

## *Tendencias y enfoques actuales de la formación de docentes de la Educación Media Superior.*

*José Francisco Oviedo Villavicencio*

Hablar de las tendencias y enfoques de la formación docente, es hablar de procesos diversos de formación que tienen que ver con el nivel educativo –sea básica, media superior o superior-, el tipo de programa –sea inicial o en servicio o de posgrado-, la modalidad de organización del trabajo académico –sea por asignaturas, líneas de formación o módulos-, y desde luego que tienen que ver con los objetivos de la formación que se persigan –sea la superación del docente, la mejora en la calidad de los docentes e investigadores, entre otros.

En el caso del diseño de especializaciones, maestrías y doctorados, María Moreno (2003) refiere al Programa para el Fortalecimiento del Posgrado Nacional en México publicado en Octubre de 2001, para señalar la redefinición de la orientación de los programas académicos que se constituyen en dos:

- “... a) Programas de posgrado con orientación profesional que ofrecen los niveles de especialidad o de maestría.  
b) Programas de posgrado con orientación a la investigación, que ofrecen los niveles de maestría o de doctorado...  
...Las maestrías con orientación profesional, están enfocadas a ampliar los conocimientos en una especialidad, campo o disciplina y habilitan al estudiante para la aplicación innovadora del conocimiento científico o técnico. Durante su proceso de formación los estudiantes participarán en proyectos terminales de carácter profesional, docente o empresarial conducidos por los profesores y al término del programa será necesario que demuestren capacidad para desarrollar proyectos con características similares a los ya mencionados.”  
(Moreno, 2003: 35)

En el caso que nos ocupa, ubicamos al programa de Maestría en Educación Media Superior como un programa con orientación profesional enfocado a ampliar las competencias y capacidades de los profesionales de la educación que prestan sus servicios en el nivel de Bachillerato: Esto es, a la profesionalización de su práctica docente y a la profesionalización de su gestión directiva.

### **La Reforma Educativa y sus exigencias de formación**

Recientemente, en el marco de los Foros de Consulta Nacional para la revisión del modelo Educativo convocados por la Secretaría de Educación Pública en coordinación con los gobiernos estatales, se llevó a cabo el 10 de febrero de 2014 en la ciudad de Chihuahua, Chih., el correspondiente a la región 1 que incluye a las entidades federativas del noroeste del País y dentro de las cuales se encuentra Baja California. En este Foro, destacan las propuestas de la mesa de trabajo 4, relacionadas con el Desarrollo Profesional y Formación continua de docentes y directivos en las que el subtema 1 arrojó las preocupaciones temáticas siguientes:

- “... -Complementar la formación pedagógica genérica basada en el modelo de competencias, con capacitación en contenidos por área curricular.  
-Considerar estrategias pedagógicas dinámicas y actualizadas...  
-Desarrollar la figura de profesor investigador en el nivel medio superior...  
-Diseñar un programa de capacitación especializado para administrativos del área académica y control escolar.  
-Considerar que los docentes con posgrados en la enseñanza del nivel medio superior, queden exentos del PROFORDEMS, mediante una transferencia de créditos.  
-Implementar cursos-talleres dirigidos a profesores encargados de tutorías...  
-Formar al personal directivo en sistemas de control de calidad y satisfacción al cliente...”

-Establecer estrategias para detectar necesidades de actualización y capacitación docentes...”  
(SEP, 2014. Relatoría General del Foro Región 1. Chihuahua, 10/02/2014)

(SEP,

Dentro de estas propuestas, se subraya la necesidad de complementar la educación inicial de los docentes con ofertas académicas que respondan a sus expectativas, como es el caso de la formación continua y el posgrado. En el desarrollo mismo de los trabajos de este Foro de Consulta Nacional, Región 1, el Director General de Bachillerato de la SEP, consideró que “..el Programa Sectorial plantea una estrategia articuladora que consta de tres objetivos: Consolidar el Sistema Nacional de Bachillerato; y Universalizar el Marco Curricular Común; Fortalecer la profesionalización docente y directiva.”

Por otra parte, en el marco de la Reforma Integral de la Educación Media Superior, el Acuerdo 442 por el que se crea el Sistema Nacional de Bachillerato, en su Anexo Único distingue cinco áreas genéricas en las que un profesor de Educación Media Superior debe demostrar su idoneidad, siendo estas las siguientes:

- “...      1. Diseño de procesos de aprendizaje.  
          2. Desarrollo cognitivo y motivacional.  
          3. Métodos y técnicas de aprendizaje.  
          4. Evaluación del aprendizaje.  
          5. Liderazgo Educativo.”  
(SEP.2008. Acuerdo Secretarial 442, DOF de 26/09/2008. Pág.52)

El Acuerdo 447 por el que se establecen las competencias docentes para quienes impartan educación media superior en la modalidad escolarizada, especifica ocho aspectos que integran el perfil docente de la EMS:

- “...      1.Organiza su formación continua a lo largo de su trayectoria profesional.  
          2.Domina y estructura los saberes para facilitar experiencias de aprendizaje significativo.  
          3-Planifica los procesos de enseñanza y de aprendizaje atendiendo al enfoque por competencias, y los ubica en contextos disciplinares, curriculares y sociales amplios.  
          4.Lleva a la práctica procesos de enseñanza y aprendizaje de manera efectiva, creativa e innovadora a su contexto institucional.  
          5.Evalúa los procesos de enseñanza y de aprendizaje con un enfoque formativo.  
          6.Construye ambientes para el aprendizaje autónomo y colaborativo.  
          7.Contribuye a la generación de un ambiente que facilite el desarrollo sano e integral de los estudiantes.  
          8.Participa en los proyectos de mejora continua de su escuela y apoya la gestión institucional..”  
(SEP, 2008. Acuerdo Secretarial 447, DOF de 29/10/2008. Págs. 2 a 4)

El Acuerdo 488 adiciona un artículo 5 al Acuerdo 447, y tres competencias más se suman a las ocho establecidas con anterioridad, y que deben cumplir los docentes que imparten la EMS en las modalidades no escolarizada y mixta, y son las siguientes:

- “...      1.Complementa su formación continua con el conocimiento y manejo de las tecnologías de la información y la comunicación.  
          2.Integra las tecnologías de la información y la comunicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje.  
          3.,Guía el proceso de aprendizaje independiente de sus estudiantes.”  
(SEP, 2008. Acuerdo Secretarial 488, DOF de 25/06/2009. Págs. 2 a 3)

En este recorrido inicial por las demandas sentidas por los docentes y directivos de la EMS así como por las exigencias de la Reforma Integral de la Educación Media Superior, observamos la necesidad de contar con un perfil docente que contribuya a la mejora de la calidad de la educación en el

Bachillerato y que para lograrlo, requiere de programas de formación inicial, de formación continua y de posgrado, y de metodologías de formación de formadores acordes con el modelo educativo planteado para el nivel de la EMS. Es en éste último nivel –el del posgrado y específicamente en el diseño de programas de especialización y de maestría–, en donde ubicamos nuestra propuesta de Maestría en Educación Media Superior, con el propósito de ser una alternativa viable dentro de los mecanismos de apoyo que la Reforma Integral de la Educación Media Superior (SEP, 2008) consideró para su implementación.

## Tendencias de la formación docente

María Moreno (2003) al analizar los métodos de trabajo de los formadores del posgrado, comenta que

“parece haberse trasladado al posgrado una forma de entender la participación de los alumnos que es típica (no por ello pertinente) de los niveles educativos precedentes y que consiste en repartirles ciertas temáticas para que las expongan ante el resto del grupo y, en el mejor de los casos, haya intervenciones aclaratorias o complementarias del profesor responsable del curso, taller o seminario.” (Moreno, 2003: 39)

Comenta que tales formas didácticas sumadas a la falta de dominio formal del lenguaje por parte de los estudiantes y a la cantidad de lecturas sobre las que los formadores esperan se asegure la rigurosidad académica de los cursos que imparten, constituyen un modelo que desvalora a los programas de este nivel educativo y que no cumple con los propósitos para los que el posgrado fue creado, como pudiera ser la profesionalización de los docentes, directivos o administradores bajo esquemas interactivos, participativos, y constructivos de una nueva visión de la educación, más acorde con las políticas educativas y con las necesidades sociales del momento presente.

En el estado del arte sobre la intervención educativa en la formación de docentes, se distinguen seis tendencias para la formación de profesores en América Latina. Navarro y Verdisco citados por Vaillant (2002) identifican como exitosas, las siguientes:

“... >Estrategias de capacitación basadas en el aula.  
>La formación docente inicial y continua.  
>El trabajo en red.  
>El apoyo pedagógico y la supervisión.  
>La articulación de la formación con la carrera docente y los incentivos.  
>Las estrategias de formación y capacitación como respuesta a prioridades sociales y educativas a nivel local.”  
(Vaillant, 2002.:25)

Juan Carlos Tedesco, citado por Vaillant (2002) sugiere partir de la secuencia de formación que todo docente sigue, para analizar los problemas y definir las estrategias de acción que correspondan tanto en la formación inicial, como en la práctica docente; destacando en esta última y permanente etapa, tres dimensiones “...que operan simultáneamente: Dimensión informativa de contacto con los contenidos disciplinares...Dimensión práctica con transferencia del conocimiento... Dimensión de apropiación personal.” (Vaillant, 2002: 25-26)

Denise Vaillant (2002) al analizar el estado de la práctica de la formación de formadores en América Latina enfatiza *el papel de la práctica profesional* como uno de los aspectos a considerar dentro de los programas de formación y agrega que aquella debe ser planeada para que tenga un impacto favorable en el aprendizaje. Porque diagnósticos consultados por la autora (OEI, World Bank, entre



como la planeación, la gestión, y la comunicación como capacidades importantes en la formación profesional.

A partir de los componentes propuestos en el esquema anterior, resultaría necesario identificar un conjunto de atributos e indicadores de desempeño relacionados con cada una de las competencias y capacidades sugeridas por Imbernón (1994) y por la propia RIEMS(2008), que estarían conformando un perfil de egreso para un programa académico de posgrado en formación de profesores:

#### COMPETENCIAS PROFESIONALES DEL DOCENTE QUE DEBE ADQUIRIR EN SUS PROCESOS DE FORMACIÓN

<i>Competencias y capacidades</i>	<i>Atributos</i>	<i>Indicadores de desempeño</i>
Conocimientos pedagógicos, disciplinares, de contexto y didácticos de contenido	<ul style="list-style-type: none"> <li>Diseño de proyectos e itinerante de formación.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Análisis, síntesis, diagnóstico, estrategia y/o puesta en marcha</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Apoyo individual, desarrollo personal.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Observación, entrevistas</li> <li>Motivación y expectativas</li> <li>Negociación y construcción de proyectos individuales</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Gestión de los aprendizajes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Construcción del itinerario de formación y de las actividades más adaptadas.</li> <li>Intervención durante el aprendizaje: ejercicios y explicaciones complementarias, búsqueda de estrategias de compensación, retroalimentación.</li> <li>Evaluación, selección de actividades a ser evaluadas: corrección y explicación.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Fundamentos, métodos utilizados en la formación.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Determinación de objetivos, sesiones, créditos, secuencias.</li> <li>Selección, adaptación, producción de recursos para la formación.</li> </ul>
Capacidad de Comunicación	<ul style="list-style-type: none"> <li>Animación de grupos de adultos.</li> <li>Comprender el sentido y la dinámica de las situaciones.</li> <li>Escuchar, aconsejar y ayudar en la formación.</li> </ul>	
Capacidades de planificación y gestión	<ul style="list-style-type: none"> <li>Organización de la formación.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Categorización de recursos formativos, fichas de seguimiento, gerenciamiento de equipamiento planificación, empleo de tiempos, utilización de recursos.</li> </ul>
Capacidad de investigar para y sobre la práctica educativa*	<ul style="list-style-type: none"> <li>Investigar para la docencia</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Uso de Métodos y técnicas de investigación documental.</li> <li>Identificación de fuentes y adquisición de contenidos disciplinares, didácticos y pedagógicos en ámbitos bibliográficos y virtuales.</li> <li>Procesar y aplicar contenidos innovadores en unidades de aprendizaje</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Investigar sobre la docencia</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Uso de metodologías de investigación-acción</li> <li>Construcción de modelos didácticos apropiados.</li> <li>Propiciar aprendizajes significativos a partir de estrategias didácticas innovadoras</li> </ul>
Capacidad para utilizar Tecnologías de la Información y la Comunicación.*	<ul style="list-style-type: none"> <li>Uso de TIC en su formación</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Capacidad para navegar la Internet.</li> <li>Capacidad para comunicarse por vía electrónica.</li> <li>Selección, evaluación y uso de software educativo.</li> <li>Uso de plataformas virtuales para diseñar y conducir procesos de enseñanza y de aprendizaje.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Uso de TIC en la docencia</li> </ul>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Enseñar a través de TIC</li> </ul>	
Capacidad de evaluar su práctica docente*	<ul style="list-style-type: none"> <li>Conocimientos pedagógicos, disciplinares, de contexto y didácticos de contenido.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Dominio de contenidos</li> </ul>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>Modelos didácticos utilizados</li> </ul>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>Situaciones de contexto</li> </ul>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>Secuencias didácticas utilizadas</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Mediación Pedagógica</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Desarrollo de habilidades cognitivas</li> </ul>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>Utilización de estrategias didácticas</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ambientes de Aprendizaje</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Manejo de conflictos en el aula</li> <li>Ubicación de espacios y climas apropiados</li> <li>Propicia formas de Interacción de los sujetos</li> <li>Promueve productos integrales de aprendizaje</li> </ul>

FUENTE: Imbernón(1994) citado por Vaillant(2002)

**NOTA:** \* Elaboración propia a partir de las exigencias de desempeño que establece la RIEMS. Acuerdos Secretariales 442,447 y 488

Philippe Perrenoud (1999) en su libro 10 competencias para enseñar, nos presenta 44 competencias agrupadas en 10 categorías que el maestro debe poseer para ejercer la docencia, y promueve una reflexión sobre las actividades que realiza el docente y le propone “repensar su práctica”.

Las 10 categorías de competencias propuestas por Perrenoud son:

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

Esta agrupación, trata de dominios que involucran a 44 competencias específicas, ligadas entre sí a partir de situaciones didácticas del trabajo cotidiano del profesor. Es el resultado de una *"construcción teórica conectada a la problemática del cambio"*. Esta propuesta ha sido considerada como un modelo de docencia para la Educación Media Superior al referirse en el acuerdo secretarial 442 por el que se crea el Sistema Nacional de Bachillerato.

“ Por su relevancia en el ámbito pedagógico, nos parece indispensable citar a Perrenoud, para quien la competencia es una *"capacidad de movilizar recursos cognitivos para hacer frente a un tipo de situaciones"*, a lo que agrega que: “las competencias no son en sí mismas conocimientos, habilidades o actitudes, aunque movilizan, integran, orquestan tales recursos”, además de que:

“el ejercicio de la competencia pasa por operaciones mentales complejas, sostenidas por esquemas de pensamiento, los cuales permiten determinar (más o menos de un modo consciente y rápido) y realizar (más o menos de un modo eficaz) una acción relativamente adaptada a la situación”.

( SEP: Acuerdo 442. México. DOF 26 sept 2008. Pág.29)

Para el diseño curricular de un programa de posgrado en Educación Media Superior, estas competencias y capacidades docentes habría que complementarlas con formas didácticas que conduzcan el proceso formativo de los profesores estudiantes hacia la problematización de temas fundamentales de la práctica profesional como el manejo del contexto escolar y las problemáticas de los jóvenes que inciden sobre sus aprendizajes, formas dinámicas y permanentes de vinculación de la teoría y la práctica a partir de una articulación de sus experiencias en el aula, y ante todo, acompañarlas de una figura de tutoría que garantice las conexiones y relaciones que sean necesarias para lograr una formación de calidad.

Como se observa, la complejidad de los programas de formación docente, de sus modelos didácticos y de sus propósitos formativos, requieren del diseño de estrategias y metodologías diversas que coincidan al mismo tiempo, con las cinco áreas genéricas de formación, así como con la adquisición de las Competencias docentes y sus atributos establecidos en la Reforma Integral de Educación Media Superior, mismos que se encuentran en los Acuerdos secretariales 442, 447 y 488 y que, además, se constituyan en los referentes obligados para el diseño de un programa de especialización y/o posgrado.

## BIBLIOGRAFÍA

- AGUERRONDO, I. (2002)** Formación docente. Desafíos de la política educativa. México .- SEP
- CLEILA, A (2008)** Deconstrucción de la didáctica racionalista en el contexto de la formación docente. Hacia una didáctica constructivista. Revista Iberoamericana de Educación.
- DARLING-HAMOND, L, MCLAUGHLIN M. (2003)** El desarrollo profesional de los maestros. Nuevas estrategias y políticas de apoyo. México. SEP.
- IMBERNÓN, F. (2002)** La formación del profesorado. Buenos Aires. Paidós.
- MORENO, M. (2003)** El posgrado para los profesores de educación básica. México. SEP.
- PERRENOUD, P. (2004)** Diez nuevas competencias para enseñar. Barcelona Garó.
- SEP, (2008, 2009).**- Acuerdo 442 por el que se establece el Sistema Nacional de Bachillerato en un Marco de diversidad. DOF de 26 de septiembre de 2008.
- Acuerdo número 444 por el que se establecen las competencias que constituyen el Marco Curricular Común del Sistema Nacional de Bachillerato (D.O.F. del 21 de octubre de 2008).
  - Acuerdo número 447 por el que se establecen las competencias docentes para quienes impartan educación media superior en la modalidad escolarizada (D.O.F. del 29 de octubre de 2008).
  - Acuerdo número 449 por el que se establecen las competencias que definen el perfil del director en los planteles que imparten educación media superior (D.O.F. del 2 de diciembre de 2008).
- SEP, 2009).**- Acuerdo número 480 por el que se establecen los lineamientos para el ingreso de instituciones educativas al Sistema Nacional de Bachillerato (D.O.F. del 23 de enero de 2009).
- Acuerdo 484 por el que se establecen las bases para la creación y funcionamiento del Comité Directivo del Sistema Nacional de Bachillerato (D.O.F. de 19 de marzo de 2009).
  - Acuerdo número 486 por el que se establecen las competencias disciplinares extendidas del Bachillerato General (D.O.F. de 30 de abril de 2009).
  - Acuerdo número 488 por el que se modifican los diversos números 442, 444 y 447 por los que se establecen: el Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad; las competencias que constituyen el marco curricular común del Sistema Nacional de Bachillerato, así como las competencias docentes para quienes impartan educación media superior en la modalidad escolarizada, respectivamente (D.O.F. de 23 de junio de 2009).
- SEP, (2013)** Programa Sectorial de Educación 2013-2018. México.
- SEP, (2014).** Relatoría General del Foro Región 1. Consulta para el Modelo Educativo de la EMS. Chihuahua, 10/02/2014
- TEDESCO, J.C. (S/F)** Profesionalización y capacitación docente. Buenos Aires. IIFE
- TOBÓN, S.(2006)** Aspectos básicos de la formación basada en competencias. Colombia.
- VAILLANT, D. (2002)** Formación de formadores. Estado de la práctica. Santiago. San Marino.