

UN MODELO DE FORMACIÓN INTEGRAL PARA LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

CRISANTO SALAZAR GONZÁLEZ/ MARÍA LUISA GUADALUPE VERÁSTICA CHÁIDEZ
Dirección de Escuelas Preparatorias de la Universidad Autónoma de Sinaloa.

RESUMEN: Esta ponencia se presenta como reporte de investigación en el marco del XII Congreso Nacional de Investigación Educativa y trata de dilucidar sobre las propuestas de formación docente que se presentan para la Educación Media Superior a partir de las políticas educativas en México. Para ello, se revisa el Plan Nacional de Educación, la Reforma Integral de la Educación Media Superior y el Diplomado en Competencias Docentes para la Educación Media Superior que actualmente se promueve a nivel nacional, así como las distintas concepciones teóricas que subyacen en éstos, de manera implícita, para develar un modelo de formación docente. Al tiempo que

contrasta el planteamiento del modelo con las expectativas de formación de los docentes en activo de la Universidad Autónoma de Sinaloa. Con ello, se llega al planteamiento de un modelo fundamentado que atienda, al mismo tiempo, las necesidades de los profesores, los requerimientos de desarrollo social y la política educativa que se propone desde la federación.

Palabras clave: modelo de formación, Educación media superior, Formación docente, Actualización docente.

Introducción

Los programas de formación de profesores en el nivel medio superior es uno de los principales retos que enfrenta el sistema educativo nacional ante el crecimiento acelerado de la matrícula y las nuevas exigencias de una sociedad caracterizada por el desarrollo de las tecnologías, la globalización económica, el cambio climático y las nuevas formas de relación en sociedad. Ante estos desafíos, el bachillerato de la Universidad Autónoma de Sinaloa (UAS) ha implementado diversos programas orientados a la formación y capacitación del personal académico con el propósito de atender necesidades metodológicas y de actualización del conocimiento para facilitar el proceso de enseñanza aprendizaje en las diversas asignaturas que conforman el Plan de estudio, acorde a los nuevos requerimientos sociales. Sin embargo, estos programas no se sustentan en un

modelo de formación claro, ni presentan un objetivo común que atienda, al mismo tiempo, las necesidades inmediatas de los profesores y los requerimientos de una política educativa nacional.

A partir de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) 2008, se promueve el desarrollo y capacitación del personal académico para atender las diversas deficiencias que se presentan en este nivel educativo, a través del Diplomado en Competencias Docentes para la Educación Media Superior (DCDEMS). De ahí la necesidad de plantearse las siguientes interrogantes: ¿qué modelo de formación sustenta el programa de Diplomado? y ¿cuáles son las expectativas de formación de los docentes? Las respuestas a estas interrogantes permitirán dilucidar sobre las necesidades de formación de los profesores y la congruencia de una política educativa que atienda esta necesidad. Para ello, se revisará la política educativa nacional, la RIEMS y el currículo del bachillerato UAS en cuanto a la formación docente. Como principales fuentes teóricas, se toma a Pérez Gómez (2000) y Bernard Honoré (1980).

Así, en un ejercicio por contrastar política educativa, currículo institucional y propuestas teóricas se revisaran algunas actividades, del Módulo I del Diplomado, que permitan encontrar rasgos que den forma a un modelo de formación docente, a través de la investigación cualitativa y el método interpretativo.

Contenido

El sistema educativo mexicano arrastra una tradición que no le ha permitido dar a luz a una verdadera reforma educativa, o el implante real de un modelo educativo propio que responda a las necesidades de los estudiantes, asegure su permanencia en la escuela y se oriente a una sólida formación para su vida adulta. ¿A qué me refiero con esto? En palabras de Guevara (2007:13), “Los problemas que se desprendieron de esa crisis [La masificación de los años 70s y 80s] fueron atacados durante mucho tiempo por especialistas de diversas disciplinas antes que por profesionales de la educación”. Así, la planta académica que ingreso para atender el acelerado crecimiento de la matrícula no contaba con un perfil psicopedagógico que le permitiera asegurar la calidad de los servicios de la Educación Media Superior (EMS).

Así, en el Plan Nacional de Educación (PNE) 2001-2007 se describe una primera radiografía de las deficiencias y abandono en que se encontraba este nivel educativo, como: la enorme brecha entre la educación secundaria y profesional; una cobertura menor al cincuenta por ciento de los jóvenes en edad de cursar el bachillerato; la proyección y crecimiento exponencial de la matrícula; la contratación de personal con diversos perfiles profesiográficos y de escasa formación psicopedagógica; además, da cuenta de una investigación educativa a nivel de diagnóstico, sin una propuesta clara que atienda la realidad en su contexto.

Así, en el PNE (2001:167) se manifiesta que “Los esfuerzos que se han realizado en el pasado para propiciar el mejoramiento de la planta académica han sido insuficientes y no se ha contado con un programa de formación de profesores de amplia cobertura que incida significativamente en el mejoramiento del conjunto del sistema público de educación media superior”. Este reconocimiento, hace evidente la ausencia de un modelo de formación docente con propósitos claros y explícitos, mismo que se repite en cada uno de los subsistemas de bachillerato nacional. De ahí que, en el planteamiento de objetivos o línea de acción para atender esta deficiencia, se comienza a bosquejar un modelo de formación, de acuerdo a un perfil deseado de profesor. Este objetivo dice:

Establecer un programa de formación y actualización de profesores de la educación media superior que incorpore en sus contenidos los avances de las humanidades, la ciencia, la tecnología y las innovaciones pedagógicas y didácticas de la enseñanza fundamentada en el aprendizaje, y de la formación basada en competencias laborales (2001, 174).

Como se puede notar, se expresa un modelo de formación orientado al proceso de enseñanza aprendizaje, resaltando los contenidos y se fundamenta en las teorías del aprendizaje y en el actual enfoque por competencias. Sin embargo, no se alcanza a expresar el papel del docente dentro del proceso educativo, se continúa limitando su acción únicamente al espacio del aula, sin mayor responsabilidad que su práctica docente, en términos de Avalos (2000), como un *addenda* de la formación profesional.

A partir del Acuerdo Secretarial 442 (DIARIO OFICIAL 2008), se establece el Sistema Nacional de Bachillerato y se asigna el rol protagónico al profesor en el proceso de transformación de la EMS, puesto que “*Los profesores, como actores clave en la EMS,*

deberán integrarse a los procesos de diseño curricular y toma de decisiones, de manera que con su experiencia contribuyan a la Reforma Integral” (2008:48). En términos de Pérez Gómez (2004:10), el profesor pasa de ser un técnico racionalista del currículo a ser parte importante del proceso de construcción del mismo, diseña experiencias de aprendizaje, fomenta el aprendizaje colaborativo, la resolución de problemas y el trabajo en torno a proyectos. Así, desde una perspectiva académica, se le apuesta a la experiencia del docente como el procedimiento eficaz y fundamental en la formación del profesorado.

Por su parte, la RIEMS promueve el desarrollo y formación de la planta académica a través del Programa de Formación Docente de Educación Media Superior, PROFORDEMS, cuyo objetivo es “el desarrollo de las competencias del docente como investigador activo de su propia práctica docente y que participa activamente en los procesos de mejoramiento de la calidad educativa” (SEP, 2008:90). Para desarrollar este programa, se establece el Diplomado (DCDEMS), cuyo propósito se centra en “... fomentar una verdadera cultura académica en las instituciones de EMS que permita que los propios docentes [...] contribuyan a la formación de otros docentes en un ambiente que facilite el trabajo en conjunto, el intercambio de métodos y resultados y la reflexión colectiva” (SEP, 2008:93).

De aquí, se pueden resaltar dos elementos que describen los rasgos de un modelo de formación, desde las perspectivas planteadas por Pérez Gómez (2000:447). El primero, *el docente como investigador activo de su propia práctica docente*, alude a la *perspectiva de reflexión en la práctica para la reconstrucción social y el enfoque de investigación acción*. En esta, el profesor debe necesariamente convertirse en investigador, ya que reflexiona sobre su práctica y utiliza los resultados para mejorar su proceso. En cambio, el segundo propósito, *el intercambio de métodos y resultados y la reflexión colectiva*, se ubica en la *perspectiva práctica y el enfoque reflexivo sobre la práctica*, donde el profesor asume el rol de un profesional que se enfrenta a situaciones complejas, cambiantes, inciertas y conflictivas del mundo moderno. En ambos planteamientos, existe el reconocimiento de que los programas de formación docente solo tienen lugar en la práctica, en el ejercicio cotidiano del profesor frente a los alumnos, en el compartir experiencias con colegas del área o de otras áreas del mismo centro. O bien, el docente tiene el compromiso de plantear y sumarse a propuestas de mejora educativa.

De igual modo, se deja entrever que la formación docente es un proceso de mejora continua, como parte de la trayectoria profesional del ser docente. Lo que Honoré

(1980:103) define como formatividad o función evolutiva del hombre. O bien, en el caso del docente es “una evolución en las prácticas, en sus concepciones, en sus métodos hacia otra cosa distinta de que hubo al principio de su desarrollo”. Por lo que, el profesor se forma en su formación, en su práctica diaria y en su ejercicio, del día a día en la vida de las escuelas.

Aunado a esto, el perfil docente que se propone desde el Diplomado (DCDEMS) que se desarrolla en el bachillerato nacional, tiene como base *Las diez competencias para enseñar* que Perrenoud (2004:9) describe como referentes obligados para un futuro posible y deseable de la profesión docente. Ya que éstas, considera el autor, son coherentes con el nuevo papel de los profesores, la evolución de la formación continua, las reformas de la formación inicial y las ambiciones de las políticas educativas.

De esta manera, los programas de formación docente, el ejercicio actual de la práctica en el aula y el desarrollo social del contexto se deben de articular en torno a un perfil deseable de profesor. De ahí que se proponga un modelo de formación cuyo propósito sea integrar y dar respuestas a las necesidades de los profesores en su ejercicio profesional, los requerimientos sociales y dar respuesta a políticas educativas en base a un proyecto de crecimiento social. Es decir, un modelo integral de formación docente con un enfoque en competencias, orientado a que el profesor dimensione su práctica escolar, integrando nuevas formas de actuar en base a un proyecto educativo incluyente, donde el principal protagonista sea el propio docente.

En cuanto al Currículo Bachillerato UAS 2009, este se propone un perfil docente que responda a las competencias formuladas para la EMS. Para ello, propone un modelo de formación desde una *perspectiva multidisciplinaria* que contemple, de acuerdo a Eusse (2003:212, en DGEP, 2009:217) los fundamentos de la disciplina, los aspectos pedagógicos, didácticos, epistemológicos, tecnológicos, psicológicos, históricos, filosóficos, lingüísticos y aquellos que contribuyan a su formación. Esta perspectiva se orienta hacia el trabajo en la disciplina, como centro de interés en la formación y no precisamente en el sujeto de formación. De ahí que, según Stenhouse (1984), este se acerca más a un *modelo de objetivos*, ya que se centra en mejorar la enseñanza como instrucción y se orienta a las áreas del currículo que otorgan mayor importancia a la información y a la capacidad para desarrollar tal o cual actividad de enseñanza.

De lo anterior, se considera importante alinear una propuesta de formación docente que contemple la política educativa como proyecto general, los requerimientos del centro, las expectativas del docente y el desarrollo del contexto social.

Técnicas y metodología

A partir de la interrogante ¿Cuál es la concepción de docente que tienen los profesores participantes en el DCDEMS y qué tipo de formación docente requieren como profesores del bachillerato universitario? se seleccionaron a 15 profesores/a de los 11 grupos (de 150 participantes) que se atienden a nivel universidad en el Diplomado en Competencias.

De ahí, se retoma la participación de los maestros en el *Foro de discusión de la actividad 4 del módulo 1*, con la pregunta: *¿Cuál es mi nivel de compromiso como docente de EMS ante los retos y dificultades para lograr el cambio en el marco de la RIEMS?*

Las respuestas varían en extensión, van de uno a tres párrafos y lo mismo sucede con el número de líneas por párrafo. De las respuestas obtenidas, se determinaron cuatro categorías de análisis, que son: *mejorar la práctica, asumir el compromiso, la formación como actualización y enfrentar situaciones de cambio*.

Resultados y discusión

En la primera categoría, *mejorar la práctica*, es una de las principales necesidades que manifiestan los maestros, ya que con ésta podrán hacer frente a los retos y dificultades que caracterizan a la EMS. También, existe un reconocimiento de que las actividades que se realizan en el aula no están dando los resultados esperados, la metodología empleada no es suficiente o no satisface las nuevas necesidades de aprendizaje de los alumnos. Como lo expresa el *Participante 8*:

También es mi compromiso educar a los estudiantes para que puedan abordar las disciplinas de manera transdisciplinaria y crítica, pero más que nada, que los conocimientos obtenidos sean significativos, útiles y atractivo en su trabajo académico.

En esta categoría, retomando la idea de formatividad de Honore (1980). El profesor siente la necesidad de formación a partir de reconocer las deficiencias y darse cuenta de las nuevas exigencias de su profesión. Por lo tanto, tiene que evolucionar en las prácticas, las concepciones y los métodos de acuerdo a las exigencias de aprendizaje.

En cambio, *asumir el compromiso*, el docente se sabe no profesor, ejerce una profesión para la que no fue formado, usurpa una función y un rol ajeno a su profesión y carece de las competencias docentes. He aquí el *Participante 7*:

... es una responsabilidad bastante grande el estar frente a grupo, porque en todo momento eres la figura principal tanto para el alumno como para el padre de familia; por tal motivo [...] es indispensable y fundamental la capacitación del docente en todos los aspectos.

En ésta, se encuentra una actitud consciente y reflexiva de la profesión, se asume un nuevo rol con responsabilidad y es en éste, cuando empieza a formarse. En términos de Honoré (1980), se hace necesario un programa de formación docente donde la educación sea objeto de reflexión crítica, con toda acción de influencia y de cambio con relación a los demás y pueda así, el docente reflexionar sobre su propio proceso de formación. En este sentido, el profesor universitario debe tomar consciencia de esta nueva profesión, asumiendo su formación, como algo personal del ser docente.

Tercera, *la formación como actualización*, en ésta, el docente reconoce que no está al tanto de tal o cual situación que sucede en su campo laboral y requiere informarse. Aquí es importante hacer notar que el actual *Enfoque en competencias* que se desarrolla en la EMS es reciente. Por lo tanto, es de entenderse la necesidad de estar actualizado, saber de qué hablan cuando hablan de competencias y qué significa formar un estudiante en competencias. Así, lo hace saber el *Participante 4*:

Pero debido a la demanda continua que el sector educativo presenta en la actualidad, es necesaria La permanente actualización y fortalecimiento de nuestros conocimientos, habilidades y actitudes.

Para Moreno (2000:108) “La actualización es entendida como profundización y/o ampliación de la formación inicial incorporando nuevos elementos (teóricos, metodológicos, instrumentales...)”. De ahí que, el docente reconoce un vacío en su profesión que tiene ver con la adquisición de conocimientos, enfoques e incorporación de innovaciones educativas para ejercer mejor su actividad en el aula y responder a las necesidades que le requiere su profesión.

Como cuarta, *enfrentar situaciones de cambio*, remite al maestro consciente del desarrollo social, que vive su realidad y ésta, crea incertidumbres y desaciertos en su práctica docente.

Para que nuestro país cambie, necesitamos afrontar los nuevos retos que exige la educación actual [...]. Comprometidos Maestros, Padres de Familia, Alumnos y Sociedad, podremos contribuir a que la educación sea de más calidad.

Aquí se perfila *el profesor como intelectual transformativo* que expone Giroux (1990: 177), “los profesores como intelectuales han de contemplarse en función de los intereses ideológicos y políticos que estructuran la naturaleza del discurso, las relaciones sociales del aula y los valores que ellos mismos legitiman en su enseñanza”. En este sentido, el maestro universitario se siente rebasado por la problemática social del mundo moderno que exige una actitud distinta de vivir y sentir la realidad. Misma, que deberá contagiar en sus alumnos para que puedan trascenderla y transformarla como ciudadanos del mundo.

Conclusiones

Por tanto, para mejorar la calidad de la enseñanza en el NMS se debe partir de un diagnóstico que muestre las deficiencias y expectativas de los docentes en su proceso de enseñanza aprendizaje, donde el sujeto de estudio y de análisis sea el propio docente. Incluso, los programas de formación docente deben constituirse como parte esencial del desarrollo y crecimiento de todo centro educativo. En realidad, no se puede continuar con el esquema de adoptar programas de formación que respondan a necesidades y contextos distintos a la realidad social que vive el docente en las aulas universitarias.

El Diplomado (DCDEMS) responde claramente a una política educativa nacional, que se aleja de las situaciones reales que viven los docentes. Por lo que se debe plantear un programa orientado a un modelo fundamentado de formación integral cuyo propósito sea mejorar la práctica docente, asumir la docencia como profesión, promover la actualización para enfrentar las situaciones de cambio social y responda a un proyecto educativo de mayor alcance.

Referencias

- Avalos, Beatriz (2000). Cap. II Institucionalización de la formación del profesorado. El cambio en la formación de docentes. En Esmeralda Matute y Rosa M. Romo (Ed.). *Diversas perspectivas sobre la formación docente* (pp. 79-103). México. Universidad de Guadalajara.
- Giroux, Henry A. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. 1° reimpresión 1997. Barcelona. Paidós.
- Honoré, Bernard (1980). *Para una teoría de la formación*. Madrid. Narcea.
- Moreno, María Guadalupe (2000). Cap. II Institucionalización de la formación docente. Los posgrados en educación como alternativa de formación docente. En Esmeralda Matute y Rosa M. Romo (Ed.). *Diversas perspectivas sobre la formación docente* (pp. 105-121). México. Universidad de Guadalajara.
- Pérez Gómez, Ángel (2000). Cap. XI: La función y formación del profesor/a en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas. En José Jimeno Sacristán (Ed.). *Comprender y transformar la enseñanza* (398-429). España. Novena edición. Morata.
- Perrenoud, Philippe (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Invitación al viaje. Barcelona. Biblioteca de Aula No. 196. Editorial Graó.
- Stenhouse, Lawrence (1984). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid. Morata.

Documentos de referencia

- ANUIES (2011). *Programa de Diplomado en competencias docentes de Educación Media Superior*. México. ANUIES-SEP.
- DGEP (2009). *Currículo Bachillerato UAS 2009*. México. DGEP-UAS.

Diario Oficial (2008). Acuerdo número 442 del 26 de septiembre de 2008 (Primera Sección). México.

SEP (2007). Programa Nacional de Formación de Profesores en la Educación Media Superior. Documento de Trabajo.

Subsecretaría de Educación Media Superior, 2007.

SEP (2008). Reforma Integral de la Educación Media Superior. La creación de un sistema nacional de bachillerato en un marco de diversidad. México. Documento de la SEP.