



REPLANTEANDO UNA DISCUSIÓN CONCEPTUAL SOBRE LA PRÁCTICA DOCENTE DESDE LA PROPUESTA DE FORMACIÓN DE LA MAESTRÍA EN DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR (MADEMS) DE LA UNAM.

Claudia Beatriz Pontón Ramos

Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. IISUE. UNAM

ponto@unam.mx

claudia17ponton@gmail.com

Área temática: Currículo

Línea temática: Currículo como los procesos de apropiación, resignificación e interacción que realizan los docentes, estudiantes e instituciones.

Tipo de ponencia: Aportación teórica



Resumen

Esta ponencia presenta algunos avances referentes al debate conceptual sobre el tema de la formación de docentes para la educación media superior, enmarcando su importancia en las propuestas de formación de posgrado con orientación profesionalizante como lo es la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior de la Universidad Nacional Autónoma de México (MADEMS/UNAM). Una maestría que plantea como objetivo formar profesionales calificados para ejercer la docencia en el nivel medio superior, proporcionando a los estudiantes elementos conceptuales y metodológicos orientados a fortalecer su práctica docente y profundizar en el dominio del campo de conocimiento como en el conocimiento de las didácticas especiales. Se trata de un programa de posgrado que desde la estructura de su plan de estudios plantea ejes rectores profesionalizantes centrados en el fortalecimiento de los conocimientos y habilidades relativos al proceso de enseñanza y aprendizaje del nivel medio superior. Considerando estas particularidades nos parece importante problematizar lo referente al tema de la docencia como profesión, resaltando su complejidad y multidimensionalidad. Desde el siglo pasado, los estudios sobre la formación docente han incorporado una preocupación por el vínculo entre la práctica y los saberes pedagógicos, haciendo evidente que la docencia como profesión exige el conocimiento de dimensiones metodológicas y teóricas relativas al proceso de formación. De forma complementaria, se asocia a la formación docente con la emergencia de nuevas maneras de concebir el conocimiento y el proceso de la ciencia.

Palabras clave: Formación docente, práctica docente, propuestas de posgrado, educación media superior

Introducción

En el 2023 el Programa de apoyo a proyectos de investigación e innovación tecnológica de la Universidad Nacional Autónoma de México (PAPIIT/UNAM), nos aprobó un proyecto de investigación titulado: *“Impacto y relevancia de los procesos de formación de la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior (MADEMS) de la Universidad Nacional Autónoma de México”* el cual plantea como objetivo el análisis de las prácticas de formación de esta maestría con la finalidad de resaltar su impacto y pertinencia en los procesos de profesionalización de docentes del nivel medio superior. Esta ponencia presenta algunos avances referentes al debate conceptual sobre el tema de la formación de docentes para la educación media superior, enmarcando su importancia en las propuestas de formación de posgrado con orientación profesionalizante como lo es la MADEMS. Es importante señalar que parte de esta discusión conceptual se está retomando en un artículo de investigación más amplio que se encuentra en proceso de publicación.

La Maestría en Docencia para la Educación Media Superior de la Universidad Nacional Autónoma de México, (MADEMS.UNAM), tiene su antecedente en el 2003 cuando el Consejo Académico de área de Humanidades y artes lo aprobó junto con los consejos académicos de las otras áreas de los programas considerados, así como el consejo académico del bachillerato. Desde sus orígenes esta propuesta hace énfasis en las áreas vinculadas con la formación y actualización docente, el desarrollo de enfoques educativos, la incorporación de las nuevas tecnologías de la información, el desarrollo de cada uno de los campos de conocimiento que se integran, así como lo concerniente al estudio sobre las didácticas de la disciplina (Proyecto de adecuación y modificación del plan de estudios de la MADEMS, 2013).

En el 2015 se aprueba el proyecto de adecuación y modificación del plan de estudios de esta Maestría y se ajusta a la normatividad establecida en el Reglamento General de Estudios de Posgrado (RGEP) de 2006 de la UNAM. Entre las adecuaciones más relevantes se encuentran: reorganización del plan de estudios; incremento de la flexibilidad curricular, incorporación de nuevas modalidades de graduación e incorporación de nuevos campos de conocimiento. En el marco de esta adecuación, se sigue reconociendo como un programa con enfoque multidisciplinario, con una planta docente con experiencia y con el respaldo de las diversas entidades académicas que lo conforman, se reconoce como una propuesta novedosa orientada a apoyar y fortalecer los procesos de profesionalización de docentes de este nivel educativo.

Desarrollo

Contexto institucional

La Maestría en Docencia para la Educación Media Superior (MADEMS) se propone formar profesionales calificados para ejercer la docencia en el nivel de la educación media superior, proporcionando a los estudiantes elementos conceptuales y metodológicos orientados a fortalecer su práctica docente y profundizar tanto en el dominio del campo de conocimiento como en el conocimiento de las didácticas especiales. Se plantea como una propuesta de formación innovadora, multidisciplinaria y flexible orientada a fortalecer el ejercicio docente en este nivel educativo. Como todos los programas de posgrado de la Universidad Nacional Autónoma de México, responde a una dinámica interinstitucional y colegiada en el que colaboran quince entidades académicas todas vinculadas con los catorce Campos de Conocimiento que integra esta propuesta de formación y los cuales se vinculan con las diferentes asignaturas que se imparten en el bachillerato.

Con respecto a sus objetivos específicos, resalta el proporcionarle a los estudiantes elementos conceptuales y metodológicos orientados a fortalecer el ejercicio de la práctica docente y lograr una formación integral de los alumnos del nivel medio superior, ofrecer una formación sólida en saberes psicológicos, pedagógicos y didácticos encauzados al desarrollo de habilidades docentes de conocimiento seleccionado por el estudiante y el manejo de una didáctica especializada ajustada al desarrollo científico de los diferentes ámbitos disciplinarios que se contemplan en este Programa de Maestría. Esta propuesta integra catorce campos de conocimiento: Biología, Español, Filosofía, Física, Geografía, Matemáticas, Química, Inglés, Psicología, Ciencias de la salud, Ciencias Sociales, Frances, Historia y Letras clásicas

A partir de estos objetivos, el plan de estudios incluye tres líneas de formación: *la socio-ética educativa*, centrada en fortalecer el conocimiento relativo a los fines sociales y educativos de la educación media superior, con la finalidad de que los profesores adquieran referentes que les permitan contextualizar sus respectivas prácticas docentes; la *Psicopedagógica*, orientada a fortalecer conocimientos psicológicos, pedagógicos y didácticos aplicados a las áreas y disciplinas y la *Disciplinar* la cual se ajusta a las particularidades de cada campo de conocimiento que contempla este Programa de Maestría.

En función de estas líneas de formación, se establece tanto el perfil de ingreso como de egreso, con respecto al primero, sobresalen características orientadas a la experiencia y práctica docente como: ser docente en servicio o aspirante al ejercicio de la docencia; poseer conocimientos en la disciplina del campo de conocimiento de interés; capacidad comunicativa oral y escrita; interés y motivación para trabajar con adolescentes; disposición y responsabilidad para la mejora de la enseñanza, entre otros. En cuanto al perfil de egreso, este también tiene una clara orientación hacia el fortalecimiento de la práctica docente y se clasifica por tres aspectos que incorporan lo relativo a los conocimientos, las habilidades y las actitudes, con respecto al primero, se resalta el

papel del profesor como mediador en la construcción del conocimiento de los estudiantes, así como lo referente a los modelos de enseñanza para favorecer la construcción de contenidos, el segundo, resalta ejercer la docencia con una perspectiva inter y multidisciplinaria en la que se establece vínculos entre los conocimientos del campo de conocimiento que se enseña y otras disciplinas con una visión integral del conocimiento, se resalta la importancia de que se incorpore en el ejercicio docente el conocimiento sociocultural de la adolescencia y de los jóvenes de bachilleres y se propone llevar a la práctica y desarrollar proyectos alternativos orientados a coadyubar a la solución de problemas de enseñanza en el bachillerato y el tercer aspectos, refiere a la importancia de que los docentes ejerzan su labor de manera coherente con la visión institucional de la escuela en la que laboran y el papel que ésta juega en la sociedad, así como la necesidad de que el docente establezca un compromiso de apoyo y respeto hacia la construcción de valores por parte de los estudiantes.

A partir de estos perfiles, se espera que los egresados de esta maestría ejerzan la docencia de manera profesional, ética y responsable en función a la visión de las instituciones de educación media superior (MADEMS, 2013). Esta maestría contempla cuatro modalidades de graduación: tesis, reporte de práctica docente, informe académico por experiencia o práctica profesional y artículo científico publicado en revista especializada en educación. Se trata de un programa de posgrado que desde la estructura de su plan de estudios plantea ejes rectores profesionalizantes centrados en el fortalecimiento de los conocimientos y habilidades relativos al proceso de enseñanza y aprendizaje del nivel medio superior.

Algunos referentes conceptuales sobre la formación de docentes

Considerando las particularidades de una maestría centrada en la formación de docentes del nivel medio superior, nos parece importante problematizar lo referente al tema de la docencia como profesión, resaltando su complejidad y multidimensionalidad, en este análisis se resaltan también dos dimensiones que son difíciles de desarticular, una de ellas responde a un marco sociocultural e institucional muy amplio que establece sus propias demandas con respecto a esta práctica laboral y la otra, se articula a un conjunto de procesos individuales, biográficos y subjetivos que los docentes incorporan, como parte de su propia configuración identitaria. Nos parece importante resaltar la complejidad de este tipo de aspectos, si consideramos por un lado, que en el marco de la conformación del Sistema Educativo Nacional (SEN) la educación media superior representa el nivel educativo más heterogéneo y plural; que desde el 2008 se establecieron perfiles profesionales de los profesores de la educación media superior; que en el 2012 se establece por decreto constitucional en nuestro país la obligatoriedad de la educación media superior y a lo anterior le sumamos las exigencias del modelo curricular común, aspectos que en su conjunto establecen nuevos y desafiantes retos a nivel nacional.

Desde este tipo de condicionantes, consideramos que después de 19 años a partir de la creación de la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior de la UNAM (MADEMS), es pertinente plantearse los siguientes cuestionamientos: ¿Cuál es el impacto de esta Maestría

en los procesos de formación de docentes de educación media superior?; ¿La estructura curricular de este programa responde a las exigencias de los procesos de profesionalización de los y las docentes de media superior?; ¿Cuáles son las prácticas de formación que se generan en este programa de maestría y que impacto tienen en el ejercicio docente? Y ¿Cuál es la noción de formación docente que tienen en la MADEMS? Consideramos que estas preguntas son pertinentes si recordamos que el tema de la formación docente en el ámbito de la educación superior ha sido abordado desde la década de los setenta del siglo pasado. En este largo lapso autores como Carr y Kemmis (1988), Shon (1992), Listón, Ferry (1990), Honoré (1980), Pérez Gómez (1992), Freire, Dewey, entre otros, han construido diferentes rutas conceptuales y analíticas sobre el estudio de la formación docente.

Las obras de estos autores otorgaron referentes importantes para analizar desde una dimensión teórica, metodológica y práctica las políticas de formación y los proyectos de intervención docente, aportes relevantes orientados al desarrollo de una teoría de la formación, desde estos marcos se replantea a la formación docente como parte de una acción educativa vinculada con una estructura cultural e ideológica a partir de la cual es posible interiorizar valores y normas sociales. Se introduce al debate el tema sobre la formación de formadores como parte de un proceso dialéctico de regulación entre la teoría y la práctica que incluye varias dimensiones: una focalizada en las funciones de la escuela y sus vínculos con la cultura y lo social; otra, que resalta a la escuela como parte de un proyecto político y ético y la que reafirma el lugar de los contenidos disciplinarios en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Se incorpora la categoría de *prácticum reflexivo*, como un referente central para dimensionar la reflexión en la acción, centrado en el conocimiento de la práctica y en la problematización de ésta, por medio de la observación y reflexión en la acción. Desde esta perspectiva, la formación docente exige por parte de los profesores una reflexión sobre su formación la cual incluye una dimensión axiológica y política sobre su accionar docente.

Se resalta que el vínculo reflexión-acción esta soportado por una visión constructivista de la realidad que refuerza la idea de pensar la figura del profesor como un sujeto activo, con iniciativa y creativo, capaz de analizar y replantear nuevas acciones y formas de argumentación. Desde esta postura, el *prácticum reflexivo* da cuenta de una relación pedagógica que fortalece a los contextos institucionales, a partir de una comunicación reflexiva, creativa y problematizadora orientada a la resolución de problemas concretos referentes a la práctica docente.

Los aportes de perspectivas como la teoría crítica de la enseñanza redimensionan el vínculo indisoluble entre lo teórico y lo práctico, así como lo concerniente a las discusiones acerca de la teoría educativa. Desde estas reflexiones se plantea que el docente se convierta en investigador de su propia práctica. Lo anterior exige concebir la formación docente como una actividad comprometida con la transformación social, lo que conlleva a la toma de conciencia sobre la realidad educativa y sus posibilidades de cambio. Esta influencia es más que conocida a través de la multiplicidad de trabajos referentes a la metodología de Investigación-Acción, un enfoque que delinee elementos importantes orientados a dimensionar la formación docente como un espacio posible para transformar al docente en un investigador en el aula, resaltando

el compromiso que adquiere el docente cuando se le conceptúa como un sujeto reflexivo en la acción. Lo anterior permitió pensar al profesor o profesora como un intelectual transformador, con un claro compromiso político de provocar la conciencia de los ciudadanos en el análisis crítico del orden social, asumiendo en este proceso un compromiso crítico con los problemas colectivos.

La contribución de estos autores ha permitido ampliar el debate en torno a la importancia que tiene el papel del docente y la necesidad de incluir cambios tanto en su formación como en lo referente a su práctica profesional. En su conjunto, estos aportes han identificado también las limitaciones de una formación tradicional enciclopédica y conductista centrada en la epistemología de las disciplinas, en la uniformidad de los programas y en la generalización de las estrategias didácticas, aspectos reforzados por un empirismo espontáneo que con el tiempo generaba y fortalecía acciones mecánicas y rutinarias del ejercicio docente. Como alternativa se propone una formación crítica soportada por procesos de participación democrática, ideológica y política en donde profesores y profesoras asumen de forma consiente un serio compromiso con los procesos de comprensión, interpretación y transformación relativos al proceso de enseñanza y aprendizaje.

Desde el siglo pasado, los estudios sobre la formación docente han incorporado una preocupación por el vínculo entre la práctica y los saberes pedagógicos, haciendo evidente que la docencia como profesión exige el conocimiento de dimensiones metodológicas y teóricas relativas al proceso de formación. De forma complementaria, se asocia a la formación docente con la emergencia de nuevas maneras de concebir el conocimiento y el proceso de la ciencia (Díaz Quero, Víctor. 2006).

Desde estos parámetros se reconoce la complejidad de las prácticas docentes en tanto que éstas incluyen modos de pensar, de hacer en contextos educativos y en comunidades de prácticas las cuales se refuerzan y consolidan históricamente. Se trata de prácticas que interpelan, exigen la formulación de preguntas, atienden zonas de incertidumbre, indagación, curiosidad, asombro, creación e invención, todos son un conjunto de aspectos, que exigen a la práctica docente modalidades de transmitir, modos de conocer, modos de relación y de vínculos, aspectos que la caracterizan como un campo problemático con diferentes tensiones por atender y resolver. Se plantea a la práctica docente como un campo relacional complejo que exige aprender a ser docente y aprender a dar clases (Souto, Marta. 2021).

La noción de vínculo incluye un tipo de relación social, cultural y personal que se inscribe en las dinámicas operantes en las instituciones escolares, desde este marco, a través de la historia se han configurado diferentes “saberes pedagógicos” que dan cuenta de la pluralidad de discursos que se agrupan en torno al proceso de enseñanza y aprendizaje. Se trata de un tipo de saberes que incluyen una dimensión teórica, práctica, política y ética desde las cuales se nutre y reconfigura de forma permanente el vínculo pedagógico. Autores como Zuluaga y Quinceno (2003) han enfatizado que la reducción de la pedagogía a un saber instrumental ha generado distintos laberintos y ambivalencias importantes, además de una confusión entre

la pedagogía, la educación, la instrucción, la enseñanza y la didáctica. Desde la perspectiva de estos autores, la reducción de la enseñanza a una acción instrumental impide que esta se convierta en el hilo conductor de las actividades teóricas y prácticas en la formación de profesores. De forma complementaria, Díaz Villa, M. (2019) plantea que es necesario comprender el papel que desempeña la pedagogía en la constitución de los nuevos tipos de relación e identidad sociocultural, educativa y profesional.

Pensar desde esta ruta alterna exige incorporar una reflexión filosófica, ético-política e institucional la formación de los y las docentes. Actualmente se reconoce que los modelos de formación y desarrollo profesional continuo de los profesores se encuentran vinculados con las percepciones sobre el papel que ellos desempeñan como docentes y sus procesos de aprendizaje. En estos modelos subyacen dos paradigmas uno de corte conductista y otro con enfoque constructivista. Esta confluencia de enfoques deriva a partir del auge sobre el tema desde la década de los años cincuenta del siglo pasado. Y aunque se consideran como dos perspectivas predominantes, no podemos dejar de reconocer otras alternativas de análisis como son: la investigación-acción; la investigación reflexiva y la investigación participativa, desde las cuales se introducen enfoques teórico-metodológicos complementarios como son, el pospositivismo, la teoría social crítica, la hermenéutica, el socio-constructivismo y la teoría sociocultural.

En este marco temático existen diferentes acercamientos, algunos de ellos enfatizan en las concepciones, creencias y conocimientos profesionales del docente (Gimeno-Sacristán y Pérez- Gómez, 2008); o sobre la actuación docente (Pérez, 1987); encontramos también trabajos vinculados con el pensamiento pedagógico del docente a partir de las particularidades de su campo de estudio o formación disciplinaria (Contreras- Pérez y Zuñiga-González, 2017, Pajares, 1992, Rokeach, 1968 y Thompson, 1992) y sobre el conocimiento profesional del profesor (Porlán-Ariza; Rivero-García; Martín Pozo, 1997 y Shulman, 1986). Es posible identificar también, análisis precisos que resaltan la figura del maestro o profesor como un actor ético-político frente al dominio de perspectivas funcionalistas y tecnocráticas soportadas por una lógica mercantilista y de certificación, que lo sitúan como un funcionario operativo, un técnico ejecutor o un intelectual subalterno equipado con conocimientos, capacidades y hábitos con la finalidad de transmitirlos, reproducirlos o instruirlos (Fandiño- Parra, Y. 2022).

Conclusiones

Ante este tipo de disyuntivas es necesario profundizar y contribuir a fortalecer una plataforma teórica, conceptual y analítica orientada al estudio sobre la formación de los y las docentes de nivel medio superior, reconociendo la complejidad y las múltiples dimensiones de esta profesión. Problematicar lo referente a la formación de docentes de nivel medio superior exige conceptualarla como una profesión que requiere de conocimientos y habilidades específicas

relativas a este nivel de estudios, lo anterior conlleva a una reflexión permanente y autocrítica de la tarea de enseñanza y de los contextos donde se realiza.

El conjunto de estos aportes ha favorecido de forma significativa al desarrollo del conocimiento pedagógico y didáctico orientado a identificar el carácter polivalente, complejo, plural y dinámico del ejercicio docente. Los debates actuales resaltan que la docencia como profesión articula dos dimensiones claramente identificables: por un lado, responde a un marco sociocultural muy amplio, que establece sus propias demandas con respecto a esta práctica laboral, y por otra parte, se articula con procesos individuales y biográficos que el docente incorpora, en función a su propia construcción identitaria.

Referencias

- Carr, Wilfred y Stephan Kemmis (1988). *Teoría Crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación de profesores*. Barcelona: Editorial Martínez Roca.
- Contreras-Pérez, G., Zúñiga-González, C. G. (2017). Concepciones de profesores sobre retroalimentación: una revisión de la literatura. En *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 9. (19), 69-90. Pontificia Universidad Javeriana Bogotá, Colombia.
- Díaz Quero, V. (2006). Formación docente, práctica pedagógica y saber pedagógico. *Revista de Educación Laurus*, 2, Núm. ext. Universidad Pedagógica experimental Libertador Caracas, Venezuela, pp. 88-103
- Fandiño-Parra, Yamith-José. (2022). De formación docente hacia subjetivación del maestro. Un giro epistémico necesario en el siglo XXI. *Revista iberoamericana de educación superior*, 13(36), 138-159. Epub 21 de marzo de 2022. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2022.36.1188>
- Gimeno -Sacristán y Pérez-Gómez (2008). *Cómo aprender y transformas la enseñanza*, Morata, 443p.
- Honoré, B. (1980). *Para una teoría de la formación. Dinámica de la formatividad*. Madrid: Narcea.
- Pajares, M. F. (1992) *Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct*, *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332, 1992.
- Porlán Ariza, R.; Rivero García, A.; Martín del Pozo, R. (1997). Conocimiento profesional y epistemología de los profesores I: Teoría, métodos e instrumentos. *Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas*, 15. (2), 155-171, <https://raco.cat/index.php/Ensenanza/article/view/21488>.
- Proyecto de adecuación y modificación del plan de estudios de la MADEMS, 2013. Maestría en Docencia para la Educación Media Superior. UNAM
- Rokeach & Thompson (1968) Rokeach (1968): *Beliefs, attitudes, and values: A theory of organization and change*. San Francisco: Jossey-Bass.

- Schon, Donal (1992), *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- Souto, Martha (2021). La formación en las prácticas. Sentidos, tensiones, alternativas. *Revista Praxis educativa*, 25. (1). Universidad Nacional de la Pampa, Argentina, pp. 1-16
- Shulman, L. S. (1986) *Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching*, *Educational Researcher*, 15(2), 4-14
- Villa-Díaz, Mario. (2019). ¿Qué es eso que se llama pedagogía?. *Pedagogía y Saberes*, (50), 11-28. Retrieved May 22, 2023, from http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0121-24942019000100011&lng=en&tlng=es.
- Zuluaga, Echeverri & Quinceno (2003). *Pedagogía y epistemología*. Colección *Pedagogía e Historia*. Cooperativa editorial Magisterio. Colombia. 40p.