



POLÍTICAS INSTITUCIONALES DE FORMACIÓN DOCENTE EN EL INSTITUTO POLITÉCNICO NACIONAL Y LAS TRAYECTORIAS PROFESIONALES DE LOS DOCENTES. HACIA UN MODELO DE FORMACIÓN CENTRADO EN EL DESARROLLO PROFESIONAL.

Karla Ivonne Espinoza Fonseca
tutorias_cecyt6@hotmail.com

Área temática: Procesos de formación

Línea temática: Procesos formativos de alumnos, profesores, académicos, supervisores, directivos (niños, adolescentes, jóvenes, adultos y adultos mayores)

Porcentaje de avance: 50%

a) Trabajo de investigación educativa asociada a tesis de grado

Programa de posgrado: Doctorado en Pedagogía – sexto semestre.

Institución donde realiza los estudios de posgrado: Universidad Nacional Autónoma de México.



Resumen

En este trabajo se analiza el concepto de desarrollo profesional y su relación con la formación docente, en donde a partir de la definición del concepto se evidencia que la formación permanente en la educación media superior forma parte de un proceso más amplio que refleja la complejidad de la profesión docente. Por lo que, para comprenderse como un elemento importante pero no reductivo sobre el desarrollo profesional, primero es necesario entender cómo se ha conceptualizado este término y porque no es sinónimo de conceptos como formación, capacitación o perfeccionamiento, ya que al emplearlos de esa manera se está reduciendo la conformación del docente sobre un solo elemento, menospreciando la importancia de considerar los demás criterios que configuran la docencia, tales como las condiciones laborales, el reconocimiento social de la profesión, los aprendizajes y las trayectorias de los profesores. Finalmente, se explica el qué, el cómo y el para qué de la formación como una parte relevante del proceso del desarrollo profesional.

Palabras clave: Desarrollo profesional, formación permanente docente, educación media superior.

Introducción

Las reformas educativas de las últimas décadas consideran al docente como actor principal para el cumplimiento de las transformaciones educativas, poniendo al centro su formación. Sin embargo, ésta se aborda como un elemento aislado y único para la mejora o transformación de las prácticas del profesorado.

Empero, al analizar cómo ha sido la formación de los docentes en la educación media superior (EMS) en nuestro país, se observa que se considera como una actividad desorganizada, poco estructurada y con lagunas en su conceptualización que ha transitado por momentos en la que se integra como una unidad en el uso de términos como capacitación o desarrollo docente (Aguilar Nery, 2022, pág. 5).

Por lo que, al cuestionar el para qué, el qué y el cómo de la formación permanente docente (FPD) se precisa evitar tanto circunscribirla como el componente del que emergen las transformaciones del profesorado en la EMS, como su sinonimia con el concepto de desarrollo profesional (DP), ya que éste último abarca un espectro amplio de elementos que definen un proceso complejo para la construcción de la docencia, que para comprenderlo, hace falta conocer la definición del DP a fin de entender de qué manera se integra la formación permanente en este proceso.

Finalmente, la investigación del que se desarrolla este trabajo tiene como objetivo analizar las políticas institucionales de formación docente en el Instituto Politécnico Nacional y la trayectoria profesional de los docentes del área de humanísticas para identificar los criterios que permiten el desarrollo de modelos de formación docente centrados en el desarrollo profesional docente a partir de los saberes de los profesores como sujetos de su formación.

Desarrollo

Sobre el concepto de desarrollo profesional

El estudio sobre el desarrollo profesional docente ha incrementado en las últimas tres décadas, lo que genera que el concepto adquiera múltiples acepciones en diversos contextos, desde la investigación y producción académica, de las políticas educativas sobre el perfeccionamiento de la docencia y en el ámbito educativo. Por lo que, se define desde el medio y las condiciones en las que se emplea (García-Gómez, 1999, Vezub L., 2013, pág. 4).

Sin embargo, el análisis de la literatura permite comprender que el uso del término desarrollo profesional (DP) en los diferentes campos se ha adoptado como sinónimo de capacitación, formación permanente, entrenamiento o actualización, lo que incrementa el riesgo de que, como mencionan Imbernon y Canto Herrera (2013) adquiera “connotaciones funcionalistas,

como cuando se define como una actividad o un proceso para la mejora de las habilidades, actitudes, significados o del logro de una función corriente o futura” (Marcelo y Vaillant, 2009). Es por ello, que requiere diferenciarse de otros términos que puntualizan acciones concretas o situaciones específicas en las que se enmarca la labor docente.

Como primer acercamiento para el análisis del concepto de DP García-Gómez (1999) señala tres dimensiones: desde el marco conceptual, la forma y el contenido. En la primera dimensión, menciona acerca de la relación que se ha generado sobre el DP con la enseñanza, el currículum, la investigación y la formación permanente, es decir, ¿desde dónde surge el término? e identifica dos posibles enfoques, uno como sinónimo de cualquier término con connotaciones diversas y el otro como “un término que hace alusión a una determinada concepción de la escuela, la enseñanza, la profesión y la investigación” (García-Gómez, 1999, pág. 176). La segunda dimensión, refiere a la apariencia que toma el DP con dos posibles vías, como acción, es decir, como aquello que se le hace al profesorado relacionado con la formación permanente (Ferry, 1991) o como cambio, que considera lo que el profesorado hace por sí mismo (Marland, 1995), por lo que se cuestiona si el DP es un producto o un proceso. Finalmente, en lo que refiere al contenido, como un proceso de cambio, alude tanto a los cambios curriculares vinculados hacia los docentes, el alumnado y el centro escolar (Holly, 1989 y Lieberman y Miller, 1990), como a los cambios en la dimensión laboral del profesorado (Oldroyd y Hall, 1991), su estatus y posibilidades de ascenso profesional (García-Gómez, 1999, págs. 175-177).

Posteriormente, esa misma autora señala que la definición del concepto se hace más compleja cuando esas tres dimensiones se relacionan entre sí, dando origen a algunas contradicciones y diferencias. Así mismo, refiere términos anglosajones afines al de DP, como *professional development*, *staff development* y *teacher development* que se han empleado para referir el trabajo docente, el desarrollo del docente, su desarrollo profesional, el cómo aprenden los profesores, su formación permanente, entre otros. Con base en el análisis que realiza sobre los términos y su uso, añade tres dimensiones más: “quién protagoniza el desarrollo, quién lo demanda, a qué necesidades atiende y la etapa o momento de la formación inicial, permanente” (García-Gómez, 1999, págs. 177-181).

Otra mirada sobre el concepto de DP es el relacionado con las políticas educativas, las reformas en la educación y la conceptualización sobre la docencia. Es decir, cuando se diseñan propuestas para mejorar o transformar la docencia en función de los cambios educativos que se susciten a través de los diversos niveles de gestión del sistema educativo, se generan acciones que responden a las preguntas ¿qué se espera del docente?, ¿cómo es el profesorado que se requiere para dar cumplimiento a las reformas?, ¿qué perfil docente se busca lograr?, éstas orientan la definición sobre cómo se entiende el DP. También dentro de este mismo contexto, el empleo del término se relaciona con la mejora en los aprendizajes de los alumnos por medio del fortalecimiento y cambio en la formación docente (Vezub L., 2013, pág. 98), cuando se considera la formación como DP o un aspecto de éste.

Asimismo, el análisis conceptual del DP se examina a partir de una perspectiva pedagógica vista desde la contraposición de al menos dos modelos de formación docente, uno denominado como de capacitación o carencial y el otro mencionado como de formación y desarrollo docente (Cordero, 2019; Díaz Barriga, 2002, Vezub, 2013 citado en Aguilar Nery, 2022, pág. 4). El primero, parte del supuesto de que el docente carece de conocimientos y/o estrategias para desarrollar su práctica, por lo tanto agentes externos subsanan esas carencias. El segundo, de acuerdo con Vezub L. (2013, pág. 9) el DP “considera el carácter situado, social y distribuido del aprendizaje y la producción de conocimientos de la práctica”.

De acuerdo con lo anterior, el conocer algunas de las definiciones que se le han atribuido al concepto de DP, desde los principales contextos en los que se emplea, permite considerar que al utilizarse como sinónimo de actualización, formación, capacitación, perfeccionamiento o entrenamiento se incurre en errores de conceptualización debido a que cada uno de esos términos se inscriben en diferentes discursos teóricos (Vezub, 2004, pág. 4), lo que ocasiona que el concepto de DP adopte significados que distan de definir lo que refiere sobre el docente, su ser, su hacer, sus saberes, sus valores, su formación y su trayectoria.

En consecuencia, algunas investigaciones resaltan aspectos comunes que permiten identificar lo que no es el DP, tales como, limitarlo en aspectos aislados que inciden en las prácticas docentes, como la FPD, es decir, que al emplear ambos como sinónimos se subordina el DP a la formación (Imbernon & Canto Herrera, 2013, pág. 3), tampoco son un conjunto de acciones o situaciones que definen la docencia, como el perfil o sus prácticas (Vaillant, 2007, pág. 3), ni se restringe únicamente sobre la trayectoria profesional docente.

Dimensiones para el análisis sobre el desarrollo profesional docente

El comprender que el DP no se reduce a definiciones con connotaciones funcionalista de otros términos que la circunscriben, sino que permite su análisis como un concepto que relaciona un conjunto de acciones, situaciones, condiciones y saberes que reflejan la complejidad de la labor social de los docentes.

Derivado de investigaciones del análisis conceptual y del estudio empírico sobre la docencia, se mencionan algunas definiciones sobre el DP que reconocen su amplitud para la identificación de las dimensiones que abarca.

- El desarrollo profesional consiste en todas las experiencias de aprendizaje natural y en las actividades conscientes y planificadas que pretenden aportar un beneficio directo o indirecto al individuo, grupo o escuela y que, a través de éstos, contribuyen a la calidad de la educación en el aula. Es el proceso por el cual, solo y con otros, el profesorado revisa, renueva y extiende su compromiso como agente de cambio con los fines morales de la enseñanza y por el que adquiere y desarrolla críticamente los conocimientos, destrezas e inteligencia emocional esenciales para la reflexión, la planificación y la práctica profesional adecuadas [...] en cada fase de su vida docente. (Day, 2005, pág. 17)

- El DP involucra la reflexión en torno a capacidades del futuro docente o de aquel en ejercicio referido al conocimiento de la materia a enseñar, a habilidades pedagógicas, a la gestión de relaciones interpersonales, al vínculo de docencia y de investigación y a la reflexión sobre la práctica. (Vaillant, 2020, págs. 55-56 en MEJOREDU, 2020)
- Proceso subjetivo y autónomo de construcción de conocimientos compartidos, que ocurre en el tiempo y el espacio del aula y de la escuela a través de la reflexión e indagación sobre las rutinas del docente, lo que lo lleva a desnaturalizarlas y objetivarlas para la transformación de su práctica. (Vezub, 2004 citado en MEJOREDU, 2021, pág. 34)
- Todo intento sistemático de mejorar la práctica laboral, creencias y conocimientos profesionales, con el propósito de aumentar la calidad docente, investigadora y de gestión, que considera un conjunto de factores como el salario, estructuras, niveles de decisión y de participación, carrera, clima de trabajo, legislación laboral, que posibilitan, o que impiden, que el profesorado progrese en el ejercicio de su profesión. (Imbernon & Canto Herrera, 2013, págs. 3-4)

A partir de las definiciones anteriores se reconoce la complejidad que abarca el DP de los docentes, no sólo como un concepto, sino como un proceso que identifica y relaciona las dimensiones personales, profesionales, institucionales, laborales y sociales en las que se desenvuelve el trabajo del profesorado, las cuáles requieren considerar las instituciones educativas dentro de sus políticas para el desarrollo de la docencia.

Con base en lo anterior, se menciona el desarrollo del trabajo que orienta la investigación sobre la formación docente y el DP en el Instituto Politécnico Nacional (IPN).

Elementos de la política del IPN sobre la formación de la docencia

Se consideran las dimensiones que abarca el DP y se analiza desde los niveles macro, meso y micro, en dónde en el macro se identifican los programas desarrollados desde la política educativa federal encaminados hacia la construcción de programas y proyectos para la formación docente en la EMS, posteriormente, se describe la formación desde la política del IPN en un nivel meso y en el micro se realiza la investigación empírica en algunos planteles de bachillerato del IPN.

Nivel institucional (Nivel meso)

Como primera etapa de la investigación se lleva a cabo un estudio documental sobre los programas de apoyo para el desarrollo de la docencia en el IPN, así como de los reglamentos (Tabla 1) para el personal académico a fin de identificar los criterios que articula el instituto para la formación docente y la mejora de las condiciones de trabajo que permitan articular un modelo de formación centrado en el desarrollo profesional docente.

Tabla 1. Reglamentos del IPN para el personal docente en el IPN

Reglamentos	Fecha
Reglamento Orgánico	2 de marzo 2020
Reglamento de las Condiciones Interiores de Trabajo del Personal Académico del Instituto Politécnico Nacional	12 de julio 1978 y modificación de fecha 12 de noviembre 1980
Reglamento de promoción docente del Instituto Politécnico Nacional. Acuerdo Mediante los cuales se reforman, adicionan y derogan diversos artículos y anexos del Reglamento de Promoción Docente, Anexo III del Reglamento de las Condiciones Interiores de Trabajo del Personal Académico del IPN.	15 de diciembre 2010 15 de octubre de 2019
Reglamento de Academias del Instituto Politécnico Nacional.	agosto 1991
Reglamento Interior de la Comisión de Operación y Fomento de Actividades Académicas del Instituto Politécnico Nacional.	17 de septiembre 1998
Reglamento del Sistema de Becas por Exclusividad. Emitido por la Comisión de Operación y Fomento de Actividades Académicas "CO-FAA" del Instituto Politécnico Nacional.	11 de noviembre 2016
Reglamento del Programa de Estímulo al Desempeño Docente del Instituto Politécnico Nacional.	1 de enero 2001
Reglamento Interno del Instituto Politécnico Nacional.	30 de noviembre 1998. **Reforma 31 de julio de 2004.
Acuerdo por el que se expide el reglamento del Programa de Estímulos al Desempeño de los Investigadores. Acuerdo por el que se modifica el Reglamento del Programa de Estímulos al Desempeño de los Investigadores.	31 de julio 2013 4 de noviembre 2013

Nivel micro

La investigación empírica se llevará en dos fases, en la primera se hará llegar a los docentes de diferentes planteles de EMS del IPN un formulario de Google forms en el que se hará la recogida de los datos sobre su trayectoria profesional derivado del análisis de las categorías (Tabla 2). En el formulario se hará la invitación para que participen en la segunda fase que consiste en grupos focales en dónde se indagará sobre los saberes docentes -disciplinares, experienciales y curriculares de los docentes- (Tardif, 2004).

Tabla 2. Categorías de análisis para la investigación

Núcleos temáticos o categorías de análisis	Niveles de análisis	Temas centrales	Temas focales
Políticas de FD en el IPN	Nivel institucional	Programa institucional	Programa de Desarrollo Institucional
		Normativa institucional	Reglamentos Perfil del docente Programas de apoyo y desarrollo para la docencia
		Proyectos institucionales de formación	Programas de formación Instancias formativas Diseño de la oferta Detección de necesidades
Formación docente en la EMS	Nivel plantel	Programas o proyectos de formación docente	Acciones de formación Perfil del docente de EMS Prospectiva sobre la formación docente
		Academias	Criterios para la contratación Perfiles de los docentes para las asignaturas de humanidades
		Organización escolar y condiciones institucionales	Proyecto educativo de las UA´s El rol del docente como parte del proyecto educativo Asignación de clases Vinculación entre la docencia y la investigación
Trayectorias profesionales de los docentes	Docentes	Datos generales	Edad, escolaridad, carrera cursada, institución en la que estudió, último grado de escolaridad.
		Formación profesional	Perfil profesional, área de formación de los estudios superiores
		Condiciones laborales	Tipo de contratación, tipo de categoría, plantel en el que trabaja, años de antigüedad en el IPN
		Saberes docentes	Experienciales: inserción a la docencia, modelos docentes, construcciones de saberes pedagógicos
			Disciplinares: conocimiento teórico, conocimiento disciplinar relacionado con las materias que imparte, enseñanza de la disciplina en la EMS
Profesionalidad docente	Curriculares: Conocimiento del programa y su relación con el enfoque disciplinar		
		Sentimientos asociados a la docencia Ética profesional	

Consideraciones finales

El DP relaciona un conjunto de elementos que configuran la docencia, por lo que, en sí misma y en aislado la FPD no aborda ni resuelve las condiciones en las que se desarrolla el trabajo del profesorado, pero tiene un vínculo muy estrecho sobre cómo se entiende la tarea de enseñar, ya que ayuda a cuestionar ¿qué?, ¿para qué? y ¿cómo? sobre la formación docente en la EMS.

Respecto al qué de la FPD, se debe considerar que los docentes de EMS forman parte del proyecto educativo que el gobierno y las instituciones definen y que su formación explicita el tipo de docente que se forma para atender el proyecto y la posibilidad de crear nuevas condiciones. Al considerar, como menciona Birgin (MEJOREDU, 2020, pág. 58) que “cuando se hace una propuesta de formación, de modo explícito o no, hay una idea de qué docente buscamos formar, qué esperamos que haga en las escuelas, cómo queremos presentarlo a la sociedad”.

En relación con el cómo, se considera la FPD como un proceso que se relaciona con la manera en la que se entiende la tarea de enseñar para atender las condiciones y necesidades de los docentes en el ejercicio de su práctica “en el que influyen las trayectorias particulares de formación, las condiciones concretas de trabajo [...] y la construcción social e histórica de los procesos de formación” (Sandoval, 2020, págs. 63-64 en MEJOREDU, 2020).

Finalmente, sobre el para qué, la FPD debiera propiciar la reflexión pedagógica, ética y política del profesorado sobre su rol profesional y social sobre la educabilidad de los alumnos, tomando en cuenta la explicitación de los saberes en acción que configuran sus prácticas (Tardif, 2004).

Referencias

- Aguilar Nery, J. (2022). Análisis conceptual de los discursos de política federal para docentes en la secundaria alta en México. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 30(88).
- Ávalos, B. (2007). El desarrollo profesional continuo de los docentes: Lo que nos dice la experiencia internacional y de la región Latinoamericana. *Pensamiento Educativo, Revista De Investigación Latinoamericana (PEL)*, 41(1), 77-99.
- Day, C. (2005). *Formar docentes. Cómo cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado*. Madrid, España: Narcea.
- García-Gómez, S. (1999). El desarrollo profesional: análisis de un concepto complejo. *Revista de Educación*(318), 175-187.
- Imbernon, F., & Canto Herrera, P. (2013). La formación y el desarrollo profesional del profesorado en España y Latinoamérica. *Sinéctica*(41).

- MEJOREDU. (2020). *La formación continua y el desarrollo profesional docente en el contexto de las nuevas normalidades*. México: MEJOREDU-OEI.
- MEJOREDU. (2021). *Modelo interno para la elaboración de programas de formación continua y desarrollo profesional docente. Educación básica y media superior*. Ciudad de México: MEJOREDU.
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid, España: NARCEA, S.A.
- Vaillant, D. (2007). Mejorando la formación y el desarrollo profesional docente en Latinoamérica. *Pensamiento educativo*, 41(2), XX-XX.
- Vezub, L. (2004). Las trayectorias de desarrollo profesional docente: algunos conceptos para su abordaje. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*(22), 3-12.
- Vezub, L. (2007). La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 11(1), 0.
- Vezub, L. (2013). Hacia una pedagogía del desarrollo profesional docente. Modelos de formación continua y necesidades formativas de los profesores. *Página de educación*, 6(1), 97-124.