



XVI
Congreso Nacional de
Investigación Educativa
CNIE-2021

La formación inicial docente en la educación media superior en el Instituto Politécnico Nacional ante la RIEMS

Karla Ivonne Espinoza Fonseca
tutorias_cecyt6@hotmail.com

Área temática 08. Proceso de formación.

Línea temática: Políticas y programas de formación: currículum, evaluación y tutoría.

Porcentaje de avance: 20%.

Trabajo de investigación educativa asociado a tesis de grado.

Programa de posgrado: Doctorado en Pedagogía.

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



Resumen

La EMS tiene sus características propias, necesidades y condiciones establecidas en la RIEMS, que hacen que sea un nivel crucial para la formación de la juventud. Por ello, el IPN, como institución educativa, requiere de la conformación de una planta docente que cuente con una formación tanto inicial seguida de una formación continua en el servicio acorde a las necesidades del nivel educativo, mismas que se deben encontrar insertas en los procesos institucionales y encaminadas al cumplimiento del perfil de egreso del bachillerato, con la finalidad de garantizar que al egreso los estudiantes contarán con una formación que les permita insertarse activamente a la sociedad.

Palabras clave: educación media superior, Reforma Integral de Educación Media Superior, formación docente.

Introducción

Desde sus orígenes la educación media superior (EMS) ha enfrentado retos trascendentales para su conformación como un nivel con carácter propio. Sin embargo, es un nivel recientemente puntualizado en las políticas educativas por lo que la atención de sus problemáticas ha sido un tanto precaria y desigual al considerar que es un sistema muy heterogéneo, por lo que cada institución y plantel se encuentra en condiciones distintas que acrecientan las desigualdades tanto para los jóvenes como para el personal docente, y que impactan en aspectos organizativos como la contratación del profesorado, el tipo de actividades que les ofrecen para su formación tanto inicial como permanente (INEE, 2019a, pág. 136).

Pese a ello, el sistema educativo debe responder a las demandas de la educación que actualmente requiere la juventud a fin de atender sus necesidades personales, educativas, sociales y laborales. Sin embargo, dada la gran diversidad de subsistemas de EMS, la formación docente continúa siendo una asignatura pendiente, al observar que la emergencia sanitaria derivada del COVID-19 ha hecho más evidente una formación incompleta, tradicional, centrada en el entorno inmediato y enfocada en el cumplimiento del programa de estudio, es decir, una formación basada en modelos secuenciales.

Ante dicha situación y acorde con la obligatoriedad del bachillerato es responsabilidad del Estado, así como del Instituto Politécnico Nacional (IPN), como institución educativa, reconocer la necesidad que caracteriza a la formación docente como un medio para la construcción de la profesionalidad docente, comprendida como el saber hacer y el saber ser, definida mediante criterios y líneas de acción objetivos e institucionalizados. Así mismo, comprender la profesión docente como un proceso que abarca simultáneamente la formación inicial y la formación permanente que permiten alinear la trascendencia del perfil de egreso de la EMS.

Respecto a la definición de los criterios que deben orientar la formación docente en la EMS, en un estudio previo se realizó un comparativo entre las propuestas de formación para la juventud entre la UNESCO, la SEP y el IPN del cual se obtuvo que los componentes que debe comprender la formación docente en la EMS considera los criterios pedagógico-didáctico, formación en valores ético-profesionales, investigación y gestión de las tecnologías de la comunicación y digitales (Espinoza Fonseca, 2015, pág. 94), en tres etapas 1) ingreso al servicio (propedéutica), 2) ingreso a la docencia (profesionalización) y la formación permanente (profesionalización-actualización), comprendiéndose las dos primeras dentro de la formación inicial y la última como la formación permanente (Espinoza Fonseca, 2018, pág. 289).

Por lo anterior, este trabajo tiene como objetivo analizar la articulación de los componentes antes mencionados para la estructuración de la formación inicial de los docentes que permita el cumplimiento de la trascendencia del perfil de egreso de la EMS con base en la RIEMS, por medio del método de la investigación acción y sistematización de experiencias con la finalidad de dar respuesta al planteamiento ¿qué acciones debe incorporar el IPN para la formación inicial de los docentes que permita el cumplimiento de la trascendencia del perfil de egreso de la EMS con base en la RIEMS?

Desarrollo

Características de la educación media superior en México

La formación en el bachillerato está relacionada con su historia, con el significado que le dan los jóvenes a éste, así como, con la capacidad que el nivel tiene como un espacio para la vida en la juventud. La EMS atiende a jóvenes entre 15 y 17 años, entendiéndose como una etapa relevante en el ciclo de vida, ya que en ésta se comienza a trazar la perspectiva hacia el futuro profesional, laboral y de vida en la que la toma de decisiones repercutirá en las etapas subsecuentes.

Desde el año 2012 se decreta como un nivel obligatorio, por lo que el Estado tiene el compromiso de incorporar a todos los jóvenes en éste. Actualmente, los servicios de este tipo educativo corresponden a un conjunto de más de 30 subsistemas con más de 150 expresiones curriculares diferentes con casi 19 mil planteles escolares de tipo bachillerato general, bachillerato tecnológico y profesional técnico (Fernández Martínez, Herrera Cárdenas, & Gómez Triana, 2019). De acuerdo con el Segundo Informe de Gobierno (2020) la matrícula escolarizada de la EMS fue de 5,144,673 entre el sostenimiento público y el privado, con una cobertura del 77.2% (Presidencia de la República, 2020, pág. 224).

Cada vez son más los jóvenes que ingresan a los diferentes subsistemas de bachillerato, no obstante, el crecimiento de la matrícula en el nivel es un bien recién adquirido y, a pesar de que ésta ha ido en aumento, el logro de la meta depende de varios factores. Sin embargo, a casi nueve años del decreto de obligatoriedad y pese a que existe el interés por parte de los jóvenes para cursarlo, la EMS es el nivel dentro del SEN que presenta el mayor índice de abandono, para el ciclo escolar 2019-2020 aunque la cobertura fue del 77.2% en modalidad escolarizada tuvo una disminución de 95 mil estudiantes en relación con el ciclo anterior.

Los factores asociados con el abandono que se han señalado en diferentes investigaciones e informes refieren aspectos económicos, sociales, familiares o escolares. Algunas de las causas escolares son la reprobación, la experiencia académica y la dinámica escolar que viven los jóvenes, es decir, parte de ello es que la aplicación del currículum es rígida y cerrada sin que les permita a los alumnos involucrarse en su propio aprendizaje, por lo que se les excluye del proceso didáctico-pedagógico que se lleva a cabo en el contexto escolar. Así mismo, los alumnos perciben que los docentes no poseen los conocimientos de la materia que imparten o que carecen de las habilidades necesarias para enseñar, por lo que, entre otras razones, repercute en el interés de los jóvenes por continuar en la escuela, misma que consideran que no les está aportando saberes relevantes para afrontar su vida.

Por ello, se requiere que las instituciones den cumplimiento a los propósitos establecidos en la Reforma Integral de Educación Media Superior (RIEMS) que, además de establecer el perfil de egreso del bachillerato, enfatiza la importancia del desarrollo de competencias docentes y define su perfil.

La Reforma Integral de Educación Media Superior

El reconocimiento de la EMS como un nivel educativo con carácter propio y propósitos específicos se define con la creación de la Subsecretaría de Educación Media Superior en el año 2005, a partir de ello, se comienza a puntualizar el sentido formativo del bachillerato para la vida, el trabajo e ingreso a la educación superior.

Un punto de partida y consolidación de los propósitos que lo definen y, con la intención de disminuir las desigualdades en la formación de los jóvenes derivadas de la diversidad de los subsistemas, en el año 2008 se decreta la RIEMS con la finalidad de construir un Sistema Nacional de Bachillerato (SNB) y marcar ejes de acción a implementarse en torno a un Marco Curricular Común (MCC) que define el perfil básico del egresado que, como menciona Zorrilla Alcalá (2015, pág. 121) “hace referencia a los desempeños comunes que los egresados de bachillerato deben conseguir, independientemente de la modalidad y subsistema que cursen”, y que constituirá el eje de identidad de la EMS.

La RIEMS mediante su acuerdo 442 señala que el MCC permite la articulación de los programas de las diferentes opciones que ofrece la EMS. Así mismo, por medio del acuerdo 444 se establecen las competencias que constituyen el MCC del SNB, que son una serie de desempeños terminales expresados en competencias genéricas, disciplinares y las profesionales (Bracho & Miranda, 2015, pág. 157) que los jóvenes requieren desarrollar para la vida, la escuela y el trabajo que conforman el perfil de egreso.

Las competencias se definen como la integración de habilidades, conocimientos y actitudes que el alumno desarrolla de forma gradual durante su proceso educativo. Comprendiendo las competencias genéricas como aquellas que son comunes para todos los egresados, las disciplinares básica son de tipo propedéutico, lo que significa que representan la base de la formación asociada con el contexto de un campo disciplinar específico y las profesionales que proporcionan a los jóvenes la formación elemental para el trabajo (DOF, 2008, pág. 2).

Por medio de ese conjunto de competencias establecidas en el MCC se define el perfil de egreso del bachillerato, mismo que debe tener un alcance nacional, ya que especifica que es lo que se espera de los egresados para su inserción en la sociedad, la educación superior o el trabajo.

La perspectiva de la formación docente en la EMS

La necesidad de la formación docente se considera desde 1982 durante el Congreso Nacional de bachillerato en el que se aborda la discusión sobre un programa de formación y actualización de profesores específicamente para el bachillerato, reconociéndolo como un nivel en expansión y cuya cobertura iba en aumento.

Sin embargo, a partir de la expansión de la EMS, la conformación de su identidad propia, así como su obligatoriedad se han generado propuestas para atender las demandas de formación, capacitación, actualización y/o profesionalización de los docentes, debido a que los profesionistas que ingresan carecen de una formación docente, por lo que cada plantel ha asumido la labor de diseñar e implementar acciones con dicho fin, sin que necesariamente se logre.

Con la RIEMS se decreta el acuerdo 447 en el que se establecen las competencias docentes para quienes impartan EMS en la modalidad escolarizada. El acuerdo, considera estas competencias como un aspecto estratégico que definen un perfil idóneo que integra cualidades individuales, éticas, académicas, profesionales y sociales (DOF, 2008, pág. 2). Por medio del acuerdo se establece que el desarrollo de las competencias docentes debe estar encaminado a mejorar la formación de los estudiantes. Aunque en el acuerdo se señalan las competencias carece de mecanismos de acción para la adquisición de éstas.

Posteriormente, en el año 2013 se lleva a cabo la Reforma Educativa para el nivel básico y el medio superior de la que se desprende la Ley General del Servicio Profesional Docente que señala a los docentes como el eje central del SEN y por tanto su formación es el medio que permite el logro de una educación de calidad. En el año 2019 se deroga la Reforma y se aprueba la Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros, se establece la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación cuyo objetivo es aprobar las acciones que cada institución de EMS (excepto el IPN) proponga para capacitar a los docentes.

La relevancia de la formación docente se debe a que se le considera al profesorado como una figura de enlace entre la realidad escolar y la realidad social, y como uno de los pilares fundamentales para acercar a los jóvenes a la apropiación del sentido formativo del bachillerato, en el que logran integrar aprendizajes de vida y para la vida. Sin embargo, estudios han demostrado que aspectos como la inadecuada formación profesional (Villa Lever, 2012, pág. 174); los mecanismos y tipos de contratación de los docentes, que al ser parciales les limita el tiempo para formarse percibiéndose como una actividad adicional sin remuneración (INEE, 2019a, pág. 105); la falta de conocimiento didáctico del contenido (Shulman, 1986), y fundamentalmente la nula o inadecuada formación que reciben los docentes desde el ingreso dificulta dicho enlace.

Derivado de lo anterior y a pesar de que el IPN no forma parte del MCC sí está inmerso en las necesidades y retos que enfrenta el bachillerato mexicano, ya que como institución educativa tiene el compromiso social de formar a los jóvenes de acuerdo con el perfil de egreso de la EMS, por medio de una planta docente que cuente con la formación adecuada para cumplir con dichos fines.

Por ello, requiere replantear la formación docente inicial al considerar que ésta precisa articular de forma clara y congruente cuatro ejes fundamentales, 1) el pedagógico-didáctico, 2) la formación en valores ético-profesionales, 3) la investigación y 4) la gestión de las tecnologías de la comunicación y digitales, mismas que se integran de manera horizontal en tres momentos clave de la conformación de la identidad y apropiación de la profesión docente. El primero, es el ingreso al servicio, considerado como propedéutico, que permite elegir como profesión la docencia; el segundo, durante el ingreso a la docencia o profesionalización, toda vez que el profesionista asume que su ejercicio profesional es ser docente de bachillerato y; una tercera y última, que es la formación permanente, es decir, el integrar la profesionalización y actualización de la docencia y de su formación disciplinar en pro de la mejora de su práctica educativa (Espinoza-Fonseca, 2015, p.77 y 2018, p.285). Con la finalidad de que dicha formación atienda el perfil de egreso de la EMS, al considerar como un eje de cambio al profesorado.

Consideraciones finales

El compromiso de las instituciones de EMS para formar a los alumnos es mayor, al considerar que además de ser un derecho ofrecer educación de calidad, que les permita el máximo logro de esas competencias y les signifique a los jóvenes el acceso a mejores oportunidades de vida, de educación y de trabajo, es un compromiso constitucional debido al decreto de obligatoriedad de este nivel educativo, por lo que todos los subsistemas, incluyendo al IPN, deben trabajar en congruencia con los fines de la EMS debido a que éstos son sociales, ya que al segmentarse se incrementa la disparidad en la formación y en consecuencia en la inserción social de los jóvenes.

Por ello, el IPN debe considerar que no basta con ofrecer al profesorado un conjunto de acciones encaminadas a la formación en servicio y que carecen de un sentido formativo, sin considerar a aquellos que están ingresando a la docencia.

El esquema de formación en servicio ha permitido el reconocimiento de algunas prácticas docentes y la adquisición de algunas prácticas educativas por parte del personal académico. Aunque ese tipo de formación es importante y con lo único que cuentan los docentes para llevar a cabo sus funciones, para considerar una adecuada formación se requiere considerar la incorporación de programas de formación inicial, con la finalidad de incorporar a los docentes de nuevo ingreso a las prácticas de la docencia.

Además, el IPN en su Reglamento de las Condiciones Interiores de Trabajo del Personal Académico señala en el Capítulo VI Admisión, Nombramiento y Adscripción, artículo 31, que los centros educativos ofrecerán como parte del proceso de selección, un curso propedéutico con carácter formativo y de orientación a los aspirantes a personal académico, sin que ello se esté llevando a cabo, por lo que requiere de su cumplimiento a fin de mejorar las competencias de la planta académica.

Referencias

- Bracho, T., & Miranda, F. (2015). Situación Actual y Reforma Educativa. En M. Martínez Espinosa, *La Educación Media Superior en México. Balances y perspectivas* (págs. 131-219). México: Fondo de Cultura Económica.
- Diario Oficial de la Federación. (29 de octubre de 2008). Obtenido de ACUERDO número 447 : http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/10905/1/images/Acuerdo_447_competencias_docentes_EMS.pdf
- Diario Oficial de la Federación. (2008). ACUERDO número 444 por el que se establecen las competencias que constituyen el marco curricular común. México. Obtenido de https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/752/Acuerdo_444_Marco_curricular_com_n_del_SNB.pdf
- Espinoza Fonseca, K. (2015). Estrategias de gestión educativa para la profesionalización de los docentes de Nivel Medio Superior del Instituto Politécnico Nacional con base en los planteamientos de la UNESCO y la SEP. Propuesta de ejes de profesionalización. *Tesina inédita de Especialidad*. Cd. de México, México.
- Espinoza Fonseca, K. (2018). Desafíos de la gestión para el desarrollo de proyectos de formación docente en el nivel medio superior del Instituto Politécnico Nacional. México: Tesis de grado.

- Fernández Martínez, M., Herrera Cárdenas, E., & Gómez Triana, F. (2019). Distancia por tiempos. *La ‘nueva escuela mexicana’ y sus implicaciones para la educación media superior*. México: Revista Nexos. Obtenido de <https://educacion.nexos.com.mx/?p=1903>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2017). *La educación obligatoria en México*. México: INEE.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2019a). *Condiciones básicas para la enseñanza y el aprendizaje en los planteles de educación media superior en México*. México: INEE.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2019b). *¿Qué hacen los planteles de educación media superior contra el abandono escolar? Evaluación de la Implementación Curricular en educación media superior (EIC EMS)*. México: INEE.
- Presidencia de la República. (2020). *Segundo Informe de Gobierno 2019-2020*. México: Presidencia de la República. Obtenido de <https://www.gob.mx/presidencia>
- Sandoval, E. (2020). *Ciclo iberoamericano sobre formación continua y desarrollo profesional docente*. Obtenido de Mejoredu: <https://www.gob.mx/mejoredu/articulos/mejoredu-y-oei-mexico-inauguraron-ciclo-iberoamericano-sobre-formacion-conti>
- Shulman, L. (1986). *Those who understand: knowledge growth in teaching*. *Educational Researcher* (Vol. vol.15).
- Villa Lever, L. (2012). Tres problemas prioritarios que urge resolver en la educación media superior. *Perfiles Educativos*, XXXIV(número especial), 170-175.
- Zorrilla Alcalá, J. F. (2015). La Secretaría de Educación Pública y la conformación histórica de un sistema nacional de educación media superior. En Á. (. Martínez Espinosa, *La Educación Media Superior en México* (págs. 17-129). México: Fondo de Cultura Económica.