



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

COLEGIO DE PEDAGOGÍA

La formación de los docentes de nivel medio superior en línea que oferta la Estrategia Nacional de Formación Continua de Profesores de la Educación Media Superior de la SEMS

TESIS

Que para obtener el título de

Licenciada en Pedagogía

PRESENTA

Kassandra Urbina Marín

ASESORA DE TESIS

Doctora Itzel Casillas Avalos

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:

Introducción general	1
Aspectos metodológicos.....	4
Capítulo 1. Aproximaciones teóricas sobre los conceptos: formación, capacitación y la profesionalización docente.	10
1.1. ¿Qué es la formación?.....	16
1.1.1. Formación docente.....	24
1.1.2. Los modelos de formación docente según:.....	27
1.3 Análisis de la formación docente.....	36
1.2 ¿Qué es la capacitación?	40
1.2.1. La capacitación docente	42
1.3. Profesionalización docente.....	51
1.3.1 Los modelos de profesionalización docente según:	58
1.4 Análisis de la interrelación conceptual entre formación, capacitación y profesionalización docente.	66
Capítulo 2. La educación media superior en México y la formación docente	70
2.1. Antecedentes de la educación media superior en México	73
2.2. Características actuales de la EMS.....	76
2.3 El perfil profesional de los docentes de la EMS.....	88
Capítulo 3. Análisis de la oferta de formación docente en línea de la Estrategia Nacional de Formación Continua de Profesores de Educación Media Superior de la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS).....	92
3.1 Origen.....	93
3.2 Misión, visión, objetivos	96

3.3 Oferta educativa	97
3.4 Análisis de la oferta educativa	111
3.5 Propuesta integradora.....	119
Conclusiones.....	121
Referencias	127

Dedicatoria

Con amor para mí, por no fallarme. Me dedico este trabajo como recordatorio de que es posible alcanzar lo que me proponga. Más que ser el cierre de uno de los ciclos más importantes de mi vida, es un parteaguas, un nuevo punto de partida para siempre tener presente mi esfuerzo, dedicación y compromiso.

A Micaela López, por ser el ejemplo de una mujer fuerte, valiente, trabajadora, dedicada y capaz. Agradezco aprender lo mejor de ti y también todo tu cariño.

Agradecimientos

A Erick Miranda, por toda la ayuda que me has brindado. Gracias por acompañarme hasta el final y también por alentarme en cada momento, por creer en mí y estar a mi lado apoyándome de manera incondicional en cada paso que doy. Eres uno de los pilares más importantes de mi vida y una persona de la que he aprendido mucho. ¡Gracias!

Agradezco a Armando B, por ayudarme a ser mi propio proyecto de formación, por acompañarme en este camino y porque sin tu apoyo no habría sido posible. También quiero agradecerte por creer en mí, mis capacidades y por lograr que yo también lo hiciera.

Gracias a quienes me han apoyado en el camino, porque ustedes han sido parte de esto:

A mi familia: Karla, Gisela y Carlos por su esfuerzo, pero también a quienes en el trayecto se fueron convirtieron en otra, Guadalupe, Noel, Sarahi, Cristely, Milton y Karen.

A Eliseo por esa plática que me inspiró a querer ser pedagoga, al resto de mi familia, mis tías, tíos, primas, primos, sobrinas y amigos, por alentarme a nunca desistir.

Agradezco a mis sinodales: Manuela Luna Briseño, Alejandro Román Rojo Ustaritz, Cecilia Montiel Ayometzi y Laura Alicia Márquez Algara, así como a mi asesora Itzel Casillas Avalos por todo el apoyo incondicional durante este proceso y por sus enseñanzas a lo largo de la carrera, son y serán un ejemplo profesional.

Introducción general

El presente trabajo aborda un tema pedagógico complejo, el de la formación docente. Un tema que hoy más que nunca se ha vuelto imprescindible cuestionar y reflexionar en torno a él dada la importancia que tienen los docentes en el escenario educativo y su incidencia en los procesos de enseñanza y aprendizaje, para determinar qué se hace al respecto desde las instituciones educativas responsables para contribuir a su desarrollo y también para poner en discusión cuál es la necesidad ¿formar, capacitar o profesionalizar a los docentes?

Si bien el tema no es nuevo porque han sido diversos los autores que se han preocupado desde hace ya varias décadas y por ende, esforzado en analizar su entramado para construir y proponer acciones formativas, es importante continuar con la indagación y reflexión de lo que este significa o no, porque con base en su estudio y caracterización es como se puede diferenciar de otros términos –profesionalización y capacitación docente– con los que se ha confundido y empleado de manera indistinta en lugar de contrastarlos dentro de la realidad educativa.

Dicha confusión sobre el uso indistinto entre uno u otro término puede parecer poco relevante para la discusión pedagógica; sin embargo, no es así, pues cobra sentido cuando se analiza con detenimiento el significado de cada uno y las implicaciones concretas de su uso en el ámbito educativo, ya que cada término trae consigo una concepción implícita y explícita de lo que es la educación, el aprendizaje, la enseñanza, el docente, su rol y quehacer profesional así como una teoría o modelo pedagógico que lo sustenta.

Por ello, en el capítulo uno de este trabajo se aborda esta problemática desde un marco teórico basado en las propuestas de diversos modelos de formación, sus particularidades y fines que los caracterizan, pero también desde una visión conceptual con el fin de diferenciar y contrastar cada uno de estos términos –formación, capacitación y profesionalización– para analizar y distinguir las implicaciones de su uso en el ámbito educativo en el marco de las acciones concretas que se han implementado bajo la idea de formación para fortalecer o subsanar las carencias profesionales de los docentes como es el

caso de la Estrategia Nacional de Formación Continua de Profesores de la Educación Media Superior que ofreció la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS) en el sexenio 2012-2018 y que hasta la fecha continúa operando bajo la realización de cambios superfluos de nombre, pero sin una verdadera transformación de fondo centrada en los contenidos e intenciones educativas respecto al desarrollo de los docentes.

En el capítulo dos se presentan los antecedentes de la educación media superior y las características actuales de este nivel educativo así como los distintos subsistemas, modalidades y particularidades que lo conforman y caracterizan, con la intención no solo de exponer su complejidad, diversidad e importancia dentro del sistema educativo nacional sino también de presentar un esquema contextual que permita comprender cuál fue el perfil profesional y las competencias docentes –conocimientos, habilidades y actitudes– que se establecieron para enfrentar las necesidades de la educación media superior, pero sobre todo para analizar las acciones implementadas por la SEMS a través de la Estrategia para preparar a los docentes y atender el tema de su formación.

En el tercer y último capítulo se presenta el origen, la misión, la visión, los objetivos y la oferta educativa en línea que la SEMS brindó a través de la Estrategia Nacional de Formación Continua de Profesores de Educación Media Superior para atender el tema de la formación docente durante el sexenio 2012- 2018.

Asimismo, en este apartado se realiza un análisis pedagógico de dicha Estrategia a través del cual se determina que ésta más que ser una propuesta formativa para los docentes que les brinde las herramientas necesarias para su desarrollo integral y profesional a lo largo de la vida, es un plan de capacitación que, pese a ser elaborado bajo circunstancias específicas y muy *ad hoc* a los propósitos de la Reforma educativa del 2012, aún continúa en operación sin una transformación real, situación que es comprobable cuando se compara la oferta de cursos de ese periodo con la actual (2021).

La Estrategia a diferencia de los contenidos de que comprenden los cursos que oferta, se ha mantenido vigente gracias a los constantes cambios de nombre que ha sufrido a lo largo de

varios años y en distintos sexenios sin importar que no haya dado o esté dando sus mejores resultados, sobre todo si se revisan los alcances que ha tenido en cuestión de participación y acreditación de los docentes y como aún la Estrategia es parte de un ofrecimiento solemne por parte de los gobiernos para demostrar que se atiende el tema de la formación docente en nuestro país.

Dichos resultados también son cuestionables si se piensa en las condiciones actuales que se viven a causa de la pandemia por la enfermedad Covid-19, misma que ha provocado una crisis sin precedentes en todos los ámbitos sociales y que ha dado lugar al cierre masivo de actividades presenciales donde las educativas no han sido la excepción.

Por esto último, también se vuelve fundamental el presente trabajo y la premisa de analizar las acciones que las instituciones responsables de formar a los docentes han implementado o implementan, pues tan sólo en el año 2020 y el 2021 tanto en el sector privado como en el público se han suspendido las clases presenciales en todos los niveles educativos con el fin de evitar la propagación del virus y mitigar su impacto en la población, situación que ha orillado y obligado a todas las instituciones y actores educativos a trasladar la educación presencial a la modalidad en línea y a distancia mediante el uso de diversos herramientas y plataformas tecnológicas que implican no sólo la interacción con la tecnología sino también los conocimientos, las estrategias y las habilidades pedagógicas necesarias para dominarlas y hacer una adecuada integración de éstas a los procesos de enseñanza y aprendizaje por parte de los docentes.

Dicha situación nos remite a las preguntas sobre las cuales surge este trabajo de investigación ¿Formamos, capacitamos o profesionalizamos al personal docente? ¿Están preparados los docentes para atender las necesidades que le demandan no sólo el contexto actual sino la misma sociedad del conocimiento y la información o sociedad red? Y ¿cómo es que se han abordado desde las autoridades educativas estas necesidades?

Lo anterior nos permite hacer una inferencia rápida sobre que no sólo se trata de una problemática tecnológica, económica y política sino en el fondo de una cuestión educativa

que con o sin pandemia, ha estado ahí aparentemente invisible y olvidada a lo largo de los años por las instituciones y responsables educativos, y que hoy más que nunca deja ver la necesidad de formarlos con herramientas, estrategias, conocimientos y habilidades para responder a un contexto permeado por las TIC, pues lo que se alcanza a ver es que a pesar de todo el desarrollo a lo largo de los años, en el ámbito educativo aún prepondera y se acentuará con más fuerza el modelo tradicional de enseñanza basado en la transmisión y recepción del conocimiento, mismo que no es basto para abordar los retos y necesidades que impone una sociedad como la actual.

La situación actual abre una veta para retomar con fuerza y énfasis el tema de la formación docente como algo obligado para pedagogos y otros expertos críticos de la educación, en la medida en que salen a la luz las secuelas que va dejando la pandemia en términos de deserción, rezago y desigualdad económica y educativa, acrecentando y perpetuando aún más las brechas entre quienes tienen acceso o no a la tecnología, la información, al conocimiento y generando una mayor disparidad entre los países, estados, municipios e incluso docentes y estudiantes.

Aspectos metodológicos

Este trabajo representa un esfuerzo por exponer lo que se ha hecho y hay en cuanto al tema de formación docente en línea en nuestro país y específicamente para los docentes del nivel medio superior.

Así la presente investigación de tipo documental está situada en el paradigma cualitativo, el cual se caracteriza por su carácter descriptivo con la intención de descubrir y comprender los componentes básicos de un fenómeno a través del filtrado de información con base en el criterio del investigador (López, 2002.p.168).

Otras de las particularidades de este paradigma de investigación es que no se busca comprobar teorías sino generar hipótesis, así mismo, las categorías no están definidas

operativamente ni suelen ser susceptibles de medición e incluso los métodos para la recogida de información suelen ser holísticos y discursivos.

Por ello, en un primer momento se elaboraron fichas bibliográficas para extraer y clasificar la información de fuentes primarias y secundarias con base en categorías, y posteriormente, para procesarla se empleó como técnica el análisis del contenido, el cual “se ha consolidado como una útil y recurrida herramienta de análisis, con potencial heurístico importante” (Santander, 2011.p.207) pues al leer un discurso lo que se intenta es comprender la lectura que se tiene desde el mismo sobre la realidad y al tener presente que el discurso es una forma de acción y que en él se encuentran los propósitos e ideologías, lo que se busca es inferir la intención con la cual es empleado.

En este sentido, autoras como Pinto (1989) plantean que en una investigación de tipo documental todo documento primario pasa a ser representado de una forma distinta a la original mediante el análisis de sus contenidos, convirtiéndose éste en el estudio que se realiza sobre el documento con el fin de extraer las particularidades y características de su contenido (p.326).

Pinto define el análisis de contenido como “la técnica de caracterizar el contenido de un documento y/o de las demandas documentales reteniendo las ideas más representativas para vincularse a unos términos” (1989, p.334).

Al ser el presente un trabajo descriptivo enmarcado en el paradigma cualitativo, donde se empleó como técnica el análisis de contenido, se definieron las siguientes categorías para analizar la Estrategia:

1. Dimensión conceptual:

En esta dimensión se abordan los tres términos fundamentales para el análisis y la reflexión: formación, capacitación y profesionalización docente, al respecto se recuperan las principales aportaciones de diversos teóricos que han estudiado a fondo estos temas y de acuerdo con las caracterizaciones de cada uno se hace una distinción entre éstos para poner

en discusión la naturaleza de la Estrategia, es decir, si es formativa, de capacitación o profesionalización.

2. Dimensión tipológica:

Desde la dimensión tipológica se presentan algunos de los modelos de formación docente que se han ido perpetuando a través del tiempo y en los que subyacen de manera implícita la concepción del docente y su quehacer profesional, de la educación, de enseñanza, de aprendizaje y los contenidos que posibilitan comprender el espacio áulico y sus interacciones desde ciertas perspectivas.

Los modelos de formación docente revisados y expuestos provienen de autores como Ferry, Cayetano de Lella, Beillerot, Schön, Perrenoud y Agustín de la Herrán, con la intención de mostrar los puntos de convergencia entre sus aportes en este intento por clasificar o categorizar la formación docente.

Estos modelos son imprescindibles para el análisis porque permiten comprender los fines educativos de la Estrategia, es decir, desde qué modelos se fundamenta y con base en esto, conocer cuáles son las concepciones que se tienen de los elementos anteriormente señalados.

3. Dimensión contextual:

La dimensión contextual permite ubicar la oferta de la Estrategia únicamente para los docentes de nivel medio superior en determinado periodo (2012-2018) para identificar los conocimientos y las habilidades que a través de ésta se buscaban brindar y desarrollar de acuerdo con las necesidades que tanto el entorno de la educación media superior como la sociedad de la información y el conocimiento le demandan al personal docente.

Para cada una de las dimensiones de análisis de este trabajo se identificaron los siguientes documentos como fuentes de información primaria retomando los principales aportes de los siguientes autores y obras:

- Ferry G. (1990). El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica. México. Paidós.
- Ferry G. (1997). Pedagogía de la formación. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Bernard Honore. (1980). Para una teoría de la formación. Dinámica de la formatividad. Narcea.
- Saavedra, Manuel. (2005). Los problemas de la formación: marco epistémico. En: Horizonte epistémico de la formación docente. Pax México.
- De Lella Cayetano. (1999). Modelos y tendencias de la formación docente. Organización de Estados Iberoamericanos. Programa Desarrollo Escolar.
- Devalle R.A. y Vega V. (1995). La capacitación docente: ¿Una práctica sin evaluación? Argentina: Ed. Magisterio del Río de la Plata.

Los textos anteriores provienen de autores expertos en el tema, por ejemplo, la importancia de recuperar los aportes y planteamientos de las obras de Gilles Ferry, pedagogo y fundador de las ciencias de la educación en Francia, radica en que éstas aún se constituyen como un referente fundamental y actual para la comprensión del tema desde un enfoque biopsicosocial donde rescata el análisis de la formación docente no como algo meramente institucionalizado que debe ser externo al individuo sino todo lo contrario, como un fenómeno complejo difícil de abordar por la cantidad de variables que inciden en él, pero sobre todo por la concepción de la formación como un proceso continuo en el que se destaca al individuo, su constante desarrollo y los elementos de mediación a través de los cuales se forma, pero que en sí mismos no son la formación.

Otro de los referentes es Bernard Honore, psiquiatra, psicólogo Francés fundador del Instituto de Formación y Estudios Psicosociológicos y Pedagógicos de Francia, quien no solo profundiza en el tema de la formación sino que llega a desarrollar y proponer un campo especializado para su estudio “la formática”, pues plantea que el concepto formación es tan amplio que en la vida del ser humano prácticamente se necesita formación para todo y dado que existe una gran diversidad de concepciones, en ocasiones se cae en el uso superficial del concepto para referir a acciones y resultados que poco tienen que ver con él.

El pedagogo y educador argentino Cayetano de Lella, tiene una amplia experiencia en el tema de la formación docente en su país y en México, además de que sus planteamientos

resultan fundamentales para este trabajo porque realiza aportes significativos que permiten caracterizarla y contextualizarla en Latinoamérica, asimismo construye una tipología de ésta en la que destaca de forma clara y puntual algunos de los elementos principales que conlleva cada concepción sobre la formación de los docentes, como son: el ideal educativo, el rol del docente, la idea de escuela, de educación y enseñanza. Además, dichos aportes de la formación docente tienen en su texto una estrecha vinculación con la profesionalización, de ahí que se rescaten para poder entrar a este tema.

Por otra parte los planteamientos de las autoras Alicia Devalle de Rendo y Viviana Vega son los referentes principales para el estudio de la capacitación por la especificidad que tienen al abordar éste tema en el ámbito docente, partiendo de la definición etimológica del término hasta un análisis más elaborado donde logran poner en discusión la falta de evaluación que existe sobre las acciones de capacitación dirigidas a los docentes.

Los planteamientos de las autoras son relevantes porque hacen una distinción sobre la formación y la capacitación, pues ésta última claramente va ligada más a la parte práctica y profesional lo que permite tener un claro panorama de lo qué es y sus particularidades, pero sin perder de vista el peso que se le ha dado a la capacitación para subsanar las problemáticas que la propia formación docente ha venido arrastrando a lo largo de los años.

Finalmente dado que la oferta de la Estrategia se realiza en una modalidad en línea y a distancia, también se seleccionaron los siguientes documentos y sitios oficiales como fuentes primarias de consulta:

- Programa sectorial de educación (2012-2018).
- Subsecretaría de Educación Media Superior (2012-2018)
- Las Acciones y Programas de la Estrategia Nacional de Formación Continua de Profesores de Educación Media Superior (2016).
- Programa de Formación Docente (PROFORDEMS) (2017).
- Reporte de Formación Continua Docente en la Educación Media Superior en la última década, que realizó el Centro de Estudios Educativos y Sociales (2018).
- La oferta formativa de la Estrategia Nacional de Educación Continua de Profesores de Educación Media Superior (2019).

- El Programa para el Desarrollo Profesional Docente para el tipo medio superior (2020).
- Estrategia Nacional de Formación Continua de Profesores de Educación Media Superior (2012-2018) (<https://www.gob.mx/sep/acciones-y-programas/estrategia-nacional-de-formacion-continua-de-profesores-de-educacion-media-superior?state=published>).
- Siento el sitio oficial de la Estrategia la fuente principal sobre la cual se sustenta este trabajo de investigación, se utilizó específicamente la sección “Acciones y Programas” para extraer tanto la estructura de la oferta como los contenidos.

La oferta de la Estrategia se analizó de la siguiente manera:

- Estructura (Cómo está diseñada)
- Oferta (Qué cursos ofrece a los docentes)
- Contenidos (Cuáles son los conocimientos y habilidades que se ofertan a través de los cursos)

Estas tres dimensiones sustentan los ejes centrales de análisis sobre los que se realizó este trabajo con la intención de poner a discusión la naturaleza de la Estrategia a través de la distinción de los tres conceptos principales –formación, capacitación y profesionalización– para determinar a través de la identificación de los cursos y los contenidos que la configuran cuál es su oferta y finalmente conocer el modelo que la sustenta destacando la concepción de educación, aprendizaje, enseñanza y de los docentes, así como las habilidades que éstos necesitan para afrontar los retos del entorno actual.

Capítulo 1. Aproximaciones teóricas sobre los conceptos: formación, capacitación y la profesionalización docente.

¿Formar, capacitar o profesionalizar a los docentes? Este es uno de los cuestionamientos que como pedagogos nos lleva a la reflexión sobre sendos términos -los que con frecuencia son confundidos y usados de manera indistinta- y que por ello, resulta imprescindible cuestionar desde una perspectiva pedagógica para entender a qué se refiere cada uno cuando se enuncian dentro del marco educativo.

El concepto de formación guarda una estrecha relación con la educación, la pedagogía, el conocimiento, pero sin duda alguna con el ser humano, de ahí la importancia de recuperarlo en todo momento para reflexionar en torno a él, ponerlo en discusión, análisis y confrontación con la finalidad de pensar y repensar a qué nos referimos, cuál es su importancia en el ámbito social, pedagógico y educativo.

Los docentes son actores fundamentales en el escenario educativo, de ellos dependen en gran medida los logros alcanzados en este ámbito y pese a que no son los únicos responsables, es su incidencia en los procesos de enseñanza-aprendizaje lo que los sitúa como tal y como objeto de constante observación y análisis.

Lo primero que hay que reconocer es que actualmente las condiciones del contexto y de la sociedad de la información y el conocimiento, también llamada “sociedad red”, por autoras como Pérez-Mateos, y Guitert (2014):

están forzando al colectivo docente a replantearse la experiencia educacional, tanto en el ámbito estructural como en lo conceptual. Es decir, aprender en la Red y para la Red obliga a replantearse el qué y el cómo de la enseñanza y el aprendizaje y volver a cuestionarse cuáles son hoy las necesidades y requerimientos que plantea esta sociedad y, especialmente, cómo le da respuesta de manera concreta para que permita al individuo que se forma participar más activamente y de forma más crítica y reflexiva en la sociedad (s/p).

Autores como Castell (1996, s/p) ubican el nacimiento de este paradigma tecnológico en los años setenta. Desde entonces, se materializó un nuevo modo de producción, comunicación, gestión e incluso de vida, pues destaca que ha ido modificando toda la base material de las

sociedades a un ritmo acelerado debido a su crecimiento exponencial en una dinámica recíproca donde las tecnologías le dan forma a la vida al mismo tiempo en que esta les da forma a ellas.

Este paradigma revolucionario ha sido estudiado y analizado desde una perspectiva política, económica, social, filosófica, comunicacional, educativa, entre otras, pues la intención ha sido demostrar el impacto que ha tenido en cada uno de los ámbitos de la vida humana y su organización social.

De ahí la dificultad de presentar tanto un término preciso para nombrar a este fenómeno y sus características, así como una definición cerrada y única de cómo sería concebida, pues existe todo un debate sobre cómo nombrarlo. Por ejemplo, hay autores que lo definen como informatización de la sociedad, sociedad de la comunicación, revolución informacional, informacionalismo, era de la pos información, sociedad de la información y el conocimiento, tercer entorno (Crovi, 2002, pág.16) o sociedad red.

No es el fin de este trabajo entrar al debate conceptual sobre cómo nombrar dicho fenómeno; sin embargo, es pertinente aclarar que se utilizará el término sociedad del conocimiento y la información o también sociedad red como sinónimos para hacer referencia al contexto social en el que nos encontramos inmersos actualmente y donde el uso de las tecnologías de la información y la comunicación atraviesan todas las actividades de nuestra vida reconfigurando nuestra interacción en todos los niveles sociales incluidos el educativo.

Se hace uso de los términos sociedad de la información y el conocimiento o sociedad red de forma indistinta porque finalmente se alude a un contexto con características específicas que son un común denominador de este paradigma tecnológico en el que se desarrollan tanto personal como profesionalmente los docentes.

En este sentido, recuperando a Crovi (2002,pág.17) en la sociedad de la información y el conocimiento “desde un punto de vista técnico destaca, además, la convergencia de tres sectores que venían trabajando separadamente: telecomunicaciones, informática y

audiovisual o mediático, los que se integran en redes”, con esto se entiende que al usar uno u otro término estamos aludiendo a nuestro contexto actual, donde prevalece el uso de la tecnología para acceder a la información y el conocimiento mediante la red o redes.

En la sociedad de la información y el conocimiento o sociedad red, los elementos principales que la caracterizan -información y conocimiento- son considerados una fuente de riqueza y en función de su desarrollo y acceso, se han ido acentuando y perpetuando problemáticas ya existentes como la desigualdad, pero que al ser analizada dentro de este contexto y específicamente en el marco de éste fenómeno, pertinentemente se le ha nombrado como brecha digital, la cual es entendida como:

La separación que existe entre las personas (comunidades, estados, países...) que utilizan las tecnologías de la información y comunicación como una parte rutinaria de su vida diaria y aquéllas que no tienen acceso a las mismas y que aunque las tengan no saben cómo utilizarlas” (Serrano, 2003, pág.8).

Esta problemática tiene al menos tres dimensiones desde las cuales puede ser comprendida como tal:

1. Tecnológica, ligada a proveer la infraestructura necesaria para que los países y las personas se incorporen al paradigma de la SIC.
2. De conocimiento, vinculada a las habilidades y saberes que deben poseer los individuos, para que sean capaces de apropiarse de las herramientas de la convergencia tecnológica y a partir de ello cambiar sus prácticas culturales cotidianas (trabajo, educación, relaciones interpersonales y entretenimiento).
3. De participación, que significa que los recursos aportados por la convergencia tecnológica puedan emplearse en un contexto democrático, con un marco legal y social adecuado para que los individuos y las naciones tengan igualdad de oportunidades para manifestarse, participar e intervenir en las decisiones globales de la SIC” (Crovi, 2002, pág.20)¹.

Aunado a lo anterior, la sociedad de la información y el conocimiento también se caracteriza por el rápido crecimiento y la constante evolución de las tecnologías que en gran medida determinan la capacidad de innovación y transformación de las sociedades que las dominan, entre otras particularidades, exige repensar las formas de producción y

¹ La autora entiende por SIC “Sociedad de la Información y el Conocimiento”.

apropiación del conocimiento e información, el desarrollo de nuevas habilidades y la configuración de los perfiles profesionales entre ellos el del docente.

Es claro que las TIC han permeado todos los ámbitos e impuesto una serie de retos a enfrentar, en el ámbito educativo, estos van desde cuestiones estructurales y cognitivas hasta la transformación de todos y cada uno de los roles de los diferentes actores del escenario educativo, entre ellos el del docente, que se encuentra en una situación de transición, pues de ser una figura única de conocimiento ahora debe ser y asumirse como un gestor de la información y para ello, desarrollar las habilidades necesarias para buscarla más allá de espacios físicos como las bibliotecas y explorar la gama de posibilidades que brinda el uso del internet, al mismo tiempo en que desarrolla la capacidad crítica y analítica para discernir entre las múltiples fuentes de información y herramientas que puede implementar en los procesos de enseñanza, pero también en su propio proceso de aprendizaje y de formación profesional.

En este contexto y tipo de sociedad es donde el docente debe ser capaz de dominar las TIC no sólo para construir conocimientos y desarrollar las habilidades para manejarlas sino también para desarrollar las actitudes y valores necesarios para la vida y el trabajo.

Es por eso que actualmente las instituciones de formación docente se enfrentan al desafío y la disyuntiva entre formar y capacitar a las nuevas generaciones de docentes que están en servicio o por ingresar, en temas que actualmente han cobrado gran relevancia como la sociedad red y las TIC, entre otros, y que por ende, han modificado su perfil profesional demandándoles los conocimientos y habilidades necesarias para responder a las exigencias contextuales donde se desarrollan de manera profesional.

Es así como el uso de las TIC ha significado un gran avance en casi todas las sociedades, incluso su incorporación en la educación. Si bien por una parte se han suscitado nuevas problemáticas como las ya mencionadas, por la otra parte han permitido eliminar algunas barreras en el aprendizaje como las del espacio físico y el tiempo.

De igual forma, han posibilitado abordar temas como la cobertura, el acceso y la oferta educativa, ya que con base en éstas se han logrado mejoras en la educación en línea, la cual ha sido utilizada para ofertar una variedad de talleres, diplomados y cursos en esta modalidad.

De esta manera la educación en línea también se ha constituido como un medio viable para ofrecer capacitación masiva a los docentes y atender sus necesidades de conocimientos disciplinares o pedagógicos y especialmente aquellos relacionados con el cómo enseñar, dejando fuera otros planteamientos didácticos sustanciales en la enseñanza como el qué, por qué y para qué enseñar este u otro conocimiento, e incluso porqué integrar una u otra herramienta tecnológica, lo que trae como resultado la anulación de la capacidad crítica y reflexiva que de forma obligada conlleva la enseñanza.

Si bien la capacitación de los docentes en línea ha sido la solución emergente ante las problemáticas de cobertura, calidad educativa, demandas contextuales o bien para atender las necesidades o carencias profesionales, es necesario analizar cuáles son sus características, modelos en los que se enmarcan, principales retos y destacar la importante diferencia que existe entre ésta y un proceso de formación.

Es por esto que la pertinencia de la formación de los docentes es un tema obligado dentro del contexto de la pedagogía actual, pues ante la crisis que vive la educación en nuestro país y el desdibujamiento de una figura positiva de los docentes donde éstos poco a poco han sido y aún son señalados desde la óptica política y social como los únicos responsables de los problemas educativos y al mismo tiempo, los agentes más importantes para revertirlos, la constante desvalorización de su perfil y su quehacer profesional a lo largo de los sexenios se ha acentuado aún más desde la Reforma Educativa del 2012, misma que dejó ver sólo los resultados más básicos como la carencia formativa de algunos docentes, pero a quienes nos compete hacer un análisis más profundo, nos queda la tarea de señalar las deficiencias de los modelos de formación docente; es decir, las propuestas educativas que las mismas instituciones y autoridades educativas responsables han implementado para atender el tema.

Por eso es necesario definir no sólo el concepto de “formación” y con él, el de formación docente sino también las acciones concretas que los caracterizan, sin caer en la superficialidad o reducción de los mismos.

Paralelo a estos conceptos se encuentra el de capacitación que aunque es frecuente escucharlo y usarlo en el ámbito empresarial, dentro de la teoría de la educación emerge como una herramienta útil a la hora de estudiar procesos formativos que involucran el desarrollo de habilidades o saberes técnicos propios de las competencias que se establecen para los docentes, pues desde esta perspectiva la capacitación funge como sinónimo de entrenamiento o desarrollo de habilidades.

Además, aparece un tercer concepto: la profesionalización docente, este término aunque no es nuevo, es relevante estudiarlo en el contexto formativo de los docentes. Al respecto, Tejada (2013) afirma que la enseñanza no es una especie de arte ni oficio menor sino una profesión y dentro de este contexto al docente se le ve como un profesional de la enseñanza.

El autor considera que esta definición conlleva toda una serie de conceptos anexos al de la profesión docente como el de estatus profesional, carrera docente, identidad docente, salarios profesionales, autoestima profesional, entre otros.

Por su parte, Zabalza (2002) comenta que al considerar el proceso enseñanza-aprendizaje como objeto de estudio se ha de analizar el rol docente, es decir, ¿Formador? ¿Capacitador? ¿Guía? ¿Facilitador? ¿Mentor? o ¿cuál otro? Definir qué es lo que se espera del docente en un mundo cambiante y reflexionar acerca de las implicaciones profesionales, laborales y personales en el trabajo cotidiano dentro de las aulas.

Por ello, a continuación se presentan algunos desarrollos teóricos sobre estos conceptos cardinales para la pedagogía actual, con la intención de comprender de qué hablamos cuando se versa sobre los mismos, cuál es la complejidad de unos u otros, sus semejanzas o divergencias.

1.1. ¿Qué es la formación?

Para comenzar a abrir el debate sobre lo que es la formación docente, es preciso señalar primero qué es o a qué refiere el término formación y a qué se alude cuando se le acompaña de otras palabras como “docente”, “inicial”, “continua”, “profesional”, etcétera, en el ámbito pedagógico y educativo.

Teniendo esto presente, se puede inferir que el término no es unívoco y que su significado varía dependiendo de la perspectiva desde donde se analiza. De aquí una de las principales problemáticas del uso indistinto que se le da para referirse a otros términos como el de capacitación, profesionalización, educación, preparación, enseñanza, etcétera.

Sin embargo, aunque no se pretende ofrecer una definición única y cerrada sobre lo que es o no la formación, para fines de este trabajo es importante mostrar cómo es entendida y también cómo la perciben otros autores que con base en sus concepciones proponen un análisis sobre los modelos de formación en los que se enmarcan las iniciativas dirigidas a atender el tema de la formación docente. De aquí la importancia de retomar sus orígenes, pues la formación y su definición son la base sobre la cual se construye todo plan, propuesta o modelo de formación docente.

De hecho, la importancia de analizar este término radica en que desde su concepción subyace toda una cosmovisión pedagógica que involucra un modo de ver y comprender elementos fundamentales como los fines y el rol del estudiante, de la escuela, del docente, del aprendizaje y de la enseñanza en un contexto social y político específico.

Para el abordaje teórico sobre el término se parte de la concepción etimológica para luego complejizarse a través de las distintas posturas o definiciones de autores que han estudiado a fondo el tema para entender cómo es que éste se vincula con los docentes a través de lo que se denomina como “formación docente” en el ámbito educativo y desde un punto de vista pedagógico, y posteriormente, entrar al análisis sobre qué es lo que se propone o

establece como formación docente de acuerdo con las diferentes tendencias en las que se enmarcan las iniciativas u ofertas de formación con la intención de recuperar la concepción que conlleva cada uno.

Ahora bien, el término formación a lo largo del tiempo ha tomado diversas concepciones debido a que han sido varios los autores que le han añadido o quitado características a su significado, por una parte esto ha permitido enriquecer el debate sobre lo que es o no dicho concepto en el ámbito educativo y pedagógico, pero por otra parte esta situación ha ocasionado que el concepto sea más complejo de entender y desentrañar.

Así, en su acepción más sencilla la palabra formación proviene del latín *formatio -onis* y alude a la acción o efecto de formar o formarse. Sin embargo, existen autores como Menze (recuperado en Marcelo, 1995.s/p) quien identifica que este concepto tiene tres tendencias que se contraponen para lograr definirlo.

En la primera tendencia se plantea que es imposible utilizar el término formación como un concepto de lenguaje técnico en la educación por la carga filosófica, histórica y metafísica que lo sustenta, en sus palabras sostiene que:

por razón de su origen histórico y de las implicaciones metafísicas que le son propias, está tan viciado y tiene tantas significaciones, que no sólo es imposible hacer un uso razonable de él sino que además, quien lo emplea se expone a la sospecha de ideología (Menze 1980, recuperado en Marcelo, 1995.s/p).

Aunque esta no es la definición que se busca utilizar en este trabajo y los fines que se persiguen, hay un punto de coincidencia con el autor y motivo por el cual se presentan sus aportes, y es que el uso de la palabra formación en el ámbito educativo, en efecto, no puede caer o reducirse únicamente a ser un tecnicismo porque no lo es, ésta representa el máximo ideal de toda acción educativa que se fundamenta en el campo de la teoría de la educación y la pedagogía, pero sobre todo en la relación que guarda con el individuo en la medida en que involucra procesos personales y sociales necesarios para su desarrollo integral.

Continuando con la segunda tendencia que establece Menze (citado en Marcelo 1995, p.4.) en ésta plantea que la formación no es exclusiva de un campo profesional sino que abarca varias dimensiones como por ejemplo: formación del consumidor, formación de padres, formación sexual, en otras palabras, para el autor el concepto tiene un uso sobrevalorado porque se emplea para designar todo aquello que le hace falta o es necesario para el desarrollo del individuo.

Es en esta postura tanto como en la de Ferry (1987) donde es posible identificar el vínculo que existe entre la formación y el individuo a través las necesidades que le plantea su desarrollo integral en todos los ámbitos de su vida. Sin embargo, aunque es cierto que la formación puede no ser un tema exclusivamente de un campo profesional como el de la pedagogía, el análisis que se hace sobre el mismo desde esta perspectiva no puede ser infravalorado pues si se sitúa a la formación dentro del terreno educativo entonces sí le compete a la pedagogía a través de las acciones educativas formar al individuo en todas esas áreas de la vida. De lo contrario, solo se emplearía el término para hacer lo mismo, pero desde otro terreno y con resultados que poco o nada tienen que ver con su significado o con lo educativo.

Sobre esta misma tendencia también podemos encontrar los aportes de un teórico destacado en el estudio del tema, Bernard Honore (1980) quien incluso propone una teoría sobre el fenómeno de la formación, la cual denomina como “formática o formatividad” como la encargada de analizar el conjunto de hechos concernientes a la formación.

Al respecto, Honore plantea que la formación tiene una función social, la de transmitir saberes (saber ser y hacer) y una función política (responder a la cultura dominante). En este sentido, entre los planteamientos de la segunda tendencia de Menze y Honore, también se puede identificar como punto de convergencia que en efecto, la formación puede ser estudiada y comprendida de manera concreta en el ámbito educativo como un conjunto de actividades que necesariamente involucran procesos de enseñanza y aprendizaje mismos que están encaminados hacia un fin, el del desarrollo del individuo.

Sin embargo, lo que habría que cuestionar como bien lo plantea este autor, y que es parte del propósito de este trabajo, es si ese conjunto de actividades que se dicen ser formación realmente están dando ese resultado, pues Honoré sostiene que aunque es fuerte la tentación de excluir o no estas actividades del campo de la formación porque tendría que existir de por medio un conocimiento científico que nos permita llegar al acuerdo y entendido general de lo que esta significa, también es cierto que en ocasiones el término es utilizado para enunciar propósitos que ni siquiera se le acercan. En sus palabras:

La formación utilizada para actividades cuyo resultados -a veces su mismo objetivo- parece ser la dependencia individual de un sistema de pensamiento o de una institución. De hecho, el objetivo de las actividades llamadas formación raramente es preciso, y el resultado siempre insuficientemente estudiado” (Honore, 1980. p.18).

Recuperando los aportes teóricos anteriores sobre el debate de la formación, reconozco que al ser este un concepto amplio, efectivamente abarca varias dimensiones de la vida personal y social de un individuo y que por ello, si retomamos su acepción, tendríamos que formarnos o ser formados para cada una de estas dimensiones tal y como lo plantea Menze, necesitamos formación para todo. Sin embargo, creo que de fondo en su caso estamos hablando de un acto educativo que en sí mismo no es la formación sino que contribuye a nuestra formación, un planteamiento que podemos encontrar en los aportes de Ferry (1987, p.53).

En este sentido habría que ir señalando que la formación no puede ser entendida sólo como un acto educativo y descrita en función de este, pues de ser así el término se asemejaría como sinónimo de educación, instrucción o enseñanza pero si tomamos en cuenta que éste más que ser un equivalente es el objetivo final o el ideal que persigue ese acto educativo o pedagógico, entonces no puede ser su semejante.

Es en esta tendencia en la que radica la confusión que hasta la fecha prevalece y sobre la cual existe todo el debate sobre lo que es o no la formación, también donde comienza a manifestarse la complejidad para desentrañar dicho término dependiendo de la postura que se asuma frente a él, pues si retomamos esta segunda tendencia de Menze, nos encontramos frente a una disyuntiva en la que por un lado se intenta definirlo sin caer en la reducción o

superficialidad y por el otro, se debe evitar sobrevalorarlo y decir que éste es exclusivo de un área o campo profesional.

Para continuar con la tercera y última tendencia, Menze plantea que “la formación no es ni un concepto general que abarque a la educación y la enseñanza, ni tampoco subordinado a éstos” (Menze citado en Marcelo, 1995.s/p).

Ésta última tendencia es el motivo por el cual se recuperan los planteamientos del autor que además de ser útiles como puntos de partida para el análisis, permiten reafirmar y sostener que la formación si es un proceso general que apunta al desarrollo integral del individuo y que por ende, es el fin último tanto de la educación como de la pedagogía y que por lo tanto, engloba a los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Así, desde esta perspectiva también se busca demostrar la validez del uso del término formación para enunciar actividades que tanto en sus objetivos como en los resultados poco tienen que ver con la formación de los docentes, tal como lo planteó Honore (1980).

Continuando con la definición de la formación, en seguida se muestra cómo éste se complejiza aún más cuando es pensado desde distintas categorías o puntos de vista como los siguientes:

	Enfoque	Momento	Tipo	Características
	Social	Inicial o continua	Interformación	Se realiza entre individuos, puede o no estar en el marco formal de la educación, pero desde este enfoque se concibe como un acto en el que se transmiten o actualizan conocimientos.

FORMACIÓN	Institucional	Inicial o continua	Heteroformación	Centrada en el sujeto y concebida en el marco formal que implica planificar desde una perspectiva exterior a él, el desarrollo de actividades que suponen que lo forman para algo en específico, es decir, se concibe a la formación como algo que se brinda desde afuera.
	Personal	Continua	Autoformación	Centrada en el individuo y los procesos por los que éste atraviesa para desarrollarse de manera integral. Entendida como un proceso de desarrollo continuo en el que éste por iniciativa propia lleva un control de sus intereses, procesos de aprendizaje y enseñanza conforme a sus necesidades en cada dimensión de su vida.

Fuente: Elaboración propia con base en la información que plantea Marcelo (1995.s/p).

En la tabla anterior se puede observar que a nivel conceptual la formación se presenta como un fenómeno complejo con diversas definiciones y dimensiones relevantes para su análisis y especificación, mismas que permiten inferir que ésta no es ni puede ser algo acabado, pero que conlleva necesariamente en cada una de sus múltiples concepciones un ideal educativo y por ende, un ideal de ser humano.

Por ejemplo, entendida desde un enfoque social exige necesariamente hablar de ésta como un proceso que se inicia en determinado momento de la vida y se mantiene a lo largo de ésta, de ahí que sea continua y realizable mediante la interformación, proceso donde el individuo aprende en la relación e interacción que establece con los otros. Aquí el concepto

tiene una función social y una carga educativa pues la función específica es formarse y ser formado, hay cierta reciprocidad.

Ahora, la formación interpretada desde un enfoque institucional se enmarca dentro de las instituciones y tiene dos momentos: inicial cuando el individuo accede o tiene contacto con algún tipo de oferta y continua cuando permanece dentro del marco institucional realizando actividades que refieren al desarrollo de una dimensión profesional.

La principal característica de la formación entendida desde esta perspectiva, es que está organizada por especialistas de manera externa al individuo y su principal función es formar de modo bilateral; es decir, alguien forma al individuo. Por ello, se tiene la idea de que la formación es algo que se da y se recibe.

Finalmente, la formación entendida desde el enfoque personal refiere a la iniciativa del individuo para formarse independientemente a través del desarrollo de su capacidad crítica y mediante el análisis y la reflexión en función de sus intereses, tiempos, procesos de enseñanza y aprendizaje, entre otros elementos. De aquí que sea de tipo autoformativa y se dé a lo largo de la vida de manera continua.

Desde este enfoque la formación es concebida como un proceso de desarrollo integral del individuo en el que se asume como un ser humano crítico capaz de pensar en realidades alternativas mediante las cuales puede transformar o incidir en su contexto y en cualquier ámbito de la vida.

Es bajo esta concepción de la formación con la que se analizará la oferta dentro del ámbito institucional y en específico en el campo de la formación de los docentes al margen de las propuestas institucionales, y que para ello, se recuperan las ideas de teóricos especializados en el tema como los ya mencionados y las de otros autores como Saavedra (2005) para ir acotando y mostrando la importancia de haber entrado al debate sobre la formación y poder ligarlo con el de la formación docente.

Sobre esto último, a continuación se plantean los aportes teóricos que Manuel Saavedra (2005), profesor e investigador de la Escuela Normal Superior del Estado de Michoacán ha hecho al respecto de esta discusión.

Manuel Saavedra (2005) sostiene que el término formación es polisémico y que en ocasiones es empleado para denotar estados, funciones, situaciones o prácticas y que incluso en el caso de éstas últimas, se le asocia como un sinónimo de perfeccionamiento, reciclaje, educación permanente, educación continua, aprendizaje, entre otras, y así la formación acompañada de otro término sea profesional, tecnológica o psicopedagógica enfatiza su existencia en función de contenidos y se le refiere como algo adquirido durante un proceso, lo cual conlleva a emplearla “para” o “en” algo (p.37).

Sin embargo, éste carácter polisémico de la formación analizado en el campo de la formación docente asume distintas acepciones, entre las que destaca cuatro:

1. Función social de transmisión del saber y de la cultura dominante.
2. Proceso de desarrollo y de la estructuración de la personalidad, bajo el efecto de una maduración interna y de las posibilidades de aprendizaje.
3. Sinónimo de adquisición o perfeccionamiento de un saber, una técnica o un comportamiento; capacidad de hacer, reaccionar, razonar, sentir, gozar y crear.
4. Aprendizaje de un saber hacer: conocimientos, comportamientos y habilidades, en la perspectiva de una lógica didáctica racional. (Saavedra, 2005.p.37).

Es la segunda acepción la que se asemeja a la concepción que se plantea sobre el término formación en este trabajo y desde la que es posible, de acuerdo con los planteamientos del autor, romper con la idea que se tiene de la formación, y en específico la de los docentes, como algo prescrito, planificado, al margen del currículum y de las instituciones, como algo que se debe dar desde afuera y que reduce la figura del docente a simple ejecutor y reproductor de saberes.

En concreto, la formación debe ser concebida como un medio a través del cual el individuo logre desarrollar su capacidad crítica y creativa para pensar y problematizar la realidad en

la que se encuentra inmerso, con el fin de vincular los conocimientos teóricos y prácticos de los que dispone para resolverla. En palabras de Saavedra (2005) la formación:

[...] alude a un proceso formativo centrado en la conciencia y no en el conocimiento, semejante a la idea de *paideia* de los griegos, que postula múltiples formas de relación para pensar el pasado en el presente y construir el futuro.

En este sentido, lo que el autor propone es que la formación no sea entendida como la acumulación de información y su explicación sino como el desarrollo de la capacidad de los docentes para construir su propia relación con el conocimiento y apropiación del contexto.

El reto de concebir de ésta manera a la formación en el marco de los docentes, implica para éstos el desarrollo de su “capacidad de pensar la realidad de manera distinta a como le ha sido impuesta y la capacidad de relacionarse de manera diferente” (Saavedra, 2005.p.41) tanto con los contenidos como con su contexto y en el aula, se trata de fomentar un pensamiento sobre lo desconocido y de establecer planteamientos sobre lo que puede construirse para el futuro.

Es en función de lo anterior como a continuación se presenta la discusión sobre lo que es la formación entendida en el ámbito profesional docente o también llamada formación docente.

1.1.1. Formación docente

Dado que actualmente la labor de los docentes está inmersa en el contexto de la sociedad red, misma que ha exigido modificar su perfil profesional y uno de los motivos por el cual su labor es percibida como una actividad que puede ser homogeneizada y prediseñada sin tomar en cuenta su participación y las características del lugar donde éste se desarrolla profesionalmente, los docentes están en la necesidad de romper con lo que actualmente les es dado para hacer una reestructuración de su quehacer profesional y reconfigurar la concepción que tienen de la enseñanza -como algo programado- para incorporar en ésta elementos innovadores que les permitan ir construyendo una práctica participativa y útil para atender las exigencias que se le demandan.

Pero para que esto sea posible qué es lo que se necesita ¿Formarlos? ¿Capacitarlos? o ¿Profesionalizarlos? He aquí el planteamiento inicial, pues la respuesta que se elija como vía de solución a dicho cuestionamiento invita a problematizar y pensar cómo y en qué se debe formar, capacitar o profesionalizar a los docentes.

Sin embargo, considero que con los planteamientos anteriormente expuestos es urgente adentrarse al tema de la formación de los docentes y proponer acciones de largo alcance y encaminadas hacia este fin, el de su formación y la resolución de las problemáticas que en ella se suscitan. A propósito, Ferry menciona que las problemáticas de este campo no son nada nuevo sino que se trata de las mismas en cualquier contexto y concepción.

Por ello establece que éstas pueden resumirse en seis temas de emergencia que traducen las insuficiencias de todos los sistemas de formación frente a las transformaciones que afectan el papel de los propios docentes y su función social, como sucede actualmente con la sociedad red:

La necesidad de una definición de los objetivos de la formación, necesidad de articular formación inicial con formación continua, de equilibrar formación científica y formación profesional (lo que plantea el problema de las universidades en relación con la formación), de ampliar la formación pedagógica a una formación profesional que contemple aspectos de relaciones cooperativas e institucionales, así como de iniciación a las nuevas tecnologías y metodologías (particularmente de evaluación)” (Ferry,1987.p.8).

Además, éste autor afirma que la formación de los docentes constituye un intento por poner orden, sus objetivos no sólo apuntan al dominio de lo profesional, de lo técnico, lo disciplinar sino que también constituye el ingrediente común en todos los campos de la vida humana, pues se requiere formación prácticamente en todo: como ciudadano, como madre, como ingeniero, como pareja, formación como jefe, es decir, es necesario formarse para la vida. La formación de los docentes es entonces un proceso que inicia en la tierna infancia y culmina en la muerte.

Asimismo el autor sostiene que de la formación de los docentes se espera la respuesta a muchas interrogantes, solución a muy diversos problemas, a los cambios, a las crisis, y por

supuesto a la necesidad social de contar con docentes bien preparados en todos los niveles del sistema escolar.

Por ello argumenta que la formación como función social responde a la cultura dominante y al mismo tiempo coadyuva en la promoción de los cambios, es por esto que define el término formación docente como “un proceso de desarrollo individual tendiente a adquirir o perfeccionar capacidades: capacidades de actuar, de sentir, de imaginar, de comprender, de modificar...” (Ferry, 1990, pág.52).

Por su parte, Saavedra (2005) propone que la formación docente sea concebida como un modelo encaminado a propiciar en el docente las habilidades necesarias para desarrollar y sustentar su práctica conforme a los principios de la investigación participativa donde el docente transite de lo ya dado sobre su práctica educativa hacia un proceso autoformativo que implique el desarrollo de una conciencia histórica así como la modificación de la relación que tiene respecto al conocimiento para que entonces sí, se asuma como un ser humano crítico capaz de leer realidades alternativas y de negarse ante las prácticas alienadoras del currículum o de los mal llamados programas de formación docente que le son impuestos, para poder construir su propia realidad educativa y replicar una forma distinta de pensar en sus estudiantes.

Como la formación docente es un fenómeno cambiante que se presenta en determinado contexto y cultura y por ello, responde a sus necesidades al mismo tiempo en el que se constituye como una pieza clave desde la cual se puede contribuir a efectuar cambios enmarcada en el terreno de lo educativo y de los docentes con el objetivo de

alentar una forma superior de razonamiento dialéctico tan cercano a la práctica docente cotidiana que en el sistema educativo, su estudio se vuelve fundamental para el ámbito pedagógico e implique necesariamente la acción; que la objetivación de su realidad le permita captar lo esencial de ella sin que se separe como sujeto de esa práctica (Saavedra,2005.p.53).

La formación docente es entonces definida como un proceso formativo a través del cual el docente es capaz de desarrollar su capacidad analítica, crítica e innovadora que le permitirá colocarse frente a la realidad de las prácticas educativas homogeneizadoras que le son impuestas para construir alternativas pedagógicas y problematizadoras distintas a lo que se

le brinda o impone a través de los distintos programas, planes o iniciativas que se enmarcan dentro de las tendencias o modelos de formación docente que imperan en determinado momento y contexto.

Ahora bien, para introducirnos en las aproximaciones teóricas sobre la relación que existe entre el concepto de formación docente en el marco profesional de los docentes, es necesario presentar las tendencias o modelos de formación docente de teóricos que han estudiado el tema para recuperar las ideas o líneas generales de sus propuestas y señalar los elementos más sobresalientes que caracterizan a estas tendencias dentro del ámbito de la formación: rol del docente, de la enseñanza, de los contenidos, de la relación que establece el docente en función de estos con sus estudiantes e incluso de esclarecer el papel de la escuela.

De esta manera es posible identificar cuáles son las competencias, los conocimientos y las habilidades necesarias para que éstos puedan atender no sólo las demandas del contexto, su transición en el replanteamiento de su perfil y su práctica profesional sino también las intenciones o finalidades que se persiguen a través cada modelo.

1.1.2. Los modelos de formación docente según:

Hablar de un modelo de formación en el ámbito educativo alude a un plan o propuesta que se enmarca en determinado contexto con características y objetivos específicos que buscan responder a las demandas del mismo. Un modelo de formación docente conlleva siempre - de forma explícita o implícita- un ideal, una concepción de la educación, enseñanza, aprendizaje, del estudiante y del docente mismo, así como del rol que éste juega en el aula y dentro del proceso de enseñanza- aprendizaje y a su vez, en el de su propia formación.

Un modelo de formación docente pone de manifiesto los conocimientos, las habilidades y las actitudes, entre otras características, que se buscan fomentar en torno al perfil profesional de los docentes, determina la interacción entre éste respecto a los contenidos, sus estudiantes y frente a la realidad.

De ahí que existan diferentes y diversas propuestas que, por lo general, suelen ubicarse en polos contrarios; es decir, mientras que algunas se caracterizan por ser planes rígidos y cerrados que limitan al docente al simple rol de ejecutor y reproductor de ideologías, conocimientos y contenidos, otras lo promueven como un especialista o profesional de la educación sumamente activo, capaz de tomar decisiones para priorizar y construir conocimientos, y para reflexionar sobre su propia práctica con el fin de perfeccionarla y construir alternativas problematizadoras que le permitan incidir en su realidad.

Así, de acuerdo con De Lella (1999, s/p) podríamos decir que:

Los distintos modelos, hegemónicos en un determinado momento histórico, no configuran instancias monolíticas o puras, dado que se dan en su interior contradicciones y divergencias; y ellas mismas coexisten, influyéndose recíprocamente. La delimitación y descripción de las concepciones básicas de estos modelos permite comprender, a partir del análisis de sus limitaciones y posibilidades, las funciones y exigencias que se le asignan al docente en cada uno de ellos.

Por esto último y con el afán de adentrarnos en las diversas tendencias o modelos de formación sobre las cuales son construidas de forma implícita o explícita las distintas propuestas o iniciativas de formación docente, a continuación se revisan los planteamientos de teóricos expertos en el tema.

1.1.2.1 Gilles Ferry

Gilles Ferry (1917-2007) fue un pedagogo francés así como una de las figuras fundadoras de las Ciencias de la educación en su país y principal referente en el estudio del concepto formación y del tema de la formación de los docentes no sólo por su trayectoria sino por sus estudios y aportes sobre dichos términos desde una perspectiva biopsicosocial plasmada en dos de sus obras más destacadas: *Pedagogía de la formación* y *El trayecto de la formación docente: los enseñantes entre la teoría y la práctica*.

En esta última obra y al respecto de la formación de los docentes, en Ferry (1987) se identifica claramente una categorización de las tendencias o modelos que suelen prevalecer o sobre las cuales se construyen las iniciativas de formación docente en función del énfasis

o la prioridad que se pone en cada uno de éstos para desarrollarlos profesionalmente, mismas que propone ubicar como: **modelos centrados en adquisiciones, los centrados en el proceso y los modelos centrados en el análisis.**

Sobre los **modelos basados en adquisiciones** menciona que estos son los que dominan las ofertas formativas y sus objetivos giran alrededor del desarrollo de competencias en el manejo de teorías, técnicas y conductas específicas. Un ejemplo de estos modelos son la educación memorística y los programas de estudio así como sus respectivos objetivos, ambos están planteados en un nivel operacional donde el aprendizaje se mide en función de comportamientos específicos, muestras evaluables y constatables.

Estos modelos preconizan que la formación de los docentes se estructure sobre saberes específicos como prerrequisitos para el ejercicio profesional. Un docente formado dentro de esta lógica se encargará de programar sus actividades escolares alrededor de información y conocimientos concretos, revisión de trabajos que reproducen uno a uno los contenidos teóricos y la aplicación de exámenes como única concepción de evaluación. Aunque estas propuestas formativas conciben la relación teoría-práctica de tal modo que la práctica es la aplicación de la teoría, lo que realmente dejan ver es la dicotomía entre ambos términos generando la impresión de que la teoría está alejada de la realidad.

Por lo general, la formación en este tipo de modelos queda reducida a la noción de aprendizaje en su acepción más estricta, la de memorizar e integrar conocimientos puesto que se priorizan resultados constatables y evaluables a través de la definición de competencias -conocimientos, comportamientos, habilidades- y se percibe como algo que viene de afuera, es decir, se da formación al docente y ésta se rige por los contenidos y objetivos que previamente fueron seleccionados y adaptados para él.

La intención de este tipo de modelos es asegurarse de que el docente enseñe conforme a un plan y programa al cual debe someter a sus estudiantes y la enseñanza queda concebida como “un oficio que se debe aprender, un conjunto de técnicas que se deben dominar,

establece un programa de formación, bajo la forma de un repertorio de objetivos jerarquizados que el estudiante-profesor debe lograr en forma sucesiva” (Ferry, 1987.71).

El rol del docente dentro de estas iniciativas de formación es el de técnico y programador de la enseñanza, donde no necesariamente tiene que establecer un vínculo con sus estudiantes sino centrarse únicamente en la transmisión de los contenidos del currículo y la evaluación de los aprendizajes para evidenciarlos.

Por otra parte están los **modelos basados en el proceso** sobre los cuales Ferry sostiene que a pesar de que el propósito de todo modelo de formación es fomentar el aprendizaje y adquisición de conocimientos; es común que a veces el aprendizaje se concentre más en las experiencias de adquisición que en el aprendizaje mismo. Los docentes formados dentro de las ofertas que tienen su origen en esta tendencia desarrollan desde procesos cognitivos hasta su personalidad como vía para potenciar el aprendizaje.

Lo importante en estos modelos son las experiencias sociales e intelectuales, individuales y colectivas dentro y fuera de lo profesional con sus placeres y sufrimientos, así el docente no es concebido como un reproductor del conocimiento e implementador de técnicas de aprendizaje sino como un sujeto maduro capaz de llevar su acción pedagógica más allá con la finalidad de hacer frente a situaciones complejas, responder a las exigencias de su contexto y aquellas imprevistas que no son consideradas en las planeaciones didácticas.

Los docentes formados bajo estos modelos buscarán crear condiciones para reflexionar sobre el proceso subjetivo de aprender, los dispositivos de formación se determinan mediante la experiencia y la relación entre diversos elementos. Las pedagogías activas, aquellas que fomentan la auto conciencia de los procesos racionales al momento de aprender constituyen ejemplos de este tipo de modelos de formación docente.

El rol del docente es potenciar el aprendizaje de los alumnos a través de la involucración de los mismos mediante el uso de diversas técnicas que le permitan llegar a la reflexión y análisis para fomentar el pensamiento crítico, así el docente toma un rol participativo y

cuestionador, a la par de sus estudiantes y de forma dialéctica construye el conocimientos no lo ve como algo que solo se transmite y consume.

Por ende, la escuela no es concebida como un medio de control y alienación social, depositaria y reproductora de conocimientos de la cultura dominante sino como un espacio activo, de pensamiento crítico y reflexión que forma al individuo con capacidades que le permiten cuestionar y analizar su realidad.

Y finalmente, **los modelos basados en el *análisis***. Estos sistemas buscan desentrañar los elementos que forman parte del acto educativo. Estudiar, analizar, investigar los múltiples componentes discernibles: las instituciones, los alumnos, los docentes, las prácticas, los programas académicos, los discursos, entre muchos otros elementos.

Los análisis realizados dependen de la teoría que los sustenta, por ejemplo, psicoanálisis del discurso escolar, análisis organizacional, análisis sistémico de las relaciones intra-institucionales; cada tipo de análisis constituye una vía para codificar y apropiarse de los objetos, es una producción de conocimientos y sentido.

Un docente formado dentro de este sistema tiende a ser observador, estudioso, analítico y con respuestas a muchos interrogantes del proceso educativo, esto es de cardinal importancia para él y su labor porque lo ayuda a situarse y conocer el sistema escolar en donde está inmerso.

Este modelo se sustenta, según Ferry, en un constante y consistente trabajo de desestructuración y reestructuración del conocimiento de la realidad para comprender las exigencias, tomar conciencia de los errores y deseos y en función de éstos desarrollar un proyecto de acción adaptado al contexto y las posibilidades, es decir, buscar alternativas.

Las implicaciones tanto para los programas elaborados bajo este modelo serían fomentar el desarrollo de la capacidad analítica que implica para los docentes tomar distancia en relación a la situación a analizar e identificar sus reacciones, en concreto dice Ferry

(1987.p.77) “jugar el doble juego del actor y el observador” para llegar a formar sujetos capaces de elaborar sus propios instrumentos que le permitan modificar su práctica y establecer los medios de su formación.

1.1.2.2 Cayetano Ángel De Lella

Al igual que Ferry, existen otros autores que proponen tendencias o bases generales a partir de las cuales se construyen los modelos o propuestas de formación docente, por ejemplo Cayetano Ángel De Lella es un pedagogo argentino con una amplia trayectoria en el estudio de la formación docente en su país, donde ocupó cargos importantes como el de Coordinador General de la Dirección Nacional de Educación de Adultos (DINEA) así como el de asesor del Ministerio de Cultura y Educación y también de la pedagoga y diputada Adriana Puiggrós. En México por ejemplo, ejerció como profesor - investigador de la UNAM, institución que le ha otorgado menciones honoríficas por su destacado trabajo.

Sobre el tema de la formación docente, este autor (De Lella, 1999.s/p) identifica cuatro tendencias o modelos que la permean: el modelo práctico-artesanal, el academicista, el técnico-eficientista y por último el hermenéutico-reflexivo.

Sobre el **modelo práctico-artesanal** plantea que este se caracteriza por concebir a la enseñanza como una actividad artesanal que se aprende en la práctica, en el laboratorio, en el aula, misma que funciona como un taller. Bajo esta concepción, el conocimiento -la materia prima con la que trabaja el docente- es de carácter reproductor y se transmite de generación en generación, así el docente es concebido como un reproductor de contenidos que debe adaptarse tanto a la cultura que prevalece en el contexto como al modelo dominante e incluso a la misma institución educativa.

Se trata entonces de que todas aquellas propuestas o programas de formación que se enmarquen en las características de este modelo de formación son de fondo una propuesta conservadora y de índole reproductiva porque no intenta que los docentes pongan en

práctica la reflexión de su quehacer o la problematización de los contenidos sino que se asuman como un ejecutor capaz de construir y establecer una relación basada en la transmisión de conocimientos con sus estudiantes sin importar si estos les resulten significativos o no. Se trata en el fondo de un modelo conservador que por ende, concibe de esta manera a la escuela, los contenidos y al docente.

De acuerdo con Cayetano de Lella (1999.s/p), este tipo de modelo propone al docente la imitación de modelos ficticios sobre el deber ser de una clase así como la reproducción de cierto tipo de contenidos y formas de pensar propias de una cultura dominante motivo por el cual, por lo general, toda propuesta de formación elaborada explícita o implícitamente bajo esta perspectiva resulta desapegada de la realidad contextual.

La segunda tendencia, la del modelo **academicista**, plantea que el docente debe ser un auténtico experto en su materia, es él quien posee la verdad al tener el dominio disciplinar y al mismo tiempo esta situación de posesión le garantiza su labor de enseñante.

Dentro de esta tendencia de formación, los conocimientos pedagógicos necesarios para desempeñarse quedan en un segundo plano o se cree que los puede ir adquiriendo a través de la experiencia cotidiana en el aula e incluso que pueden ser irrelevantes, innecesarios o superficiales para desempeñarse como docente.

Este tipo de modelo y concepción implícita del docente como ejecutor, transmisor o técnico de la enseñanza se puede constatar en nuestra actualidad dado la posibilidad que se abrió aún más con la Reforma del 2012 donde entre otras cosas, se promovió el acceso a profesionistas de cualquier área a desempeñarse como docente a través de la aprobación de un examen que garantizara tener la pericia para hacerlo y desde luego, el dominio de la disciplina, pero sin validar que realmente tuvieran o necesitaran de los conocimientos pedagógicos para enseñar.

Es también uno de los problemas actuales que nos permite cuestionar si realmente todo profesional de cualquier área sin importar cuál, con el hecho de tener una formación pedagógica puede ser docente o en todo caso, cuál es el plan de formación en esta área que se le ofrecería como complementariedad pues el hecho de adquirir dominio en cierta disciplina no garantiza que alguien la pueda enseñar, en estos casos solo se asegura la transmisión de contenidos y el docente quedaría expuesto como un hábil reproductor capaz de implementar un guion o planeación didáctica elaborada por otro experto.

Sobre este tipo de modelos es en los que se encuentran valiosos los aportes de Ferry sobre la doble formación donde postula que para los docentes es fundamental contar con una preparación académica pero también pedagógica.

Continuando con el tercer modelo o tendencia que identifica Cayetano de Lella, el **técnico-eficientista**, esta tendencia tiene como fin hacer de la enseñanza algo técnico en función del modelo procesos y productos, y desde esta perspectiva el docente no es visto como un intelectual sino como un técnico que deberá dominar técnicas: la de la enseñanza, las de transmisión del conocimiento para no pensar y repensar en este, su papel, la realidad o la disciplina.

El énfasis está puesto en que este se convierta en un instructor capaz de ejecutar y reproducir los contenidos que le fueron prescritos, lo fundamental será la pericia con la que logre transmitirlos no problematizarlos o aplicarlos para resolver problemas del contexto.

Este es sin duda uno de los enfoques que predomina actualmente en la formación docente en la medida en que se puede identificar una gran cantidad de cursos dirigidos al perfeccionamiento de la implementación de planeaciones didácticas prescritas o su elaboración en función de técnicas de enseñanza y aprendizaje con resultados comprobables. Pero sin una base teórica que permita comprender en el mejor de los casos, la necesidad de programar los contenidos o el aprendizaje sin que esta planeación sea lo

fundamental y el objetivo de la enseñanza sino concebirla como un medio de reflexión o marco que guía la enseñanza.

Finalmente el último modelo el **hermenéutico-reflexivo**, se caracteriza por concebir a la enseñanza como una actividad compleja, dinámica y sujeta a los cambios socioculturales y por ende, la toma de decisiones en el aula es un proceso en constante evolución donde la sabiduría de la teoría y la práctica reflexiva van dictando las respuestas y los caminos a seguir.

Desde este modelo el docente debe ser ese agente sabio, creativo y capaz de hacer frente a las situaciones prácticas que se le presentan donde no hay receta o planeación didáctica que sea suficiente para dar respuesta.

Este modelo es un punto de convergencia entre los planteamientos de De Lella (1999,s/p) y otros autores como Ferry (1987) y Saavedra (2005) quienes apuestan al desarrollo de programas de formación docente que aspiren a construir una figura del docente como sujeto con capacidades, la capacidad para analizar, reflexionar, proponer, construir y deconstruir su realidad.

1.1.2.3 Jacky Beillerot

Continuando con la exposición de autores que se han dado a la tarea de identificar las bases en las que se fundamentan las propuestas o programas de formación docente, están los planteamientos de Jacky Beillerot, profesor e investigador parisino, experto en temas de docencia, entre ellos el de la formación docente, las condiciones laborales e institucionales, mismos que aborda en más de cincuenta artículos y seis libros, que en su mayoría carecen de traducción a excepción de su obra más destacada: *“La formación de formadores”* producto de las reflexiones de un seminario sobre el término formación y el tema de la formación de los docentes.

Algunos de los planteamientos de este autor son recuperados en Ferry (1987) donde se pone de manifiesto que en la formación de los docentes existen dos tendencias o modelos en los

que se enmarcan las acciones de formación docente, los de corte racionalista y los situacionales.

Al respecto sostiene que los **modelos racionalistas** enfatizan la adquisición del conocimiento científico tanto en los campos disciplinares como en los pedagógicos; en estas propuestas se parte del supuesto que el dominio de estos campos de saber garantiza el buen desempeño como docente.

Y por otra parte los **modelos situacionales** sin negar la importancia del saber especializado necesario, estos modelos dirigen la formación hacia aspectos paralelos a la función docente: conocimiento de las condiciones de la institución, de los aspectos económicos de la población estudiantil, recursos institucionales y del docente para afrontar la labor, la comunicación entre docentes y alumnos, entre otros muchos elementos. Estos modelos son los que más han proliferado en la formación docente de acuerdo con Ferry.

1.3 Análisis de la formación docente

Al ser la formación de los docentes la misma en casi todos los contextos y traducida en necesidades similares (definición de objetivos, articulación entre la formación inicial y continua, científica y profesional, carencias pedagógicas, teoría y práctica) tal como lo planteó Ferry (1987), las divergencias entre los diferentes planes, programas o modelos de formación aparecen en las distintas soluciones que las instituciones, gobiernos e involucrados responsables intentan dar para resolverlas.

De hecho, cuando estos desean redefinir o revolucionar el sistema educativo, necesariamente tienen que proponer de qué manera se atenderá la formación de los docentes porque esta aparece como un tema primordial para lograrlo porque -aunque es sabido que aun cuando estos no son los únicos responsables del éxito o fracaso- reconocen que a través de su formación se puede implementar un cambio en el sistema educativo o transmitir cierta ideología y que toda acción o decisión que tomen sobre el tema, traerá consecuencias positivas o negativas que repercutirán en el funcionamiento y la orientación de la educación en el país.

Es por ello que se recuperan como valiosos para el análisis los planteamientos de Ferry (1987) quien establece que aunque estas decisiones pueden parecer técnicas, organizadoras o administrativas, en el fondo son de carácter político porque buscan “promover un conjunto de medidas con metas propiamente educativas, y de una política general que pretende conformar un cierto tipo de sociedad”(p.50).

Así que sin importar cuál sea el programa, modelo o plan de formación docente que se proponga en los distintos sexenios a través de las instituciones y autoridades educativas responsables, es importante para la pedagogía analizarlo al margen de la formación, la realidad actual y concretamente de sus resultados e intenciones porque estas propuestas conllevan o imponen cierta ideología, privilegian unos u otros contenidos, saberes, habilidades o actitudes en función de los docentes porque la finalidad es alcanzar sus propósitos o fines de hacia donde va o debe dirigirse la educación a través de la enseñanza.

Los modelos presentados anteriormente son un ejemplo de la gran variedad de propuestas que existen para atender el tema de la formación docente, estos nos permiten encontrar similitudes entre ellos que posibilitan agruparlos; es decir, el modelo centrado en adquisiciones que plantea Ferry presenta características parecidas a los modelos que Cayetano de Lella llama como práctico artesanal y academicista o que por su parte Beillerot identifica como racionalistas, así mismo aquellos centrados en el proceso son idénticos al técnico eficientista y finalmente, los centrados en el análisis tienen semejanzas en sus planteamientos con el modelo hermenéutico reflexivo o los de corte situacional.

Lo importante de estos u otros modelos no está en el nombre que reciben si no en las características en las que se fundamenta, porque es a partir de éstas como se puede hacer un análisis en profundidad de las implicaciones que conlleva para el docente y las intenciones, por ejemplo, los modelos centrados en adquisiciones, prácticos artesanales, academicistas o racionalistas tienden a hacer de la enseñanza algo tecnocrático, objetivamente programable, replicable y evaluable, al mismo tiempo en el que promueven la labor del docente como un oficio técnico enfocado a solo reproducir el discurso y los conocimientos propios de la cultura dominante.

Por lo general, este tipo de modelos tiende a concebir la formación como algo externo al individuo y que se le brinda al margen de lo institucional, el problema de esta concepción es que perpetúa y justifica las desigualdades económicas, educativas y contextuales donde este se encuentra inmerso dado que se les da un conjunto de conocimientos teóricos desarticulados de su realidad previamente seleccionados y organizados en función de la homogeneización de su perfil profesional, su rol, el de la enseñanza, la escuela y la educación.

Este tipo de modelos no contempla o considera la posibilidad de que el docente construya alternativas que lo incentiven a reflexionar para modificar su quehacer profesional en función de los resultados (positivos o negativos) obtenidos en el aula porque lo importante es perpetuar el control de la enseñanza y obtener la evidencia del éxito de su quehacer profesional en función de los resultados de la instrumentación didáctica.

Mientras que en el otro extremo podemos encontrar los modelos centrados en el análisis, los hermenéuticos reflexivos o situacionales que buscan hacer de la enseñanza un medio para fomentar el pensamiento crítico del docente y lo promueven como un agente activo y de cambio capaz de analizar su realidad para incidir en ella.

Es por esto que en un principio se tomó como punto de partida el término formación porque por lo general, este es empleado para señalar o establecer acciones educativas en pro de la formación de los docentes que aunque nada tengan que ver con lo que éste significa, se le carga de muchos significados y acciones equívocas.

Así, un modelo o propuesta de formación docente con miras a formar, debe estar orientado al desarrollo sobre sí mismo y sobre capacidades (crítica, reflexiva, analítica) más que centrarse en una cuestión técnica de la enseñanza donde lo primordial es aprender a ejecutar planeaciones didácticas que dejan afuera estos procesos y que fueron previamente elaboradas por expertos, anulando las capacidades antes citadas para los docentes.

Es por esto que es importante analizar el significado de la palabra formación y como lo plantea Ferry (1987) concebirla como un proceso personal más que institucional, entender a la formación como estar en forma, en forma para actuar, reflexionar y perfeccionar

constantemente esta forma. Así, el aprendizaje y la enseñanza se constituyen como soportes de la formación, pero no son la formación. A lo que se podría añadir la capacitación como una herramienta más de la formación pero que no es la formación en sí misma.

La capacitación entra en el proceso de formación de los docentes como una herramienta útil para ponerlos en forma para ejercer profesionalmente su oficio; ponerse en forma en conocimientos, técnicas, reflexiones, valores, concepción de su rol como docente, entre muchos otros elementos.

La capacitación es una herramienta de emergencia ante las demandas del contexto y que por lo general va enfocada a la cuestión práctica y está apegada a fines institucionales, pero esto no la asemeja a un proceso de formación docente.

La formación docente es un proceso dinámico de formación tanto personal como profesional que por ende, no viene de fuera, no se “recibe formación”, no hay un formador y un formado; es decir, el docente se forma a sí mismo.

Esto no significa que el docente se forme en los rincones, a solas, con pluma y papel sino que la dinámica autoformativa incluye no solo las lecturas, las reflexiones, representaciones, cursos sino también las experiencias de vida con sus éxitos y fracasos, entre otros elementos mediadores, todo esto es lo que orienta la formación del docente y posibilita su evolución como profesional de enseñanza.

De aquí la importancia de entrar a la definición de la formación y en función de este concepto a los modelos de formación docente revisados anteriormente, porque estos dejan un marco referencial para planteamientos diversos acerca de lo que es la formación de los docentes y cómo debe ser atendida.

Algunos de los modelos convergen en diversos tópicos, en reflexiones, en metas e interrogantes; dentro de éstas, la fundamental es ¿cómo contribuir desde las disciplinas como la pedagogía, psicología, entre otras, al proceso de formación de los docentes para

garantizar una adecuada inserción en el terreno educativo laboral y dar respuesta a las demandas de una sociedad red? ¿Qué modelo (s) impera en la formación actual de los docentes? Y sobre todo ¿Qué modelo prevalece en la “formación” que ofrece la SEMS a los docentes de nivel medio superior?

Para continuar y con el fin de responder estos cuestionamientos, a continuación se revisan los dos últimos conceptos que como ya se vio, forman parte del léxico pedagógico: capacitación y profesionalización docente con la intención de establecer y definir las diferencias que hay entre estos y el de formación.

1.2 ¿Qué es la capacitación?

En el estudio y desentrañamiento de la formación docente surge un concepto fundamental con el que frecuentemente es confundida, el de la capacitación; sin embargo, ambos términos no son asimilables ni en su definición etimológica ni mucho menos en la praxis, pues el hecho de emplear uno u otro en el ámbito educativo tiene ciertas implicaciones.

Por ejemplo, Alicia Devalle y Viviana Vega (1995) estudian el concepto e identifican que capacitar proviene del latín *capax* que significa “que tiene mucha cabida” o que es “capaz”, y al mismo tiempo que se deriva del verbo *capere* que refiere a “contener o dar cabida”.

Con lo anterior podemos identificar uno de los puntos importantes de este trabajo, la diferencia etimológica entre dichos términos -formación y capacitación- los cuales no significan lo mismo, pues mientras que el primero es entendido como una acción o efecto de formar o formarse que, como ya se expuso, involucra remitirse a hablar de procesos en profundidad que conllevan forzosamente al individuo a trabajar sobre sí mismo para su evolución, el segundo refiere a hablar de la capacidad o capacidades; es decir, a esas circunstancias, condiciones, habilidades y posibilidades que tiene el individuo para hacer algo y en función de ese saber hacer es como el término capacitación adquiere el significado como acción que se ejerce sobre el individuo con la finalidad de prepararlo,

perfeccionarlo o actualizarlo para que sepa hacer algo con base en una demanda o necesidad concreta y específica del campo laboral.

Sobre esto último es como surgen diversas concepciones sobre la capacitación no tan entramadas o complejas sobre lo que es en comparación con la formación, pero que permiten comprenderla y ubicarla más fácilmente cuando se emplea en el terreno educativo, por ejemplo, en su definición más sencilla, la palabra capacitar es entendida como “hacer a alguien apto o habilitarlo para algo” (RAE, 2021.s/p).

En cambio sí se profundiza sobre lo qué es la capacitación y se revisan autoras como Gatti (2008) encontramos que este término situado en el ámbito educativo y específicamente en el marco de los docentes, también puede ir adquiriendo otro tipo de características y particularidades útiles para su comprensión y diferenciación de la formación docente, por ejemplo, la autora lo define como “un conjunto de acciones -necesarias pero no suficientes en la formación del docente- por las cuales éste adquiere destrezas y habilidades concretas e instrumentales para desempeñarse en el aula, según parámetros de eficacia y eficiencia” (p.8).

En estos últimos conceptos -eficacia y eficiencia- es como se cae un cuenta sobre el cuestionamiento del origen de la capacitación porque si bien el término es utilizado en el marco de la formación docente e incluso como sinónimo, este no nace en el terreno educativo sino que proviene del ámbito empresarial, de ahí la relación que guarda con éste y con conceptos como el de eficacia, eficiencia o calidad.

Al respecto, Gabriela Guiñazú (2004) hace un análisis del término dentro de este ámbito y plantea que la capacitación es un factor esencial para el éxito empresarial o de una organización, que ésta ha dejado de ser una actividad secundaria como sucedía en la época industrial y, actualmente, ha pasado a tomar un rol articulador y de consolidación de la relación entre los individuos y el conocimiento, es por ello que la define como:

el proceso que le permite a la organización, en función de las demandas del contexto, desarrollar la capacidad de aprendizaje de sus miembros, a través de la modificación de conocimientos, habilidades y actitudes, orientándola a la acción para enfrentar y resolver problemas de trabajo (pág.103).

Otra de las características de la capacitación es que esta evoluciona acorde con las necesidades económicas, industriales y culturales de los países. La producción de bienes y servicios de un país requiere constantemente de recursos humanos preparados para afrontar estos retos y la capacitación es el medio más idóneo para irlos actualizando conforme a las demandas.

1.2.1. La capacitación docente

El origen de la capacitación se remonta a la organización misma del trabajo humano, por esto es que está orientada hacia el saber hacer mediante la adquisición de técnicas y el conocimiento procedimental. La capacitación ubicada en el ámbito educativo y en el marco de los docentes por lo regular trae aparejada la noción del perfeccionamiento o mejoramiento de su práctica mediante la definición o el establecimiento de las competencias que lo habilitan para desempeñar su función en el aula.

De acuerdo con Gatti (2008) la capacitación cobró mayor auge y fuerza en el ámbito educativo en la década de los 90's como capacitación continua, esta apareció como un medio de control social y de los docentes e implicó otorgarles un rol y papel empresarial a las escuelas y concebirlas como una máquina de producción sometida a las constantes necesidades cambiantes del sector empresarial, de aquí que se le haya nombrado como continua.

También encontramos en Gatti (2008) otra de las diferencias fundamentales entre la capacitación y la formación, ambos términos contenidos en el marco educativo y de los docentes, y es que el primero tiene como característica “ser un proceso inducido desde afuera; de ahí que los “capacitadores” son en su mayoría “expertos” (no necesariamente

docentes) que enseñan “cómo hacer” bien las cosas. La *pedagogía del cómo* sustituye a la *pedagogía del qué* y el *para qué*”²(p.7).

Actualmente la capacitación es una estrategia con la que cuentan las diversas instituciones para hacer frente a las necesidades de formación de su personal. Por una parte, a través de esta, la institución desarrolla al personal en función de sus objetivos y necesidades y por la otra le suministra motivación, preparación así como posibilidades de inserción laboral en múltiples entornos, dicho en palabras de Tejada y Navío (2005) le facilita la empleabilidad.

Tejada (2005) por ejemplo, menciona que la capacitación es un acto educativo. Lo cual no está en discusión pues es a través de esta acción educativa como se analizan y establecen las habilidades y conocimientos de toda labor u oficio con el objetivo de crear perfiles técnicos y profesiográficos para que con base en ellos se programe la capacitación.

Es por esto que dicha labor educativa ha recorrido un largo camino a través del que se han ido definiendo paulatinamente sus objetivos, estrategias, sujetos, técnicas, áreas de influencia, alcances y limitaciones.

Pero entonces ¿cuál es la relación entre formación y capacitación? Ambos términos se pueden vincular, de hecho esta última entra como un soporte de la formación, pero no puede ser entendida como formación en sí misma, pues como se ha expuesto anteriormente, ni en sus intenciones u orígenes se le asemeja a lo que es y refiere la formación.

El vínculo que guarda la capacitación con la formación se puede identificar en los planteamientos de Pavié (2011, p.73) quien comenta que todo individuo dentro del contexto laboral trae de inicio una formación particular, los estudios hechos, reflexiones, experiencias de vida que lo llevan a incursionar con un bagaje de conocimientos ya

² El entrecomillado y las cursivas al interior de la cita son colocados por la autora y son recuperados de manera original porque pueden ser entendidos como los énfasis en los que hay que prestar atención para ir diferenciando en profundidad las características de la capacitación en función de las de la formación, antes expuestas.

adquiridos con anterioridad al centro laboral, sea empresa, fábrica o escuela; en una segunda etapa el individuo entra en contacto con la actividad propia de ese lugar, lo que implica ir sumando conocimientos a los ya formados con la actividad laboral y con base en este contacto o confrontación, es como el individuo cae en cuenta de las carencias en las destrezas y competencias requeridas para el puesto en el que se desempeña, producto de esto es que puede optar por entrar a un proceso de capacitación para “llenar los huecos” de saberes, habilidades, principios, actitudes y valores faltantes, es decir, para desarrollar las competencias nuevas.

Con base en lo anterior, se puede identificar que es en el escenario empresarial y dentro del marco de la capacitación donde las competencias cobran mayor sentido y fuerza, y de acuerdo con Pavié (2011) donde estas incluso pueden ser entendidas como el producto del desarrollo de experiencias dirigidas a crear nuevas competencias.

Así, las competencias se definen en función del escenario, participantes, objetivos; es decir, no se puede aportar una definición única de lo que son las competencias presentes en la capacitación dentro del ámbito educativo porque hay toda una serie de enfoques desde los cuales pueden ser entendidas, pero lo que sí se puede afirmar es que sin importar de cuál se trate, estas pretenden ofrecer implícita y objetivamente resultados tangibles de la educación formal que puedan ser traducidos en habilidades, conocimiento y actitudes que garantizan la inserción de los individuos en el mercado laboral.

Sobre los distintos enfoques desde los cuales se pueden entender a las competencias, podemos encontrar los aportes de Díaz Barriga (2011, p.7) quien distingue los siguientes: laboral, disciplinario, funcional, etimológico, psicológico y pedagógico.

Enfoque laboral

Este es uno de los enfoques más comunes para entender las competencias y su inserción del ámbito empresarial al educativo donde el fin es explicitar la orientación de estas hacia el desempeño en el trabajo.

Desde esta óptica de las competencias, en el ámbito educativo se descalifica todo análisis sobre lo que es la formación dado que se tiene una concepción de la escuela como responsable de generar recursos humanos y de atender las demandas del mercado, por ende el docente, lo que tiene que hacer es asumirse como capacitador de esos recursos humanos.

Enfoque conductual

Esta perspectiva de las competencias también está ligada al ámbito laboral y su aplicación en el educativo es mucho más clara, pues radica en o se ve concretizada en el diseño curricular por competencias o en la elaboración de objetivos donde las conductas y el desempeño tienen que ser constatables y observables.

De hecho, parafraseando a Díaz Barriga (2011, p.10) es en este enfoque donde se sitúan y enuncian una clasificación de las competencias (genéricas y específicas) con la intención de hacer referencia a aquellas que pertenecen a todas las profesiones (genéricas) y a las habilidades y destrezas que son particulares a cada una (específicas).

Enfoque etimológico

Desde este enfoque, según Díaz Barriga (2011) se intenta defender y negar el vínculo de las competencias con las políticas globales y el pensamiento laboral tecnicista a través de la justificación de su origen filosófico "*competere*" el cual se puede emplear como sustantivo "competencia" y adjetivo "competente", planteamientos que el autor refuta por la omisión que se hace sobre el surgimiento del término lo cual constituye un intento por limpiar la cara del concepto, en sus palabras menciona que "los conceptos están marcados por elementos del contexto social donde surgen" (p.10) en este sentido las competencias al tener su origen en el ámbito empresarial como medio para atender sus necesidades y las del mercado funcionan sobre la misma lógica -preparar en el saber hacer- independientemente de si se traspasan al ámbito educativo.

Enfoque funcional o sistémico.

Desde esta perspectiva se sostiene se sostiene que todo lo que se aprende debe ser de utilidad práctica y también fácil de evaluar, y por ello las competencias son necesarias en la educación para precisamente atender la desarticulación que existe entre la escuela y la vida, el principal impulsor de este enfoque y claro ejemplo de la introducción del mismo en la educación es la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), quien las define como “algo más que conocimientos y destrezas, ya que involucra la habilidad de afrontar demandas complejas, apoyándose en y movilizand recursos psicosociales (incluyendo destrezas y actitudes) en un contexto particular (OCDE,2005 recuperado en Díaz, 2011.p.11).

Enfoque socio constructivista

En este abordaje se ha tenido reticencias en el empleo del término competencias pero dado que es una tendencia mundial dentro del campo pedagógico se le emplea no sin serias dudas al respecto. No obstante, esta perspectiva ha tenido varios acercamientos con las competencias gracias a las aportaciones del enfoque sociocultural: 1) *Reconocer el papel del sujeto en la construcción del conocimiento*. Esto empata con lo que establece el aprendizaje por competencias ya que considera que el aprendiz va desarrollando paulatinamente las habilidades. 2) *Concepción del aprendizaje como situado y en contexto*.

El enfoque por competencias enfatiza la construcción de habilidades apegada al entorno donde se despliegan. 3) *Analizar la necesidad de regular cada proceso de aprendizaje, de acuerdo a la complejidad y apropiación del mismo*. Es decir, establece niveles de dominio en los que el individuo conforme avanza y asciende en la ejecución de competencias más complejas, se va volviendo experto en las competencias de escalones inferiores y en esta medida está en la posibilidad de regular a voluntad el dominio de esas habilidades.

Enfoque pedagógico-didáctico

En este enfoque se pueden ver a las competencias desde dos polos pedagógicos opuestos: el polo de la educación de saberes formales, estructurados y siguiendo un orden programado de antemano por los docentes; y por el otro lado, el de la educación concebida como un ejercicio basado en problemas, proyectos, en la vida misma, más que en el saber académico.

Por ende, la educación por competencias requiere tener claro cómo se organiza el aprendizaje para así poder llevar a cabo la programación de la enseñanza de las competencias. De manera paralela, este tipo de educación reitera la importancia de educar para la vida, centrándose en el aprendiz y en el aprendizaje más que en la enseñanza.

El tema de la capacitación dentro del ámbito educativo está en discusión aunque autores como Díaz Barriga (2011) claramente distinguen y ponen en duda su aplicabilidad en la educación por las implicaciones que tienen su origen y relación con el mercado laboral, así como el grado en el que se ha caído de considerar competencia a cualquier conducta realizada.

Además de la propuesta de Díaz Barriga (2011) se pueden analizar los aportes de Pavié (2011) quien sostiene que no existe un modelo unificado que aborde el estudio de las competencias y por ello, defiende la idea de que el tratamiento que se les dé depende del marco teórico subyacente: el conductual, el funcionalista o el constructivista.

A pesar de que no es posible proponer un solo enfoque que estudie las competencias así como una única definición de las mismas, en términos generales podríamos decir (como primera definición) que las competencias “reposan sobre una combinación de habilidades prácticas y cognitivas interrelacionadas, conocimientos, valores y actitudes y habilidades que pueden ser movilizados conjuntamente para actuar de manera eficaz” (OCDE, 2002. pág.8).

Y que su importancia tanto en el ámbito empresarial como en el educativo, que es el que nos compete en este trabajo, es que la concepción de las competencias incide en la estrategia y el programa de capacitación de los docentes como un tema obligado para su formación y su quehacer profesional. También que a través de estas se busca constatar de manera tangible a través de la evaluación los conocimientos, habilidades y actitudes que poseen los docentes para ejercer su profesión.

Sobre la misma línea, es menester resaltar que si bien existen diversas concepciones sobre las competencias, su esencia, definición, desarrollo y contenido. No obstante, la investigación en esta área no cesa y las competencias constituyen al día de hoy, una propuesta conceptual, metodológica y hasta tecnológica para formar a los docentes.

Por ejemplo, autores como Escudero (2009) aporta al ámbito educativo una clasificación sobre las competencias que deben poseer los docentes: a) competencias *sobre el conocimiento integral* de los educandos: desarrollo, motivaciones, estilos de aprendizaje, habilidades transversales, entre otros conocimientos necesarios para el buen desempeño de la labor docente; b) competencias generales sobre la *capacidad de aplicar el conocimiento* en labores de planeación, definición de objetivos, formas de valoración del aprendizaje, en la creación de actividades idóneas de aprendizaje, así como un clima que favorezca el proceso enseñanza-aprendizaje y) competencias de *responsabilidad profesional* a través de planeación de prácticas profesionales con sentido ético, con liderazgo solidario, entre otros.

Ahora bien, aquí resulta prudente cuestionar ¿cuál es la relación de las competencias con la capacitación y en específico, con los docentes? Para Tejada (2009) la capacitación está muy ligada a las competencias y situadas en los docentes resultan imprescindibles porque se han constituido como los ejes sobre los cuales se organiza su quehacer profesional y sobre todo, su perfil profesional con relación a la enseñanza.

A lo anterior, podríamos añadir que las competencias se han convertido en la base sobre las cuales se construyen las propuestas de “formación docente”, entre comillas porque estas en

su mayoría resultan cuestionables dado que a través de sus objetivos e intenciones persiguen de fondo capacitarlos, prepararlos hacia ciertos fines o tendencias.

Continuando sobre la línea de cómo las competencias modifican el perfil profesional de los docentes, Tejada (2009) aporta al análisis de esta relación un esbozo de las competencias que más se solicitan a los docentes:

Conocimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje en docentes y alumnos tanto en ambientes naturales como áulicos:

- Planeación didáctica del quehacer docente
- Empleo de métodos adecuados a la tarea
- Promoción de la gestión académica de docentes y alumnos
- Control y autorregulación del aprendizaje
- Conocimiento del entorno legal con respecto a derechos de alumnos y reglas institucionales
- Identificación y diagnóstico de las necesidades y objetivos de innovación
- Auto manejo del desarrollo profesional del docente

De igual manera, Pérez (2005) establece las competencias necesarias para que los docentes puedan ofrecer una educación de calidad, y destaca que éstas deben ser fomentadas por quienes los capacitan:

- Competencias comunicacionales
- Competencias organizativas
- Competencias de liderazgo pedagógico
- Competencias científicas
- Competencias de evaluación y control

Ayala (2008) por su parte, propone una serie de competencias considerando las actividades cotidianas del docente:

- Competencias para diseñar los espacios, procesos y experiencias de aprendizaje de los aprendices.
- Competencias para el control de la disciplina en el ámbito escolar.
- Competencias como facilitador del aprendizaje considerando el desarrollo del alumno.
- Competencias en evaluar el aprendizaje.
- Competencias en búsqueda de la innovación, investigación, interculturalidad y actualización de saberes.

Hasta aquí, se puede ver cómo para ciertos autores existe una relación dual y recíproca que entrama la importancia de las competencias para el ámbito profesional de los docentes en la

medida en que estas determinan el perfil profesional de su labor, así como los conocimientos y habilidades que debe poseer el docente al mismo tiempo en el que se constituyen como objetivos o referentes de los esquemas de capacitación, pues la intención de fondo es perfeccionar la técnica de enseñanza y los conocimientos necesarios para ejercer como docente.

En el caso educativo, sin importar el enfoque, las competencias son utilizadas para señalar el deber ser del docente, unos más que otros colocan el énfasis en la tecnocracia, conocimientos, o desarrollo de habilidades pero dejan mucho que desear en cuanto a lo que se concibe como formación.

En conclusión, se podría decir que son utilizadas como parámetros para identificar las carencias profesionales de los docentes y establecer el deber ser de su ejercicio profesional. Son elementos cardinales de la capacitación docente que contribuyen a su formación, pero no son la formación en sí.

La capacitación es un concepto que ha ido permeando no solo el ámbito empresarial u organizacional sino también el educativo y en particular el de la enseñanza, donde actualmente es concebido como todos aquellos procedimientos programados para preparar a los docentes en función de ciertas competencias del perfil profesional para que puedan ejercer en el espacio áulico.

Así es como se valida la premisa de que las *competencias* se constituyen más como una estrategia metodológica y de control sobre la labor docente que un propósito de formación en sí mismo. Las competencias con la base sobre las cuales se construyen las propuestas de capacitación docente que intentan estar encaminadas hacia su profesionalización.

Finalmente aparece aquí un tercer término al que, como se ha mencionado anteriormente, se le da un uso indistinto a modo de sinónimo de la capacitación y la formación, me refiero al de profesionalización docente. Este concepto es constantemente utilizado en el ámbito educativo y el discurso político sobre todo cuando se trata del desarrollo de programas

educativos donde se rescata la figura del docente como eje articulador para la implementación del “cambio”.

Incluso cuando se generan o formulan estrategias de capacitación docente y se enlistan las competencias a desarrollar se apunta o se tiene como objetivo lograr su profesionalización, pero entonces, ¿el docente no es un profesional por el hecho de desempeñarse como tal? O ¿A qué se refiere este término?

A continuación se esbozan las principales características del término profesionalización para comprenderlo en el margen de los docentes para clarificar su relación con los anteriores -capacitación y formación- y validar si existe o no cierta diferenciación entre los mismos o por el contrario, son equivalentes.

1.3. Profesionalización docente

La importancia de la profesionalización docente dentro del contexto educativo y de la formación docente radica en que es en los docentes en quienes recae la responsabilidad de la “transformación” educativa del momento, de ellos depende en gran medida y de forma directa, el éxito o fracaso de la experiencia e implementación del currículo en las aulas o, por lo menos, así se pone el énfasis dentro de estos escenarios.

Escenarios donde la profesionalización de los docentes se presenta como un tema frecuentemente abordado en los discursos de la política educativa y en los programas de capacitación o formación docente para recalcar las deficiencias que tienen los mismos, pero también para plantear su profesionalización como un objetivo o fin último de dichas iniciativas que intentan atender la disyuntiva que existe entre la teoría y la práctica, un problema que no es exclusivo de la docencia sino de cualquier profesión.

La profesionalización específicamente en el marco de los docentes aparece entonces como un tema que plantea de fondo cuestiones relacionadas con el control y la autonomía de los docentes, es por ello que cuando se emplea en el ámbito educativo y político pareciera que de manera obligada nos introduce al tema de las competencias en tanto que en su carácter

más restrictivo, es analizado en función de los conocimientos, habilidades y actitudes que debe poseer un individuo para ser considerado como profesional de la enseñanza o de la educación, pero aquí es donde surgen los siguientes planteamientos ¿acaso la figura del docente no ha existido históricamente a lo largo de los años en todas las sociedades y su existencia no es suficiente para ser considerada una profesión? O ¿Qué es lo que se requiere para concebirlo como un profesional, solo las competencias o hay otros factores que intervienen en su definición? Y ¿Cuándo un docente es un profesional?

Para comenzar a introducirnos al debate en el tema y sobre la concepción del término, es pertinente partir de su definición etimológica y conceptual para comprender su origen y acepción más sencilla y posteriormente sus implicaciones, así como su relación con las competencias, la capacitación y la formación.

La palabra profesionalización se deriva del término profesión, el cual “proviene del latín *professio-onis* que significa acción y efecto de profesar” (Fernández, 2001.p.24), esta acepción originalmente se usaba para hacer referencia al cumplimiento de ciertas funciones relacionadas con los negocios de un rey o un funcionario real e incluso con actividades sacerdotales pues el vocablo implicaba o representaba realizar una misión.

Desde un punto de vista histórico y de acuerdo con autores como Fernández (2001) y Tenti (2008) es en la figura de los sacerdotes donde se ubican los orígenes de la actividad docente, en un principio como oficio y posteriormente como profesión, definiendo así algunas de las características de lo que se considera ser un profesional:

Un profesional se caracteriza por la posesión de una serie de conocimientos que por lo general requiere un periodo de formación más o menos prolongado, por lo general, realizada en una institución especializada. Este componente cognitivo es dominante en la definición del profesional. Por otra parte, el profesional consagra la mayor parte de su tiempo de trabajo a esa actividad y obtiene de ella los recursos necesarios para su propia reproducción social. El profesional es autónomo en sentido literal ya que se le concede una notable capacidad de determinar las reglas que definen su trabajo y la evaluación de la calidad del mismo (Tenti, 2008.p.2).

Por otra parte en el diccionario de la Real Academia Española se establece que la profesionalización es la “acción o efecto de profesionalizar” y esto último refiere a “dar

carácter de profesión a una actividad” o “convertir a un aficionado en profesional o en una persona que ejerce una profesión” (RAE,2021.s/p.).

Así el término profesionalización puede ser entendido como “un conjunto de procesos sociales de preparación y conformación del sujeto referidos a fines precisos para un posterior desempeño en el ámbito laboral” (Fernández, 2001.p.28).

Cuando se versa sobre la profesionalización específicamente para referir a la del cuerpo docente el término toma otras concepciones que lo complejizan, por ejemplo, en autores como Torres (2012) citado en Núñez, Arévalo y Ávalos (2012.s/p) menciona al respecto que:

Cuando se habla de profesionalización docente, lo que evoca, principalmente, es la idea de perfeccionamiento, debiendo ser éste último más bien una consecuencia directa y no un objetivo de la profesionalización. El problema de esta noción (la profesionalización) es que, hasta hoy, no se ha presentado en su ejecución sino como un “paisaje plagado de enfoques fracasados” (Lieberman y Wood, 2006, p. 209) en los que ha primado “una visión estrecha, minimalista e inmediateista de la formación docente: capacitación, entrenamiento, manual, cursillo, taller, métodos, técnicas, recetarios, fórmulas (Torres, 2002, pág. 15-16).

Así, tradicionalmente, cuando se habla de profesionalización docente inmediatamente se le vincula con el saber hacer y como bien lo menciona Torres (2002), con una respuesta reactiva que intenta subsanar las carencias de la formación inicial y continua de los docentes cuando en realidad lo único que logra es desarticular estos tres puntos (formación inicial, continua y profesionalización) de la práctica docente y su realidad en el día, ocasionando una ruptura entre la teoría y la práctica, un problema que hasta la fecha es vigente, cuestionado y aún no resuelto.

Al respecto, Ferry (1997) asevera que a partir de las décadas de los 30 y 40 del siglo XX, la formación de los docentes empezó a dar un giro importante: pasó de la formación disciplinar-pedagógica a focalizarse en la educación profesional-personal en diversos países; convirtiéndose en formación profesional porque se plasman en los programas curriculares contenidos institucionales y sociales del rol, labor e identidad del docente.

Es entonces cuando a la formación se le concibe como personal debido a que se analiza la imagen que el docente tiene de su papel en la institución así como de los factores que atañen a las relaciones con sus alumnos, colegas e incluso consigo mismo.

Paralelamente a esta tendencia en la formación se comenzó a considerar la labor docente una profesión, concepción que hasta la fecha persiste dado que estos “poseen un perfil profesional específico y diferente a otras profesiones” (Pavié, 2011.p.68.).

Entender lo que implica concebir la labor del docente como una actividad profesional, por lo general conlleva a definir y percibir la formación de los docentes bajo ciertas especificaciones que van desde los contenidos, los programas, las técnicas y en especial, las competencias necesarias que se establecen para su buen ejercicio hasta las necesidades y particularidades del contexto social y momento histórico en el que se ubica, lo que está de fondo en esta concepción sobre la profesionalización es la autonomía del docente.

Como bien lo plantea Pérez Ruiz (2014, p.115) hablar de profesionalización docente es:

remitirnos a la figura del maestro como parte de una construcción sociohistórica en la que convergen, o entran en tensión, apreciaciones referidas a la enseñanza como actividad vocacional ligada a la “misión” de ser docente y/o como labor profesional sujeta a criterios de racionalidad ocupacional.(Tenti,2008). Entre estos dos rasgos genéricos de la docencia, el maestro encuentra la puesta en juego de un sentido de la educación que la sociedad supone como pensable o deseable desde determinadas circunstancias históricas y, de manera complementaria, un tipo de condición formativa –alentada desde referentes normativos– que le implica la posesión de determinadas aptitudes y conocimientos para asegurar el logro educativo de las nuevas generaciones.

Así es como se vinculan las expectativas de lo que se considera como profesionalización docente en determinado momento con las necesidades y demandas de ese contexto específico que responde desde una lógica institucional a querer organizarla en función de la política educativa del momento.

Dado que se tiene la idea de que un profesional es considerado como tal cuando está capacitado para enfrentar un sinnúmero de situaciones ante las que deberá de planear, desarrollar y aplicar todo un conjunto de conocimientos, habilidades y comportamientos (competencias) para pensar, analizar y reflexionar con la finalidad de definir, aislar y enfrentar situaciones o problemas a los que habrá que darle distintas salidas, es como este

profesional va modificando su actuación en la medida en que van cambiando las demandas del entorno, las cuales son el producto de los cambios económicos, de los educandos, de las políticas públicas, de factores socio-culturales que influyen en su quehacer. Dichas demandas sobre la profesionalización docente son atendidas a través de la capacitación como un intento superfluo de darle orden a su práctica.

Pero por otra parte, también existen posturas contrarias que cuestionan la profesionalización de los docentes en la medida en que plantean que un profesional actúa como tal cuando hace uso de todo un repertorio de competencias (conocimientos, habilidades y actitudes) para dar respuesta a problemas concretos y dada la complejidad, diversidad y subjetividad que convergen y se presenta en la enseñanza, es difícil definir cuáles son las competencias idóneas para decir que el docente es un profesional, en otras palabras:

la profesión de la enseñanza no tiene un cuerpo codificado de conocimientos y habilidades compartidos, una cultura compartida. La ausencia de este cuerpo de conocimientos compartidos -una de las marcas de las profesiones- cuestiona la pertinencia de utilizar el término profesión para la enseñanza. La consideración de la experiencia práctica como la fuente más importante de adquisición de conocimientos y habilidades -situación que configura un saber vulgar técnico, o artesanal pero nunca un saber científico, base del saber profesional- ha conducido durante mucho tiempo a la irreverencia de la formación para la comunidad académica y los propios profesores” (Montero, 2001: 87 recuperado en Pavié, 2011.p.68).

Sin embargo, este tipo de posturas tienen una visión reducida de la enseñanza y del rol docente, pues consideran o parten de la idea de que este no es en primera instancia un agente activo y pensante que por sí solo es capaz de modificar su práctica a través de la reflexión constante sobre la misma.

De aquí que se tenga la necesidad de cuestionar sus capacidades respecto a la enseñanza para definir las competencias que permitan considerarlo como un profesional cuando en el fondo, en todo caso, es primordial renovar o establecer los modelos de formación docente centrados en desarrollar estas capacidades (pensamiento crítico, innovador, reflexivo) a lo largo de la vida y no al margen de un curso que los pretende preparar solo en ciertas competencias.

Las instituciones educativas no son ajenas a estas influencias y, por ende, los programas que conciben como “formativos”, pero que de fondo son superfluos intentos de capacitación docente, son establecidos paulatina o radicalmente de la mano de las políticas públicas divergentes donde en ocasiones, convergen la capacitación y la profesionalización docente en la medida en que emplean el enfoque por competencias como la única vía idónea para el logro formativo de los docentes.

Incluso es en las instituciones educativas y las responsables de la formación de los docentes donde frecuentemente se emplea el término como “desarrollo profesional docente” poniendo en duda que este carece de un sentido profesional y en función de esa perspectiva es como ofertan una serie de programas o iniciativas encaminadas a desarrollar o fortalecer las competencias que desde su criterio y las demandas del mercado o el contexto los convierte en profesionales de la educación.

Por otra parte autores como Zapata (2007) entienden como actividad profesional docente y lo consideran como tal cuando este:

- Cuenta con una habilitación profesional específica que la distingue de otras.
- Posee regulación propia.
- Posee un marco deontológico que rige sus prácticas profesionales.
- Está dirigida hacia un objetivo social.
- Es la base económica de las personas que se dedican a ella.

Concebir al oficio docente como una profesión implica que estos, de acuerdo con Mas y Tejada (2012):

- Lleven a cabo una reflexión sistemática y de tiempo completo sobre la labor docente.
- Realicen investigación educativa.
- Incorporen a sus labores los datos de la investigación.
- Evalúen la eficacia de su labor.

Estimen sus necesidades de aprendizaje como sujetos del proceso.

Consideren la interdisciplina, es decir, integren equipos de trabajo interdisciplinario.

Incorporen las TIC. Hablar de profesionalización docente es hacer referencia a un proceso de crecimiento progresivo del docente en el terreno de las actividades dentro y fuera del aula.

En relación a esto, Fernández (2005) plantea que un profesional de la docencia es aquel que rebasa los linderos del ejercicio docente; es decir, que gracias a la profesionalización de la docencia el docente amplía el rango de comprensión de las intervenciones didácticas y además, es capaz de realizar el análisis de dichas intervenciones. El docente como profesional hace de su labor una vía para la reflexión de su desarrollo como experto o profesional de la educación, como persona y como adulto.

De manera implícita el docente vive un proceso de crecimiento a lo largo de su vida personal y profesional, y asumir este hecho demanda un sistema de promoción o evolución que a su vez lo obliga a reconocer y tener mayores compromisos en el terreno de su labor profesional.

Así, podemos llegar a una primera conclusión de que cuando se habla de profesionalización docente se tiende a pensar que se habla de especialización y/o perfeccionamiento, por ende esta idea de profesionalización trae aparejada la noción de formación continua.

De acuerdo con autores como Núñez, Arévalo y Ávalos (2012.s/p), se puede entender a la profesionalización docente “como un proceso de formación que dura toda la vida, y que deja atrás los modelos que dividen los tiempos y lugares para la adquisición de los saberes de aquellos en los que se aplican dichos saberes (Fischer, 2000; Ávalos, 2002)”.

En esta misma línea de ideas, Imbernón (2001) por ejemplo, apunta que la profesionalización docente, -dado que es necesariamente una forma de perfeccionamiento de una formación inicial- es una formación permanente, es decir, es una actividad para toda la vida que se caracteriza por :

- Aprender continuamente en forma colaborativa y activa: probar, evaluar, modificar en compañía de los pares.
- Vincular los saberes provenientes del conocimiento, luego con nueva información producto del estudio formal para aceptar o refutar el conocimiento en función del contexto.

- Aprender mediante la reflexión ya sea propia o en comunidad. Analizar en compañía los problemas de la práctica.
- Aprender en forma colaborativa; las comunidades de aprendizaje constituyen una fuente de inspiración.
- Construir proyectos de trabajo con los colegas y relacionarlos con la formación teórica.

Con base en los aportes de los autores expuestos anteriormente, hablar de profesionalización pareciera ser una actividad exclusivamente ligada con lo académico, lo institucional y desligada a los procesos formativos en el sentido personal y profesional así como con otros factores, que autores como Esteve (1999) plantean necesarios para poder hablar y analizar el tema de la profesionalización de los docentes, tales como el salario recibido, la situación laboral, el contexto del trabajo, la situación del clima laboral y por supuesto, la formación, pues si bien no se profundiza sobre cada uno de estos, es menester mencionarlos ya que forman parte del entramado del quehacer profesional del docente, variables que se tienen que analizar para entender la complejidad de su labor.

Por lo anterior, a continuación se presentan las propuestas de algunos autores sobresalientes en el tema de la profesionalización docente.

1.3.1 Los modelos de profesionalización docente según:

1.3.1.1 Donald Alan Schön

Donald Alan Schön es un filósofo y profesor estadounidense así como uno de los principales referentes en el estudio de la profesionalización de los docentes por sus aportes teóricos y prácticos a la praxis docente mediante un enfoque reflexivo. Este autor retoma algunos de los planteamientos del pedagogo John Dewey para enfocarlos al ámbito docente, por ejemplo, la experiencia como principal objeto de análisis y la vía más idónea para mejorar la práctica docente.

Schön (1992) contribuyó al campo de la pedagogía a través de una propuesta para el análisis reflexivo de las prácticas docentes. Él plantea que la práctica docente es un campo caótico, de incertidumbre, inestable, complejo y con valores en conflicto y ante esto, el

conocimiento técnico-científico no es suficiente para abordar los problemas que se presentan en el día a día en el aula escolar.

Por ello, sostiene que para resolver situaciones diversas en el salón de clases es necesario un análisis reflexivo con la sensibilidad, experiencia y el conocimiento técnico como herramientas de apoyo. Esto constituye el modelo del pensamiento reflexivo que en gran parte recupera los planteamientos de John Dewey.

Para Schön, este modelo se compone de tres fases: a) conocimiento en la acción, b) reflexión en y durante la acción y c) reflexión acerca de la acción y sobre la reflexión en la acción. La primera fase, la del *conocimiento en la acción*, refiere al saber técnico, al saber del libro y se suma el saber que da la experiencia al docente para mejorar su práctica.

En la segunda fase, la de la *reflexión en y durante la acción* es donde se realiza un tipo de análisis reflexivo que corresponde al momento de la acción, este es intuitivo y está marcado por un análisis somero de lo que se puede hacer con lo que se tiene a la mano. Esta reflexión inicial se ve seguida de un análisis espontáneo de los resultados y efectos de las acciones tomadas ante el problema, es decir, hay una retroalimentación inmediata que el individuo hace hacia sí mismo; para llegar a este tipo de análisis evaluativo y reflexivo, la persona se pregunta ¿qué sucede?, ¿es adecuado lo que estoy haciendo?, ¿tengo que modificar o no lo que estoy haciendo?, ¿qué tengo que modificar? A su vez, el individuo se debe preguntar ¿cómo y por qué ha estado pensando esto como la solución? Esta introspección lleva a experimentar otras opciones de acción.

Finalmente, la tercera fase del modelo reflexivo que propone Schön es la de la *reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción*: Este tercer tipo de análisis es el que se realiza después de que ha pasado el problema. Esta es la reflexión que el docente hace sobre su propia acción, sobre lo que acaba de suceder y lo que recién hizo como opción de respuesta o solución.

Este tipo de pensamiento se auxilia en la formación integral del docente puesto que es producto del conocimiento intuitivo, de la reflexión sobre los problemas, sobre la reflexión misma y en particular, de la reflexión integradora de todo el proceso.

De acuerdo con Ramón (2013) a través de este tipo de enfoques “se busca explorar y mejorar la efectividad en la toma de decisiones, la planeación curricular y la acción pedagógica dentro y fuera del salón” (s/p), de aquí la relevancia de presentarlo como un modelo de profesionalización que se constituye como una alternativa a aquellos que únicamente se centra en la adquisición y reproducción de saberes técnicos en la enseñanza, el modelo de Schön se constituye como una vía idónea para fortalecer la profesionalización de los docentes y contribuir a su formación.

1.3.1.2 Philippe Perrenoud

Sobre la misma línea de Schön, podemos encontrar a autores como Philippe Perrenoud, un sociólogo, antropólogo y profesor e investigador suizo, fundador del Laboratorio de Investigación de la Formación y Educación (LIFE) en su país, que hasta la fecha ha contribuido al campo de la formación y el estudio de las competencias docentes con la intención de mejorar las prácticas de la enseñanza dentro y fuera del aula.

Este autor sostiene que la formación docente no se puede definir solamente desde el punto de vista técnico; además afirma que cualquier definición no es ideológicamente neutra, dado que cada una de ellas lleva ligada una concepción de escuela y de la labor del docente frente al individuo y frente a la comunidad.

Es por eso que en su obra más destacada “*Diez nuevas competencias para enseñar*” postula las diez competencias profesionales genéricas que a su criterio, son las fundamentales a desarrollar en los docentes para que estos logren responder a las demandas y exigencias que la docencia y el contexto les impone y de esta manera evitar el fracaso escolar:

- Organizar y animar situaciones de aprendizaje
- Gestionar la progresión de los aprendizajes

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

Este autor critica a los modelos y currícula de formación docente prescriptivos del deber ser en el aula que carecen de una visión precisa de la realidad cotidiana.

Él recomienda hacer un análisis y descripción detallada de condiciones y dificultades terrenales; es decir, de todas aquellas situaciones con las que se encuentra el docente al entrar al aula escolar pues los fracasos en las estrategias formativas derivan de esta enorme distancia entre lo prescrito y aquello que es posible hacer o no en el salón de clases.

Enlistar las competencias, identificar los problemas y mencionar las decisiones que hay que tomar no es suficiente, para llegar a la construcción de una propuesta de formación docente, es preciso explicitar los saberes, habilidades, esquemas de pensamiento y orientaciones éticas necesarias para afrontar el mundo escolar.

Por ello este autor propone un modelo de transposición didáctica a partir de la práctica, (prácticas profesionales + identificación y descripción pormenorizada + identificación de las competencias y sus recursos + definición de objetivos y contenidos formativos) el cual se debe trabajar entre formadores de los docentes y los docentes del proyecto institucional que rige en la formación docente; de manera paralela los formadores docentes deberán trabajar con pequeños grupos para desarrollar dispositivos acorde con el proyecto institucional.

1.3.1.3 Agustín De la Herrán Gascón

Agustín De la Herrán es pedagogo, filósofo y psicólogo, profesor e investigador de la Universidad Autónoma de Madrid experto en el estudio y dominio de temas afines a la

didáctica, formación docente y gestión educativa, su trabajo y aporte a la profesionalización de los docentes ha sido reconocido tanto en su país y en otros como México, Brasil, Argentina, entre otros.

Al respecto de la formación de los docentes, este autor español recomienda un diseño curricular transversal como estrategia de una óptima oferta para atender el tema, su perspectiva radical incita a repensar la formación docente como un proceso de autoformación basado en la conciencia, es decir, que va más allá de cuestiones didácticas y pedagógicas, mismas que considera como superficiales para centrarse en la formación del individuo y su personalidad, al respecto rescata que “enseñar es sobre todo mostrarse, enseñarse, a la superficie y profundamente con todas las consecuencias y sin poder evitarlo o evitarse” (Herrán y González 2002, citado por De la Herrán, 2014.pág.191), llegando a la conclusión de que un proceso de formación en profundidad conlleva al docente a concebirse como currículo viviente, capaz de contemplarse como sujeto - objeto de sí mismo y de su evolución y renovación pedagógica.

En este sentido, para el autor, la formación de los docentes no puede dirigirse solo al exterior de su interior, ni mucho menos conformarse con la firma de contratos didácticos basados en competencias.

También remarca la imperiosa necesidad de no convertir los centros educativos, principalmente la universidad, en centros para la educación solamente de tecnócratas. El deber de la universidad es estimular la “indagación intelectual” dado que la reflexión conduce al conocimiento y éste a la ética (De la Herrán, 2014. pág. 234).

Sin ir más lejos, este autor comenta que es común que en los planes educativos se busque *preparar* para el trabajo y no *formar* para el trabajo. Para él, “formarse es autoformarse, transformarse y evolucionar. Si la formación no es autoformación, será ficticia o una farsa.

Si no es transformadora, será superficial, no se traducirá en cambio interior evolutivo, carece de sentido profundo. Esto es lo que ocurre cuando, a lo sumo, la formación se reforma desde la enseñanza, desde el aprendizaje y el currículo” (De la Herrán, 2014.pág.192).

En este sentido y de acuerdo con algunos de sus planteamientos, encuentro en sus palabras la diferencia entre lo que implica un proceso de formación y uno de profesionalización o capacitación, pues el primero involucra un trabajo personal a conciencia basado en la reflexión sobre quién se es y lo que se hace mientras que en el segundo, el de la profesionalización y capacitación, se dejan de lado estas cuestiones filosóficas para centrarse únicamente en la cuestión práctica, el cómo hacerlo, cómo enseñar, cómo explicar, cómo comprobar el aprendizaje, cuestiones que no deben ser fines en sí mismos de la enseñanza porque reducen la figura del docente, de “quien se enseña y a su vez enseña” a un simple ejecutor y técnico capaz de reproducir las prácticas de la enseñanza.

Este autor lo que propone para la formación de los docentes en profundidad es un modelo de desarrollo profesional y personal del docente, centrado en la evolución de la conciencia del mismo, desde un enfoque que denomina como radical e inclusivo.

La finalidad de su propuesta consiste en formar docentes complejos conscientes y orientados a la evolución personal, del alumno y social en su tarea, que se traduce de la siguiente manera (De la Herrán 2014, pág.191):

- Mejor preparado o competente
- Capaz de investigar sobre su propia enseñanza y en el marco de su equipo o comunidad de aprendizaje
- Capaz de innovar y de participar en proyectos de innovación educativa en su contexto
- Más consciente de sí mismo, de su profesión y su enseñanza
- Capaz de eliminar su propio egocentrismo, personal, de equipo e institucional
- Con mayor madurez profesional (síntesis de madurez personal y desarrollo profesional)
- Que sepa evolucionar hacia su autoconocimiento e integrar su ser en su profesión y autoformación
- Capaz de renovarse pedagógica y conscientemente, tanto interior como exteriormente, armonizando todas las cualidades anteriores.

Como puede observarse, De la Herrán plantea una formación docente integral, holística y como parte de las responsabilidades que la sociedad debe asumir frente a los aprendices de todos los niveles y latitudes en aras del mejoramiento educativo.

1.3.1.4. Modelo de Manuel Fernández Cruz

Manuel Fernández Cruz es profesor en la Universidad de Granada en España, este autor español se interesa en temas de didáctica, currículum y formación docente. Es autor de varios libros entre ellos el de: *“Formación y desarrollo de profesionales de la educación. Un enfoque profundo”* obra en la que propone el modelo de reflexión docente con la finalidad de aportar desde la profesionalización a la formación de los mismos haciendo uso de la palabra y el relato como medios para la transformación y el desarrollo de buenas prácticas y transferencia de las mismas en el ámbito docente.

A continuación se exponen los fundamentos que rigen esta propuesta en la que se destaca el relato autobiográfico como medio de análisis de la práctica docente, su mejora y profesionalización:

- Favorece discusiones fundamentadas.
- Aporta la posibilidad de abordar su estudio a varios niveles.
- Permite analizar las interpretaciones de la narrativa interconectadas con la investigación de sí mismo.
- Posibilita replantear problemáticas de la sociedad que se reflejan en la narrativa individual.
- Facilita observar la evolución de la actividad docente, la cual no es ni estable ni homogénea.

De acuerdo con este autor, el enfoque profundo surge de la siguiente premisa de que las situaciones humanas se transforman en palabras y relatos más que en categorías abstractas. Al respecto, estudios como el de Núñez, Arévalos y Ávalos (2012.s/p) permiten constatar la importancia de la palabra para la construcción de los procesos de profesionalización docente dado que existe “la necesidad de reformular las modalidades de la profesionalización docente a partir del reconocimiento del valor de la experiencia y buscando formas de dar voz a la palabra de los docentes”.

Este ejercicio dialéctico permite asociar el desenvolvimiento de la profesionalización docente al desarrollo de la conciencia profesional, les exige la confrontación y la construcción de un saber profesional como resultado de la intersubjetividad para que se hagan cargo de su experiencia práctica.

Ahora bien, continuando con la propuesta de Fernández (2005), esta se basa en el enfoque profundo de Tochon (2010) para aplicarlo en el área de formación, capacitación y profesionalización docente, en el entendido que a través de las situaciones personales y los intercambios sociales contenidos en los relatos se puede acceder a la esencia de su desarrollo como medio para promover la formación.

Esta perspectiva permite:

- Adoptar una dimensión filosófica eco-cultural basada en proyectos donde el docente se integra voluntariamente para el logro de metas elegidas para el logro y avance en su actividad docente.
- Hacer énfasis en ver la práctica profesional como espacio para la solución de problemas y dudas acerca del quehacer profesional. Este es un enfoque centrado en la práctica no en la teoría.
- El enfoque es temático. Los docentes seleccionan los temas conforme avanza su proceso formativo.
- Se parte del supuesto de que no existe una estrategia didáctica perfecta.
- Aceptar que la formación y desarrollo se estructuran mejor bajo las reglas del lenguaje mediante diálogos entre los participantes y un facilitador quien dirige las conversaciones alrededor de problemas de la vida diaria y práctica profesional.
- Fomentar un análisis reflexivo sobre sus prácticas profesionales así como sus relatos.
- Estimular la formación e implicación profunda en lo emocional, físico, moral y cognitivo.
- Incluir evaluaciones formativas.

La esencia del modelo estriba en fomentar la realización de buenas prácticas y establecer condiciones para la transferencia de ellas. Esta propuesta parte también de la noción de que el proceso de profesionalización de los docentes se da de manera continua a lo largo del trayecto laboral siempre y cuando los relatos reflexivos arraigados en la realidad personal se engancen con lo social.

1.4 Análisis de la interrelación conceptual entre formación, capacitación y profesionalización docente.

El objetivo de colocar estos aportes teóricos sobre lo que es la formación, la capacitación y la profesionalización docente es abordar cada concepto desde distintos puntos de vista de expertos que coinciden en que dichas propuestas tanto teóricas y metodológicas podrían ser sumadas a las iniciativas de formación y capacitación para los docentes con la intención de que su profesionalización sea una realidad y se constituya como un proceso de formación docente continuo durante toda la vida y no como algo obligado y de carácter institucional acotado a intereses de cierto tiempo y espacio.

Los tres conceptos son cardinales para el replanteamiento del quehacer de los docentes - formación, capacitación y profesionalización-, no son por naturaleza de carácter dicotómico sino todo lo contrario son complementarios, la dicotomía se presenta en las diversas acciones de los distintos programas con sus respectivos intereses que buscan preparar a los docentes, la gran mayoría de ellos desvinculados de su práctica o su experiencia profesional, reduciéndose a meros ejecutores.

Con base en los autores anteriores y los aportes teóricos que cada uno hace sobre los conceptos, es como se elaboraron los siguientes constructos con la finalidad de precisar cómo se entiende cada uno de ellos para fines de este trabajo.

Aunque es difícil definir el término formación, incluso hablar de este tema es complejo dada su naturaleza polisémica y las características que cada interpretación o desarrollo teórico le atribuye al término, la intención no es dar una única definición cerrada de lo que este es o puede significar sino que se pretende aclarar la diferenciación del mismo desde una postura y concepción pedagógica donde dicho término cobra un sentido distinto al de la capacitación y la profesionalización en específico la del docente en el marco de una iniciativa gubernamental.

Para empezar, el concepto de formación guarda una estrecha relación con la pedagogía, la educación, el conocimiento y el ser humano, y sobre todo con este último porque finalmente, es en él donde se logran concretar y materializar todas las abstracciones, planteamientos teóricos o concepciones que pretenden describir y definir dicho término.

Por lo anterior, entiendo por formación un proceso educativo enfocado al desarrollo integral del individuo, con la finalidad de transformar el pensamiento y propiciar la actuación en su realidad a través de la reflexión constante para entender e interpretar la realidad en la que se encuentra inmerso.

La formación es entonces un proceso de interformación y autoformación basado en la reflexión y la conciencia individual y social, es la manera en la que el ser humano se puede perfeccionar, poner en forma, pero sobre todo, es un proceso educativo continuo, que le permite encontrar no solo su sentido de vida sino también desarrollar un proyecto de vida.

La formación es ese proceso mediante el cual el docente puede apropiarse de saberes, el saber pensar y saber darle sentido a su pensamiento. El saber alude al conocimiento, el saber pensar alude a la conciencia y saber darle sentido al pensamiento alude a la conciencia histórica” (Saavedra, 2005.p.49). Este conjunto de saberes son los que a su vez le permiten al docente romper con la condición de subalternidad en la que se encuentra para pensar lo desconocido, *disdactizar* el currículo³, posicionarse frente al reto de razonar no sólo sobre su práctica sino también sobre su persona.

³ El término *disdactizar* el currículo es recuperado del capítulo 2 “Los problemas de la formación. Marco epistémico del libro *Discurso pedagógico*, éste es utilizado por Saavedra (2005, p.52) como un elemento clave de la práctica docente y la reflexión sobre la misma. Es entendido como un acto contrario a la aceptación e implementación del currículo formal que es impuesto a los docentes bajo la lógica instrumental. Entre líneas se puede inferir que dicho término evoca a la no aceptación y reproducción de las prácticas pedagógicas sin antes someterlas a un análisis crítico que permita su transformación.

Concibo a la formación como un proceso dialéctico, un camino evolutivo donde constantemente el ser humano a través del desarrollo de su pensamiento construye y deconstruye la realidad en la que se encuentra inmerso.

Por eso, dentro de la formación se encuentran otros procesos como el de la capacitación o la profesionalización, procesos que por sí solos no son ni podrían ser la formación sino sólo algunos soportes de ésta, pues la formación va mucho más allá de la adquisición de técnicas que responden al saber hacer de una profesión como la de los docentes.

Al ser considerada la formación como un proceso educativo, ésta forzosamente involucra procesos de enseñanza y aprendizaje en tanto que el individuo no siempre aprende por sí solo sino que en gran medida también lo hace en la interacción que establece con los otros y con su entorno.

Por otra parte está la capacitación, término que compete aclarar y distinguir de la formación pues como ya se expuso anteriormente, este no es asimilable ni en una cuestión etimológica ni mucho menos conceptual puesto que tiene su origen en el ámbito empresarial y por ende, su naturaleza es más de carácter estratégico y metodológico, de aquí que cuando se emplea en el ámbito educativo y específicamente al margen de los docentes tenga como fin el desarrollo de competencias -conocimientos, habilidades, actitudes- concebidas como fundamentales para desarrollarse como un profesional en el aula, pero que traen aparejadas una concepción medible en términos de eficacia y eficiencia de la enseñanza, así como una función y técnica de la labor docente.

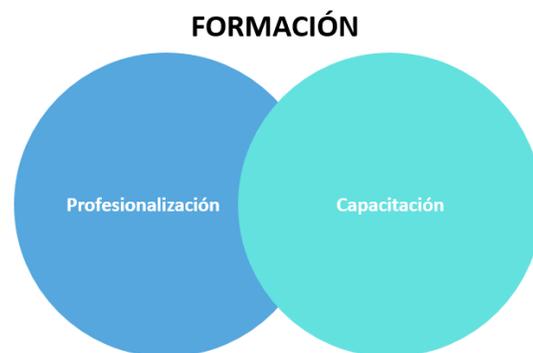
Es por esto que la capacitación queda englobada como una parte micro de un proceso de formación. Es más una herramienta y un medio sí educativo -porque implica enseñar y aprender- que le permite al individuo realizar acciones concretas de su ámbito profesional, las cuales pueden ir desde la adquisición de nuevos conocimientos, técnicas y valores, hasta el desarrollo de actitudes, pero siempre en mira de la profesionalización del saber hacer.

Es así como se encuentra el vínculo entre éste y el último concepto, el de la profesionalización el cual se encuentra muy enmarcado al ámbito laboral y por ello es

concebido como un producto del saber ser, pero sobre todo del saber hacer, de ahí que cuando se habla de profesionalización se haga referencia a los saberes, habilidades, conocimientos, actitudes y valores –competencias- necesarios para ejercer determinado rol en sociedad.

La profesionalización no es más que el fin último de la capacitación docente, un proceso a través del cual se busca establecer de manera homologada y genérica un perfil profesional del docente que permita asegurar su desempeño en el aula.

Finalmente, tanto la capacitación como la profesionalización deben ser parte del entramado y complejo tema de la formación docente, se tienen que constituir como ejes articuladores que permitan construir un perfil profesional, como se ha visto anteriormente en las tendencias o modelos expuestos, pero no únicamente para reducir o centrarse en su quehacer en términos de conocimientos y adquisiciones técnicas sino para desarrollar habilidades como el pensamiento crítico, análisis, reflexión que le permitan recuperar su experiencia profesional a través de la autobiografía, la palabra o construcción de la narración para adquirir consciencia sobre su papel en el aula, los procesos educativos, su comunidad y en general, dentro del panorama de la educación y de manera general de su formación.



Por ello, y con miras a perseguir los objetivos del presente trabajo, a continuación se presenta un breve panorama de la educación media superior en México y su relación con la formación docente, para ir vislumbrando en cada momento cómo es que se ha presentado

este tema en función de desarrollo, políticas, avances y retrocesos, para finalmente, concluir en la identificación del perfil profesional actual en términos de competencias, -entendidas como los conocimientos, habilidades y actitudes- que debe poseer el docente.

Capítulo 2. La educación media superior en México y la formación docente

La educación media superior en México es uno de los niveles más complejos tanto por la diversidad de su oferta como por sus distintas intenciones formativas para los estudiantes, las cuales se constituyen como un magno reto a atender para los docentes en cada una de ellas; es por eso que este nivel no puede ser entendido como “un espacio educativo único y monolítico; su diversidad y complejidad obedece a múltiples factores, entre ellos: sus distintos orígenes, sus desiguales intenciones formativas, y su heterogénea forma de organización, administración e incluso dependencia institucional”(Lozano, 2015,pág.1).

Sin embargo aunado a estas características, la educación media superior es sumamente particular porque se constituye como uno de los niveles más cruciales para los estudiantes, pues su oferta se conforma y define por diversas modalidades que representan tanto una salida al campo laboral como la continuación de los estudios universitarios.

En este sentido la afluencia de estudiantes para este nivel educativo se ha elevado de una manera constante. De acuerdo con Latapí (2007, citado en Gutiérrez 2009, pág. 193) “el crecimiento del bachillerato ha sido exponencial: de 1940 a 1980 creció cien veces; en 1940 había 10 000 estudiantes en toda la república, 17000 en 1950, 31000 en 1960, 279 000 en 1970, un millón en 1980 y 2 438 676 en 1997”.

Este crecimiento sostenido ha representado para la administración del sector educativo un magno reto a afrontar. Actualmente el sistema de bachillerato en sus distintas modalidades alberga aproximadamente a 5 millones de estudiantes con sus respectivos casi 400,000 docentes.

Ante estas cifras surgen las siguientes inquietudes: ¿Estos docentes están suficientemente preparados y calificados para atender a esta población? De lo contrario, ¿Qué es lo que se

ha hecho para proporcionarles los conocimientos, herramientas y el desarrollo de competencias necesarias para que lo estén? ¿Cómo se ha atendido el tema de la formación de los docentes de este nivel?

Autores como Gutiérrez (2009) plantean que para lograr estos cometidos es necesario invertir en diversos rubros tanto materiales como de recursos humanos; por ejemplo, en la formación de los estudiantes es fundamental crear redes curriculares idóneas y para los directivos y los docentes, elaborar planes de formación continua que les permitan atender las necesidades que surgen del contexto, así como invertir en la infraestructura, pues solo de esta manera es como se logrará formar, atraer y retener al talento docente.

Con la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) gestada en el sexenio de Felipe Calderón Hinojosa (2006-2012) se tomaron acciones para homologar las condiciones de este nivel educativo, dicha reforma tuvo como propósito homologar las condiciones de la educación media superior en tres niveles: currículo, perfil de egreso de los estudiantes y el perfil profesional de los docentes, esto con la intención de apoyar el proceso de mejoramiento de la educación media superior.

Para lograr lo anterior se planteó la construcción del Sistema Nacional de Bachillerato (SNB) a través del cual se homologaron las condiciones de todos los planteles y la formación de los estudiantes a través de un Marco Curricular Común (MCC), así como el perfil de los docentes estableciendo las competencias que debían poseer tanto los directivos como los docentes, y para ello, se ideó el Programa de Formación Docente de la Educación Media Superior (PROFORDEMS) cuyos contenidos incluían las tutorías, el enfoque basado en competencias y el fomento de la intercomunicación de los docentes con el fin de conocer el origen de la política pública en el renglón de la EMS.

El objetivo para el 2012 fue abarcar el cien por ciento de la población de los docentes pero al llevarse a cabo una evaluación de las metas en el siguiente año, la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS) informó que solo el 40.5% del total de los docentes de

las instituciones públicas habían acreditado el programa de formación en competencias (Castillo, Fabila y Pérez, 2014).

En el siguiente sexenio presidencial (2012-2018), se continuó con el programa de actualización docente que incluía facilitar y desarrollar el capital humano mediante un sistema de profesionalización docente que contemplaba procesos de selección y capacitación permanente en la comprensión del “Nuevo Modelo Educativo” (NME) así como en el manejo de los recursos tecnológicos adaptados al acto educativo.

Sin embargo, este ambicioso proyecto no rindió sus mejores frutos o al menos es lo que se puede inferir con base en los resultados obtenidos y que muestran los datos del 2013, mismos que se presentan a continuación en la Figura 1, cuando el número de docentes en instituciones públicas de educación media superior (IEMS) era de 180,852:

Fuentes Sosténimiento	Total docentes	Docentes inscritos al PROFORDEMS	Egresados	Certificados	Porcentaje de egresados	Porcentaje de certificados	Docentes que abandonan
Total Gral.	180 852	112 334	75 343	13 764	67.1%	18.3%	32.9%

Figura 1: Fuente: ANUIES

Estos datos cuantitativos muestran que casi el 33% de los docentes que entran al programa de formación docente deserta, es decir, uno de cada tres abandona. Además es preocupante que sólo el 18.3 % se certifique. Aquí cabría preguntarse ¿Qué propuesta educativa se le ofertó a estos docentes? E incluso ¿Quiénes fueron los actores involucrados en dicha oferta educativa? Y actualmente, ¿Cuáles han sido los avances y retrocesos en función de la ruptura que existe entre las políticas educativas de un sexenio y otro, en términos de la formación docente?

La intención de los siguientes apartados es aproximarse a estos planteamientos para ahondar en el tema de la “formación docente” concebida y abordada desde el punto

institucional. Por eso, a continuación se presentan los antecedentes de la educación media superior en México y un breve panorama de las características actuales que distinguen a este nivel educativo para comprender su diversidad y complejidad mismas que pueden ser traducidas y entendidas como los retos a los que se tienen que enfrentar los docentes en su día a día en las aulas, pero también como los aspectos fundamentales sobre los cuales se construyeron las propuestas encaminadas a formar al cuerpo docente.

2.1. Antecedentes de la educación media superior en México

En aras de acercarnos al camino recorrido por la educación media superior en México, se presenta a continuación el siguiente análisis histórico. De acuerdo con los datos de Hernández Cadenas (2012, s/p), durante la época de la colonia existieron los colegios de Santa Cruz de Tlatelolco, San Juan de Letrán y Santa María de todos los Santos, los cuales se encargaban de impartir lo que hoy conocemos como educación media superior. Posteriormente, fue la Real y Pontificia Universidad de México la que impartió también estudios de bachillerato.

A partir de que México se independiza de España en 1821, se crea la Dirección General de Instrucción Pública para el Distrito Federal y territorios de la Federación con el propósito de que el estado se encargara de la administración de la educación en el México independiente.

En Enero de 1868 entró en funciones la Escuela Nacional Preparatoria (ENP) gracias a la ley que se promulgó el 2 de diciembre de 1867, donde se estableció a la educación como un derecho, gratuito y laico; y de manera paralela se establecieron estudios intermedios preparatorios entre la educación básica y la superior. Así fue como en ese entonces el plan de la preparatoria incluía particularmente ciencias abstractas, contenidos complejos y una continuidad y secuenciación seriada de las materias (Hernández, 2012.s/p).

Con la creación de la Universidad Nacional de México en 1910, se le asignó a ésta el encargo de diseñar e impartir la enseñanza media superior. Al finalizar la Revolución

Mexicana y siendo José Vasconcelos el rector de la misma, incluyó en el plan de estudios de la ENP contenidos científicos, éticos y humanísticos, además de otorgarle al estudiante el poder de participar en la elección de algunos contenidos.

Al conformarse la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) en 1948, surgió el proyecto de bachillerato donde los contenidos eran variados y el estudiante poseía la libertad para perfilar su trayectoria académica.

Ya para 1954, la ENP ofertaba dos planes de estudio: uno de cinco años donde los estudiantes podían ingresar después de terminar la primaria, mismo que se impartía en un solo plantel. El segundo plan de estudios se cursaba en dos años y los estudiantes ingresaban después de terminar la secundaria. Quince años después, en 1969, se crearon los Centros de Bachillerato Tecnológico, Agropecuario, Industrial y del Mar, constituyéndose así el inicio del bachillerato tecnológico.

Fue hasta 1971 cuando se reformuló el plan de estudios del bachillerato y se establecieron asignaturas por ciclos, donde el último de estos era para preparación para los estudios superiores. Autores como Hernández (2012, s/p.) afirman que en esta propuesta se intentó enunciar objetivos claros y precisos en aras de contribuir a una mejor red curricular en beneficio de los alumnos.

Dos años después, por decreto se crean los Colegios de Bachilleres en 1973, su principal objetivo era ofrecer un currículo de formación integral y general para que los estudiantes no solo ingresaran a los estudios superiores sino también se incorporarán al mercado laboral productivo.

En el año 1975 se llevaron a cabo reuniones nacionales de directores de educación media superior con el propósito de conformar un plan curricular con tronco común para el bachillerato y, en ese mismo año, se creó un tronco común para la educación media superior tecnológica, el cual fue implementado hasta 1981.

En 1978 se creó el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP), sistema con el que se favoreció la educación media con opciones de carrera técnica orientada a los contextos regionales.

De acuerdo a Hernández Cadena (2012, s/p.) durante el año de 1983, la SEP autorizó el plan de estudios para el bachillerato internacional y diez años después, en el 1993, se instauró la Dirección de Sistemas Abiertos, con esto se inauguró la oferta de estudios de preparatoria en la modalidad abierta, mismo que hasta la fecha de hoy opera en toda la república y atiende a miles de estudiantes.

En 1996 empezó a operar el programa Educación Media Superior a Distancia (EMSAD) y en el año 2002 se creó el Departamento de Incorporación, Revalidación y Equivalencias, el cual facilitó los trámites de reconocimiento oficial de los estudios de bachillerato general que imparten las escuelas particulares.

A partir del 2007 se inició el proceso de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) y se constituyó el Sistema Nacional de Bachillerato (SNB). La Dirección General del Bachillerato impulsó a los planteles a entrar a este sistema y a partir del ciclo 2009-2010 empezaron los cambios promovidos por la RIEMS.

Los principales cambios que se promovieron fueron: el de una educación basada en competencias, el de la adopción -en lo general- de un marco curricular común, es decir, se establecieron desempeños finales compartidos, mismos que debían ser ostentados por los estudiantes al finalizar el ciclo, se implantó un perfil profesional docente y directivo así como también se favoreció la implementación y promoción de un plan de tutorías y orientación a los estudiantes.

No obstante las metas y cambios alentados por la RIEMS para el mejoramiento de los estudios de bachillerato continúan operando, pero en el terreno de la formación docente la oferta aún no ha sido efectiva, diversa y abundante; de acuerdo a Alcántara y Zorrilla (2010, p.45) la propuesta de formación de profesores sigue siendo una tarea pendiente.

A continuación se describen las características actuales de la educación media superior con la intención de mostrar la complejidad y diversidad de este nivel educativo, y cómo éstas pueden ser entendidas y traducidas como retos y problemáticas a las que los docentes de este nivel tienen que dar solución, pero para ello es necesario contar con una propuesta de formación idónea que no solo los prepare en este sentido sino que los mantenga actualizados y en constante innovación y reflexión sobre sus funciones, su rol e incluso sobre su propio proceso de formación.

Por lo anterior también se presentan al margen de los documentos oficiales, las bases de la propuesta con la que se ha atendido el tema de la formación docente, sus estrategias, sus objetivos, y líneas de acción.

2.2. Características actuales de la EMS

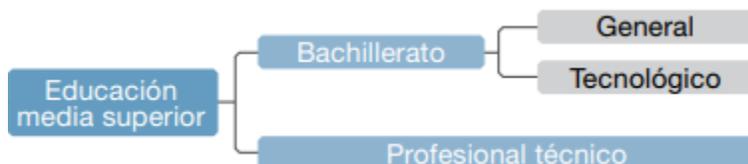
El Sistema Educativo Nacional Mexicano está conformado por la educación básica obligatoria (preescolar, primaria, secundaria y media superior) y superior. El nivel medio superior también conocido como bachillerato o preparatoria, es un nivel educativo posterior a los estudios de secundaria y antecesor a los de la educación superior.

La educación media superior en México, representada principalmente por los estudios de bachillerato de acuerdo al Artículo 37 de la Ley General de Educación, tiene el propósito de preparar a los jóvenes de entre 15 y 18 años de edad en diversas disciplinas para favorecer su participación activa en la vida social, económica y laboral del país, su duración promedio es de entre 1 a 3 años.

De acuerdo con Alcántara y Zorrilla (2010) la EMS tiene dos opciones con planes curriculares diferentes: la opción propedéutica y la de carácter bivalente, aunque ambos planes permiten continuar con los estudios universitarios, la diferencia entre el propedéutico y el bivalente es que el primero permite a los estudiantes continuar con sus estudios universitarios mientras que el segundo además de constituirse como la antesala de la educación superior, al egresar les permite obtener una carrera técnica que les posibilita

insertarse en el ámbito laboral, y por otra parte está el bachillerato profesional técnico el cual se convierte en vía de capacitación que ofrece carreras técnicas para incorporarse al trabajo.

A continuación se presenta la estructura general de la educación media superior en el país:



Esquema obtenido del INEE (2017, s/p).

Tanto el bachillerato general o tecnológico como el bachillerato profesional técnico se imparten en las modalidades escolarizada, no escolarizada y mixta, entre otras. Aunado a esto, este nivel educativo también se caracteriza por la amplia oferta educativa que brinda a los jóvenes con base en el tipo de bachillerato.

En seguida se presentan las distintas opciones educativas que existen dentro del nivel medio superior de acuerdo al tipo de bachillerato y la modalidad en la que se imparte:

Modalidad	Tipo de bachillerato	Oferta educativa
Escolarizada	General	-Centro de estudios de bachillerato (CEB) -Colegio de bachilleres (COLBACH) -Educación media superior a distancia (EMSAD) -Telebachillerato comunitario (TBC)

	Tecnológico	<ul style="list-style-type: none"> -Bachillerato intercultural (BI) -Centro de estudios tecnológicos en aguas continentales (CETAC) -Centro de bachilleratos tecnológico agropecuario y forestal (CBTA/CBTF) -Centro de estudios tecnológicos industrial y de servicios (CETIS) -Centro de bachillerato tecnológico industrial y de servicios (CBTIS) -Centro de estudios tecnológicos del mar (CETMAR) -Colegio nacional de educación profesional técnica (CONALEP) -Centro de enseñanza técnica industrial (CETI)
No escolarizada	General	<ul style="list-style-type: none"> -Certificaciones por evaluaciones parciales: Prepa abierta Sistema de enseñanza abierta del Colegio de bachilleres -Prepa en línea -Colegio de bachilleres en modalidad virtual
Mixto	General y tecnológico	<ul style="list-style-type: none"> -Modelo mexicano de formación dual (MMFD) -Centro multimodal de estudios científicos del mar y aguas continentales (CMM) -Bachillerato tecnológico autoplaneado (BTA) -Bachillerato tecnológico agropecuario (SAETA) -Bachillerato profesional técnico (CONALEP)
Otras	Certificación de bachillerato por examen	<ul style="list-style-type: none"> -Examen Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL) -Examen de certificación del COLBACH
	Capacitación para el trabajo	<ul style="list-style-type: none"> -Centro de capacitación para el trabajo -Capacita T
	Discapacidad	<ul style="list-style-type: none"> -Centros de atención para personas con discapacidad (CAED) -Programa de oportunidades para el empleo a través de las tecnologías de las américas (POETA)

Elaboración propia con base en la información de las opciones y modalidades de estudio obtenida en la página oficial de la SEMS (2019).

Todas estas opciones de estudios conforman la oferta educativa del bachillerato propedéutico (general), bivalente (tecnológico) y profesional técnico, en todos los centros se prepara al estudiante para que al egresar continúe con sus estudios de nivel superior y en su momento ingrese al sector productivo.

Al respecto, autoras como Gutiérrez (2009) plantean que el nivel medio superior no solo es uno de los más importantes para los estudiantes por este carácter (propedéutico y bivalente) sino también, es uno de los niveles más olvidados del sistema educativo nacional que se caracteriza por las desigualdades y la falta de inequidad, la marginación y la exclusión que existe en el país, aspectos que pueden identificarse entre la población estudiantil, quienes se ven afectados por los mismos y situación que repercute en las posibilidades de acceso que tienen o no, por ejemplo, en cuanto al conocimiento, la cultura o a las tecnologías de información, entre otros. En sus palabras:

Gran parte de la población estudiantil de escuelas públicas de bachillerato, compuesta por jóvenes, entre quince y dieciocho años de edad, vive en situación de pobreza, de marginación y por lo tanto, de exclusión. Esos jóvenes no tienen las mismas posibilidades que otros estudiantes para acceder a la información global, para manejar y dominar las nuevas tecnologías de la información y comunicación, y para desarrollarse al ritmo de un mundo globalizado y acelerado. En la práctica, las escuelas preparatorias han funcionado de manera contradictoria. Con frecuencia dan más a los que de por sí ya tienen, desplazando a los menos favorecidos. Muchos jóvenes ingresan al bachillerato porque en efecto tienen deseos de estudiar y de ser profesionales; pero otros, simplemente se proponen egresar para obtener el correspondiente certificado e insertarse al sector laboral. Sin embargo, para unos y para otros, el bachillerato es visto como una oportunidad de movilidad social. (Gutiérrez, 2009.p.173).

Actualmente la oferta académica del nivel medio superior tiene cuatro tipos de sostenimiento: el federal, el estatal, el autónomo y el privado, así como también cinco tipos de control administrativos que al combinarse conforman los 35 subsistemas en los que se imparte el bachillerato.

Lo anterior ha sido producto del constante crecimiento cuantitativo de la matrícula en este nivel, pues de acuerdo con Latapí citado en Gutiérrez (2009, p.193) el crecimiento ha sido exponencial “de 1940 a 1980 creció cien veces; en 1940 había 10 000 estudiantes de bachillerato en toda la República, 17 000 en 1950, 31 000 en 1960, 279 000 en 1970 y un millón en 1980; en 1997 comprendía 2 438 676 estudiantes”.

En años recientes y de acuerdo con los datos del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE, 2017.p.3) tan solo en el ciclo escolar 2016-2017 se tuvo un total de 5 128 518 estudiantes en los 17 723 planteles atendidos por 298 335 docentes, y con base en

las cifras que presentó la SEP para el ciclo escolar 2019-2020 se tuvo un registro de 5 144 673 estudiantes, 412 353 docentes en 21 047 planteles (SEP, 2019.p.32).

Las cifras anteriores son una muestra del continuo crecimiento de la matrícula de estudiantes y docentes inmersos en este nivel educativo, sin embargo este aumento sólo ha sido cuantitativo porque hay factores que se han presentado a la par del mismo y que aún deben ser atendidos tales como: la inversión en infraestructura, la pobreza, la cobertura, la deserción y respecto a los docentes, su formación, salario, las condiciones laborales, entre otros.

Estas características de la educación media superior en sus distintos bachilleratos, niveles, modalidades y planteles, son un reflejo de la diversidad y las particularidades que hacen complejo a este nivel, sus estudiantes y a los docentes que laboran en él, los cuales no pueden ser comprendidos como algo homogéneo con las mismas necesidades y contextos sino todo lo contrario.

Sin embargo desde el surgimiento y la puesta en marcha de la RIEMS en el 2008 se ha continuado sobre la misma línea hacia la homogeneización de la EMS, pues en el Plan Nacional de Desarrollo del siguiente sexenio, el del ex presidente Enrique Peña Nieto (2012-2018), se establecieron 5 metas nacionales: “México en paz, México incluyente, México con educación de calidad, México próspero y México con responsabilidad Global” (PND, 2012.p.19).

La tercera meta: “México con educación de calidad” se aborda en el Programa Sectorial de Educación (2013) mediante el establecimiento de una serie de estrategias, líneas de acción y objetivos generales encaminados al alcance de la meta, pero también a atender los diversos retos que presentaba el sistema educativo nacional en todos los niveles en ese momento, entre ellos el medio superior con sus respectivos problemas, como el de la formación de los docentes.

Al respecto de este nivel y referente al tema de la formación de los docentes, se estableció como una de las estrategias: “Fortalecer la formación inicial y el desarrollo profesional

docente centrado en la escuela y el alumno” (SEP, 2013.p.45) y para lograrla se definieron diez líneas de acción:

1. Fortalecer la profesionalización docente en la educación básica mediante la ejecución de las acciones previstas en la Ley General del Servicio Profesional Docente.
2. Diseñar e impulsar esquemas de formación continua para maestros de educación básica según lo previsto en la Ley General del Servicio Profesional Docente.
3. Crear condiciones para que el trabajo en las escuelas sea un quehacer estimulante, un reto cotidiano de enseñanza y algo que disfrutar.
4. Fortalecer el consejo técnico como el espacio idóneo para el aprendizaje docente dentro de la escuela.
5. Poner a disposición de las escuelas un conjunto de apoyos para que sus docentes constituyan y desarrollen comunidades de aprendizaje profesional.
6. Impulsar las modalidades de formación fuera de la escuela que refuercen el desarrollo profesional docente.
7. Alentar la creación y fortalecimiento de redes de escuelas y docentes para su desarrollo profesional.
8. Formular un plan integral de diagnóstico, rediseño y fortalecimiento para el Sistema de Normales Públicas.
9. Asegurar la calidad en la educación que imparten las normales y la competencia académica de sus egresados.
10. Fortalecer los mecanismos para seleccionar a los mejores aspirantes para ingresar a la formación inicial de docentes.

Sin embargo, en este contexto, fue hasta el 13 de Marzo del 2017 cuando se presentó el llamado “Nuevo Modelo Educativo” (NME), un plan educativo que se buscó implementar desde el gobierno en turno para regir la educación pública que imparte el Estado en todos los niveles y también un documento en el que de manera específica se definió la estrategia que se seguiría para atender el tema de la formación inicial y continua de los docentes, entre ellos los de nivel medio superior.

La relevancia de abordar el NME en el análisis del tema de la formación de los docentes radica en que el documento fue construido sobre cinco ejes: I) Planteamiento curricular, II) La escuela al centro del sistema educativo, III) La formación y desarrollo profesional de los maestros, IV) Inclusión y equidad y V) Gobernanza del sistema educativo.

Es en el tercer eje donde se encuentran algunas de las nociones generales sobre la concepción que se tiene del docente, sus funciones, así como las responsabilidades de las autoridades educativas respecto a su formación.

En el Nuevo Modelo Educativo se concibe al docente como un agente activo en el proceso de aprendizaje, capaz de discernir sobre la aplicación del currículo frente a una población heterogénea de estudiantes, y también con un aparente matiz de profesional, pues la docencia se entiende como una profesión que requiere de un orden y el fortalecimiento profesional de los docentes.

Por lo anterior, es cómo surge y se establece el Servicio Profesional Docente (SPD), el cual es entendido como:

El conjunto de mecanismos para el ingreso, la promoción, el reconocimiento y la permanencia en el servicio público educativo. Impulsa la formación continua, con la finalidad de garantizar la idoneidad de los conocimientos y capacidades del personal docente, directivo y de supervisión, que participan en el proceso de enseñanza- aprendizaje en todos los niveles de la educación pública (SEP, 2017.p.132)

Y que además de tener un rol protagónico en los procesos de evaluación de los docentes para promover su desarrollo profesional en función del mérito, se estableció que su finalidad es contribuir a:

hacer de la enseñanza una profesión respetada y una elección de carrera más atractiva para seleccionar a los mejores docentes, pero también para motivar y acompañar a quienes están en servicio para la mejora continua de su práctica, para que se sientan satisfechos de un trabajo que se orienta a la mejora de los aprendizajes de los estudiantes (SEP, 2017.p.130).

Los objetivos del SPD están materializados en la Ley General del Servicio Profesional Docente, emitida el 11 de Septiembre del 2013, donde se establecieron los siguientes:

1. Regular el Servicio Profesional Docente en la Educación Básica y Media Superior;
2. Establecer los perfiles, parámetros e indicadores del Servicio Profesional Docente;
3. Regular los derechos y obligaciones derivados del Servicio Profesional Docente, y
4. Asegurar la transparencia y rendición de cuentas en el Servicio Profesional Docente.

Además, en dicho documento se encuentran las concepciones operacionales sobre dos términos fundamentales para el análisis de la oferta de la formación docente -capacitación y formación-.

El primero de ellos es concebido como un “conjunto de acciones encaminadas a lograr aptitudes, conocimientos, capacidades o habilidades complementarias para el desempeño

del Servicio”, es decir enfocado al establecimiento y desarrollo de competencias y sobre el segundo, se define la formación de los docentes como:

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. s/p).

Sobre esta última, en el Capítulo I: De la Formación continua, Actualización y Desarrollo Profesional docente ubicado en la LGSPD (DOF, 2013, s/p), se establecieron los siguientes objetivos para guiar la oferta de formación continua que las autoridades educativas dirigen a los docentes:

1. Favorecer el mejoramiento de la calidad de la educación;
2. Ser gratuita, diversa y de calidad en función de las necesidades de desarrollo del personal;
3. Ser pertinente con las necesidades de la Escuela y de la zona escolar;
4. Responder, en su dimensión regional, a los requerimientos que el personal solicite para su desarrollo profesional;
5. Tomar en cuenta las evaluaciones internas de las escuelas en la región de que se trate, y
6. Atender a los resultados de las evaluaciones externas que apliquen las Autoridades Educativas, los Organismos Descentralizados y el Instituto.

Estos objetivos son a su vez las características que describen la estrategia propuesta por las autoridades educativas para atender el tema de la formación de los docentes, a quienes además, se les enfatiza sobre la libertad para elegir los programas o cursos de formación ofertados en función de sus necesidades y los resultados obtenidos en su proceso de evaluación.

Ahora bien, sobre la oferta de formación de los docentes en el NME se establece que la formación continua e inicial de estos actores es crucial para lograr los objetivos que se persiguen en el ámbito educativo.

Es por esto que la formación continua se atendería mediante dos mecanismos, el primero lo constituye la Estrategia Nacional de Formación Continua y el segundo se ubica en las escuelas donde la intención es convertirlas en “comunidades de aprendizaje que hagan de la reflexión colectiva sobre la vida escolar y la práctica pedagógica un trabajo inherente a la profesión docente y al quehacer diario de las escuelas” (SEP, 2017.136).

Sobre el primer mecanismo de formación que es el que atañe analizar para fines de este trabajo se estableció lo siguiente:

En el primer caso, la estrategia de formación continua debe atender las necesidades que el Modelo Educativo y el currículo plantea a supervisores, asesores técnico–pedagógicos, directores y docentes, así como las particularidades de los niveles educativos y sus distintas modalidades, tanto en la educación básica como en la media superior. Una oferta de formación continua, amplia y adecuada, permite a los maestros apropiarse del proceso y tomar decisiones hacia la materialización de la visión que el currículo plantea y alentarlos para que, a su vez, motiven e impulsen la superación de los estudiantes [...] La formación continua con un alcance nacional debe aprovechar el potencial de las Tecnologías de la Información y la Comunicación para cerrar brechas en el acceso a materiales y contenidos de calidad para todos. El objetivo debe ser superar las limitaciones de la formación descontextualizada y en “cascada” que ha probado ser poco efectiva (SEP, 2017.p.134-135).

A continuación se presenta de manera gráfica la estrategia que se diseñó para atender el tema de la formación continua de los docentes a nivel nacional:



Formación continua para docente. Esquema obtenido de la información presentada en el NME (SEP, 2017.p.140).

Dado que la docencia es un campo al que los egresados de las escuelas normales y los jóvenes universitarios con distintos perfiles disciplinares pueden incurrir, la formación inicial y continua enunciadas en el marco del Nuevo Modelo Educativo, funcionaron más como una estrategia de capacitación a través de la cual se buscó brindarles “las bases pedagógicas y didácticas que les permitan poner en práctica los principios pedagógicos en que se sustenta el Modelo Educativo” (SEP, 2017.p142).

Sin embargo, lo anterior sitúa a la formación como un tema pendiente a ser discutido e implementado no como una estrategia que apunte solo a la capacitación de la implementación de un currículo específico sino como una alternativa de formación personal y profesional para los docentes que les permita reflexionar sobre su práctica para innovar y acrecentar sus conocimientos y fortalecer su relación con estos, desarrollar nuevas habilidades y actitudes a lo largo de su carrera profesional y en cualquier momento.

De lo contrario cada propuesta institucional por parte de las autoridades educativas estará enfocada en atender necesidades particulares de sus agendas más que las propias al contexto y los docentes.

Una propuesta de “formación” basada en las TIC y donde estas son fundamentales para realizar una oferta de cursos MOOC, requiere atender por lo menos tres dimensiones, la primera de ella es la tecnológica, la cual está ligada a proveer la infraestructura necesaria para asegurar el acceso y la conectividad que permitan garantizar el éxito de la implementación y asegurar la participación de los docentes.

La segunda dimensión está relacionada con el conocimiento y vinculada a las habilidades y saberes que deben poseer los individuos para que sean capaces de apropiarse la información y nuevos conocimientos que se le proporcionan mediante dicha oferta con la intención de reflexionar, criticar y adaptarlos a su práctica docente y no solo replicarlo.

La tercera dimensión referente al contexto, responde a la aplicabilidad y pertinencia de los contenidos que son ofrecidos a través de dicha estrategia. Sin embargo, estas dimensiones no son las únicas, hay otros elementos que pueden ser cuestionables ante este tipo de estrategias como los referentes a la cobertura, deserción, participación, aprobación, igualdad, equidad en el acceso a la oferta “formativa”, entre otros.

En dicha estrategia para atender el tema de la formación docente inicial y continua, se puede identificar cómo el empleo de la palabra formación en el discurso político e

institucional es meramente técnico, más asimilable en la definición de lo que es la capacitación pues se está usando para enunciar objetivos y propósitos institucionales que muy poco se acercan a lo que es la formación.

También en dichos documentos se identifica como a esta noción de formación se le atañen diversas funciones como la de responder a la cultura dominante y por ende, la de priorizar ciertos saberes y habilidades que se han traducido en términos de competencias.

Aquí es donde cobra relevancia lo que Honore (1980, p.18) expone sobre el uso impreciso y cuestionable de la formación cuando es utilizada para enunciar actividades cuyos resultados -a veces su mismo objetivo- parece ser la dependencia individual de un sistema de pensamiento o de una institución. De hecho, el objetivo de las actividades llamadas formación raramente es preciso, y el resultado siempre insuficientemente estudiado.

También si se analiza la estrategia de formación continua en términos de los planteamientos de los teóricos como Saavedra (2005, p.37) la formación en este marco institucional es empleada como sinónimo de adquisición o perfeccionamiento de un saber, una técnica o un comportamiento, capacidad de hacer, es decir, como una propuesta de capacitación.

La estrategia de formación tendría que apuntar no sólo al dominio de lo profesional, de lo técnico, lo disciplinar sino también de ser el común en todos los campos de la vida del individuo, debe ser entendida como un proceso que inicia en tierna infancia y culmina en la muerte. De ahí que se constituya como una responsabilidad compartida tanto por autoridades educativas, instituciones educativas como del docente mismo y su iniciativa para formarse.

Bajo la idea institucional de la formación es como se intentó a través de la RIEMS, el NME, la LGSPD y el SPD homologar las características del perfil no solo de los estudiantes sino sobre todo del docente que labora en dicho nivel, un sistema complejo con diversas modalidades, objetivos, tipos de bachillerato, planes educativos y características contextuales.

También dicha propuesta de formación se constituye y puede ser entendida desde la tendencia o modelo basado en adquisiciones que destacó Ferry (1980) porque está encaminada al desarrollo de competencias en el marco de teorías, técnicas y conductas particulares, sustentado en un nivel operativo, el establecido en el NME. Está estructurada sobre saberes específicos que funcionan como prerrequisitos para el ejercicio profesional.

También se asemeja a la tendencia o modelo “Práctico artesanal” y “Técnico-eficientistas” que se resalta en los aportes de Cayetano de Lella, porque la enseñanza se concibe in situ, es decir, en la escuela como si fuera un taller donde se tiene que aprender un oficio mediante el acompañamiento y la tutoría de otro docente con mayor experiencia, tal como se plantea en el NME para atender el tema de la formación inicial de los docentes.

Al analizarse la estrategia de formación que se presenta en los documentos oficiales desde los planteamientos de Beillerot, podría inferirse que de forma implícita, o bien, así puede entenderse, esta se fundamenta en un modelo situacional de la formación docente porque está dirigida hacia el conocimiento de las condiciones institucionales, recursos institucionales necesarios para afrontar la labor en el aula pero no suficientes para hacer frente a los desafíos que conlleva la docencia.

Así que más que una estrategia de formación desde los planteamientos su propuesta se constituye y responde más a las características de la capacitación que persigue como objetivo profesionalizar a los docentes de la EMS, se trata de una pedagogía sustentada en el cómo enseñar que sustituye a la del qué y para qué, así se puede concluir que aunque estas decisiones pueden parecer técnicas, organizadoras o administrativas, en el fondo son de carácter político porque buscan promover un conjunto de medidas con metas propiamente educativas, y de una política general que pretende conformar un cierto tipo de docente.

En el siguiente subtema se abordan las características que definen el perfil del docente de la EMS, mismo que se ha establecido e impulsado desde la RIEMS y a través de las distintas

iniciativas o programas que las instituciones han implementado para atender el tema de la formación docente, pero sobre todo para concretar el perfil deseado para atender a los estudiantes de este nivel educativo, las problemáticas contextuales así como para implementar el NME en las aulas y lograr los objetivos que la misma reforma educativa plantea.

2.3 El perfil profesional de los docentes de la EMS

Los docentes del nivel medio superior son actores fundamentales para el logro educativo, su importancia radica en que a través de ellos es como se logra concretar o materializar toda política o modelo educativo en las aulas, pero también su papel se ha vuelto cada vez más relevante gracias al crecimiento en la matrícula que este nivel educativo ha experimentado en los últimos años y el vínculo que tiene con la continuación de los estudios superiores y el campo laboral.

Al respecto, Pérez López (2017) menciona que en el nivel medio superior así como el tema del perfil profesional de los docentes ha cobrado mayor relevancia y despertado el interés de los gobiernos nacionales e internacionales por su relación e impacto en el crecimiento de la economía y la competencia entre estos (pág.2).

De aquí los intentos por formular y establecer no solo un perfil de estudiante sino sobre todo un perfil docente que permita alcanzar este primero. A nivel nacional se han concretado esfuerzos para que estos perfiles sean posibles, por lo menos que se vean reflejados en iniciativas o estrategias donde quedan plasmados de forma concreta.

Un ejemplo de lo anterior, es la Reforma Educativa (2013) a través de la cual

se modificó el artículo tercero constitucional, que crea el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, establece el Servicio Profesional Docente y eleva a rango constitucional la evaluación docente para el ingreso, la permanencia, y la promoción en la función docente. Aunado a ello se desarrolla la Estrategia Nacional de Formación Continua de Profesores de EMS que consiste en una oferta de programas de formación continua a los docentes en servicio para ampliar permanentemente sus capacidades y favorecer su dominio disciplinar y pedagógico (Gobierno de la república s/f citado en Pérez López, 2017.p.2).

Y también el antecedente o las bases de dicha reforma, la Reforma Integral de la Educación Media Superior (2008), una iniciativa que introdujo un modelo por competencias, estableció un perfil de egreso para el estudiante de nivel medio superior, pero no solo esto sino que además también definió el perfil del docente de este nivel educativo mediante ocho competencias denominadas como *profesionales* y sobre las cuales se construyó toda una concepción del rol y el perfil del cuerpo docente, configurándolo de la siguiente manera:

1. Organiza su formación continua durante toda su vida profesional.
2. Procura una autoformación sólida alrededor de saberes acerca del aprendizaje significativo.
3. Diseña los procesos de enseñanza-aprendizaje considerando el enfoque por competencias y los sitúa en los contextos sociales, curriculares y disciplinares de amplio espectro.
4. Planea y diseña prácticas de enseñanza y de aprendizaje innovadoras sin perder el marco referencial institucional.
5. Evalúa el proceso enseñanza-aprendizaje con una visión formativa más que sumativa.
6. Conformar ambientes para el aprendizaje autónomo y colaborativo de y entre los estudiantes.
7. Facilita la gestación de ambientes estimulantes que propicien el desarrollo estudiantil.
8. Participa en proyectos de mejoramiento de los centros escolares y apoya la gestión administrativa.

Cada una de estas competencias está acompañada de una serie de atributos relacionados a lo que debe hacer el docente de la EMS, acciones que reflejan que es apto para ejercer como profesional de este nivel educativo.

Por ejemplo, para el logro de la primera competencia el docente tiene que, entre otras cosas, reflexionar e investigar sobre la enseñanza y sus propios procesos de construcción del conocimiento. Así mismo, incorporar y traducir estos nuevos conocimientos y experiencias en estrategia de enseñanza y aprendizaje.

Además, para ser considerado capaz de organizar su formación continua durante toda su vida profesional, debe autoevaluarse y evaluar a sus pares, aprender de las experiencias con éstos, mantenerse actualizados en el uso de la tecnología de la información y la comunicación y también en el uso de una segunda lengua.

Respecto a la segunda competencia, los atributos que le permitirán al docente demostrar que domina y estructura los saberes para facilitar experiencias de aprendizaje van desde la argumentación de la naturaleza, métodos y la consistencia lógica de los saberes que

imparte, la relación que hay entre estos y los de otras áreas hasta la valoración y explicación del andamiaje que se produce en sus estudiantes.

De acuerdo con estas competencias que establece la RIEMS, un docente que planifica los procesos de enseñanza y de aprendizaje bajo el enfoque por competencias ubicándolos en contextos disciplinares, curriculares y sociales debe identificar los conocimientos previos y las necesidades de formación de sus estudiantes para elaborar estrategias que le permitan atenderlas y diseñar planes de trabajo basados en proyectos e investigaciones disciplinarios e interdisciplinarios orientados al desarrollo de las competencias del estudiante, haciendo uso de los materiales del salón de clases para finalmente, contextualizar los contenidos de un plan de estudios en la vida cotidiana de los estudiantes y la realidad sociales a la que pertenecen.

La cuarta competencia refiere a la creatividad e innovación que el docente tiene que emplear en la práctica para comunicar ideas y conceptos con claridad en los diferentes ambientes de aprendizaje con la intención de ofrecer ejemplos pertinentes a la vida que llevan sus estudiantes. Otra de las características que debe tener el docente para cumplir con esta competencia es aplicar estrategias de aprendizaje y soluciones creativas ante contingencias teniendo en cuenta el contexto institucional y utilizando tanto los recursos con los materiales disponibles.

Además de promover el desarrollo de los estudiantes mediante bibliografía y fuentes de consulta relevantes y utilizando la tecnología de forma didáctica y estratégica en distintos ambientes de aprendizaje.

La quinta competencia referente a la evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje bajo un enfoque formativo está acompañada del establecimiento de criterios y métodos de evaluación del aprendizaje, así como el seguimiento al desarrollo académico de los estudiantes mediante la comunicación constructiva para su superación e impulsando la autoevaluación y coevaluación entre académicos y estudiantes.

La sexta competencia referente a la construcción de un ambiente para propiciar el aprendizaje autónomo y colaborativo establece que el docente debe favorecer el autoconocimiento y la valoración en sus estudiantes, así como el deseo de aprender proporcionándoles las herramientas para avanzar en sus procesos de construcción del conocimiento. Además de promover el pensamiento crítico, reflexivo y creativo a partir de los contenidos educativos, el gusto por la lectura, la escritura y la expresión oral o artística.

Así, para la séptima competencia se establece que es posible que el docente logre el desarrollo integral de sus estudiantes si practica y promueve el respeto a la diversidad de creencias, valores, ideas y prácticas sociales entre estos, también si promueve el dialogo para resolver conflictos personales y expresar su opinión, entre otras características.

Finalmente, la octava competencia que debe caracterizar a los docentes de la EMS es la participación en los proyectos de mejora continua de su escuela y el apoyo con la gestión institucional misma que se alcanza a través de la construcción o colaboración en un proyecto de formación integral dirigido a los estudiantes.

Otra de las acciones que contribuyen al logro de esta octava competencia es la detección de problemas de la escuela y la solución de los mismos mediante el esfuerzo común con otros docentes, directivos de la escuela y apoyo técnico pedagógico.

Estas competencias no solo representan un intento por homogeneizar el perfil profesional de los docentes de este nivel, así como su práctica en las aulas sino también permiten dictaminar el aspecto profesional de cada uno puesto que el dominio de todas o algunas de ellas permite emitir juicios de valor sobre qué tan profesional o no puede ser un docente desde esta perspectiva administrativa y tecnócrata sobre su figura y actuación.

Las competencias listadas anteriormente son un claro ejemplo de la inclusión del enfoque basado en competencias en la educación y sobre todo en la “formación de los docentes” como estrategia que ha facilitado, en ciertas áreas, la capacitación de los mismos y desde una óptica reduccionista visibilizado su quehacer como una profesión técnica centrada en el saber enseñar traducido como saber transmitir.

Aunque las competencias y la serie de atributos que las acompañan versan sobre cuestiones específicas que de alcanzarse contribuirían a la mejora de la educación media superior, la realidad es que estas no toman en cuenta las características que tienen tanto este nivel educativo como sus estudiantes y el cuerpo docente, es decir, resultan bastante genéricas que dejan de lado situaciones o contextos tan específicos donde difícilmente se pueden aplicar. Más que competencias estas quedan en un nivel de recomendaciones sino se define claramente la estrategia de formación que le permitirá desarrollarlas en los docentes.

Por esto último, en el siguiente capítulo se aborda la Estrategia Nacional de Formación Continua de Profesores de Educación Media Superior, la iniciativa a través de la cual se ofertan una serie de cursos en pro del logro del perfil profesional de los docentes de este nivel con la intención de que los docentes lo cumplan a través del desarrollo de las ocho competencias.

Capítulo 3. Análisis de la oferta de formación docente en línea de la Estrategia Nacional de Formación Continua de Profesores de Educación Media Superior de la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS).

En el presente capítulo se muestra el origen, la misión, la visión, los objetivos y la oferta de cursos que la Subsecretaría de Educación Media Superior brindó a los docentes de este nivel mediante la Estrategia de Formación Continua de Profesores de Educación Media Superior para atender el tema de la formación docente en el país con la intención de realizar un análisis sobre dicha oferta que permita comprender la naturaleza e intenciones de esta iniciativa.

Por ello la finalidad de este capítulo, además de presentar los cursos que componen la oferta de la Estrategia y cómo fueron organizados, es resaltar los contenidos que se preconizan desde la misma y en este sentido, a modo de ejemplo, se recuperan dos de los cursos que se priorizaron como fundamentales para el logro de la formación de los docentes y el fortalecimiento de su práctica en las aulas.

De esta manera es posible vislumbrar la tendencia que predomina en las iniciativas institucionales en torno a la formación de los docentes así como la concepción que se tiene éstos, la enseñanza y el papel que deben asumir frente a esta y al interior de las aulas.

3.1 Origen

En la última década las instancias gubernamentales han puesto en marcha acciones y propuestas encaminadas al establecimiento de un modelo de la práctica educativa basada en el enfoque por competencias con la finalidad de responder a las demandas contextuales que enfrenta la educación de nivel medio superior, pero también de asegurar únicamente a través de éstas y de los docentes la excelencia y la calidad en este nivel, premisa que ha implicado no solo el reajuste y la homologación del quehacer profesional de todos los docentes a esta concepción educativa sino el replanteamiento de los requisitos de su perfil profesional.

Bajo este contexto es como surge el programa o mejor conocida, La Estrategia Nacional de Formación Continua de Profesores de Educación Media Superior, una iniciativa de la SEP que se enmarca legalmente en

los artículos 1o., 3o. y 4o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos; 38 de la Ley Orgánica de la Administración Pública Federal; 2o., 3o., 7o., 8o., 9o., 12, fracción VI, 13, fracción IV, 14 fracción XI Bis, 20, 21 y 37 de la Ley General de Educación; 1 al 20 y 59 al 79 de la Ley General del Servicio Profesional Docente; 12, fracción V y 17, fracciones II y X de la Ley General para la Igualdad entre Mujeres y Hombres; 41, fracción II y 45 de la Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia” (DOF,2015,s/p).

Dicha Estrategia tiene su origen en el sexenio de Vicente Fox Quesada (2000-2006), en el año 2005, gobierno donde se sentaron las bases de políticas puntuales para el nivel medio

superior encaminadas a reformar la gestión institucional, curricular, atención a los estudiantes y la formación y actualización de los docentes de este nivel.

Sobre este último aspecto, en su momento, la actual Estrategia se llamaba Programa Nacional de Formación y Actualización de Profesores de Educación Media Superior el cual, de acuerdo con Mónica Lozano (2017, pág.77), fracasó al no alcanzar los objetivos planteados pues desde su implementación en el 2002 y hasta el 2006, apenas el 50% de los docentes habían participado en el programa.

Para el siguiente sexenio, el de Felipe Calderón Hinojosa (2006-2012), se pusieron en marcha dos estrategias, la primera de índole curricular donde se estableció la creación de un Marco Curricular Común (MCC) a través de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) suscitada en el 2008 y la obligatoriedad de este nivel educativo (2012), panorama dentro del cual surgió el Programa de Formación Docente en Educación Media Superior (PROFORDEMS), una de las propuestas más significativas para atender el tema de la formación de los docentes de este nivel creado por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) la cual coadyuvó a la formación académica mediante el Diplomado “Competencias Docentes en el Nivel Medio Superior” el cual tenía como propósito contribuir al alcance del perfil del docente de la EMS establecido para ese sexenio.

Durante este gobierno, el programa intentó responder a las necesidades de formación y capacitación cuyo principal referente fue el acuerdo secretarial 447 (Conalep, 2017), documento en el que se estipularon las competencias que debían cumplir los docentes de nivel medio superior inmersos en el entonces creado Sistema Nacional de Bachillerato.

El PROFORDEMS se constituyó como la primera política diseñada para contribuir al desarrollo de las competencias de los docentes que se requerían para generar el perfil de los estudiantes de la educación media superior, dicho programa operó desde el año 2008 hasta el año 2015.

Durante la estancia del PROFORDEMS, los docentes jugaron un rol imprescindible para la educación media superior pues estos se constituyeron como un requisito para la incorporación de los planteles de este nivel educativo al SNB. De acuerdo con el reporte de evaluación interna realizado por el Centro de Estudios Educativos y Sociales (CEES), en el Acuerdo Secretarial 14 se establecieron los cuatro niveles bajo los cuales eran catalogados todos los planteles según el número de docentes acreditados o certificados (CEES, 2018.p.7).

Así el PROFORDEMS fungió como una de las primeras políticas educativas pretendidamente en términos de formación docente a nivel nacional donde entre otras cosas se establecieron las bases para hablar y definir el perfil del docente de la educación media superior.

El objetivo del Programa fue contribuir “a que los docentes contaran con las habilidades necesarias para desarrollar las competencias genéricas, disciplinares y profesionales en sus alumnos (CEES, 2018.p.9)”.

Dado que el PROFORDEMS no era obligatorio para los docentes la tasa de participación fue baja, motivo por el cual se implementó un sistema de incentivos que ayudó a que tan sólo entre el año 2008 y 2015 de los 199,829 docentes inscritos en el nivel medio superior cerca de 150,954 se registraran (CEES,2018.p.15).

Ya para el sexenio de Enrique Peña Nieto (2012-2018), se planteó como formación docente la profesionalización de los mismos como medio para garantizar la calidad y la igualdad de la educación pública, ésta se fundamentaba en los principios de la Reforma Educativa (RE), presentada en el mes de diciembre del 2012. Así, dicha reforma enfatizaba la transformación principalmente de dos cosas; la primera de ellas, la implementación de un Nuevo Modelo Educativo (NME) que traía consigo la segunda, la profesionalización docente en función de las competencias del MCC y la idea del:

mérito académico y la profesionalización de la actividad docente como mecanismos para el ingreso, la promoción, el reconocimiento y la permanencia en el servicio público de la educación obligatoria y plantea en términos generales que a partir de las evaluaciones realizadas a los docentes de manera

obligatoria se realizará un modelo de formación docente con el propósito entre otros de dar cumplimiento a lo establecido en el Marco Curricular Común planteado en la RIEMS” (Lozano Mónica,2017.pág.78).

Durante este sexenio el PROFORDEMS pasó a ser sustituido, en marzo del 2016, por la Estrategia Nacional de Formación Continua de Profesores de Educación Media Superior, y a partir del mes de Abril de ese mismo año, el Secretario de Educación Pública Aurelio Nuño Mayer hizo público el portal oficial de la Estrategia donde se encontraría una oferta diversa de cursos en línea masivos y abiertos (MOOC por sus siglas inglés) con el objetivo de fortalecer pedagógicamente a los docentes.

Lo anterior permitió consolidar a la Estrategia como la principal política pública de formación del personal docente de la EMS que tenía por objetivo “coadyuvar a que los docentes dominen el currículo y mejoren su práctica docente a través de la introducción de nuevas técnicas y estrategias pedagógicas que faciliten los procesos de aprendizaje de los estudiantes”(CEES,2018.p.38).

3.2 Misión, visión, objetivos

Así como el nombre de la Estrategia ha ido cambiando a lo largo de los sexenios, la misión, visión y los objetivos que la orientan también, por ello, al constituirse en el actual gobierno (2018-2024) como el Programa de Formación Docente de Educación Media Superior éstos se redefinieron quedando de la siguiente manera:

Misión: Contar con los mejores docentes de América
Visión: Que los mexicanos estemos orgullosos de nuestros maestros

De acuerdo con la SEMS el actual Programa de Formación Docente de Educación Media Superior persigue los siguientes objetivos particulares (PRODEP,2020.s/p):

Contribuir al fortalecimiento de los conocimientos y habilidades para el desempeño de las funciones del Personal Docente, personal con funciones de dirección y personal con funciones de supervisión de la IPEMS; a través de la Oferta Académica de programas de formación continua.
Coadyuvar con las IPEMS, en el seguimiento del personal docente, personal con funciones de dirección y personal con funciones de supervisión en los programas de formación continua, a través de medios informáticos.

Luego, como objetivo general se busca:

Lograr una educación de calidad a partir de la profesionalización y la formación continua de los maestros de educación básica (y de la media superior) mediante cursos a la medida que atienden las necesidades y áreas de oportunidad detectadas dentro de las evaluaciones del Servicio Profesional Docente, de esta manera los docentes del sector público en servicio tendrán la posibilidad de ampliar permanentemente sus capacidades y favorecer su dominio disciplinar y pedagógico (SEMS, 2020. s/p).

3.3 Oferta educativa

La Estrategia y su oferta fue anunciada formalmente en el 84 comunicado de prensa de la SEP en el 2016, donde se le concibió y se definió como una noticia sin precedentes por el magno presupuesto que se destinó al programa, mismo que ascendía a “mil 809 millones de pesos con los que se harán trajes a la medida en el dominio de conocimientos disciplinares y el fortalecimiento de competencias pedagógicas” (SEP, 2016.s/p).

Dichos trajes a la medida son los que conformaron la oferta de cursos que según el Secretario de Educación Pública Aurelio Nuño, se diferenciarían de otros principalmente por ser más pertinentes, de calidad y con herramientas nuevas que les permitirían a los docentes mejorar su desempeño en el aula.

Más tarde en el documento de presentación del Nuevo Modelo Educativo, anunciado en el año 2017, la Estrategia fue presentada y concebida como “un mecanismo de oferta de cursos en línea y de materiales impresos para la atención de las necesidades de formación de los procesos del Servicio Profesional Docente”(CEES,2018.p.38).

Desde su creación en marzo del 2016 hasta el 30 de noviembre del 2018 a través de la Estrategia Nacional de Formación Continua de Profesores de Educación Media Superior de la SEMS se ofertaron cerca de 208 cursos a los docentes de este nivel. A continuación se presenta el listado de cursos ofrecidos en cada uno de los años de operación⁴:

Oferta de cursos de la Estrategia durante el año 2016:

⁴ El listado de cursos se elaboró con base en las convocatorias presentadas en la página oficial del PRODEP: <http://desarrolloprofesionaldocente.sems.gob.mx/convocatorias.php>

Análisis de datos para la toma de decisiones (30-nov) Apoyo a los alumnos con talento sobresaliente (05-dic)
 Arranque de un programa de educación media superior incluyente (30-nov)
 Atención a las necesidades educativas de todos los estudiantes (05-dic)
 Biología (Ecología) (01-junio)
 Campo Disciplinar de Ciencias Experimentales (24-ago)
 Campo Disciplinar de Ciencias Sociales (24-ago)
 Campo Disciplinar de Comunicación (25-ago)
 Campo Disciplinar de Humanidades (25-ago)
 Ciencias de la Salud (01-junio)
 Competencias docentes en la media superior (24-ago)
 Competencias docentes en la media superior (30-nov)
 Desarrollo de competencias en funciones directivas (07-nov)
 Desarrollo de Competencias para la gestión escolar en los Telebachilleratos Comunitarios (30-nov)
 Dibujo (01-junio)
 Diseño universal de un programa de educación media superior incluyente (30-nov)
 Economía (01-junio)
 Empoderamiento docente proceso de desarrollo profesional (13-jul)
 Especialización en comunidades de aprendizaje (13-sep)
 Especialización en evaluación por competencias (13-sep)
 Especialización en métodos de enseñanza innovadores (13-sep)
 Especialización en planeación didáctica (13-sep)
 Especialización en trabajo colegiado (30-nov)
 Etimologías grecolatinas (01-junio)
 Formación en el uso didáctico de tabletas digitales (30-nov)
 Formación para la función de Supervisión Escolar en el nivel medio superior (30-nov)
 Fortalecimiento de la práctica docente (01-ago)
 Fortalecimiento de las competencias directivas (05-dic)
 Fortalecimiento pedagógico del contenido por área disciplinar Comunicación (25-ago)
 Fortalecimiento pedagógico del contenido por área disciplinar Matemáticas (25-ago)
 Física (01-junio)
 Geografía (01-junio)
 Historia (01-junio)
 Humanidades (filosofía, lógica, ética y estética) (01-junio)
 Implementación de un programa de educación media superior incluyente (30-nov)
 Informática (01-jun)
 Las interacciones de calidad en el aula (09-may)
 Literatura (01-junio)
 Los elementos clave de la propuesta curricular (05-dic)
 Metodología de la Investigación (01-junio)
 Observar para aprender prácticas docentes en el aula (01-mayo)
 Observar para aprender prácticas docentes en el aula (01-sep)
 Observar para aprender Prácticas docentes en el aula (17-ago)
 Planeación argumentada (05-oct)
 Planeación argumentada (05-sep)
 Planeación argumentada (06-jul)
 Portafolio de evidencias (01-sep)
 Portafolio de evidencias (05-oct)
 Portafolio de evidencias (06-jul)
 Portafolio de evidencias (15-sep)
 Problematización de la matemática escolar (01-jun)

Proceso de Certificación de Competencias Docentes para la Educación Media Superior (07 nov)
 Prácticas docentes para el fortalecimiento de los aprendizajes de las matemáticas (30-nov)
 Prácticas docentes para el fortalecimiento de los aprendizajes de lenguaje y comunicación (30-nov)
 Psicología (01-junio)
 Química (01-junio)
 Sociología y Política (01-junio)
 Retroalimentación que enriquece los aprendizajes (05-oct)
 Retroalimentación que enriquece los aprendizajes (06-jul)
 Situación actual de la educación media superior avances y desafíos (05-dic)
 Temas y procesos clave para la implementación exitosa de la Reforma del Modelo Educativo (05-dic)
 Transformación del modelo educativo de la educación media superior a partir de la Reforma Educativa (05-dic)
 Tutores para docentes de nuevo ingreso

Elaboración propia con base en la información que la SEMS (2021, s/p).

Oferta de cursos de la Estrategia durante el año 2017:

Actualización en Derecho (04-sep-17)
 Actualización en Recursos Humanos (19-jul-17)
 Administración (11-sep-17)
 Aplicación del Modelo Educativo en el Nivel Medio Superior (Transformación Temas y procesos) (05-oct-17)
 Aplicación del Modelo Educativo en el Nivel Medio Superior (Transformación Temas y procesos) (14-nov-17)
 Aplicación del Modelo Educativo en el Nivel Medio Superior (Transformación Temas y procesos) (17-ago-17)
 Aplicación del Modelo Educativo en el Nivel Medio Superior (Transformación Temas y procesos) (28-sep-17)
 Aprender de Clío la importancia de la Historia en la Educación Media Superior (20-oct-17)
 Aseguramiento de Calidad (14-ago-17)
 AutoCAD Básico (Dibujo asistido por computadora) (18-sep-17)
 Biología (Ecología) (04-sep-17)
 Campo Disciplinar de Comunicación (24-ago-17)
 Campo Disciplinar en Ciencias Experimentales (24-ago-17)
 Campo Disciplinar en Ciencias Sociales (24-ago-17)
 Campo Disciplinar en Humanidades (24-ago-17)
 Ciencias de la salud (11-sep-17)
 Competencias docentes del Nivel Medio Superior (29-ago-17)
 Controladores Lógicos Programables (24-jul-17)
 Curso de Business Intelligence y Big Data (27-sep-17)
 Curso intensivo de Portafolio de evidencias y Planeación argumentada (11-mayo-17)
 Curso Superior en Cuidados Integrales a las Personas Mayores (21-ago-17)
 Cómo aprovechamos la información de PLANEA EMS (16-nov-17)
 Cómo realizar una tutoría académica efectiva (17-nov-17)
 Derecho (04-sep-17)

Desarrollo de Competencias Directivas en la educación media superior (06-abril-17)
Detección y Corrección de Fallas en Sistemas Electroneumáticos (02-oct-17)
Diagnóstico y Reparación de Aire Acondicionado Automotriz (09-ago-17)
Economía (04-sep-17)
Electrónica Automotriz (15-nov-17)
Empoderamiento Docente (24-ago-17)
Enseñanza basada en problemas (15-dic-17)
Escribir para aprender la escritura profesional para docentes de la Educación Media Superior (03-nov-17)
Escribir para aprender la escritura profesional para docentes de la Educación Media Superior (21-sep-17)
Fortalecimiento de la Práctica docente (06-sep-17)
Física (04-sep-17)
Geografía (11-sep-17)
Historia (04-sep-17)
Historia del Arte (11-sep-17)
Humanidades (04-sep-17)
Informática (11-sep-17)
Inglés Técnico e Industrial (01-nov-17)
Instalaciones Eléctricas Industriales (15-nov-17)-2
La Ciencia, técnica y tecnología su impacto en la modernización de las sociedades (01-nov-17)
Las interacciones de calidad en el aula Por qué importan y cómo impulsarlas (19-jul-17)
Las interacciones de calidad en el aula Por qué importan y cómo impulsarlas (19-sep-17)
Las interacciones de calidad en el aula Por qué importan y cómo impulsarlas (31-mayo-17)
Lectura , Expresión Oral y Escrita (04-sep-17)
Lenguajes de Programación (02-ago-17)
Literatura (11-sep-17)
Manejo Estadístico de Datos (14-ago-17)
Mantenimiento a Equipos Industriales (15-nov-17)
Marco Normativo de Seguridad Social y Manejo de Software (04-sep-17)
Psicología (04-sep-17)
Marco Normativo de Seguridad Social y Manejo de Software (07-ago-17)
Marketing para pequeños y medianos establecimientos hoteleros (23-ago-17)
Metodología de la Investigación (11-sep-17)
Métodos de Enseñanza Aprendizaje (13-sep-17)
Nuevos enfoques para la Acuacultura en México (15-nov-17)
Organizaciones Económicas y Desarrollo Territorial (30-ago-17)
Problematización de la Matemática Escolar (25-ago-17)
Programa de aplicaciones (14-ago-17)
Proyecto de enseñanza (07-julio-17)
Proyecto de enseñanza (17-ago-17)
Proyecto de enseñanza (20-sep-17)
Proyecto de enseñanza (27-oct-17)
Química (04-sep-17)
Reformas Fiscales (04-sep-17)
Reformas Fiscales (07-ago-17)
Reinvéntate usando 6 canastas para innovar (16-nov-17)
Seguridad, Higiene y Protección Civil (14-ago-17)
Ser social la importancia del estudio de las Ciencias Sociales (06-oct-17)
Sociología y Política (11-sep-17)

Tendencias y Prospectivas del Sector Servicios (15-nov-17)
Trabajo colegiado (25-sep-17)
Tutores para el docente de nuevo ingreso (06-nov-17)
Análisis de información para la toma de decisiones (4-sep-17)

Elaboración propia con base en la información que la SEMS (2021, s/p).

Oferta de cursos de la Estrategia durante el año 2018:

Análisis de la información para la Toma de Decisiones 30-julio-2018
Administración 25-junio-2018
Análisis de la Intervención Directiva 30-julio-2018
Aplicación del Modelo Educativo en el Nivel Medio Superior 10-septiembre-2018
Aplicación del Modelo Educativo en el Nivel Medio Superior 13-julio-2018
Aplicación del Modelo Educativo en el Nivel Medio Superior 16-abril-2018
Aplicación del Modelo Educativo en el Nivel Medio Superior 18-junio-2018
Aseguramiento de la calidad 03-agosto-2018
Aseguramiento de la calidad 15-junio-2018
Biología 11-junio-2018
Ciencias de la Salud 25-junio-2018
Competencias Docentes en la Educación Nivel Medio Superior 16-julio-2018
Construcción de estrategias para la evaluación de los aprendizajes esperados 06-agosto-2018
Derecho 11-junio-2018
Dibujo 02-julio-2018
Economía 15-junio-2018
Empoderamiento docente Proceso de desarrollo profesional en Matemáticas 06-julio-2018
Empoderamiento docente Proceso de desarrollo profesional en Matemáticas 12-marzo-2018
Estrategias de enseñanza para grupos numerosos 13-agosto-2018
Etimología Grecolatinas 25-junio-2018
Evaluación por Competencias para la Mejora de los Aprendizajes 10-septiembre-2018
Evaluación por Competencias para la Mejora de los Aprendizajes 23-abril-2018
Fortalecimiento de la práctica docente 27-julio-2018
Fortalecimiento de las competencias directivas 13-agosto-2018
Fortalecimiento pedagógico del contenido por área disciplinar en Ciencias Experimentales 06-agosto-2018
Fortalecimiento pedagógico del contenido por área disciplinar en Ciencias Experimentales 09-julio-2018
Fortalecimiento pedagógico del contenido por área disciplinar en Ciencias Sociales 09-julio-2018
Fortalecimiento pedagógico del contenido por área disciplinar en Comunicación 09-julio-2018
Fortalecimiento pedagógico del contenido por área disciplinar en Humanidades 16-julio-2018
Fortalecimiento pedagógico del contenido por área disciplinar en Humanidades 27-agosto-2018
Física 11-junio-2018
Geografía 25-junio-2018
Gestión Ambiental y Práctica Escolar 06-agosto-2018

Gestión del Aprendizaje 06-agosto-2018
 Historia 15-junio-2018
 Historia del Arte 25-junio-2018
 Humanidades 11-junio-2018
 Impacto de la Formación Matemática en el quehacer Docente 03-septiembre-2018
 Implementación del Modelo Educativo en el Nivel Medio Superior 16-julio-2018
 Implementación del Modelo Educativo en el Nivel Medio Superior 24-agosto-2018
 Informática 25-junio-2018
 La Ciencia, Técnica y Tecnología Su Impacto en la Modernización de las Sociedades 25-junio-2018
 Las Interacciones de Calidad en el Aula ¿Por qué Importan y Cómo Impulsarlas 04-junio-2018
 Las Interacciones de Calidad en el Aula ¿Por qué Importan y Cómo Impulsarlas 06-julio-2018
 Las Interacciones de Calidad en el Aula ¿Por qué Importan y Cómo Impulsarlas 16-marzo-2018
 Lectura, Expresión Oral y Escrita 15-junio-2018
 Liderazgo educativo y gestión escolar 23-julio-2018
 Literatura 25-junio-2018
 Metodología de la Investigación 25-junio-2018
 Problematicación de la Matemática Escolar 06-agosto-2018
 Problematicación de la Matemática Escolar 06-julio-2018
 Proyecto de enseñanza A 30-abril-2018
 Proyecto de enseñanza B 02-julio-2018
 Proyecto de enseñanza B 03-agosto-2018
 Prácticas Docentes para el Fortalecimiento de los Aprendizajes de las Matemáticas 27-agosto-2018
 Prácticas Docentes para el Fortalecimiento de los Aprendizajes de Lenguaje y Comunicación 16-julio-2018
 Psicología 11-junio-2018
 Química 11-junio-2018
 Reinvéntate Usando 6 Canastas para innovar 10-septiembre-2018
 Seguridad e Higiene 25-junio-2018
 Seguridad e Higiene 30 de julio-2018
 Sensibilidad de Género en la Práctica Docente 05-febrero-2018
 Sensibilidad de Género en la Práctica Docente 06-julio-2018
 Sociología y Política 25-junio-2018
 Tendencias del Siglo XXI 06-agosto-2018
 Trabajo Colegiado 23-abril-2018
 Trabajo colegiado 27-agosto-2018
 ¿Cómo realizar una Tutoría Académica efectiva 18-junio-2018
 ¿Cómo realizar una Tutoría Académica efectiva 20-agosto-2018
 ¿Cómo realizar una Tutoría Académica efectiva 26-marzo-2018

Elaboración propia con base en la información que la SEMS (2021, s/p).

Aunque la oferta de la Estrategia se conformó por un amplio número de cursos la mayoría de ellos atendían conocimientos específicos de los distintos campos disciplinares que se imparten en las modalidades de este nivel educativo, así como los temas provenientes del

ámbito didáctico y en específico los relacionados al cómo enseñar, sin mencionar los que abordan aspectos del Nuevo Modelo Educativo que acompañó a la Reforma Educativa.

Sobre estos últimos, en la página oficial de la SEP (2016, s/p) se muestra un listado más específico de cursos provenientes de la oferta general de la Estrategia, pero organizados con el propósito de darles prioridad sobre los demás debido a la importancia y el vínculo que guardaban con la Reforma Educativa y la evaluación de desempeño, pues estos eran considerados los más relevantes para lograr el fortalecimiento de la formación docente y la mejora de los resultados de su trabajo en el aula.

A continuación se muestran los cursos considerados como más relevantes para la formación y la mejora de los resultados en el aula así como la clasificación de los mismos de acuerdo a la población docente en proceso de evaluación.

Oferta de los cursos más relevantes para la formación docente	
Para docentes en servicio que realizaron evaluación de desempeño en 2015	Cursos de fortalecimiento de la práctica docente
	Cursos disciplinares
	Curso Observar para aprender: Prácticas docentes en el aula
	Cursos de fortalecimiento pedagógico de contenido por campo disciplinar
	Cursos modulares de fortalecimiento y especialización docente
	Portafolio de evidencia y planeación didáctica argumentada

Para docentes en servicio que realizarán la evaluación de desempeño en 2016 y en años subsecuentes	Portafolio de evidencias y planeación didáctica argumentada
	Curso Observar para aprender: prácticas docentes en el aula
	Curso Comunicación para elevar la calidad
	Fortalecimiento pedagógico del contenido disciplinar
Cursos disponibles	Curso de competencias docentes para el nivel medio superior
	Curso Observar para aprender: interacción con los alumnos
	Comunicación para elevar la calidad
	Curso a tutores
Para directivos con promoción	Desarrollo de competencias directivas en la educación media superior
	Desarrollo de competencias en funciones directivas

Elaboración propia con la información obtenida de la SEP (2016, s/p.).

Esta oferta de cursos son los que de forma específica contribuirían a hacer de los docentes un profesional mejor preparado pues no solo estaban vinculados al perfil, parámetros e indicadores sino que además a través de ellos se favorecía el desarrollo de las ocho

competencias⁵ que se habían establecido como necesarias en todos los docentes de este nivel, mismas que iban “desde dominar los saberes, la planificación de los procesos de enseñanza y aprendizaje hasta aquellos que generen un ambiente que facilite el desarrollo sano e integral de los estudiantes y participe en proyectos de mejora continua en su escuela y apoye en la gestión institucional” (DOF,2008. recuperado en Lozano, 2017.pág.78).

La justificación se encuentra en que la creación de un nuevo perfil docente fue uno de los ejes de la Reforma Educativa del 2012 “ya que al reorientar el modelo educativo a uno centrado en el desarrollo de competencias y habilidades de los alumnos, se hizo necesario definir, a su vez, el perfil de docente requerido para lograr el objetivo” (CEES, 2018.pág.6).

Lo anterior deja claro, entre otras cosas, que el objetivo de la Estrategia fue garantizar la idoneidad de la práctica de los docentes a través de la certificación de sólo ocho competencias que asegurarían la mejora de la práctica educativa y la calidad en la educación en el país, y para ello, en el programa se estipuló que:

- la propuesta de formación se basa entre otros en los siguientes elementos:
- a) Una vinculación entre la evaluación del desempeño docente y formación docente. De esta forma que la propuesta de los cursos son formulados a partir de la Evaluación del Desempeño Docente.
 - b) A partir de los resultados de la evaluación se determinarán los cursos que se ofrecerán: dominio de conocimientos disciplinares y/o fortalecimiento de competencias docentes, es decir pedagógicas.

⁵ Con el fin de ofrecer una educación media superior de calidad orientada al desarrollo de competencias, se establecieron en la LGSPD y en el Acuerdo 447 las ocho competencias: 1) Organiza su formación, 2) Procura una autoformación sólida alrededor de saberes acerca del aprendizaje significativo, 3) Diseña los procesos de enseñanza-aprendizaje considerando el enfoque por competencias y los sitúa en los contextos sociales, curriculares y disciplinares de amplio espectro, 4) planea y diseña prácticas de enseñanza y de aprendizaje innovadoras sin perder el marco referencia institucional, 5) Evalúa el proceso de enseñanza-aprendizaje con una visión formativa más que sumativa, 6) Conformar ambientes para el aprendizaje autónomo y colaborativo de y entre los estudiantes, 7) Facilita la gestación de ambientes estimulantes que propicien el desarrollo estudiantil y 8) Participa en proyectos de mejoramiento de los centros escolares y apoya la gestión administrativa. En conjunto, estas ocho competencias docentes son las que le permitirían a los mismos contar con las competencias didácticas, pedagógicas y de contenido de sus asignaturas para desempeñarse adecuadamente y en apego de los objetivos del PND 2007-2012 y el del siguiente sexenio 2012-2018.

c) La oferta de cursos se organizará de acuerdo a los resultados de la evaluación” (Lozano, 2017.pág.79).

La oferta de cursos de la Estrategia estaba dirigida al personal docente de nivel medio superior que incluía al personal con funciones de dirección o supervisión y finalmente, a docentes con funciones de asesoría técnica pedagógica. Todos los perfiles docentes involucrados eran libres de elegir qué cursos realizar a través del portal de internet para mejorar su calificación en la evaluación de desempeño del Servicio Profesional Docente (SPD).

Ya en el marco de la Estrategia, la hoy Coordinación Sectorial de Fortalecimiento Académico (COSFAC) conocida anteriormente como la Coordinación Sectorial de Desarrollo Académico (COSDAC) fungió un papel importante al ser la entidad de la SEMS encargada de monitorear y operar el programa, difundir las convocatorias de los cursos disponibles y de notificar vía correo electrónico a los docentes la solicitud de su inscripción, pero sobre todo, cobró mayor relevancia al constituirse como la dependencia responsable de diseñar los cursos -a nivel instruccional- que comprenden la oferta de la Estrategia, además de realizar funciones de seguimiento de los docentes en dichos cursos.

Así el diseño de estos cursos a nivel contenido, parte sustancial y fundamental para el logro de los objetivos de la Estrategia y de la formación docente ofertada, de acuerdo con el CEES (2018,pág.39), correspondía a las Instituciones Especializadas en la Formación Pedagógica de los Profesionales de educación (IEFP) y a las Instituciones Públicas de Educación Superior (IES) que firmaron convenios con la SEMS y demás autoridades educativas locales involucradas para desarrollar e implementar los cursos de la oferta.

A continuación se presenta el listado de algunas de las instancias que se encargaron de formular los contenidos de los cursos para ese sexenio (SEMS, 2016, s/p):

- Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del IPN (CINVESTAV)
- Centro de Investigación y Docencia Económicas (CIDE)
- Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO)
- Instituto de investigación, Innovación y Estudios de Posgrado para la Educación (IIIEPE)
- Universidad Autónoma de Coahuila (UAdeC)

- Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ)
- Universidad Autónoma de Sinaloa (UAS)
- Universidad Autónoma de Tamaulipas (UAT)
- Universidad Autónoma de Yucatán (UADY)
- Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM)
- Universidad Autónoma Metropolitana de Xochimilco (UAM-X)
- Universidad de Guadalajara (UdG)
- Coordinación de Universidad Abierta, Innovación Educativa y Educación a Distancia (CUAIEED antes CUAED) de la UNAM
- Facultad de Ciencias de la UNAM
- Universidad Pedagógica Nacional (UPN)
- Universidad Tecnológica de Santa Catarina (UTSC)
- Universidad Virtual del Estado de Guanajuato (UVEG)

Dentro del listado de dichas instituciones, la única instancia especializada en educación y de carácter pedagógico es la UPN seguida de otras como el CINVESTAV, la CUAIEED y el IIIPEPE, lo cual pone en discusión si ¿son las demás instituciones las idóneas para atender en términos pedagógicos, no disciplinares, las necesidades de formación de los docentes? ¿O en el fondo, la Estrategia al igual que la Reforma educativa y el Nuevo Modelo Educativo, también se trató de una pedagogía sin pedagogos? Pues al respecto, como bien lo señaló Pérez Rocha (2016):

¿Cómo justificar la elección de los economistas del CIDE para realizar una tarea pedagógica? En nuestro país existen importantes instituciones, académicamente muy sólidas, con un fecundo trabajo en el campo de la educación y específicamente en la pedagogía; entre ellas la UNAM, que cuenta con un Colegio de Pedagogía [...] la Escuela Nacional de Maestros y la Escuela Normal Superior, con una experiencia pedagógica incomparable [...]

El CIDE, citando a Pérez Rocha (2016, s/p) es “un *think-tank* en el que predominan economistas tecnócratas neoliberales, sin trabajo ni experiencia alguna en pedagogía”, lo cual lleva a cuestionar ¿cuántos de los cursos que componen la oferta de la Estrategia realizó esta institución y cuántos las demás? Información que no se hizo pública, pero que con ella se podría determinar realmente el enfoque desde donde se atendió magno tema pedagógico, el de la formación de los docentes de nivel medio superior a nivel nacional, aunque también puede ser un poco predecible dadas las circunstancias económicas, políticas y sociales en las que se gestó y cómo se implementó la reforma educativa y su inconcluso modelo educativo.

Ahora bien, continuando con la oferta de cursos vinculados a la formación docente que se promovía en la Reforma Educativa, tan solo en el 2016 a través de la Estrategia esta se ofrecieron 29 cursos estos se dieron en más de una ocasión por lo que para el siguiente año se contabilizaron cerca de 100. A continuación se muestran los datos presentados en el reporte de evaluación interna que realizó el CEES sobre los mismos (2018, p.41):

Número de cursos por periodo y por año

Año	Número de cursos con participantes inscritos por periodo											
	Ene	Feb	Mar	Abr	May	Jun	Jul	Ago	Sep	Oct	Nov	Dic
2016	2	2	1	2	1	4	2	11	17	2	3	0
2017	0	1	4	2	12	5	9	21	24	9	12	1

Respecto a los cursos, éstos fueron estructurados por las distintas IEP por lo que dichas estructuras varían, asimismo fueron organizados en módulos e inclusive algunos de ellos requerían del envío de tareas para su acreditación.

Sobre la misma línea, la SEMS (2018) planteó que “la inversión de tiempo que cada curso requiere también varía; hay cursos que se estima requieren de un total de 15 horas y mientras que para otros se requiere una inversión de hasta 130 horas de dedicación” (p.41). Desde 2016 y hasta el 2017, a través de la oferta de la Estrategia se atendieron entre 57,015 y 90,121 docentes y personal⁶. En el siguiente esquema se muestra el número de docentes inscritos y el porcentaje de acreditación.

⁶ Es importante mencionar que estos números no representan el total de maestros que conforman la matrícula de nivel medio superior, pero si el total de participación obtenida por parte de los docentes de todos los subsistemas a nivel nacional.

Número de participantes en los cursos por año

Año	Número de participantes				
	Inscritos a algún curso	Que acreditaron al menos un curso		Que acreditaron más de un curso	
		#	%	#	%
2016	57,015	40,902	71.7%	28,658	50.3%
2017	90,121	72,865	80.9%	49,116	54.5%

Tabla obtenida de la SEMS (2018, p.41).

En la tabla anterior se puede observar que en el año 2016 de los 57,015 docentes inscritos apenas el 50% acreditó más de un curso y del total inscritos, sólo 40,902 docentes hicieron un curso, mientras que para el 2017 aunque se tuvo un ligero aumento en la matrícula de docentes se mantienen de forma proporcional los porcentajes.

Realmente es muy bajo el índice de docentes que participaron e incluso aún más el número de docentes que hicieron más de un curso en comparación con el total de la matrícula de ese periodo, la cual se integró por 422,001 docentes, según las cifras preliminares que presentó la SEP (2016.p.20).

Lo anterior nos muestra que en ambos casos los resultados no son los esperados pues del cien por ciento de los docentes a nivel nacional, la Estrategia solo atendió en el año 2016 al 13.51 por ciento del total y para el siguiente año al 21.3 por ciento.

Según los planteamientos del Reporte del CEES (SEMS, 2018.p.42) los cursos más populares⁷ para los docentes de este nivel fueron: **“Portafolio de evidencias”**, **“Aplicación del Modelo Educativo en el Nivel Medio Superior”**, **“Planeación argumentada”**, **“Curso líderes Construye T”**, **“Proyecto de enseñanza”** y **“Retroalimentación que enriquece los aprendizajes”**, cursos que tienen una duración de entre 15 a 60 horas.

⁷ De acuerdo con la información del CEES sobre la oferta de la Estrategia, los criterios empleados para nombrar a un curso como “popular” es el número de docentes inscritos así como el número de veces que se ofertó el curso a lo largo de cada periodo (p.42).

A continuación se presentan dos de los cursos que conformaron la oferta de formación docente de la Estrategia, el primero de ellos: **“Planeación didáctica argumentada”** uno de los cursos considerado como “populares”, estaba dirigido a los docentes de nivel medio superior que se encontraban en servicio y que realizaron la evaluación de desempeño en el año 2015 y fue operado a través de la SEMS mediante la plataforma oficial de la Estrategia⁸.

Mientras que el segundo, pese a no ser señalado como “popular”, el curso **“Observar para aprender: prácticas docentes en el aula”** fue dirigido a los docentes que se encontraban en servicio y que realizarían la evaluación de desempeño en 2016 y en años subsecuentes.

A continuación, en la siguiente tabla se detallan los datos y características generales de cada curso:

Nombre del curso:	Planeación didáctica argumentada
Duración:	30 horas
Modalidad:	En línea
Contenido:	<p>Módulo I: Marco conceptual de planeación didáctica</p> <p>Módulo II: Estrategia didáctica de aprendizaje y de enseñanza</p> <p>Módulo III: Desarrollo de una planeación didáctica y las estrategias de evaluación</p> <p>Módulo IV: El desarrollo y argumentación de una planeación didáctica de acuerdo al Servicio Profesional Docente</p>

⁸ Desde el 2016, año en el que comenzó a operar la Estrategia Nacional de Formación Continua de Profesores de Educación Media Superior tuvo como página oficial el siguiente sitio: <http://www.estrategianacionaldeformaciondocente.sems.gob.mx/> y actualmente esta misma dirección cambió y redirecciona al sitio: <http://desarrolloprofesionaldocente.sems.gob.mx/> esto por el gobierno en turno (2018-2024).

Nombre del curso:	Observar para aprender: prácticas docentes en el aula
Duración:	120 horas
Modalidad:	En línea
Contenido:	Módulo I: Gestión de aula (No se detalla el contenido de este módulo). Módulo II: Calidad de las interacciones docente-alumno (No se detalla el contenido de este módulo).
Especificaciones:	<ol style="list-style-type: none"> 1.El curso tiene como objetivo general: “Privilegiar la necesidad de entender las situaciones prácticas con ejemplos de la realidad en la que interaccionan los docentes en su práctica cotidiana” 2. El contenido de este curso está conformado por 50 videos y guías de orientación disponibles en la plataforma de la Estrategia⁹ 3. Este curso cuenta con facilitadores (líderes de academia) 4.Se emplea como técnica de enseñanza el estudio de lecciones para que los docentes analicen los materiales 5. Este curso supone el trabajo colegiado de los docentes en su institución al menos 4 veces al mes

Elaboración propia con base en la información obtenida en la ficha descriptiva del curso, elaborada por la SEMS (2015, s/p).

3.4 Análisis de la oferta educativa

Ahora que se ha expuesto la oferta de cursos de la Estrategia es imprescindible cuestionar ¿es una oferta de formación o de capacitación? O ¿Si acaso algunos de estos cursos no son

⁹ El listado de los 50 videos que componen el contenido de este curso está disponible en la ficha descriptiva del mismo, en el siguiente enlace: <https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/63621/1.3-CursoObservarAprenderPracticasDocenteAula.pdf>

obligados como consecuencia de la implementación de la Reforma Educativa, el Nuevo Modelo Educativo y la evaluación a los docentes? Esto último nos permite inferir que más que una oferta formativa continua donde el docente es libre de elegir sobre los contenidos en los que desea profundizar, éste se tiene que capacitar sobre los requerimientos que le demandan, específicamente los relacionados a la evaluación docente y el "Nuevo Modelo Educativo" mismo que tendría que saber cómo implementar.

Ahora bien, es cierto que la formación comienza en la tierna infancia y culmina en la muerte, que es un proceso de desarrollo y estructuración de la personalidad bajo efecto de una maduración interna y de las posibilidades de aprendizaje producto de las interacciones que el individuo tiene con el entorno y con los demás, y que en gran medida le compete al individuo hacerse cargo de su formación.

Sin embargo, también es cierto que la formación es un proceso que abarca casi todas las dimensiones de la vida del ser humano incluida la profesional y que cuando se analiza en el campo de la formación docente, esta se constituye como una responsabilidad compartida entre el individuo y las instituciones responsables.

De hecho, es en estas últimas donde la formación docente debiera constituirse como un medio que fomente la capacidad crítica, creativa, para pensar y problematizar la realidad en la que los docentes se encuentran inmersos para poder responder ante cualquier demanda del contexto.

De esta manera es como la formación docente se presentaría como esa posibilidad para tomar distancia de la praxis y con base en estas capacidades, analizarla y transformarla. Sin embargo, como se ha observado, la oferta de la Estrategia únicamente se enfocó a atender a través de los distintos cursos los conocimientos disciplinares, la información sobre el Nuevo Modelo Educativo y el Marco Curricular Común así como la parte técnica referente a la implementación de ambos por parte de los docentes en las aulas. Es por ello que la Estrategia y su oferta tienen su origen en el ámbito de la capacitación.

Pues ésta, al contrario de la formación, es concebida como un conjunto de acciones - necesarias pero insuficientes para la formación- por las cuales el docente adquiere destrezas y habilidades concretas e instrumentales para desempeñarse en el aula como tal, según los parámetros de eficacia y eficiencia establecidos por la lógica institucional.

El objetivo de la capacitación es que los docentes adquieran los conocimientos procedimentales y desarrollen en función de éstos las habilidades técnicas que les permitan garantizar la sistematización y homologación de su quehacer profesional.

Tanto la formación como la capacitación no son términos asimilables, por lo tanto, la primera no debería ser entendida únicamente como un acto educativo o descrita en función de este pues aunque desde la lógica institucional parecen funcionar como sinónimos, esta concepción ha implicado que la formación de los docentes sea atendida mediante los cursos de la oferta y de igual forma, concebida y descrita en función del número de estos.

Lo anterior no solo minimiza la importancia de dicho tema sino que también contribuye a homologar y reducir la práctica de los docentes a meros ejecutores y a convertirlos en sujetos pasivos de su propio aprendizaje y desarrollo profesional e inclusive deja afuera otros factores importantes que acontecen en la escuela, en el aula, en su comunidad y que influyen en su desempeño.

Como se ha expuesto en capítulos anteriores, la oferta y el contenido de los cursos de la Estrategia distan mucho de la concepción de formación. La mal llamada Estrategia de Formación Continua de Profesores de la Educación Media Superior no es más que una estrategia de capacitación *ad hoc* a los objetivos educativos sexenales del momento y que en específico, funcionó así para los establecidos en el Gobierno 2012-2018 referentes a la evaluación docente, la implementación del nuevo modelo educativo y el MCC.

Si bien dicha Estrategia se ha mantenido a lo largo de varios sexenios, en lugar de constituirse como un proyecto continuo de capacitación o actualización, capaz de responder a las demandas emergentes del contexto educativo y contribuir a largo plazo, a la profesionalización o formación integral de los docentes, funcionó más bien como un

proyecto de capacitación a corto plazo, intermitente, carente de objetivos y desligado de la realidad así como de una concepción de formación integral o de profesionalización docente.

La oferta de cursos de la Estrategia no sólo contribuyó a la modificación del perfil docente y a las condiciones laborales de los mismos sino que también promovió y fortaleció la concepción técnica y homogeneizadora que se tiene sobre la labor de los docentes tanto en el aula como dentro de un proyecto educativo (reforma educativa) y su implementación (currículo), pues como bien plantea Bodewig (2018) aunque en el discurso los docentes aparecen como actores fundamentales para el logro educativo, en realidad “su participación, tanto en el diseño como en la implementación, se caracteriza por ser poco dinámica y su papel se reduce a ser ejecutores de la reforma, dejando a un lado su reflexión y aportes en términos pedagógicos”(p.5).

Mientras que al mismo tiempo se les responsabiliza como los únicos agentes a cargo del cambio o la transformación de la educación media superior a nivel nacional pensé a la ausencia del protagonismo que debieran tener dentro de dichos cambios.

A propósito, Santizo (2019) plantea que durante el sexenio de EPN y a través de la Estrategia misma que funcionó como un método de capacitación en cascada existe una discrepancia entre lo que se busca alcanzar en términos de objetivos en los estudiantes mediante la implementación del Nuevo Modelo Educativo y el MCC en comparación con las acciones que se implementan para los docentes ya que a través de la Estrategia:

se pretendía actualizar a decenas de miles de docentes de educación básica con un enfoque de competencias. Este supone desarrollar conocimientos y habilidades, pero las habilidades no se aprenden en un curso. Es contradictorio que mientras un objetivo educativo es que los alumnos desarrollen capacidades para aprender a aprender y, para lograrlo, se apliquen métodos pedagógicos apropiados, en el caso de la capacitación para docentes se adopte como método la impartición de cursos con instructores [...] donde los docentes son agentes pasivos [...] la capacitación en cascada o la capacitación en línea [...] son cursos o diplomados tradicionales en el sentido de que un instructor presencial o virtual transmite los conocimientos o contenidos que se pretenden difundir con dicho curso (s/p).

Es por lo anterior que la naturaleza de la Estrategia Nacional de Formación Continua de Profesores de la Educación Media Superior no está en el campo de la formación sino en el ámbito de la capacitación, como si tuviese lugar en el sector empresarial y no en el

educativo, donde funciona más como una estrategia de capacitación docente que de formación, no sólo porque está construida bajo un enfoque por competencias en el que explícitamente se liga -al mismo tiempo en el que se reduce- a la práctica docente con ocho competencias que lo habilitan desde la perspectiva institucional como un buen docente “capaz” -que cuenta con los conocimientos, destrezas y habilidades instrumentales- de desempeñarse en el aula dejando fuera todo un contexto que incide en su práctica y en el salón mismo, sino también porque resulta la forma más idónea para simular atender el tema de la formación docente en nuestro país a un bajo costo.

Es así como se cree que después de habilitar a los docentes a través de cursos específicos e informativos como por ejemplo: el del Nuevo Modelo Educativo, Planeación Didáctica Argumentada u Observar para aprender: Prácticas docentes en el aula, entre otros, los docentes ya son capaces de resolver no sólo los problemas educativos sino también de elevar la calidad. Se trata de una pedagogía del cómo enseñar a los docentes a instrumentalizar su labor para implementar de inicio a fin un currículo ajeno a su realidad y descontextualizado de su práctica y no de una pedagogía que le permita pensar y reflexionar sobre su práctica y a favor de las mejoras que puede hacer en ésta.

O por ejemplo, cómo explicar que a través de 50 videos, contenidos del curso “Observar para aprender: Prácticas docentes en el aula” se pretenda que los docentes aprendan cómo realizar su labor del día a día en las aulas como si la enseñanza fuese algo que se puede replicar a modo de receta mediante un tutorial en todos los contextos de la misma forma para obtener los mismos resultados.

A través de este tipo de estrategias es como se capacita a los docentes bajo una idea de “formación continua” que no es en sí misma una formación ni se le asemeja en definición, actividades u objetivos porque responde más a las necesidades institucionales y de carácter político que a las educativas y contextuales.

Si se tratase de una verdadera formación docente no se tendría una percepción homogeneizadora sobre su práctica sobre todo cuando está en juego la formación de los

docentes que se encuentran inmersos en un nivel educativo tan diverso tanto en sus subsistemas, modalidades como contextos, características y necesidades.

En todo caso, la “formación continua” que se promueve en el marco de la Estrategia es aquella entendida desde un enfoque institucional y denominada como continua por el momento en el que esta se realiza, es decir, como un proceso que complementa o acompaña las prácticas de los docentes mientras estos se encuentran en ejercicio.

Sin embargo, desde esta perspectiva la formación se convierte en un proceso formal que se centra en el docente y que implica entre otras cosas, planificar desde un enfoque exterior las actividades que supuestamente lo forman, es decir, se trata de una formación que se les da y que reciben, es una heteroformación donde no se enfatiza ni se asimilan los procesos de aprendizaje, pues en una capacitación en línea a través de cursos masivos con contenidos de esta naturaleza no hay cabida para llevar a cabo un proceso de reflexión sobre su propia práctica sino que sólo se trata de realizar lo ya prescrito.

Este tipo de propuestas de capacitación -la Estrategia- se fundamentan en los modelos más tradicionales de la formación, de acuerdo con los identificados por Ferry, la Estrategia sería una propuesta perteneciente a los modelos basados en adquisiciones no sólo porque gira en torno a las competencias en las que se estructura la profesión sino porque preconiza que la formación docente se estructure sobre saberes específicos y se consideran como más relevantes los de carácter práctico o instrumental.

La lógica es programar las actividades del docente previamente y sin su participación pues la enseñanza es concebida como un conjunto de técnicas que se pueden aprender y el rol del docente es el de técnico ejecutor que cualquiera puede asumir. Sobre esta misma línea y a propósito de este tipo de “formación” que se promueve a través de la Estrategia, Lozano (2017, p.80) plantea que esta:

se centra en una lógica instrumental en el que limita el rol docente a un simple manejo de estrategias, de tecnologías bajo la idea de que esto da un sentido de innovación y cambio. Lo que conlleva a que los perfiles, parámetros e indicadores planteados son para todos los docentes, sin considerar las especificidades de las modalidades educativas y pensando que los procesos educativos son universales. Se presenta por último una conceptualización docente y

necesidades de formación que no visualiza los tiempos del trabajo docente: tiempos de trabajo frente a grupo, tiempos de planeación, organización, y evaluación. Presuponen a un docente como sujeto universal y no individualizado con problemas diversos dentro y fuera del aula, con estudiantes con problemáticas concretas, intereses y motivaciones que hacen que su actuar no pueda ser comprendido como un sujeto generalizable con las mismas problemáticas a resolver.

O desde el planteamiento de otros autores como De Lella (1999), la Estrategia tiene sus fundamentos en el modelo práctico artesanal como una propuesta conservadora y de índole reproductiva porque no hay alternativas en las que se promueva la reflexión de y sobre su quehacer profesional o la problematización de los contenidos.

Finalmente, también podría situarse a la Estrategia en el modelo que Jacky Beillerot identifica como racionalista porque en este tipo de corriente se enfatiza el conocimiento científico tanto en los campos disciplinares como en los pedagógicos, así en el fondo la Estrategia y este tipo de propuestas racionalistas parten del supuesto de que es el dominio del campo del saber disciplinar y pedagógico los únicos factores que garantizan ser un buen docente o tener un buen desempeño en el aula.

Es en ese tipo de iniciativas donde se puede identificar cómo de forma implícita se reduce la figura del docente y se le concibe como un instrumentador capaz de llevar a su práctica educativa una planeación pre diseñada que deja fuera todo lo que se ha venido desarrollando en este trabajo como parte de la reflexión sobre su acción a la que todo proyecto de formación debería apuntar.

De igual forma, en palabras de Lozano (2017, p.76) es así “como se identifica que la formación docente se homogeniza para los docentes que pertenecen a un subsistema educativo complejo, diverso en objetivos de formación, instalaciones y número de estudiantes totalmente diferentes”.

Características importantes que imposibilitan hacer un ofrecimiento como el realizado por el Secretario de Educación Pública Aurelio Nuño, al pronunciar que los cursos que compondrían la oferta de la Estrategia serían trajes a la medida para los docentes, ofrecimiento que resulta un tanto falaz dado las características de la oferta, que por el contrario, se compone de cursos en línea, masivos y a distancia que dejan de lado las

problemáticas contextuales en las que se desarrollan los distintos docentes a nivel nacional en los diferentes planteles que conforman la educación media superior, tales como la brecha digital y sus correspondientes dimensiones (tecnológica, de conocimiento y participación)¹⁰ por citar un ejemplo.

Finalmente, es a través de la Estrategia como se ofrece a los docentes el mismo contenido pese a que es una población diversa tanto en características como en necesidades de formación -de aquí que sea difícil aceptar la validez del pronunciamiento sobre dicha oferta como un ofrecimiento de trajes a la medida- pues ésta solo se centra en atender las necesidades referentes al saber hacer y no al desarrollo del individuo, el lugar que se le da al docente es el de un sujeto pasivo y aislado, se omite que es un profesional que tiene que trabajar constantemente en su formación a través de la reflexión y la construcción del saber en función de su día a día en el aula.

Lejos del cómo (los cursos en línea) la intención “formativa” en términos de qué van a aprender los docentes y para qué, objetivos básicos de toda propuesta de formación distan de ser claros así como también la conexión entre estos y la actual estrategia educativa para los docentes pues es importante mencionar que estos cursos aún se ofertan pero bajo el nuevo nombre que recibió la Estrategia. Esto último pone de manifiesto que en una sociedad de la información y el conocimiento o sociedad red donde las tecnologías y la información son cada vez más cambiantes y van introduciendo no solo exigencias, contenidos y discursos sino también maneras de actuar y pensar cada vez más homogeneizantes, los contenidos de los cursos que conforman la oferta van perdiendo su vigencia para atender las necesidades formativas de los docentes quienes a su vez deben abordar las particularidades del contexto y de los alumnos.

¹⁰ Se hace mención de esta problemática en el capítulo uno del presente trabajo.

3.5 Propuesta integradora

El campo de la formación docente es complejo y diverso, sin duda no hay o existe una manera única para solucionar y abordar las diversas problemáticas que en él se presentan, sin embargo sí es posible generar proyectos formativos encaminados a construir un perfil de docente-investigador, en los que se aliente y destaque la labor del docente como agente activo, capaz de reflexionar, autoevaluarse, articular la teoría y la práctica con las necesidades del contexto donde se desarrolla personal y profesionalmente.

De esta manera los docentes no solo mejorarían su práctica sino que también profundizarían en temas de su interés que los llevaría a asumirse como sujetos autodidactas y a mantenerse actualizados continuamente, pero sobre todo a establecer una nueva relación con y frente al conocimiento pues este ya no les será dado para ser aceptado sino todo lo contrario, sería cuestionado para ser construido.

Se trata de plantear que la formación de los docentes es posible en su totalidad y de forma integral, es decir, considerando no solo la dimensión profesional y acotándola en cuestiones prácticas del saber hacer, sino también recuperando todos los aspectos que en ella acontecen como, por ejemplo, las condiciones salariales, de infraestructura, de acceso al conocimiento y a la cultura, la relación que tiene o establece con el conocimiento y con los estudiantes, la percepción de su rol en el aula, en la escuela o en la comunidad, cuestiones básicas que definen su práctica en el día a día, pero que también van ligadas a otras dimensiones como la personal, lo emocional, lo político, económico, social y cultural.

Es difícil concebir que un proyecto formativo con estas características surja como propuesta de las instituciones educativas co responsables de la formación de los docentes sobre todo cuando la lógica institucional es la contraria; reducir la formación docente a cuestiones prácticas homogéneas, así como el pensamiento y el actuar de los mismos para inhibir o anular esos espacios de colaboración o de trabajo entre los docentes, donde se puede llegar a promover y fortalecer la capacidad crítica, creativa y reflexiva.

Y es que las iniciativas que se emprenden desde la lógica institucional para atender el tema de la formación de los docentes como este análisis ha dejado ver están más centradas en la realización de acciones sobre cómo enseñar que en la reflexión sobre las mismas e incluso sobre la enseñanza.

Con base en lo anterior, se vuelven pertinentes los planteamientos de Aylwin (2006) quien postula que como docente, es conveniente aprender a “pensar cómo pensamos” pues solo así es como se logra identificar el porqué de las acciones o conductas en situaciones específicas y a su vez es posible:

aclarar las concepciones educativas, el contexto de cada teoría pedagógica, la razón de ser de los contenidos y objetivos de la educación, contribuiría enormemente a contrarrestar la imagen de que el docente es un mero transmisor de conocimientos y ejecutor de programas, a quien le basta dominar las técnicas más adecuadas para lograr los objetivos previstos. (Aylwin, 2006. p.10)

Al asumirse el docente como un investigador puede tomar las situaciones y problemáticas no solo de su quehacer profesional sino del contexto en general como objeto de estudio para indagar al respecto y descubrir en el camino una nueva relación con el conocimiento que le permita construir posibles soluciones y no a aceptar las ya construidas desde la lógica institucional como única vía para abordar la compleja realidad en la que se desenvuelve.

De esta manera es como el docente lograría verse inmerso en un proceso formativo a través del cual es posible desarrollar su capacidad para pensar, reflexionar, criticar la realidad y la relación que ha establecido con el conocimiento para reconstruirla y posicionarse de forma activa ante éste, en palabras de Saavedra (2005) dicha “relación de conocimiento es, en esencia, la capacidad de los docentes para estructurar relaciones con el contexto (espacios) en que lleva a cabo sus prácticas docentes y con las circunstancias donde se desarrollan éstas”(p.43).

Finalmente, una propuesta integradora de formación docente debe apuntar al desarrollo integral del individuo y caracterizarse por ser continua, contextualizada, por establecer objetivos a corto, mediano y largo plazo con la finalidad de contribuir no solo en plano

personal de los docentes sino también en el profesional y de ser posible impactar en otras dimensiones como la política, la social y la cultural.

Toda propuesta de formación docente debería priorizar la necesidad de promover y acrecentar la formación mediante la voluntad del individuo para buscar conocimientos y experiencias de aprendizaje a lo largo de la vida así como la importancia del desarrollo de sus capacidades con la intención de crear nuevos espacios de formación alternativos a los ya dados.

Para ello es importante romper con la idea de que se va a formar a los docentes y asumir que estos son también sujetos capaces de formarse, asimismo es tener claro que su formación no es ni será descrita en función de las horas o los medios empleados para lograr el cometido sino que se parte de situaciones específicas para promover un proceso de reflexión continuo, iterativo y poco lineal.

Conclusiones

La sociedad de la información y el conocimiento caracterizada por la celeridad de las tecnologías y la transformación de las sociedades que las dominan plantea diversos retos en todos los ámbitos de nuestras vidas, pero sin duda exige repensar la manera en las que producimos y nos apropiamos del conocimiento y de la información, así como el desarrollo de nuevas habilidades que configuran no solo los modos de vida sino también los perfiles profesionales, entre ellos el de los docentes donde la tendencia es preconizar la reducción y homogeneización de su labor.

Dado que las TIC permean todos los ámbitos de nuestra vida y prácticamente son necesarias para llevar a cabo todas las actividades que desarrollamos en ella, aprender en la sociedad de la información y el conocimiento supone a todos los involucrados en el ámbito educativo y no sólo a los docentes replantearse el qué y el cómo de la enseñanza y el aprendizaje, pero en especial a éstos últimos les compete definir los alcances, las responsabilidades y las funciones de su labor frente a las exigencias de este contexto así

como la vía más idónea para formarse de tal manera que logre participar activamente y de forma crítica y reflexiva en dicha sociedad.

El papel de los docentes en sociedad y dentro de la educación es relevante no sólo por la importancia que tienen dentro de las aulas sino porque la misma naturaleza de su labor les plantea un doble reto que puede ser traducido en una función y responsabilidad, la de formar y formarse.

Pero ¿qué significa esto y cuáles son las implicaciones de formar y formarse en el ámbito educativo actual? La importancia de la formación radica en que ésta guarda una estrecha relación con la educación, la pedagogía, el conocimiento y con el ser humano, trae consigo un ideal de hombre y de sociedad.

Si bien el término ha tomado diversas concepciones a lo largo del tiempo debido al interés de distintos campos disciplinares como el filosófico, psicológico, el pedagógico, el sociológico, por mencionar algunos, y los autores que desde éstos le han añadido o quitado características a su significado conformando así su propio entramado, la formación no es un concepto unívoco sino polisémico.

Es por esto que en ocasiones llega a ser empleado de manera indistinta como sinónimo de educación, enseñanza, capacitación, instrucción, profesionalización, es decir, suele ser empleado para nombrar prácticas o situaciones educativas o de una índole distinta que poco tienen que ver con su significado.

La formación alude a un proceso formativo que no solo se debe entender o enmarcar en función de los contenidos e iniciativas institucionales ni mucho menos ser descrita en función de éstos, porque lo anterior implica concebirla en su acepción más estricta y reducida donde se le asigna una función social y política, la de transmitir los saberes propios de la cultura dominante para asegurar su reproducción y conservación.

De aquí la importancia de recuperar a la formación como algo que va más allá de eso, que alude a un proceso de desarrollo integral del individuo en el que éste se asume como un ser

humano crítico, capaz de pensar en realidades alternas mediante las cuales puede transformar o incidir en su contexto y en cualquier ámbito de la vida.

Con base en esto, la formación, en el campo de la formación docente plantea el reto de superar la idea de que ésta cobra sentido y significado en función de la acumulación de conocimientos para llegar a entenderla desde un enfoque personal donde el docente sea capaz de asumir la responsabilidad de formarse de manera independiente a través del desarrollo de su capacidad crítica, mediante el análisis y la reflexión sobre temas de su interés, gestionando sus tiempos, sus procesos de enseñanza y aprendizaje, sin perder de vista que no hay un punto final puesto que es un proceso inacabado que se da a lo largo de la vida para promover al mismo tiempo una idea de autoformación y desarrollo de capacidades (crítica, reflexiva, analítica) en sus estudiantes.

Es cierto que de la formación docente se espera la respuesta a diversas interrogantes, la solución a los distintos problemas que enfrenta la educación hoy en día, que se le ve como el punto de partida para efectuar cambios frente a las crisis y, por supuesto, que es un tema imprescindible cuando se trata de abordar la necesidad social de contar con docentes bien preparados en todos los niveles del sistema escolar.

Sin embargo, no existen respuestas y soluciones únicas a problemas complejos y menos cuando desde las iniciativas de las instituciones co responsables se promueve una idea de formación docente continua que nada tiene que ver con ésta y que está totalmente centrada en responder a necesidades de la cultura dominante y a proyectos de índole política más que educativa o pedagógica.

Aunque estas iniciativas institucionales pueden parecer solo decisiones técnicas, organizadoras, administrativas o un intento por poner orden a la formación de los docentes, en el fondo son de carácter político porque buscan promover un conjunto de medidas con metas propiamente educativas ligadas a una política general que pretende conformar un cierto tipo de sociedad y de individuos, donde los docentes y su formación cobran mayor relevancia porque son piezas claves para lograr dicho cometido desde las aulas.

Por eso, hoy más que nunca es necesario fomentar la reflexión profunda sobre el sentido de la formación docente, es necesario cuestionar y analizar las estrategias que se implementan desde las instituciones educativas para promover y atender la formación docente porque a través de éstas es posible saber cuál es la naturaleza de dichas iniciativas, a qué necesidades responden, cuáles son los objetivos e intenciones de hacia dónde se encamina la labor de los docentes y el futuro de la educación.

Por ejemplo, en el caso de la Estrategia Nacional de Formación Continua de Profesores de Educación Media Superior de la SEMS se trata de un proyecto que aunque en el nombre enuncia la formación continua, es una iniciativa de capacitación que respondió puntualmente a las necesidades políticas del gobierno en turno con el afán de controlar y programar la educación, la enseñanza, los aprendizajes, pero sobre todo a los docentes de este nivel educativo desde una óptica administrativa y laboral, pues hay que recordar como bien señala Pérez (2019.s/p):

la reforma inició de manera inversa y así sigue como diría Eduardo Galeano en su célebre libro “Patatas arriba”. Lo que debería iniciar a partir de una lógica de atención a los docentes para a partir de ahí, buscar cambios en lo curricular y en lo administrativo, inició a la inversa, golpeando y restando derechos al magisterio, para concluir en lo curricular.

Así, la Estrategia y su oferta a pesar de ser promovidas en el discurso y los documentos oficiales como un espacio de formación continua para los docentes a través del cual pueden desarrollar las competencias -conocimientos, habilidades, actitudes- para cubrir no solo el perfil docente que requiere la EMS sino también profesionalizarse, se constituyó como un proyecto de capacitación superfluo e insuficiente para abordar el tema de la formación de los docentes.

Dicha iniciativa se centró y aún está enfocada en atender sólo cuestiones prácticas de la enseñanza con miras a hacer de ésta una labor replicable en cualquier contexto ignorando la compleja realidad educativa, las características y la diversidad de los contextos que se viven en las aulas del país, y que difícilmente pueden ser atendidos desde la simple asimilación de contenidos que muestran cómo programar o llevar a cabo una clase perfectamente planeada

y funcional como si se tratase de una especie de fórmulas o recetas que permiten obtener los mismos resultados.

La Estrategia es una muestra de la disyuntiva que existe entre los objetivos de los proyectos o iniciativas que emergen desde el ámbito político e institucional respecto a las necesidades que se gestan en temas pedagógicos y educativos como el de la formación docente.

Y por el contrario lo que se vislumbra a raíz de la Estrategia es la continuidad entre los distintos gobiernos por mantener y ofrecer la idea de formación docente al margen de lo institucional, de lo programable y escalable pues cabe recordar que a pesar de que ésta ha ido cambiando constantemente de nombre tan sólo entre el gobierno anterior (2012-2018) y el actual (2018-2024) aún no se realiza un cambio de fondo pues la Estrategia continúa operando con ligeros cambios en la oferta de cursos y lejos del contenido lo único que se ha modificado son los nombres tanto de éstos como el de la Estrategia, pero el énfasis aún se coloca en la práctica educativa, específicamente en la instrumentación de las planeaciones didácticas como el único componente fundamental para la figura del docente y su quehacer en las aulas.

Con esto no podría esperarse un cambio apreciable en la formación de los docentes en el país, al menos no uno que surja desde las instituciones educativas, pues de ser así éstas tendrían que replantearse la manera en la que están formando a los docentes quienes a su vez forman a los estudiantes y el fin no es transformar las prácticas sino reproducirlas.

Sin embargo, esto no resta importancia a la necesidad que hay para pasar de los planes de capacitación docente (centrados en adquirir nuevos saberes y/o habilidades referentes al ser y hacer) a los programas o propuestas que apunten hacia la formación concibiendo a esta última como un proceso complejo de autorreflexión sobre sí mismo y también sobre la práctica para que dicho plan adquiera un valor real como agente de cambio para la educación en México y también para comenzar a subsanar las carencias de los docentes y brindarles la posibilidad de pensar en alternativas que les permitan mejorar su práctica, fomentar la autogestión y autoformación.

Pues hasta hace poco tiempo, de la mano del concepto capacitación y la necesidad de implementarlo para adquirir nuevos saberes, las TIC se habían consolidado como herramientas fundamentales en cualquier plan de capacitación docente con la intención de brindarles por lo menos las habilidades necesarias para aprender a integrarlas en su labor no como fin en sí mismo, pero sí como un recurso necesario, sin embargo, la realidad educativa por la que atraviesa el país nos ha enseñado que éstas no son la solución a los problemas de la educación ni mucho menos el elemento clave para atender el tema de la formación de los docentes pues sin el desarrollo de capacidades en éstos, las TIC por sí solas no representan algún cambio sino que solo se trasladan a éstas las mismas prácticas tradicionales implementadas en el aula.

Lo anterior solo deja ver los resultados insuficientes de las acciones promovidas como innovadoras para atender la formación docente así como la deuda histórica y pendiente que hay con los mismos respecto a su formación.

Finalmente, más que probar teorías o modelos sobre la formación docente, la capacitación o acciones encaminadas hacia su profesionalización e incluso, intentar resolver el problema de la formación docente en el contexto actual, la intención de esta tesis fue formular planteamientos que den pauta al cuestionamiento de las acciones que emergen en este terreno y promover la reflexión pues los fenómenos como el de la formación de los docentes de la EMS al igual que la realidad educativa siempre son cambiantes y por ende inacabables.

Referencias

- Alcántara A. y Zorrilla J.F. (2010). *Globalización y educación media superior en México*. Perfiles Educativos, vol. XXXII (127), pág. 38-57.
- Arroyo O. J. (2019). *Líneas de política pública para la educación media superior*. Subsecretaría de Educación Media Superior SEP. Recuperado de http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/13005/1/images/L%C3%83%C2%ADneas%20de%20pol%C3%83%C2%ADtica%20p%C3%83%C2%BAblica_Diseño.pdf
- Ayala F. (2008). *El modelo de formación por competencias*. Recuperado de: <http://www.modelo.edu.mx/univ/mcom.ppt>
- Cano G. (2008). *La Escuela Nacional de Altos Estudios y la Facultad de Filosofía y Letras, 1910-1929*. En: E. González González: *Estudios y estudiantes de Filosofía. De la facultad de Artes a la Facultad de Filosofía y letras (1551-1929)*. México: UNAM y El Colegio de Michoacán. Recuperado de: https://ces.colmex.mx/pdfs/gabriela/g_cano_6.pdf
- Castañón R. y Seco, R.M. (2000). *La educación media superior en México. Una invitación a la reflexión*. México: Editorial Limusa.
- Castells, Manuel. (1996). *La era de la información. Economía, sociedad y cultura*. Vol. 1 México siglo XXI. Recuperado de: <http://www.economía.unam.mx/lecturas/inae3/castellsm.pdf>
- Castillo G.R., Fabila E.A. y Pérez M.F. (2014). *Un modelo de formación docente de educación media superior en el marco de la reforma educativa*. *Revista Iberoamericana de Producción Académica y Gestión Educativa*, publicación #1 Recuperado de: <http://pag.org.mx/index.php/PAG/article/viewFile/67/115>

Centro de Estudios Educativos y Sociales (CEES). (2018). Formación Continua Docente en la Educación Media Superior en la última década. Disponible en: <http://prodep.desarrolloprofesionaldocente.sems.gob.mx/evaluacionesinternas/Reporte%20de%20Evaluaci%C3%B3n%20de%20Formaci%C3%B3n%20Docente.pdf>

Coronado E.M. (2000). *Una visita a la escuela lancasteriana*. Recuperado de: http://www.quadernsdigitals.net/datos/hemeroteca/r_47/nr_526/a_7343/7343.pdf

Coordinación Sectorial de Fortalecimiento Académico (COSFAC). (2020). *Antecedentes*. Recuperado de: <http://www.cosfac.sems.gob.mx/web/antecedentes.php>

Crovi Druetta, Delia (2002). *Sociedad de la información y el conocimiento. Entre el optimismo y la desesperanza*. Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales, XLV (185) ,13-33. [fecha de Consulta 31 de Enero de 2021]. ISSN: 0185-1918. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=421/42118502>

Cuevas, M. S. (2013). *La docencia universitaria a través del conocimiento profesional práctico: pistas para la formación*. *Sinéctica*, 41. Recuperado de: http://www.sinectica.iteso.mx/articulo/?id=41_la_docencia_universitaria_a_traves_de_l_conocimiento_profesional_practico_pistas_para_la_formacion

De la Herrán, Agustín (2014). *Enfoque radical e inclusivo de la formación*. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 12(2) ,163-265. [fecha de Consulta 24 de Octubre de 2020]. ISSN: Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=551/55130462008>

De Lella C. (1999). *Modelos y tendencias de la formación docente*. Organización de Estados Iberoamericanos. *Programa Desarrollo Escolar*. Recuperado de: <https://www.oei.es/historico/cayetano.htm>

Devalle R.A. y Vega V. (1995). *La capacitación docente*. Argentina: Ed. Magisterio del Río de la Plata.

- Díaz Barriga A. (2011). *Competencias en educación. Corrientes de pensamiento e implicaciones para el currículum y el trabajo en el aula*. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, Vol. II (5), 3-24. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/2991/299123992001.pdf>
- Díaz L.J., Pérez G. A. y Florido B.R. (2011). *Impacto de las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC) para disminuir la brecha digital en la sociedad actual*. *Cultivos Tropicales*, Vol. 32(1), pág. 81-90. Recuperado de: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0258-59362011000100009&lng=es&nrm=iso
- Ducoing P. (2004). *Origen de la Escuela Normal Superior de México*. *Rhela*, Vol. 6, pág. 39-56.
- Escudero M.J. (2009). *Las competencias profesionales y la formación universitaria: posibilidades y riesgos*. *Revista Interuniversitaria de Pedagogía Social*, 16, 65-82.
- Esteve J.M. *La formación de profesores en Europa: hacia un nuevo modelo de formación*. Recuperado de: <https://www.oei.es/historico/docentes/articulos/>
- Fernández C.M. (2005). *Formación y desarrollo de profesionales de la educación: Un enfoque profundo*. Universidad de Granada: Deep University Press.
- Ferry G. (1990). *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. México. Paidós.
- Ferry G. (1997). *Pedagogía de la formación*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Gutiérrez L. L. *El devenir de la educación media superior. El caso del Estado de México*. *Tiempo de Educar* [en línea] 2009, 10 (Enero-Junio): Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31113164007>

- Guiñazú G. (2004). *Capacitación efectiva en la empresa*. *Invenio*, 7(2), p. 103-116.
Recuperado de: <https://www.redalyc.org/html/877/87701209/>
- Hernández V.J. (2010). *Habitabilidad educativa de las escuelas. Marco de referencia para el diseño de indicadores*. *Sinéctica*, no. 35. Recuperado de: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1815-76962017000100005
- Hernández, C.N. (2012). *Los estudios de bachillerato en México: una propuesta positivista*. *Contribuciones a las Ciencias Sociales*, abril. Recuperado de www.eumed.net/rev/cccss/20/
- Imbernón F. (2001). *La profesión docente ante los desafíos del presente y del futuro*. En: Marcelo C. (Ed.). *La función docente*. Madrid, España: Editorial Síntesis Recuperado de: www.ub.edu/~la_profesion_docente_ante_los_desafios_del_presente_y_del_futuro
- Infante B.V. y Breijo W.T. (2017). *Mirada histórica al proceso de capacitación en el mundo*. *Revista Mendive*, 15(1), 57-64. Recuperado de <http://scielo.sld.cu/pdf/men/v15n1/men05117.pdf>
- Jiménez E. y Segarra M.P (2001). *La formación de formadores de bachillerato en sus propios centros docentes*. *Enseñanza de las Ciencias*, 19(1), p. 163-170. Recuperado de: <https://www.raco.cat/index.php/Ensenanza/article/viewFile/21728/21561>
- Latapí P. (2007) en: Lourdes Gutiérrez Legorreta. (2009). El devenir de la educación media superior. El caso del Estado de México. *Tiempo de Educar* [en línea] 2009, 10 (Enero-Junio): Recuperado de. En: Foro abierto “Hacia dónde va la educación”, Encuentro nacional de estudiantes de posgrado en educación. Universidad Iberoamericana, 07 de diciembre 2007.
- López Noguero, Fernando. (2002). El análisis de contenido como método de investigación. XXI. *Revista de educación*, ISSN-e 1575-0345, N° 4, págs. 167-18. Disponible en:

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=309707>

Lozano Medina, Andrés. (2015). *La RIEMS y la formación de los docentes de la Educación Media Superior en México: antecedentes y resultados iniciales*. Perfiles educativos, 37(spe), 108-124. Recuperado en 23 de marzo de 2020, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982015000500008&lng=es&tlng=es

Lozano, Mónica (2017). *Emparejar lo disparejo: la profesionalización de los docentes de educación media superior*. Voces de la Educación, 2 (2), pág.74-82. Recuperado de: <https://www.revista.vocesdelaeducacion.com.mx/index.php/voces/article/view/67/58>

Marcelo, Carlos. (1995). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona EUB. Recuperado de: https://www.researchgate.net/profile/Carlos_Marcelo/publication/256194929_Formacion_del_Profesorado_para_el_Cambio_Educativo/links/02e7e521f1a3f866d2000000/Formacion-del-Profesorado-para-el-Cambio-Educativo.pdf

Mas O. y Tejada J. (2012). *Docencia universitaria. Funciones y competencias*. Madrid: Síntesis.

Moreno y Kalbtk, S. (2001). *El Porfiriato. Primera etapa (1876-1901)*. En Solana, F., Cardiel, R. y Bolaños, R. (coordinadores). *Historia de la educación pública en México (1876-1976)*. México: FCE.

Moreno-Bello M. y Segarra P. (1997). *La facultad de ciencias en la formación de los profesores de física para el bachillerato*. Enseñanza de las Ciencias, núm., extra, V Congreso.

Navarrete C.Z. (2015). *Formación de profesores en las Escuelas Normales de México. Siglo XX*. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, vol. 17(25), pág. 17-34.

- Núñez, M. A., Arévalo, A. y Ávalos, B. (2012). *Profesionalización docente: ¿es posible un camino de convergencia para expertos y novatos?* Revista Electrónica de Investigación Educativa, 14(2), 10-24. Consultado en <http://redie.uabc.mx/vol14no2/contenido-nunezetal.html>
- Pavié A. (2011). *Formación docente: hacia una definición del concepto de competencia profesional docente*. REIFOP, 14(1), 67-80. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3678767.pdf>
- Pinto Molina, María. (1989). Introducción al análisis documental y sus niveles: el análisis de contenido. Boletín de la ANABAD, ISSN 0210-4164, ISSN-e 2444-7293, Tomo 39, N° 2, 1989, págs. 323-342. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=798857>
- Pérez López, Javier. (2017). Los docentes de educación media superior. Análisis de una década de investigaciones en México. Disponible en <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/1309.pdf>
- Pérez, Miguel Ángel. (2019). ¿Cómo leer la reforma educativa? Educación futura. Disponible en: <https://www.educacionfutura.org/como-leer-la-reforma-educativa/>
- Pérez Rocha, Manuel. (2016). *Pedagogía sin pedagogos*. Revista Educación Futura. Recuperado de: <https://www.educacionfutura.org/pedagogia-sin-pedagogos/>
- Pérez Ruiz, Abel *La profesionalización docente en el marco de la reforma educativa en México: sus implicaciones laborales*. El Cotidiano, núm. 184, marzo-abril, 2014, pp. 113-120. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=32530724012>
- Pérez J.M. (2005). *La formación permanente del profesorado ante los nuevos retos del sistema educativo universitario*. XI Congreso de Formación del profesorado, Segovia, España. 17-19 Febrero 2005.

- Pérez-Mateo Subirà, Guitert Catasús, M. (2014). “*Aprender y enseñar en línea*”, en Guitert, M. (coord.) *El docente en línea. Aprender colaborando en la RED*, Barcelona, Editorial UOC. Recuperado de:
http://cv.uoc.edu/annotation/e5274644a40912f5e2fbad5191bd9123/564161/PID_00173067/modul_1.html
- Perrenoud Philippe. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Invitación al viaje. Barcelona: Grao. Disponible en:
<https://www.uv.mx/dgdaie/files/2013/09/Philippe-Perrenoud-Diez-nuevas-competencias-para-ensenar.pdf>
- Programa Sectorial de Educación 2013-2018. Recuperado de:
http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5326569&fecha=13/12/2013
- Ramón Ramos, Rocío. (2013). *Las teorías de Schön y Dewey: hacia un modelo de reflexión en la práctica docente*. Enero-Junio.
<https://revistas.ujat.mx/index.php/Cinzontle/article/view/2456>
- Santander, P. (2011). Por qué y cómo hacer análisis del discurso. *Cinta moebio* 41:207-224. Disponible en: www.moebio.uchile.cl/41/santander.html
- Santizo, Claudia. (2019). Política educativa 2018-2024: ¿Qué esperar de nuevo para la capacitación docente? *Educación futura*. Disponible en:
<https://www.educacionfutura.org/politica-educativa-2018-2024-que-esperar-de-nuevo-para-la-capacitacion-docente/>
- Schön D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- Staples A. (2013). Panorama educativo al comienzo de la vida independiente. En: J.Z. Vázquez, Tanck D., Staples A. y Arce G.F. *Ensayos sobre historia de la educación en México*. México: El Colegio de México. pág. 101-144.

Subsecretaría de Educación Media Superior. (SEMS). (2015). Curso Observar para aprender: Prácticas docentes en el aula. Disponible en: <https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/63621/1.3-CursoObservarAprebderPracticasDocenteAula.pdf>

Subsecretaría de Educación Media Superior. (SEMS). (2015). Curso Portafolio de evidencia y Planeación didáctica argumentada. Disponible en: <https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/62937/1.6-PortafoliodeEvidenciasyPlaneacionDidacticaArgumentada.pdf>

Secretaria de Educación Pública. (SEP). (2016). Acciones y programas. Estrategia Nacional de Formación Continua de Profesores de Educación Media Superior. Disponible en: <https://www.gob.mx/sep/acciones-y-programas/estrategia-nacional-de-formacion-continua-de-profesores-de-educacion-media-superior?state=published>

Subsecretaría de Educación Pública. (SEP). (2016). *Cifras preliminares 2015-2016*. Recuperado de: <https://bpo.sep.gob.mx/#/recurso/3576/document/1>

Subsecretaría de Educación Pública. (SEP). (2016). *Comunicado 84. Aurelio Nuño Mayer presenta Estrategia Nacional de Formación Continua de Profesores de Educación Básica y Media Superior*. Recuperado de: <https://www.gob.mx/sep/prensa/comunicado-84-aurelio-nuno-mayer-presenta-estrategia-nacional-de-formacion-continua-de-profesores-de-educacion-basica-y-media-superior>

Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS). (2017). Programa de Formación Docente en Educación Media Superior (PROFORDEMS). Recuperado de: http://www.sems.gob.mx/es/sems/programacion_de_formacion_docente

Secretaria de Educación Pública. (SEP). (2018). *La Nueva Escuela Mexicana: principios y orientaciones pedagógicas*. Recuperado de:

<http://dfa.edomex.gob.mx/sites/dfa.edomex.gob.mx/files/files/NEM%20principios%20y%20orientacio%C3%ADn%20pedago%C3%ADgica.pdf>

Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS). (2018). *Líneas de política pública para la educación media superior*. Recuperado de: https://cbgobmx.cbachilleres.edu.mx/blog-notas/lineas_poli_publi.pdf

Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS). (2018). *Formación Continua Docente en la Educación Media Superior en la última década*. Centro de Estudios Educativos y Sociales. Recuperado de: <http://prodep.estrategianacionaldeformaciondocente.sems.gob.mx/evaluacionesinternas/Reporte%20de%20Evaluaci%C3%B3n%20de%20Formaci%C3%B3n%20Docente.pdf>

Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS). (2019). *Oferta formativa*. Recuperado de: <http://www.estrategianacionaldeformaciondocente.sems.gob.mx/>

Subsecretaría de Educación Media Superior. (SEMS). (2020). *Programa para el Desarrollo Profesional Docente para el tipo medio superior*. Recuperado de: <http://prodep.estrategianacionaldeformaciondocente.sems.gob.mx/>

Subsecretaría de educación media superior. (SEMS). (2020). *Programa para el Desarrollo Profesional Docente, para el medio superior*. Objetivos. Recuperado de: <http://prodep.estrategianacionaldeformaciondocente.sems.gob.mx/>

Subsecretaría de educación media superior. (SEMS). (2021). *Opciones de estudio*. Recuperado de: http://sems.gob.mx/es/sems/opciones_de_estudio

Subsecretaría de Educación Media Superior. (SEMS). (2021). *Programa de Formación Docente de Educación Media Superior*. Convocatorias. Disponible en: <http://desarrolloprofesionaldocente.sems.gob.mx/convocatorias.php>

- Tejada F.J. (2013). *Profesionalización docente en la universidad: implicaciones desde la formación*. RUSC. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*. Vol. 10(1), p. 170-184.
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4626737.pdf>
- Tejada F.J. y Navío A. (2005). *El desarrollo y la gestión de competencias profesionales: una mirada desde la formación*. *Revista Iberoamericana de Educación* 37/2. Recuperado de: www.rieoei.org/boletin37_2.htm
- Tochon F.V. (2010). Deep Education. *Journal for Educators, teachers and trainers*, Vol. 1, 1-12.
- Vidal L.M., Salas P.R., Fernández O.B. y García M.A. (2016). *Educación basada en competencias*. *Educación Media Superior*, vol. 30(1), 1-13.
- Zabalza M.A. (2002). *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea.
- Zabalza M.A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.