCIPLINA Y LA DIDÁCTICA.	HABILIDADES COGNITIVAS, SOCIO-CULTURALES Y AFECTIVAS	INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN EDUCATIVA.	GESTIÓN ACADÉMICA-ADMINISTRATIVA
CARACTERÍSTICAS DEL CURSO						
CONTENIDOS TEMÁTICOS						

MATERIALES Y RECURSOS		
DATOS DE IMPARTIDORES (HASTA DOS)		
IMPARTIDOR NO. 1		
APELLIDO PATERNO:	APELLIDO MATERNO	NOMBRE(S)
RFC:	CURP:	CORREO ELECTRÓNICO
PLANTEL DE ADSCRIPCIÓN:	ANTIGÜEDAD EN EL CCH:	NOMBRAMIENTO:
ING./LIC. EN:	MAESTRÍA EN:	DOCTORADO EN:
ASIGNATURA(S) QUE IMPARTE:		
TELÉFONO(S):		
SÍNTESIS CURRICULAR		
IMPARTIDOR NO. 2		
APELLIDO PATERNO:	APELLIDO MATERNO	NOMBRE(S)
RFC:	CURP:	CORREO ELECTRÓNICO
PLANTEL DE ADSCRIPCIÓN:	ANTIGÜEDAD EN EL CCH:	NOMBRAMIENTO:
ING./LIC. EN:	MAESTRÍA EN:	DOCTORADO EN:
ASIGNATURA(S) QUE IMPARTE:		
TELÉFONO(S):		
SÍNTESIS CURRICULAR		
DATOS DE DISEÑADORES (HASTA SEIS)		
DISEÑADOR NO. 1		

APELLIDO PATERNO:	APELLIDO MATERNO	NOMBRE(S)
RFC:	CURP:	CORREO ELECTRÓNICO
PLANTEL DE ADSCRIPCIÓN:	ANTIGÜEDAD EN EL CCH:	NOMBRAMIENTO:
ING./LIC. EN:	MAESTRÍA EN:	DOCTORADO EN:
ASIGNATURA(S) QUE IMPARTE:		
TELÉFONO(S):		
SÍNTESIS CURRICULAR		
DISEÑADOR NO. 2		
APELLIDO PATERNO:	APELLIDO MATERNO	NOMBRE(S)
RFC:	CURP:	CORREO ELECTRÓNICO
PLANTEL DE ADSCRIPCIÓN:	ANTIGÜEDAD EN EL CCH:	NOMBRAMIENTO:
ING./LIC. EN:	MAESTRÍA EN:	DOCTORADO EN:
ASIGNATURA(S) QUE IMPARTE:		
TELÉFONO(S):		
SÍNTESIS CURRICULAR		