



EDUCACIÓN

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA



**SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD AJUSCO
LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA**

**FORMACIÓN PEDAGÓGICA EN NOVELES DOCENTES DE EDUCACIÓN
MEDIA SUPERIOR**

TESIS

**QUE PARA OBTENER EL TÍTULO
DE LICENCIADA EN PEDAGOGÍA**

PRESENTA:

DULCE YESSSENIA PACHECO LÓPEZ

ASESOR:

MTRO: OSCAR JESÚS LÓPEZ CAMACHO

CIUDAD DE MÉXICO, JUNIO DE 2024.



Secretaría Académica

Área Académica 5

Teoría Pedagógica y

Formación Docente

Programa Educativo:

Licenciatura en Pedagogía

Ciudad de México, noviembre 03 de 2023

TURNO MATUTINO

F(01) S(31)

DESIGNACIÓN DE JURADO DE EXAMEN PROFESIONAL

La Coordinación del Área Académica Teoría Pedagógica y Formación Docente, tiene el agrado de comunicarle que a propuesta de la Comisión de Titulación ha sido designado **SINODAL** del Jurado del Examen Profesional de: **DULCE YESSENIA PACHECO LÓPEZ**, pasante de esta Licenciatura, quien presenta la **TESIS**: titulada: **FORMACIÓN PEDAGÓGICA EN NOVELES DOCENTES DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR**, para obtener el título de Licenciada en Pedagogía.

Reciba un ejemplar de la misma para su revisión y DICTAMINACIÓN. Se le recuerda que con base en el Artículo 39 del Reglamento General de Titulación Profesional de Licenciatura, dispone de un plazo no mayor de 20 días hábiles, a partir de la fecha de recibido, para emitir el dictamen por escrito correspondiente.

| JURADO | NOMBRE |
|----------------|-----------------------------|
| Presidente (a) | JUAN MANUEL DELGADO REYNOSO |
| Secretaria (o) | OSCAR JESÚS LÓPEZ CAMACHO |
| Vocal | ROSA CRISTINA SOTO HASSEY |
| Suplente | ERNESTO GUTIÉRREZ NÚÑEZ |

Atentamente

“EDUCAR PARA TRANSFORMAR”

EVA FRANCISCA RAUTENBERG Y PETERSEN

Coordinadora del Área Académica:

Teoría Pedagógica y Formación Docente

Programa Educativo: Licenciatura en Pedagogía

NOTA: Oficio revisado y aprobado por el Consejo de la Licenciatura en Pedagogía el 03/10/14 y por el Consejo Interno del Área Académica 5: Teoría Pedagógica y Formación Docente el 23/10/14 y entró en vigor el 05/11/14.
c.c.p.- Comisión de Titulación.

Alumnas.
ERP/JPOD/eco



AGRADECIMIENTOS

A mis padres:

El Sr. Miguel Ángel Pacheco Herrera, a pesar de que su paradero es incierto; para mí es el mejor padre por brindarme todo su amor, su paciencia y sus esfuerzos. Gracias por mi educación, por la inspiración de ser una mujer profesionalista y sobre todo por el honor de ser tu hija. Dondequiera que estés, te amo, papá.

La Sra. María Trinidad López Velasco, agradezco infinitamente que nunca me dejaras rendirme con este proyecto y confiaras en mí, por ser mi pilar de inspiración, por tu apoyo incondicional, por procurarnos con tanto amor a mis hermanos y a mí. Sobre todo, por ser mi mejor ejemplo a seguir. Te amo, mamá.

A mis hermanos:

Dulce Valeria, agradezco que eres una mujer extraordinaria, llena de virtudes que me impulsan a ir a tu lado, a seguir enorgulleciéndote y porque a pesar de todo estás a mi lado, apoyando cada una de mis decisiones, aun cuando siento que todo va en contra. Te quiero, Unnie.

Alma Monserrath, gracias hermanita por escuchar cuando necesitaba aclarar mis ideas y era necesario leer en voz alta. Gracias por acompañarme cuando me sentaba a redactar, pues siempre hiciste más ameno el ambiente. Te quiero, choco de mi corazón.

Miguel Ángel, hermanito, sé que has tenido que madurar de manera precipitada, por eso agradezco que seas un hombre fuerte, íntegro y amoroso. Gracias por los regaños y la insistencia para que siga superándome. Te quiero, rey.

Agradezco enormemente a los profesores: Leodan Aparicio Ortiz del COBAEM 67 ACULCO, José Ramón Rojas Argüello de la Escuela Preparatoria Oficial Número 301, José Miguel Hernández Hernández, Marco Antonio Ornelas Vázquez y la profesora Lucero González Jiménez de la Escuela Preparatoria Oficial

Número 7, quienes me permitieron de manera cordial realizarles una encuesta y por sus más sinceras respuestas.

A mi asesor:

El profesor Oscar Jesús López Camacho, quien me tuvo mucha paciencia y sin cuyo acompañamiento la culminación de esta tesis no habría sido lo mismo. Además, por cada una de sus sabias aportaciones que me ayudaron a hacer un mejor trabajo. Muchísimas gracias por estar acompañándome cuando lo necesitaba, por los constantes ánimos, por las asesorías presenciales y en línea, y sobre todo por compartir la ilusión de ver concluida esta tesis.

ÍNDICE

| | |
|--|-----------|
| INTRODUCCIÓN | 6 |
| CAPÍTULO 1: Requerimientos para el ingreso a la docencia en la Educación Media Superior | 10 |
| 1.1 Concepto de competencia..... | 11 |
| 1.2 El currículum por competencias | 12 |
| 1.2.1 Competencias genéricas | 12 |
| 1.2.2 Competencias disciplinares básicas | 16 |
| 1.3 Competencias docentes..... | 20 |
| 1.3.1 Relación con la planeación del proceso de enseñanza | 20 |
| 1.3.2 Relación con el proceso de enseñanza | 21 |
| 1.3.3 Relación con la evaluación | 22 |
| 1.4 Características y significado pedagógico del Perfil, Parámetros e Indicadores (PPI) para el ingreso a la docencia en Educación Media Superior . | 24 |
| 1.4.1 Las dimensiones que conforman los PPI..... | 26 |
| 1.4.3 La Guía de Estudio para el Examen de Conocimientos de Habilidades Docentes del Concurso de Oposición para el Ingreso a la Educación Media Superior 2019-2020. | 27 |
| 1.4.3 La Guía de Estudio para la Rúbrica del Plan de Clase del Concurso de Oposición para el Ingreso a la Educación Media Superior 2019-2020 | 30 |
| 1.4.4 Sugerencias de preparación para el Concurso de Ingreso a la Educación Media Superior 2019-2020 | 32 |
| CAPÍTULO 2. Acerca de la formación docente | 35 |
| 2.1 Concepto de formación docente | 35 |
| 2.2 La formación docente en la política educativa internacional | 38 |
| 2.4 La formación docente en México | 40 |
| 2.4.1 Docentes de Educación Media Superior en México | 41 |
| 2.5 ¿Formación docente para los docentes noveles?..... | 43 |
| 2.5.1 Los docentes noveles y los programas de iniciación | 43 |
| 2.5.2 Preocupaciones de los docentes noveles..... | 44 |
| 2.6 Los docentes en Educación Media Superior (EMS) y la formación docente | 47 |
| CAPÍTULO 3. Formación pedagógica..... | 50 |
| 3.1 Los docentes noveles ante la necesidad de una formación pedagógica.. | 50 |

| | | |
|---|--|-----------|
| 3.2 | Funciones del pedagogo laboral | 51 |
| 3.2.1 | Principales funciones del pedagogo | 52 |
| 3.3 | Perfiles profesionales del pedagogo en ámbitos institucionales | 53 |
| 3.4 | Conceptualización de los ámbitos educativos más significativos | 55 |
| 3.5 | Competencias profesionales del pedagogo | 56 |
| CAPÍTULO 4: La formación y el desarrollo profesional del novel docente en Educación Media Superior | | 59 |
| 4.1 | Datos personales | 60 |
| 4.2 | Datos de la escuela..... | 61 |
| 4.3 | Formación continua..... | 61 |
| 4.4 | Aspectos laborales..... | 62 |
| 4.5 | Práctica docente | 63 |
| CONCLUSIONES | | 66 |
| REFERENCIAS..... | | 68 |
| ANEXOS | | 71 |

INTRODUCCIÓN

El periodo de iniciación a la docencia engloba un cúmulo de vivencias ambiguas y confusas, de preocupación y a la vez de ilusión, que puede generar sentimientos de angustia, incertidumbre e inseguridad. La docencia es una profesión especializada que requiere destreza y la puesta en práctica de concepciones teóricas pedagógicas sobre el trabajo en las aulas, que se pueden actualizar mediante estrategias para organizar una materia o área de conocimiento, es decir, el docente aprende a diseñar, desarrollar y evaluar la asignatura; así como fomentar dinámicas para favorecer un aprendizaje significativo en los alumnos. Por lo tanto, no es un periodo fácil, más bien al contrario, puede provocar insatisfacción y llevar a cuestionarse la potencialidad de la persona como docente.

En el nivel de Educación Media Superior (EMS) participan como docentes, egresados de muy diversas licenciaturas universitarias (SEP, 2009). Esto es, profesionales con formación disciplinaria en los ámbitos de conocimiento que comprende el currículum de este nivel educativo. No obstante contar con un título que los acredita como especialistas en dichos ámbitos y que generalmente no cuentan con formación pedagógica.

Éste suele ser el caso de los noveles docentes de diversas carreras que ingresan a la docencia en el Nivel Medio Superior. Por ello, me gustaría dejar claro que me interesa saber ¿cuál es la formación pedagógica de los docentes noveles de Educación Media Superior, cuya formación inicial no es la docencia?

Teniendo en cuenta lo anterior, esta tesis se plantea un doble propósito: por un lado, documentar las necesidades de formación pedagógica de quienes se inician en la docencia en el Nivel Medio Superior; por otro lado, reflexionar sobre la pertinencia de dicha formación pedagógica como campo laboral del pedagogo.

Además, conviene añadir que desde el punto de vista oficial se pretende que estos profesionistas, que ejercen como docentes, puedan adquirir habilidades y métodos de enseñanza acordes al Modelo de Educación por Competencias alineadas al Marco Curricular Común del bachillerato.

Esta tesis parte de la hipótesis de que los profesores noveles que ingresan a la docencia en el nivel medio superior, en general, carecen de formación pedagógica sólida para ejercer su trabajo en las aulas, a pesar de que algunos de ellos han acudido a ciertos cursos antes de adquirir un nombramiento oficial como profesores; por lo tanto, requieren del apoyo del pedagogo profesional para su incorporación plena a la docencia.

Por lo tanto, esta investigación intenta analizar y documentar cómo los noveles docentes, que se insertan al campo de la docencia en Educación Media Superior, se preparan y preparan sus clases; así como detectar si reciben algún tipo de formación continua (formación continua y asesoría técnica – pedagógica), que les permita trabajar de manera planeada, actualizada y orientada al aprendizaje de los alumnos (Modelo Educativo, 2016) y preciar quiénes les dan este tipo de formación continua.

Comenzaré por analizar y describir los requerimientos para el ingreso a la docencia en Educación Media Superior con base en el Marco Curricular Común (MCC), el acuerdo 442 por el que se establece el Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad, el acuerdo 447 por el que se establecen las competencias docentes para quienes impartan educación media superior en la modalidad escolarizada y el acuerdo 448 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.

A su vez, enfatizaré los perfiles, parámetros e indicadores para el ingreso a la docencia de educación media superior, ya que éstos contienen los referentes

obligados para el desempeño de esta profesión para todo aquel que la ejerza o aspire a ejercerla.

En segundo lugar, se expone el marco referencial para esta tesis. Con el propósito de plantear la concepción que manejará sobre formación docente, en particular acerca de la formación docente de maestros en servicio, como marco para ubicar la formación por competencias, así como la formación pedagógica de los profesores noveles.

En tercer lugar, se abordará la tarea del pedagogo, así como la importancia de su papel en los enfoques educativos. En otras palabras, se afrontará el sentido que tiene la Pedagogía en el sistema educativo y los modelos educativos que deben permitir al docente en su labor pedagógica y disciplinaria desarrollar modelos teóricos y filosóficos que se vinculen con su quehacer educativo, los cuales le permitan el establecimiento de estrategias metodológicas de enseñanza y aprendizaje.

Por último, se intentará analizar y documentar cómo los noveles docentes, que se insertan al campo de la docencia en Educación Media Superior se preparan y preparan sus clases; asimismo, detectar la formación docente, que se concibe como un proceso de aprendizaje permanente, ya que las competencias y conocimientos que adquiere un maestro son resultado no sólo de la formación inicial, sino de los aprendizajes que realiza durante el ejercicio de su profesión. Todo lo anterior irá en relación con una encuesta, que se aplicará a cinco docentes de Educación Media Superior en el Estado de México.

CAPÍTULO 1

**Requerimientos para el
ingreso a la docencia en
la Educación Media
Superior**

CAPÍTULO 1: Requerimientos para el ingreso a la docencia en la Educación Media Superior

El capítulo tendrá como propósito aproximarse analíticamente a los documentos normativos de la docencia en la Educación Media Superior.¹ Éstos contienen los referentes obligados para el desempeño de esta profesión para todo aquel que la ejerza o aspire a ejercerla.

Presentaré un análisis identificando los elementos que son importantes para la elaboración del Marco Curricular Común (MCC) de la Reforma Integral a la Educación Media Superior (RIEMS), el cual sienta las bases curriculares por competencias comunes en el Sistema Nacional de Bachillerato (SNB), sobre todo cómo se han planteado las competencias genéricas y disciplinares que lo constituyen y, lo más importante, identificar las competencias docentes desde las perspectivas propuestas en el mismo.

El MCC busca elementos que compartan los contenidos a los distintos subsistemas de las instituciones de Educación Media Superior (EMS): bachillerato general, bachillerato general con formación para el trabajo, bachillerato tecnológico y formación profesional técnica.

De igual modo, el nuevo enfoque permitirá que la EMS tenga en cuenta a personas capaces de aplicar sus conocimientos, habilidades y actitudes en diversas situaciones. En cuanto a los profesores, se les impulsará a cambiar el enfoque de su trabajo por uno que cubra los nuevos contenidos.

1. Marco Curricular Común para la Educación Media Superior (MCM) emitido en el año 2008 en la Reforma Educativa Integral de la Educación Media Superior (REIMS). 2. ACUERDO número 444 por el que se establecen las competencias que constituyen el marco curricular común del Sistema Nacional de Bachillerato. 3. ACUERDO número 447 por el que se establecen las competencias docentes para quienes impartan educación media superior en la modalidad escolarizada. 4. 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. 5. Etapas, aspectos, métodos e instrumentos. Proceso de evaluación para el ingreso a las funciones docentes y técnicos docentes en la educación media superior ciclo escolar 2017-2018.

1.1 Concepto de competencia

El concepto de competencia que se establece en el Marco Curricular Común (MCC), recoge las definiciones que la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) aportan al respecto. La ANUIES define las competencias como “conjunto de conocimientos, habilidades y destrezas, tanto específicas como transversales, que debe reunir un titulado para satisfacer plenamente las exigencias sociales” (Acuerdo 442, 2008, p. 3), las cuales se desarrollan de forma gradual y a través del proceso educativo. La OCDE considera que la competencia es más que conocimientos y habilidades, es decir, implica la capacidad de responder a demandas complejas.

A partir de la concepción de Perrenoud en el ámbito pedagógico, se define a las competencias como la capacidad de movilizar los recursos cognitivos a través de operaciones mentales sostenidas por esquemas de pensamiento y acciones adaptables a la situación. (Acuerdo 442, 2008)

En suma, el MCC plantea que:

El enfoque de competencias considera que los conocimientos por sí mismos no son lo más importante sino el uso que se hace de ellos en situaciones específicas de la vida personal, social y profesional. De este modo, las competencias requieren una base sólida de conocimientos y ciertas habilidades, los cuales se integran para un mismo propósito en un determinado contexto. (Acuerdo 442, 2008, p. 32)

Todo lo anterior se relaciona con los tres tipos de competencias que definen los desempeños terminales que el egresado del bachillerato debe alcanzar con base en el MCC, por lo cual haré una breve descripción de cada una. (Acuerdo 442, 2008)

1.2 El currículum por competencias

Antes de analizar las competencias que conforman el MCC, es preciso hacer una breve descripción de la clasificación de competencias que selecciona la RIEMS para éste.

De acuerdo con la RIEMS, hay tres tipos de competencias: competencias genéricas, competencias disciplinares y competencias profesionales. Cabe señalar que las dos primeras constituyen el MCC (Acuerdo 442, 2008). A pesar de que las dos primeras constituyen el MCC, haré una breve descripción de las competencias profesionales.

Las competencias profesionales son aquellas encaminadas a preparar a los jóvenes a desempeñarse en su vida laboral con mayores probabilidades de éxito (Acuerdo 444, 2008); es decir, preparan a los jóvenes para tener eficacia en la vida laboral mediante conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes. Las competencias profesionales dan sustento a las competencias genéricas.

Una vez dicho lo anterior, daré pie al análisis de las competencias genéricas y las competencias básicas que conforman el MCC de la RIEMS.

1.2.1 Competencias genéricas

El Acuerdo 442 entiende por competencias genéricas, a la base común de conocimientos, habilidades y actitudes que todo bachiller debe poseer para crear un ambiente armónico y participar de manera eficaz en lo social, profesional y político durante su vida; es decir, éstas constituyen el perfil del egresado. Por lo tanto, al hablar de competencias genéricas se establece que son características que deben poseer los egresados de cualquiera de los subsistemas de EMS.

Otra de las características de las competencias genéricas es su transversalidad, la cual “se entiende como la pertinencia y exigencia de su desarrollo en todos los campos en los que se organice el plan de estudios” (Acuerdo 442, 2008, p. 34). Por ello, no se limitan a una sola disciplina, asignatura o módulo de

estudios, sino que tienen relevancia en todas las disciplinas académicas y, por tanto, reclaman presencia en ellas.

Lo dicho hasta aquí supone que estas competencias tienen la finalidad de relacionar los aspectos formativos que adquirimos en nuestra vida social y laboral, para así alcanzar una vida exitosa y desarrollar relaciones armónicas.

A continuación, se describirán las competencias genéricas que articulan y dan identidad a la EMS, con base en el perfil del egresado que constituye el Sistema Nacional de Bachillerato (SNB).

Tabla 1 Las competencias genéricas y sus principales atributos²

| Competencias | Atributos |
|--|---|
| <p>1. Se conoce y valora a sí mismo y aborda problemas y retos.</p> | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Enfrenta las dificultades que se le presentan y es consciente de sus valores, fortalezas y debilidades. ➤ Identifica sus emociones, las maneja de manera constructiva. ➤ Elige alternativas y cursos de acción. ➤ Analiza críticamente los factores que influyen en su toma de decisiones. ➤ Asume las consecuencias de sus actos. |
| <p>2. Es sensible al arte y participa en la apreciación e interpretación de sus expresiones en distintos géneros.</p> | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Valora el arte como manifestación de la belleza y expresión de ideas, sensaciones y emociones. ➤ Experimenta el arte como un hecho histórico compartido que permite la comunicación entre individuos y culturas. ➤ Participa en prácticas relacionadas con el arte. |
| <p>3. Elige y practica estilos de vida saludables.</p> | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Reconoce la actividad física como un medio para su desarrollo físico, mental y social. ➤ Toma decisiones a partir de la valoración de las consecuencias. ➤ Cultiva relaciones interpersonales que contribuyen a su desarrollo humano. |
| Se expresa y comunica | |
| <p>4. Escucha, interpreta y emite mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiados.</p> | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Expresa ideas y conceptos mediante representaciones lingüísticas, matemáticas o gráficas. ➤ Aplica distintas estrategias comunicativas según sus interlocutores, el contexto y los objetivos que persigue. ➤ Identifica las ideas clave en un texto e infiere conclusiones a partir de ellas. ➤ Se comunica en una segunda lengua en situaciones cotidianas. |

² Elaborado a partir del Acuerdo 444, 2008, pp. 2–5

| | |
|---|--|
| | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Maneja las tecnologías de la información y la comunicación para obtener información y expresar ideas |
| Piensa crítica y reflexivamente | |
| 5. Desarrolla innovaciones y propone soluciones a problemas a partir de métodos establecidos. | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Sigue instrucciones y procedimientos de manera reflexiva, para el alcance de un objetivo. ➤ Ordena información de acuerdo a categorías, jerarquías y relaciones. ➤ Construye hipótesis y diseña y aplica modelos para probar su validez. ✓ Sintetiza evidencias obtenidas de experimentación para producir conclusiones y formular preguntas. ✓ Utiliza las tecnologías de la información y comunicación para procesar e interpretar información. |
| 6. Sustenta una postura personal sobre temas de interés y relevancia general, desde una manera crítica y reflexiva | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Elige las fuentes de información más relevantes para un propósito específico. ➤ Evalúa argumentos y opiniones e identifica prejuicios y falacias. ➤ Reconoce los propios prejuicios, modifica sus puntos de vista. ➤ Estructura ideas y argumentos de manera clara, coherente y sintética. |
| Aprende de forma autónoma | |
| 7. Aprende por iniciativa e interés propio a lo largo de la vida. | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Define metas y da seguimiento a la construcción de conocimiento. ➤ Identifica las actividades que le resultan de menor y mayor interés y dificultad. ➤ Articula saberes de diversos campos y establece relaciones entre ellos y su vida cotidiana. |
| Trabaja en forma colaborativa | |
| 8. Participa y colabora de manera efectiva en equipos diversos. | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Propone maneras de solucionar un problema o desarrollar un proyecto en equipo. ➤ Aporta puntos vista de manera reflexiva. ➤ Asume una actitud constructiva, congruente con los conocimientos y habilidades de los distintos equipos de trabajo. |
| Participa con responsabilidad en la sociedad | |
| 9. Participa con una conciencia cívica y ética en la vida de su comunidad, región, México y el mundo. | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Privilegia el diálogo como mecanismo para la solución de conflictos ➤ Toma decisiones a fin de contribuir a la equidad, bienestar y desarrollo democrático de la sociedad. ➤ Conoce sus derechos y obligaciones como mexicano y miembro de distintas comunidades e instituciones. ➤ Contribuye a alcanzar un equilibrio entre el interés y bienestar individual y de la sociedad. ➤ Actúa de manera propositiva frente a fenómenos de la sociedad y se mantiene informado. |

| | |
|---|---|
| <p>10. Mantiene una actitud respetuosa hacia la interculturalidad y la diversidad de creencias, valores, ideas y prácticas sociales.</p> | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Reconoce que la diversidad tiene un espacio democrático de igualdad de dignidad y derechos de todas las personas, y rechaza la discriminación. ➤ Dialoga y aprende de personas con distintos puntos de vista y tradiciones culturales. ➤ Asume que el respeto de las diferencias es el principio de integración y convivencia en los contextos local, nacional e internacional. |
| <p>11. Contribuye al desarrollo sustentable de manera crítica, con acciones responsables.</p> | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Asume una actitud que favorece la solución de problemas ambientales en los ámbitos local, nacional e internacional. ➤ Reconoce y comprende las implicaciones biológicas, económicas, políticas y sociales del daño ambiental. ➤ Contribuye al alcance de un equilibrio entre los intereses de corto y largo plazo con relación al ambiente. |

En la tabla 1, destaco que con base en el MCC de la RIEMS se pretende desarrollar un ámbito personal, donde se implica la comprensión de sí mismo y la autonomía, es decir, las competencias establecidas conllevarán a un aprendizaje autónomo.

Cabe mencionar que la RIEMS no dice cómo fueron determinadas o diseñadas las competencias genéricas, sin embargo, se constituyen por atributos que se van detallando en niveles más específicos.

Éstas se orientan a reconocer sus valores, fortalezas, actitudes, debilidades y emociones a las que se enfrentan de manera determinada. Al mismo tiempo, el docente debe garantizar que los estudiantes, a lo largo de su formación, puedan adquirir y desarrollar estas competencias para actuar y tomar decisiones en situaciones específicas.

Por otro lado, mediante la competencia *Se expresa se comunica* el MCC busca en los estudiantes el desarrollo de capacidades que les permitan escuchar e interpretar los mensajes a través de diferentes códigos como herramientas para aplicarlas competentemente en sus contextos. En los siguientes dos atributos, se incluye algo importante en la EMS: la comunicación en una segunda lengua.

Con base a la tabla 1, las competencias genéricas y cada uno de los ámbitos de desarrollo, se puede afirmar que las competencias genéricas no cubren un ámbito profesional, sino que más bien lo hacen en la dimensión personal,

interpersonal y social, enfocándose en las competencias del autoconocimiento y en las relaciones con los demás para la convivencia con la sociedad.

1.2.2 Competencias disciplinares básicas

Como ya se había mencionado, el MCC propone competencias disciplinares tomando como base las asignaturas tradicionales, así como los conocimientos que deben adquirir los estudiantes a lo largo del bachillerato, los cuales, a su vez, se irán complementando con las competencias genéricas.

La descripción sobre la organización de estas competencias se establece en el Acuerdo 442, que permite identificar los propósitos de los que se partieron para la creación de estas competencias.

En la RIEMS se propone la definición por competencias disciplinares de la siguiente manera:

La estructura de las disciplinas está en el centro del aprendizaje académico que debe ser aprovechado para seguir construyendo esos y otros tipos de aprendizajes. La definición de competencias disciplinares implica hacer justamente eso. Significa expresar las finalidades de las disciplinas como algo más que una serie de conocimientos que pueden adquirirse de manera memorística, como se ha hecho tradicionalmente. Las competencias disciplinares se refieren a procesos mentales complejos que permiten a los estudiantes enfrentar situaciones complejas como las que caracterizan al mundo actual. (Acuerdo 442, 2008, p. 38)

Asimismo, la RIEMS agrupa las disciplinas como campos disciplinares o áreas curriculares. Para ello, propone cuatro campos disciplinares, donde se abordan las áreas de conocimiento tratando que se relacionen entre sí.

Tabla 1.1 Campos disciplinares en los que se dividen las competencias disciplinares en la RIEMS³

| Campo disciplinar | Disciplinas que lo conforman |
|-------------------|------------------------------|
|-------------------|------------------------------|

³ Elaborado a partir del Acuerdo 448 por el que se modifican los números 442, 444, 447, 2008, p. 2

| | |
|---|---|
| 1. Matemáticas | Matemáticas. |
| 2. Ciencias Experimentales | Física, Química, Biología y Ecología. |
| 3. Humanidades y Ciencias Sociales | Filosofía, Ética, Lógica, Estética, Derecho, Sociología, Política, Economía y Administración. |
| 4. Comunicación | Lectura y expresión oral y escrita, Literatura, Lengua extranjera e Informática. |

Con base en las competencias disciplinares del Acuerdo 442, se determinarán los niveles de concreción por los cuales se tiene la intención de permitir a los docentes identificar el avance de los estudiantes sobre ellas:

Las competencias pueden formularse en niveles de concreción diferentes, desde un planteamiento general hasta elaboraciones más específicas. La propuesta de la Reforma considera la necesidad de incorporar en los planes de estudio una serie de competencias disciplinares con el objeto de que los profesores orienten su trabajo al logro de ciertos desempeños mediante la integración del conocimiento adquirido. (2008, p. 36)

Los niveles de concreción de las competencias disciplinares son dos, básico y extendido; las competencias extendidas serán de mayor amplitud y las competencias básicas deben tenerlas en cuenta todas las instituciones de EMS sin importar el nivel que impartan, mientras las extendidas se definen por cada uno de los subsistemas respetando las expectativas y necesidades de los estudiantes.

Dicho lo anterior, me centraré en las competencias básicas, porque forman parte del MCC. Para ello, mostraré las competencias que conforman cada uno de los campos disciplinares.

Tabla 1.2 Competencias disciplinares básicas de Matemáticas⁴

Competencias a desarrollar

⁴ Elaborado a partir del ACUERDO número 444, por el que se establecen las competencias que constituyen el marco curricular común del Sistema Nacional de Bachillerato, 2008, p. 6

1. Construye e interpreta modelos matemáticos mediante la aplicación de procedimientos aritméticos, algebraicos, geométricos y variaciones, hipotéticas o formales.
2. Formula y resuelve problemas matemáticos, aplicando diferentes enfoques.
3. Explica e interpreta los resultados obtenidos mediante procedimientos matemáticos.
4. Argumenta la solución obtenida de un problema, con métodos numéricos, gráficos, analíticos o variaciones, mediante el lenguaje verbal, matemático y el uso de las tecnologías.
5. Analiza las relaciones entre dos o más variables de un proceso social o natural para determinar o estimar su comportamiento.
6. Cuantifica, representa y contrasta experimental o matemáticamente las magnitudes del espacio y las propiedades físicas de los objetos que lo rodean.
7. Elige un enfoque determinista o uno aleatorio para el estudio de un proceso o fenómeno, y argumenta su pertinencia.
8. Interpreta tablas, gráficas, mapas, diagramas y textos con símbolos matemáticos y científicos.

En esta tabla se presentan las competencias que conforman el campo disciplinar de las Matemáticas, en el cual el docente aparentemente no debería tener complicaciones, sobre todo porque será impartido por los especialistas de esta disciplina.

Tabla 1.3 Competencias disciplinares básicas de las Humanidades y de las Ciencias Sociales⁵

| Competencias a desarrollar |
|---|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. Identifica el conocimiento social y humanista como una construcción en constante transformación. 2. Sitúa hechos históricos fundamentales que han tenido lugar en distintas épocas en México y el mundo con relación al presente. 3. Interpreta su realidad social a partir de los procesos históricos locales, nacionales e internacionales que la han configurado. 4. Valora las diferencias sociales, políticas, económicas, étnicas, culturales y de género y las desigualdades que inducen. 5. Establece la relación entre las dimensiones políticas, económicas, culturales y geográficas de un acontecimiento. 6. Analiza con visión emprendedora los factores y elementos fundamentales que intervienen en la productividad y competitividad de una organización y su relación con el entorno socioeconómico. 7. Evalúa las funciones de las leyes y su transformación en el tiempo. 8. Compara las características democráticas y autoritarias de diversos sistemas sociopolíticos. 9. Analiza las funciones de las instituciones del Estado Mexicano y la manera en que impactan su vida. 10. Valora distintas prácticas sociales mediante el reconocimiento de sus significados dentro de un sistema cultural, con una actitud de respeto. |

⁵ Elaborado a partir del ACUERDO número 444 por el que se establecen las competencias que constituyen el marco curricular común del Sistema Nacional de Bachillerato, 2008, p. 7

En esta tabla se establecieron las competencias que constituyen el campo de Humanidades y Ciencias Sociales, donde se pretende identificar al conocimiento social y humanista como la transformación y construcción de este, a manera que impacten en la vida de los estudiantes de manera crítica y responsable.

Tabla 1.4 Competencias disciplinares básicas en el campo disciplinar de la Comunicación⁶

| Competencias a desarrollar |
|--|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. Identifica, ordena e interpreta las ideas, datos y conceptos explícitos e implícitos en un texto, considerando el contexto en el que se generó y en el que se recibe. 2. Evalúa un texto mediante la comparación de su contenido con el de otros, en función de sus conocimientos previos y nuevos. 3. Plantea supuestos sobre los fenómenos naturales y culturales de su entorno con base en la consulta de diversas fuentes. 4. Produce textos con base en el uso normativo de la lengua, considerando la intención y situación comunicativa. 5. Expresa ideas y conceptos en composiciones coherentes y creativas, con introducciones, desarrollo y conclusiones claras. 6. Argumenta un punto de vista en público de manera precisa, coherente y creativa. 7. Valora y describe el papel del arte, la literatura y los medios de comunicación en la recreación o la transformación de una cultura, teniendo en cuenta los propósitos comunicativos de distintos géneros. 8. Valora el pensamiento lógico en el proceso comunicativo en su vida cotidiana y académica. 9. Analiza y compara el origen, desarrollo y diversidad de los sistemas y medios de comunicación. 10. Identifica e interpreta la idea general y posible desarrollo de un mensaje oral o escrito en una segunda lengua, recurriendo a conocimientos previos, elementos no verbales y contexto cultural. 11. Se comunica en una lengua extranjera mediante un discurso lógico, oral o escrito, congruente con la situación comunicativa. 12. Utiliza las tecnologías de la información y comunicación para investigar, resolver problemas, producir materiales y transmitir información. |

Las competencias incluyen las disciplinas de Lectura y expresión oral y la Segunda lengua, para que los alumnos se desarrollen de una manera efectiva y crítica, además de la utilización de las tecnologías de la comunicación y de la información.

En conclusión, la definición de competencias a partir de los desempeños de las competencias genéricas conforma el perfil de egreso, donde se establecen niveles

⁶ Elaborado a partir del ACUERDO número 444 por el que se establecen las competencias que constituyen el marco curricular común del Sistema Nacional de Bachillerato, 2008, p. 8

de concreción que permitan especificar las competencias disciplinares y éstas a su vez en las áreas curriculares.

1.3 Competencias docentes

Para dar continuidad a la investigación, es fundamental conocer las perspectivas que sustentan las características docentes dentro del proceso enseñanza–aprendizaje. A continuación, analizaré la relación entre lo antes escrito y las competencias docentes que la RIEMS establece en el Acuerdo 447, 2008, para llevar a cabo este proceso.

La RIEMS define a las competencias docentes como “las cualidades individuales, de carácter ético, académico, profesional y social que debe reunir el docente y cuyo desarrollo forma parte de los mecanismos de gestión de la Reforma Integral de la EMS” (Acuerdo 447, 2008, p. 2). Ella instituye ocho competencias fundamentales para que los docentes de EMS las pongan en práctica.

Para acceder a las competencias docentes, se consideran tres momentos que ayudarán a este análisis: la planeación, el proceso de enseñanza y la evaluación.

1.3.1 Relación con la planeación del proceso de enseñanza

Las competencias relacionadas con la planeación hacen referencia a las tareas que debe realizar el docente antes de que se desarrolle el proceso enseñanza–aprendizaje.

La RIEMS establece este momento en las perspectivas teóricas del currículum trabajadas, donde planifica estos procesos de enseñanza y aprendizaje atendiendo a los enfoques de competencias ubicándolos en contextos disciplinares, curriculares y sociales; a fin de construir ambientes de aprendizaje autónomo y colaborativo.

Teniendo en cuenta que es necesario involucrar a los alumnos en proyectos de interés, de autonomía y que sean significativos, podrán potencializar sus competencias. A su vez podrán utilizar materiales apropiados para el desarrollo de las competencias. (Acuerdo 447, 2008)

Cuando se señala la competencia “Construye ambientes para el aprendizaje autónomo y colaborativo”, al docente se le atribuye: favorecer el autoconocimiento, la valoración de sí mismos, promover el pensamiento crítico, reflexivo y creativo y hacer uso de la tecnología de la información y comunicación para que los estudiantes procesen e interpreten la información. (Acuerdo 447, 2008)

Por lo tanto, se busca que el docente sea un guía para los estudiantes y sobre todo que éstos controlen sus aprendizajes. Esto implica que en la planeación el docente cuente con tiempo y disposición para desarrollar las competencias establecidas para su asignatura.

1.3.2 Relación con el proceso de enseñanza

Las competencias docentes vinculadas con el proceso de enseñanza se refieren a las actividades o tareas que debe desempeñar el docente dentro y fuera del aula para lograr un desarrollo de las competencias en los estudiantes.

Las competencias que se plantean en la RIEMS se vinculan con las perspectivas teóricas del currículum, en las que dominan y estructuran los saberes para facilitar las experiencias de aprendizajes significativos; llevan a la práctica procesos de enseñanza y aprendizaje de manera creativa e innovadora en los diferentes contextos y contribuyen a la generación de ambientes que faciliten el desarrollo integral en los estudiantes. Es decir, las competencias y atributos pretenden que el docente identifique los conocimientos previos de los estudiantes y lo ayude a relacionarlos con sus nuevos conocimientos y establecer vínculos con otras disciplinas (Acuerdo 447, 2008). Por lo tanto, la finalidad es adecuar los contenidos a problemáticas específicas que ayuden a contribuir en los aprendizajes de los estudiantes.

Algo parecido sucede con la competencia “lleva a la práctica procesos de enseñanza y aprendizaje de manera efectiva, creativa e innovadora a su contexto institucional”, en la cual se establece promover varios ambientes de aprendizaje, aplicar estrategias de aprendizaje, soluciones creativas y hacer uso de las tecnologías de la información y comunicación, con la aplicación didáctica y estratégica del docente, entre otras. (Acuerdo 447, 2008)

Finalmente, la competencia “contribuye en la generación de un ambiente que facilite el desarrollo sano e integral de los estudiantes” y busca promover el respeto a la diversidad de creencias, así como a los valores; al mismo tiempo contribuye en la escuela para que practiquen el deporte, el arte y diversas actividades complementarias para los estudiantes. (Acuerdo 447, 2008)

En conclusión, todas estas competencias se llevan tanto dentro como fuera del aula y el docente debe dominar la disciplina que imparte e identificar los conocimientos previos con los que cuentan los estudiantes, así como las dificultades a las que se enfrentan. Dicho lo anterior, este proceso se ve como una transmisión institucional de valores del maestro hacia los alumnos para promover su desarrollo integral.

1.3.3 Relación con la evaluación

Estas competencias hacen referencia a las actividades con la evaluación, dentro del proceso enseñanza–aprendizaje. En la RIEMS, se plantean tres aspectos en los que se enfocan estas competencias docentes en la evaluación.

El primero se relaciona con la institución educativa, donde el docente participa en los proyectos de mejora continua y gestión escolar; el segundo, se basa en la autoevaluación, en el cual el docente organiza su formación continua; el tercero se relaciona con la evaluación del aprendizaje, donde el docente tendrá que evaluar los procesos de enseñanza–aprendizaje con base en un enfoque formativo.

La primera competencia: “Participa en los proyectos de mejora continua de su escuela y apoya la gestión institucional”, se refiere a que el docente debe

colaborar con los directivos de la escuela, el técnico pedagógico, así como detectar y contribuir a la solución de problemas (Acuerdo 447, 2008); lo cual implica comunicación entre el cuerpo docente, directivos de la institución y miembros de la comunidad.

Enseguida está la competencia: “Organiza su formación continua a lo largo de su trayectoria profesional”, la cual está relacionada con la autoevaluación y da atributos a la incorporación de nuevos aprendizajes para después realizar una autoevaluación, a fin de mejorar sus procesos de construcción de conocimientos y adquisición de competencias, aprender de las experiencias docentes y actualizarse en el uso de las tecnologías de la información, así como de la comunicación y el uso de la segunda lengua. (Acuerdo 447, 2008)

Por último, la competencia: “Evalúa los procesos de enseñanza y de aprendizaje con un enfoque formativo”, remite a la instauración de criterios y métodos de evaluación con base en el enfoque de competencias, los cuales deben ser comunicados de manera clara a los estudiantes.

Resulta conveniente afirmar que las competencias docentes se enfocan en éstos como guía de aprendizaje y deben de dar relevancia, a su vez, a la construcción de aprendizaje de los alumnos y a la autoevaluación del mismo docente, para identificar sus fortalezas y debilidades tanto en sus estrategias de aprendizaje como de enseñanza.

Por lo tanto, se puede considerar que el MCC se plantea desde la perspectiva cognitivo–conductual, ya que la perspectiva parte del diseño del currículum por competencias, el establecimiento de las competencias genéricas como el perfil de egreso y la delimitación de las competencias disciplinares.

Finalmente, estas competencias tienen implicaciones en el proceso de enseñanza que se lleva dentro y fuera del aula, por lo que el docente debe identificar las características cognitivas de los estudiantes, los conocimientos previos de los alumnos, así como sus dificultades; además el docente debe transmitir a los alumnos, tanto con el discurso como con el ejemplo, valores y promover su desarrollo integral.

1.4 Características y significado pedagógico del Perfil, Parámetros e Indicadores (PPI) para el ingreso a la docencia en Educación Media Superior

La propuesta y el desarrollo de los PPI en México se inició en año 2014, como parte de la Reforma Educativa que establece un marco de calidad a partir de la definición de éstos en la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD).

Los procesos de definición y construcción de los PPI estuvieron a cargo de la Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente (CNSPD) mediante un proceso participativo que convocó a docentes y a personal con experiencia en las funciones a las cuales estaban dirigidos, así como a las Autoridades Educativas Locales (AEL); además, en el caso de la EMS, a través de la Subsecretaría de Educación Media Superior y a los organismos descentralizados.

Cabe mencionar que los PPI fueron formulados por la SEP, lo cual dio lugar a seis perfiles de la EMS (ver tabla 1.5),⁷ buscando especificar lo que se quiere evaluar para este nivel educativo y considerando las asignaturas, así como especialidades docentes y técnico docentes. Estos perfiles tienen como objetivo orientar a la formación inicial y continua en el desempeño de los docentes y para la evaluación, la permanencia y la promoción al servicio docente.

Además, a partir de los perfiles se pretende establecer información que permita incorporar elementos normativos que consideren el aprendizaje de los alumnos a través de los conocimientos, aptitudes y capacidades que los docentes y técnicos docentes requieren en el desempeño del servicio educativo público para impartir las asignaturas y módulos.

⁷ Elaborado a partir de *Perfil, parámetros e indicadores para el ingreso a las funciones docentes y técnicos docentes en la Educación Media Superior, Ciclo Escolar 2019-2020*.

Tabla 1.5 Perfiles y parámetros docentes de Educación Media Superior

| Figura | Perfiles | Parámetros |
|------------------------|--|--|
| <p>Docentes</p> | <p>-Campo Disciplinar Matemáticas</p> <p>-Campo Disciplinar Ciencias experimentales</p> <p>-Campo Disciplinar Humanidades</p> <p>-Campo Disciplinar Ciencias sociales</p> <p>-Campo Disciplinar Comunicación</p> | <p>1.1 Conoce aspectos sobre la enseñanza y los procesos de construcción del conocimiento, para facilitar el aprendizaje significativo.</p> <p>1.2 Argumenta la naturaleza, métodos y congruencia de los saberes de la asignatura o módulo que imparte.</p> <p>1.3 Relaciona los saberes disciplinares fomentando la transversalidad para fortalecer los aprendizajes de los estudiantes.</p> <p>2.1 Distingue las Tecnologías de la Información y la Comunicación disponibles en su contexto para apoyar la práctica docente facilitando las experiencias de aprendizaje.</p> <p>2.2 Elabora estrategias didácticas vinculadas al contexto social de los estudiantes.</p> <p>2.3 Elabora estrategias de evaluación del aprendizaje, de acuerdo con el modelo basado en competencias.</p> <p>3.1 Vincula el entorno sociocultural e intereses de los estudiantes con la práctica docente, para el logro de los aprendizajes.</p> <p>3.2 Propone acciones de vinculación entre diferentes actores de los contextos escolar y social para el desarrollo del aprendizaje y la formación de los estudiantes.</p> <p>3.3 Distingue ambientes éticos, incluyentes y equitativos entre los estudiantes.</p> <p>3.4 Reconoce estrategias que contribuyen a la responsabilidad y corresponsabilidad académica para fomentar el aprendizaje autónomo y colaborativo.</p> |
| | <p>-Desempeño técnico docente</p> | <p>4.1 Reflexiona sobre los temas actuales de la enseñanza de la disciplina.</p> <p>4.2 Reconoce a la evaluación como un elemento de formación.</p> <p>4.3 Distingue acciones de trabajo colegiado para fortalecer su formación docente.</p> <p>5.1 Identifica los elementos de la Educación Media Superior a partir del marco normativo vigente.</p> <p>5.2 Reconoce las disposiciones legales e institucionales en la práctica docente.</p> |

Los PPI en su conjunto constituyen el Marco General de una Educación de Calidad (LGSPD Artículo 4, fracción XVII) y son el referente para la evaluación del desempeño, ya que definen las características de un buen docente en términos de conocimientos, habilidades y responsabilidades profesionales orientadas a una enseñanza de calidad. Los perfiles publicados representan un primer paso para la construcción de prácticas de evaluación y de formación de docentes orientadas a fortalecer la eficacia escolar y una enseñanza de calidad.

1.4.1 Las dimensiones que conforman los PPI

1.4.2

Los PPI formulados por la SEP llevaron un proceso en el que participaron docentes frente a grupo, directores de escuela, supervisores, jefes de sector, asesores técnico pedagógicos, responsables de los niveles educativos y autoridades educativas locales en cada entidad federativa, quienes generaron las propuestas (INEE, Consideraciones sobre la validez y la justicia en las evaluaciones del desempeño docente).

A partir de éstas, los PPI se conforman por dimensiones, las cuales organizan los conocimientos, habilidades y actitudes que un docente debe saber y ser capaz de hacer en el ámbito del ejercicio de su función, así como tienen el propósito de orientar tanto la formación como la evaluación.

Tabla 1.6 Dimensiones de los perfiles docentes de EMS⁸

| | | |
|---------------|--------------------|--|
| PERFIL | Dimensión 1 | El docente estructura y organiza los saberes para facilitar experiencias de aprendizaje significativo. |
| | Dimensión 2 | El docente planea los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación formativa, atendiendo al enfoque por competencias y los ubica en contextos disciplinares, curriculares y sociales. |

⁸ Elaborado a partir de *Perfil, parámetros e indicadores para el ingreso a las funciones docentes y técnicos docentes en la Educación Media Superior*, Ciclo Escolar 2019-2020, p. 13

| | | |
|--|--------------------|--|
| | | |
| | Dimensión 3 | El docente construye ambientes de aprendizaje autónomo y colaborativo. |
| | Dimensión 4 | El docente organiza y desarrolla su formación para la docencia. |
| | Dimensión 5 | El docente reconoce la normativa y ética de su función. |

En suma, estas cinco dimensiones servirán de referente para una mejor práctica profesional en cada uno de los campos disciplinares y, a su vez, para identificar las necesidades de formación y actualización docente. Asimismo, con ello se pretende contribuir a la actualización y pertinencia de los conocimientos que imparten y adquieren durante su formación como profesores.

1.4.3 La Guía de Estudio para el Examen de Conocimientos de Habilidades Docentes del Concurso de Oposición para el Ingreso a la Educación Media Superior 2019-2020.

Esta Guía da inicio con el desarrollo y emisión del Artículo 3º constitucional del día 26 de febrero de 2013, donde:

Se establece la aplicación del Concurso para el Ingreso al Servicio Profesional Docente en Educación Media Superior con la finalidad de seleccionar e incorporar a los profesionales que garanticen el dominio de los conocimientos y las capacidades necesarias para el desempeño de su función. (Guía de estudio para el examen de habilidades docentes, 2019-2020, p. 1)

Las guías de estudio tienen como propósito determinar las capacidades y actitudes de los profesionales aspirantes a la práctica docente. Por lo tanto, los aspirantes hallarán información relativa al perfil que se solicita, “las plazas sujetas

a concurso, los requisitos, términos y fechas de registro, las etapas, los aspectos y métodos del proceso de evaluación, las sedes de aplicación, la publicación de resultados y los criterios para la asignación de plazas”. (Guía de estudio para el examen de habilidades docentes, 2019-2020, p. 1)

Otro punto relevante señalado en ésta guía de estudio para el examen de habilidades docentes, es el proceso de evaluación para el Ingreso al Servicio Profesional Docente de EMS, se compone de tres instrumentos:

- Examen de contenidos disciplinares
- Examen de habilidades docentes
- Plan clase (2019-2020, p. 2)

Es necesario recalcar que esta guía orienta el proceso a los docentes que ingresan al Servicio Profesional de EMS. Hay que mencionar, además, los **aspectos a evaluar**, los cuales se presentan a través de las cinco dimensiones, los parámetros y los criterios de evaluación; también anexa bibliografía básica de estudio al final de cada dimensión. A continuación, en la tabla 1.7 se destacarán los aspectos a evaluar.

Tabla 1.7 Aspectos a evaluar de La guía para el examen de habilidades docentes⁹

| Dimensiones | Aspectos a evaluar |
|-------------|--|
| Dimensión 1 | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Identifica el modelo basado en competencias para el logro del aprendizaje significativo. ➤ Identifica los procesos de construcción del conocimiento para el desarrollo de los propósitos de aprendizaje. ➤ Identifica las características de la transversalidad para fortalecer los aprendizajes de los estudiantes. ➤ Identifica información relacionada con la disciplina utilizando las Tecnologías de la información y la comunicación. |
| Dimensión 2 | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Identifica las características y conocimientos previos de los estudiantes para planear su curso. |

⁹ Elaborado a partir de La Guía para el Examen de Habilidades Docentes de Educación Media Superior 2019-2020

| | |
|--------------------|--|
| | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Identifica las necesidades de formación e intereses de los estudiantes para realizar su planeación. ➤ Identifica elementos que vinculen el contexto social de los estudiantes con los contenidos de la asignatura para adaptar su planeación. ➤ Distingue los tipos de la evaluación (diagnóstica, formativa y sumativa) en la planeación para el logro del objetivo de la asignatura. ➤ Identifica la evaluación por agente (autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación) para reforzar los procesos de enseñanza y de aprendizaje. |
| Dimensión 3 | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Distingue recursos para el desarrollo de los contenidos de la disciplina, de acuerdo con el entorno sociocultural de los estudiantes. ➤ Reconoce los vínculos de colaboración entre diferentes actores del contexto escolar para el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes. ➤ Distingue las acciones de las instancias institucionales para la vinculación con los padres de familia en la formación de los estudiantes. ➤ Propone acciones para la vinculación con empresas, cooperativas e instituciones educativas, entre otros, en la formación de los estudiantes. ➤ Propone usos de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación para la vinculación e interacción con diversos agentes. ➤ Distingue estrategias de inclusión que contribuyan a la disminución del abandono escolar dentro de su responsabilidad docente. ➤ Distingue estrategias para el autoconocimiento, la autovaloración y el fortalecimiento de la autoestima de los estudiantes, en un ambiente incluyente. |
| Dimensión 4 | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Reconoce la formación docente como una estrategia que fortalece el trabajo en el aula para el logro de aprendizajes. ➤ identifica los resultados de la evaluación de los estudiantes como un elemento para adaptar la práctica docente |
| Dimensión 5 | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Reconoce el marco normativo de la Educación Media Superior para el ejercicio de la función docente. ➤ Identifica los fines y los propósitos de la Educación Media Superior para el desarrollo de la función. ➤ Reconoce el Código de Conducta para el ejercicio ético de la función docente. ➤ Distingue mecanismos de participación de los estudiantes en la definición de normas de trabajo y convivencia en el aula, para promover el cumplimiento de las disposiciones institucionales vigentes. |

- Reconoce códigos de ética y normas de convivencia en el aula, basadas en la tolerancia, el respeto mutuo, la inclusión y la equidad, para el cumplimiento de las disposiciones institucionales vigentes.
- Identifica estrategias para la resolución de conflictos personales e interpersonales entre los estudiantes a partir de la normativa en la materia.
- Identifica los mecanismos de canalización a instancias correspondientes para los estudiantes que requieren algún tipo de atención, de acuerdo con las disposiciones legales vigentes

De este modo, el examen busca obtener información de los conocimientos, habilidades y actitudes de los docentes y técnicos docentes de nuevo ingreso, a fin de que estén preparados para resolver exitosamente el examen, además de favorecer y fortalecer sus aprendizajes.

1.4.3 La Guía de Estudio para la Rúbrica del Plan de Clase del Concurso de Oposición para el Ingreso a la Educación Media Superior 2019-2020

El plan de clase tiene como propósito valorar los criterios de evaluación y los niveles de ejecución, con los que el docente desarrolla y planifica su proceso de enseñanza y aprendizaje a través del enfoque por competencias. (Guía de estudio Plan clase de Educación Media Superior 2019-2020)

Este plan de clase debe considerar:

- Elección del tema de la unidad del programa a impartir
- Propósito de la estrategia didáctica
- Diseño de las estrategias de enseñanza
- Momentos de la estrategia didáctica
- Recursos
- Formas de evaluación (2019-2020, p. 2)

De igual modo que la guía de estudio para el examen de habilidades docentes, es necesario mencionar los **aspectos a evaluar**, los cuales se presentan a través de cuatro dimensiones, los parámetros y los criterios de evaluación.

Tabla 1.8 Aspectos a evaluar en el plan de clase¹⁰

| Dimensiones | Aspectos a evaluar |
|--------------------|--|
| Dimensión 1 | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Relaciona los contenidos de la asignatura con otras de su campo disciplinar, para el logro de los aprendizajes. ➤ Identifica el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación para realizarla práctica docente. |
| Dimensión 2 | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Identifica las características y conocimientos previos de los estudiantes para planear su curso. ➤ Identifica las necesidades de formación e intereses de los estudiantes para realizar su planeación. ➤ Identifica las actividades para el logro de los objetivos de aprendizaje de acuerdo con el modelo basado en competencias. ➤ Plantea proyectos orientados a la solución de problemas cotidianos del contexto de los estudiantes para el desarrollo de las competencias esperadas. ➤ Selecciona materiales didácticos, que le permitan el logro de los objetivos de aprendizaje planeados, de acuerdo con el modelo basado en competencias. ➤ Selecciona recursos de las Tecnologías de la Información y la Comunicación que apoyen el desarrollo de los contenidos de la asignatura. ➤ Describe los criterios de evaluación en su planeación para el logro de los objetivos de aprendizaje. ➤ Selecciona los métodos e instrumentos de evaluación congruentes con el modelo basado en competencias para valorar el logro de los objetivos de aprendizaje. |
| Dimensión 3 | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Vincula el entorno sociocultural e intereses de los estudiantes para contextualizar el proceso de enseñanza y aprendizaje. ➤ Propone usos de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación para la vinculación e interacción con diversos agentes. |
| Dimensión 4 | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Identifica acciones colegiadas para la mejora de la práctica docente. |

¹⁰ Elaborado a partir de Guía de estudio plan de clase de Educación Media Superior 2019-2020.

Por lo tanto, el plan de clase retoma los componentes curriculares del programa de estudio seleccionado, para que se realice la selección y diseño de actividades, estrategias y demás consideraciones, con la finalidad de garantizar el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

1.4.4 Sugerencias de preparación para el Concurso de Ingreso a la Educación Media Superior 2019-2020

En este apartado se plasmará a grandes rasgos las sugerencias de las guías de estudio, que el concurso de ingreso considera relevantes para la preparación y obtención de mejores resultados a los aspirantes al examen de oposición.

El primer material de apoyo es *El Perfil, Parámetros e Indicadores para el ingreso a las funciones docentes y técnico docentes en la Educación Media Superior. Ciclo Escolar 2019-2020*, el cual ya se revisó con anterioridad. Este documento señala las aptitudes y conocimientos deseables en docentes de Educación Media Superior para el desempeño de sus funciones docentes y para asegurar el logro educativo de los estudiantes. “Asimismo, es un referente para el estudio personal, la autoformación, la formación continua, el diseño de programas de desarrollo profesional y la evaluación docente”. (2019-2020, p.17)

El perfil pretende identificar con precisión las dimensiones, parámetros e indicadores que serán objeto de evaluación, para ello es preciso analizar cada uno de los elementos que lo conforman. Cabe señalar que éstos podrían entenderse mejor si se enunciaran de acuerdo a rubros específicos y agrupados en orden jerárquico en cuanto a si son conocimientos pedagógicos, didácticos, tecnológicos, sociales, entre otros.

Además, existe el documento *Etapas, aspectos, métodos e instrumentos. Proceso de evaluación para el ingreso a la Educación Media Superior*, donde se mencionan los aspectos que comprenderán los procesos de evaluación obligatorios

para el ingreso, los cuales son las dimensiones del perfil docente y técnico docente de desempeño (ver Tabla 1.6 Dimensiones de los perfiles docentes de EMS).

Por último, la bibliografía básica se encuentra al finalizar cada Perfil, parámetros e indicadores y los aspectos a evaluar, “de tal manera que son elementos relacionados e imprescindibles para el estudio y la preparación integral del examen”. (Perfil, Parámetros e Indicadores para el ingreso a las funciones docentes y técnico docentes en la Educación Media Superior 2019-2020, p.18)

En conclusión, los documentos normativos como el MCC emitido en el 2008, los acuerdos 444,447 y 448 por los que se modifican el 442, 444 y 447, los PPI y las guías de la docencia en la EMS planteados en este capítulo, son elementos que contienen los referentes y contenidos a los distintos subsistemas de la EMS: bachillerato general, bachillerato general con formación para el trabajo, bachillerato tecnológico y formación profesional técnica.

Asimismo, la aproximación analítica de los documentos permite identificar el enfoque para el desempeño de esta profesión, para quienes la ejerzan o aspiren a ejercerla y tengan en cuenta sus conocimientos, habilidades y actitudes.

CAPÍTULO 2

Acerca de la formación docente

CAPÍTULO 2. Acerca de la formación docente

El presente capítulo expone el marco referencial para esta tesis. Con este propósito se plantea la concepción que manejará sobre formación docente, en particular acerca de la formación docente de maestros en servicio, como marco para ubicar la formación por competencias, así como la formación pedagógica de los profesores noveles.

Complementariamente, y como punto de mira a la problemática de los profesores noveles, se realiza un acercamiento a la literatura sobre el tema. Se hace también una aproximación a la formación de docentes en servicio de la Educación Media Superior (EMS).

2.1 Concepto de formación docente

Antes de manifestar la postura que sostendrá este trabajo respecto a la formación docente, es importante aclarar que no todos los autores comparten la misma caracterización y, sobre todo, que este concepto pedagógico se nombra de diferentes maneras: formación docente, capacitación docente, desarrollo profesional, formación en servicio, entre las denominaciones más comunes.

Chehybar et al. (2007) proveen una explicación para entender la polisemia que porta la formación docente. Distinguen a la formación docente constituida, a la vez, por un proceso que implica una práctica educativa y un campo problemático.

En este proceso de formación docente, está conformado por dos componentes sustantivos. Por una parte, cuenta con una manifestación empírica, susceptible de ser descrita, de evidenciarse con hechos y datos; comprenderse e incluso transformarse. Esta manifestación empírica se pone de manifiesto en programas, proyectos, acciones elaboradas desde múltiples concepciones pedagógicas, psicológicas, etcétera.

El otro componente de la formación docente, en tanto proceso, está constituido por las interpretaciones, modos de conceptualizar, criterios y categorías que se utilizan para su abstracción y comprensión teórica.

Es en este punto donde la formación docente adquiere el carácter de campo problemático, el cual, para dilucidarse y desarrollarse, requiere de una postura teórica específica, en virtud de que su naturaleza es cambiante y dinámica, razón por la cual no es posible formular un concepto único, estable, invariante y con validez universal. (Chehybar et al, 2007)

En este trabajo recepcional, se concibe de acuerdo a Chehybar, et a., a la formación docente como:

(...) un proceso de la práctica social, mediante el cual los sujetos asimilan, transmiten, ensayan teorías y experiencias educativas con el propósito de transformarlas y compartirlas (...) [Se trata pues] de un proceso intencionado y sistemático de creación de condiciones para la construcción del conocimiento y el establecimiento de relaciones que posibiliten la teorización y transformación de la práctica docente. (...) (2007, p.18)

La definición anterior se complementa con el concepto de Díaz Barriga y Hernández, debido a que da cabida a la noción de formación continua, pues describen la formación docente como “un proceso de desarrollo profesional” (2004, p. 19). Es decir, ambos autores ven a la formación como algo que debe ayudar al profesor, tanto en su trabajo profesional, como en el personal.

Por otra parte, en el prólogo *¿Cómo estamos formando a los maestros en América Latina?* (2004), Machado y Baecker definen lo que ellos llaman desarrollo profesional, con base en la definición de Díaz Barriga, lo cual significa pensar en los docentes como autores y actores de los procesos educativos como sujetos de aprendizaje y desarrollo permanente, como protagonistas de una tarea social, que es la educación.

Desde otro punto de vista, Robalino (2004), habla de la formación como un componente de desarrollo profesional, pues “recupera para los maestros la necesidad de políticas, estrategias y acciones que garanticen su aprendizaje a lo

largo de su vida profesional” (p. 160). Es relevante esta definición, porque ve a la formación como un proceso continuo en el que los docentes son los protagonistas de esta construcción de desarrollo profesional.

Díaz Barriga y Hernández (2004) mencionan cómo debe ser esta formación docente y exponen la importancia de dar al docente una formación con fundamentos conceptuales, a la par que con una reflexión sobre la práctica docente. Además, estos autores describen tres ejes en torno a los cuales se debe conformar un programa de formación docente que asegure la pertinencia, la aplicabilidad y la permanencia de lo aprendido, todo esto desde una línea constructivista:

1. La adquisición y profundización de un marco teórico–conceptual sobre los procesos individuales, interpersonales y grupales que intervienen en el aula y posibilitan la adquisición de su aprendizaje significativo.
2. El de la reflexión crítica en y sobre la práctica docente, con la intención de proporcionarle instrumentos de análisis de su quehacer, tanto a nivel de la organización escolar y curricular como en el contexto en el aula.
3. El que conduce a la generación de prácticas alternativas innovadoras a su labor docente, que le permitan una intervención directa sobre los procesos educativos. (Díaz Barriga y Hernández, 2004, p. 8)

En consonancia con lo anterior, Donald Schön plantea a la formación de los profesores como “la experiencia de aprender haciendo y el arte de una buena acción tutorial” (citado por Díaz Barriga y Hernández, 2004, p. 15). Es decir, se aprende con la práctica y a su vez reflexionando lo que se está haciendo.

En suma, considerando a la formación docente desde las diferentes perspectivas, los docentes deben ser los responsables de su propio proceso de aprendizaje, a partir del fortalecimiento de los aspectos teóricos que sustentan su trabajo, la recuperación de la experiencia acumulada y la experimentación que los lleve a innovación en su trabajo cotidiano en las aulas.

2.2 La formación docente en la política educativa internacional

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) expresó una serie de recomendaciones sobre la situación del personal docente ante la Conferencia Intergubernamental Espacial Sobre la Situación del Personal Docente en 1996. La UNESCO recomendó que el objetivo de la formación del personal docente no debería consistir únicamente en el desarrollo de conocimientos generales y su cultura personal, sino también en la aptitud para enseñar y educar, así como en el establecimiento de buenas relaciones humanas, sabiendo que por la enseñanza y el ejemplo se está contribuyendo al programa social, cultural y económico.

Con esta propuesta de la UNESCO, la formación docente no debería limitarse sólo a su capacitación técnica, sino igualmente al desarrollo de una conciencia social entendiendo su papel en la Educación.

Otra recomendación de la UNESCO es la de concebir la formación docente como un proceso continuo. Esta Organización menciona que se debe reconocer la importancia de que el docente perfeccione su práctica de manera constante durante el ejercicio de su función para mejorar la calidad y el contenido de la enseñanza, así como las técnicas pedagógicas. Asimismo, habla de que las autoridades deben ofrecer un sistema de servicios variados de perfeccionamiento al alcance de todos los docentes y de manera gratuita, así como permitir que el docente pueda mejorar su capacitación, modificar o ampliar su campo de actividad y mantenerse al corriente de los progresos en las diferentes áreas de la educación.

Jacques Delors (2002) coincide con la visión de la UNESCO de 1996, pues en el *Informe de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI* presenta los cuatro pilares de la educación a lo largo de la vida: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser. La formación docente, como se presenta desde estos cuatro pilares, debe entenderse integral a lo largo de la vida, porque no se trata de aprender únicamente el conocimiento, sino de desarrollar habilidades, poder convivir y trabajar en equipo y que el docente se desarrolle como persona sobre esta misma línea en la formación docente integral.

Trabajar en equipo es otra característica de la formación docente que presenta Delors (2002), ya que menciona que, a pesar de que los docentes tienen sus propias responsabilidades y deberes profesionales, para mejorar la calidad de la educación y adaptarla al contexto de su clase o sus alumnos los docentes deben trabajar en equipo para compartir experiencias y construir conocimiento con otros docentes.

En otras palabras, para Ávila y García (2005) la formación docente no debe limitarse a la adquisición de elementos pedagógicos y curriculares, sino que debe comprender los planos cognitivos, afectivos y sociales para que el docente pueda desarrollar todas sus capacidades. Sin embargo, esto depende también de las políticas educativas y las realidades económicas de cada país.

Sobre América Latina, Robalino (2004) habla de fortalecer el espacio y el protagonismo de los docentes como actores, además de reconocer a nuevas figuras en el espacio educativo, corresponsables en la toma de decisiones, al contrario de pensarse que el campo de la educación únicamente les compete a los profesores.

Para Schwille y Dembélé (2007), la formación docente o lo que ellos llaman el desarrollo profesional continuo, por lo general se ve como una parte marginal, como un extra en la práctica docente. Pese a que hay programas que implican que el docente se ausenta de su práctica por un periodo más largo, la mayoría se trata de programas cortos diseñados por capacitadores externos que no tienen conocimiento del contexto del salón de clases. Según estos autores, como parte de su desarrollo profesional por lo general los docentes toman diferentes talleres, cursos o conferencias de temas muy variados y no buscan un objetivo común hacia su desarrollo, por lo que este tipo de desarrollo profesional fragmentado ha probado no ser efectivo.

A partir de estos conceptos, particularmente los definidos por la UNESCO, el docente debe pensarse como un individuo que necesita desarrollarse plenamente, “lo cual implica un proceso continuo de formación que le proporcione al igual que al alumno, la capacidad para aprender” (Ávila y García, 2005, p. 48), es decir, el docente requiere continuar preparándose mientras contribuye al desarrollo de sus alumnos.

2.4 La formación docente en México

La formación docente es un reto que el gobierno debe afrontar ante los nuevos desafíos y desarrollos que se experimentan en el mundo científico y tecnológico. Es por eso que la capacitación en relación con nuevos saberes y la adaptación a la tecnología es una forma estratégica que el docente de estos tiempos debe asumir como herramienta fundamental para absorber los cambios que se experimenta en el área educativa.

La formación docente es un proceso unido a las concepciones educativas, contextualizadas por la situación histórica del país; a la visión de los administradores de la educación (...); a la política educativa de la enseñanza (...) y que se ve afectado por los avances pedagógico-didácticos que se reflejan en los currícula del proceso formativo.

La formación del profesorado responde a las concepciones de práctica educativa que son asumidas institucionalmente. (...) (Chehybar et al., 2007, p. 27)

La formación docente es un tema que aparece en la agenda internacional como un derecho de los profesores, así como un requisito para que éstos puedan ofrecer a sus alumnos una enseñanza de calidad. En México la formación docente, también llamada capacitación, actualización docente o formación continua, es un tema que preocupa, porque a pesar de que aparece siempre en los programas de la Secretaría de Educación Pública (SEP), aún no se han encontrado soluciones satisfactorias.

La tarea del profesor es tan compleja que exige el dominio de estrategias pedagógicas que faciliten su actuación didáctica. Por eso, el proceso de aprender a enseñar es necesario para comprender mejor la enseñanza y para disfrutar de ella.

El problema no está tanto en la oferta, sino en el tipo de formación que se ofrece en México mediante el sistema de formación y actualización, por ejemplo: escuelas normales, universidades pedagógicas, instituciones universitarias, centros

de maestros, centro de actualización del magisterio, sistemas a distancia, dependencias federales y estatales e instituciones privadas.

Siguiendo esta línea, para García y Pintos (2003), “debe promoverse una formación de comunidades de práctica como espacio de intimidad para el análisis y la reflexión de los procesos del trabajo” (p. 17). Para ellos, la formación de los docentes deberá llevarse en instituciones formadoras de actualizadores de docentes, tales como las Escuelas Normales, Universidad Pedagógica Nacional (UPN), Centros de Atención del Magisterio y Centros de Maestros, ya que estas instituciones tienen “independencia técnica de las escuelas de educación básica y de la cultura de las comunidades en las que éstas se ubican”. (p. 19)

Según Latapí (2003), al contrario de las empresas que buscan elevar las competencias de su personal sabiendo que de ello depende su competitividad y productividad, las instituciones educativas aún no le han dado prioridad a la formación y actualización docente. Para el mismo autor, la formación del profesor no es sólo asunto central para mejorar la educación, sino también el mecanismo para renovar el sistema educativo y sus prácticas. Además, establece que lo que lo distingue al docente no es lo que enseña, sino que continuamente está aprendiendo, se apasiona por conocer y por conocer cómo conocemos, es un profesional del conocimiento, que debe estar atento a su continua evolución tanto en las disciplinas que enseña como en las ciencias del aprendizaje, por lo que los programas de actualización deberían estar orientados hacia ello.

Los docentes aprenden principalmente de su práctica diaria, ya sea para ajustar su enseñanza a las exigencias de la clase o para comparar su práctica con un modelo que han interiorizado; estos procesos no se dan en aislamiento, sino que se generan en la interacción con otros maestros.

2.4.1 Docentes de Educación Media Superior en México

En México existe la necesidad de buscar y fortalecer la calidad educativa, por ello se dio la invitación de organismos internacionales como la Organización para la

Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), para que México estandarizara el modelo educativo con lo que otros países ya estaban realizando.

No es suficiente que los docentes de la EMS centren su acción pedagógica en facilitar la adquisición de conocimientos de las asignaturas que imparten, sino que deben trascender sobre los propósitos a la integración y formación de los estudiantes.

La Reforma Integral de la EMS reconoce que el fortalecimiento de la práctica docente sólo puede darse en un ambiente que facilite la formación continua y en el que otros actores clave del nivel educativo también se actualicen y participen en la mejora continua de las escuelas (Competencias Docentes, 2008). “Las competencias docentes son las que formulan las cualidades individuales, de carácter ético, académico, profesional y social que debe reunir el docente de la EMS, y consecuentemente definen su perfil” (Acuerdo 447, 2008, p. 2). Esto supone que el docente de bachillerato debe tener la capacidad para resolver problemas de manera eficiente, fomentar el aprendizaje crítico, saber seleccionar y organizar la información.

En un estudio realizado en el estado de Tlaxcala, publicado en los *Debates en Evaluación y Currículum/ Congreso Internacional de Educación Evaluación*, se evidenció que:

los docentes fueron formados en sus respectivas instituciones de Educación Superior, el SEM no consideraba la formación bajo un modelo de competencias ni mucho menos las currículas integraban asignaturas relacionadas con la docencia. Entonces, partiendo de estos preceptos, pretendemos relacionar la problemática a la que se enfrentan los docentes frente a los procesos de Evaluación por la falta de conocimientos del área pedagógica con la aplicación del modelo educativo propuesto por el SEM. (2016, p. 2)

Con base en este estudio, se muestra que los docentes de este nivel educativo (EMS), conocen su asignatura, sin embargo, carecen de conocimientos pedagógicos, lo cual generará problemas en su práctica.

Para Biggs (2005), el docente juega un papel fundamental en el proceso de enseñanza, ya que debe realizar ajustes a la unidad de aprendizaje, considerando las necesidades de los estudiantes para el logro de los objetivos propuestos, tales como la reflexión, resolución de problemas, aplicación, generación de ideas, etcétera.

2.5 ¿Formación docente para los docentes noveles?

Este apartado está centrado en lo que se sabe de las experiencias de los docentes noveles, o bien, maestros principiantes. Abarcaré los primeros años de experiencia de estos docentes, identificando y a su vez respondiendo: ¿Cuáles son las principales dificultades y necesidades que expresan los docentes noveles para desempeñar su tarea?, ¿cuál es la influencia del ámbito de inserción laboral en las dificultades y necesidades que expresan los docentes?, ¿a qué atribuyen las dificultades?

2.5.1 Los docentes noveles y los programas de iniciación

El período de inicio de la trayectoria profesional docente ha sido descrito con una extensión de alrededor de cinco años (Ávalos, 2005), fase crítica en la construcción de la identidad profesional que estaría determinada por el tipo de formación inicial recibida, el tipo de contexto de iniciación docente y la existencia de algún tipo de acompañamiento que facilite la iniciación.

Como señala Marcelo (2007):

el período de iniciación a la enseñanza representa el ritual que ha de permitir transmitir la cultura docente al profesor principiante (los conocimientos, modelos, valores y símbolos de la profesión), la integración de la cultura en la personalidad del propio profesor, así

como la adaptación de éste al entorno social en que lleva a cabo su actividad docente. Dicha adaptación puede ser fácil cuando el entorno sociocultural coincide con las características del profesor principiante”. (p. 31)

Asimismo, Wilson y D'Arcy (1987) definen la iniciación como

el proceso mediante el cual la escuela se lleva a cabo un programa sistemático de apoyo a profesores de cara a introducirles en la profesión, ayudarles a abordar los problemas de forma que refuercen su autonomía profesional y se facilite su continuo desarrollo profesional (p. 143).

Sin embargo, este proceso para las escuelas no es fundamental y debería de serlo, pues estos noveles docentes necesitan recibir un servicio de apoyo para acompañar su formación inicial, sea esta pedagógica o disciplinaria, con la práctica docente cotidiana y con la cultura escolar.

La idea es, por tanto, situar el proceso de atención al profesorado principiante más allá de su consideración exclusiva a los primeros años de desempeño profesional, al conceptualizarlo como un proceso más amplio que atienda a la formación inicial, el acceso a la función docente, el asesoramiento y la formación continua, en definitiva, a su desarrollo profesional.

2.5.2 Preocupaciones de los docentes noveles

La iniciación de la enseñanza para los noveles, como se mencionó con anterioridad, es el periodo que abarca los primeros años de enseñanza, es decir, la transición en la que el profesor pasa de ser estudiante a ser profesor (Burke, 1988). Durante este periodo los docentes noveles se encuentran con preocupaciones, que van desde las inherentes a los retos de la enseñanza, de la gestión de las relaciones en el aula, las vinculadas a las relaciones con los padres de familia, los colegas o las

autoridades educativas en la escuela, hasta las concernientes a no poder cumplir los parámetros que se les pide al insertarse al Servicio Profesional Docente (SPD).

Conviene subrayar que haré una revisión inicial de la literatura sobre las preocupaciones, problemas, conflictos, etcétera, con los que la mayoría de los noveles docentes se enfrentan.

Los profesores principiantes se diferencian por la capacidad de procesamiento de información, pues ello los llevará a determinar si fracasará o será exitosa su práctica de iniciación como docente. De ahí la necesidad de habilitar los programas de iniciación a los noveles docentes.

Fuller y algunos de sus colaboradores (1975) tratan las preocupaciones de los docentes noveles denominándolas “Etapas Evolutivas de Preocupaciones”, para las cuales describen tres etapas diferenciadas. La primera tiene que ver con preocupaciones por la Supervivencia Personal; ésta se caracteriza por ser una fase en la que el profesor busca mantenerse en el rol de profesor, conseguir el control de la clase y agradar a los alumnos. La segunda está caracterizada por las preocupaciones del profesor hacia la situación de enseñanza propiamente dicha, es decir, preocupaciones sobre los materiales y métodos de enseñanza, sobre el dominio de destrezas en situaciones didácticas. Por último, la tercera fase representa ya una Preocupación dirigida en este caso hacia los alumnos, hacia su aprendizaje, a responder a sus necesidades sociales y emocionales.

Desde esta revisión, aprender a enseñar consiste en avanzar por cada una de estas fases hasta llegar a una preocupación dirigida hacia los alumnos. Por lo tanto, se concibe al profesor como un aprendiz adulto y a la formación del profesorado como el proceso de adquisición de conceptos elevados y complejos.

En Chile, Ávalos (2005) detectó que las principales dificultades en el período inicial de ejercicio docente eran: a) el manejo pedagógico de los contenidos de enseñanza y la atención a las diferencias individuales; b) el cansancio físico; c) el manejo de las reglas y rutinas escolares; d) la disciplina y los efectos de políticas y reformas.

Otra repercusión en los noveles docentes es la inseguridad y la falta de confianza en sí mismos que padecen. Como señalan Johnston y Ryan (1983):

los profesores en su primer año de docencia son extranjeros en un mundo extraño, un mundo que les es conocido y desconocido a la vez. Aunque hayan dedicado miles de horas en las escuelas viendo a profesores e implicados en los procesos escolares, los profesores principiantes no están familiarizados con la situación específica en la que empiezan a enseñar. (p. 137)

Con base en la descripción de Johnston y Ryan, las preocupaciones de este tipo de docentes van desde asuntos técnicos y de gestión del aula, hasta preguntas sobre el aprendizaje de los estudiantes. Estas preocupaciones muestran diferencias en cuanto a niveles de profundidad y complejidad.

En suma, podemos distinguir entre las preocupaciones más vinculadas a dudas o vacíos de la formación inicial y otras que corresponden a la complejidad del aula y los contextos laborales, pues muchas veces es difícil llevar a la práctica lo que se aprendió en la escuela Normal o en la universidad.

Hay que mencionar, además, que una de las preocupaciones de los docentes es hacia la retribución justa de su salario, es decir, se incorporan a la docencia con la expectativa de que se le pague lo debido para poder vivir decorosamente. También conviene aclarar, por otra parte, que lamentablemente no faltan docentes que se incorporan a esta actividad profesional con una idea “mercantilista”, mediante la cual buscan conseguir un “pago extra” a su salario a través de la venta irregular de libros, copias o materiales adicionales a la clase, o bien con la organización de excursiones, visitas culturales y la asistencia a obras de teatro no previstas en los programas. Me gustaría dejar claro que este último no es un tema que se suele exponer en los documentos revisados, sin embargo, me parece relevante mencionarlo, debido a que forma parte del panorama educativo de nuestros bachilleratos en la zona metropolitana.

A su vez, está el interés docente, inclinado hacia su estabilidad laboral ya sea a corto, mediano o largo plazo, lo cual dependerá de su proceso de inserción a través de las prácticas de socialización institucional y, sobre todo, del desarrollo profesional

en cuanto a su formación continua, así como de su equilibrio emocional respecto del trabajo que desempeña dentro del aula.

2.6 Los docentes en Educación Media Superior (EMS) y la formación docente

La Educación Media Superior (EMS) es el nivel menos estudiado en el país, pues existe poca información sobre los profesores, las condiciones de las instituciones y sus características. Cabe mencionar que se ha posicionado a partir de 2008 a la EMS como un nivel educativo de relevancia para el Sistema Educativo Nacional. Con la revisión de las fuentes especializadas, expondré las características que se saben del docente en la EMS.

A partir de la revisión de las fuentes revisadas, he reafirmado que los profesores noveles de EMS cuentan con una extensa preparación como especialistas en las diferentes áreas disciplinares, sin embargo, existen deficiencias en su formación pedagógica. A su vez, la utilización de diferentes metodologías o el uso adecuado de diferentes sistemas de evaluación y la planificación podrían ser aspectos que omiten a los noveles una vez iniciando su carrera docente.

El Programa de Formación Docente en Educación Media Superior (PROFORDEMS) tiene como propósito contribuir al alcance del perfil docente de EMS, respondiendo a las necesidades de formación y capacitación en el marco de la RIEMS, cuyo principal referente es el acuerdo secretarial 447, que plantea el mejoramiento de competencias en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Por otra parte, la SEP no impone el perfil docente que se promueve en la RIEMS, más que a los profesores que se encuentran en “los planteles dependientes de la Secretaría y de sus órganos desconcentrados (quienes) deberán contar con el perfil descrito en el presente Acuerdo antes del inicio del ciclo escolar 2009-2010” (Acuerdo 447, 2008).

En conclusión, en este segundo capítulo se logró abarcar el marco referencial de formación docente, en el cual se consideró y precisó en particular acerca de los

maestros en servicio, como marco para ubicar la formación por competencias, así como la formación pedagógica de los profesores noveles en EMS.

Asimismo, como punto de mira a la problemática de los profesores noveles, se realizó un acercamiento a las fuentes especializadas sobre el tema. También se hizo una aproximación a la formación de docentes en servicio, enfocando a qué atribuyen sus dificultades y necesidades.

CAPÍTULO 3

Formación pedagógica

CAPÍTULO 3. Formación pedagógica

En el presente capítulo, se abordará la tarea del pedagogo, así como la importancia de su papel en los enfoques educativos. En otras palabras, se abordará el sentido que tiene la pedagogía en el sistema educativo.

En el segundo capítulo, se planteó el concepto de formación docente como un proceso de desarrollo profesional constituido por las interpretaciones, modos de conceptualización, criterios y categorías que utilizan los docentes para el proceso de su propio aprendizaje.

Los modelos educativos deben permitir al docente en su labor pedagógica y disciplinaria desarrollar modelos teóricos y filosóficos que se vinculen con su quehacer educativo, que le permitan el establecimiento de estrategias metodológicas de enseñanza y aprendizaje.

3.1 Los docentes noveles ante la necesidad de una formación pedagógica

En la actualidad hay elementos suficientes que justifican la necesidad de atender la formación pedagógica inicial y permanente en los docentes de Educación Media Superior.

Empezaré por considerar que los docentes deben poseer el dominio de la materia que imparten y a su vez la capacidad de renovar los contenidos académicos y la metodología de enseñanza en relación con los nuevos conocimientos (Fexias, 2002). Igualmente, conviene que promuevan el desarrollo de una formación que permita su inserción profesional, incorporen las tecnologías de la información y la comunicación en la enseñanza, así como que propicien el abordaje de habilidades sociales y de comunicación en el aula.

La Educación Media Superior (EMS) en México debería estructurarse según la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS), ya que ésta pretende construir el Sistema Nacional de Bachillerato (SNB).

Para ello, al inicio de la Reforma en el 2008, se creó el Programa de Formación Docente en Educación Media Superior (PROFORDEMS), con el propósito de contribuir al alcance del perfil docente de EMS; respondiendo a las necesidades de formación y capacitación en el marco de la RIEMS, cuyo principal referente es el acuerdo secretarial 447. En suma, “el programa se encuentra integrado por un diplomado coordinado por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) y por algunas especialidades diseñadas e impartidas por la Universidad Pedagógica Nacional (UPN)”. (Lozano, 2010, p. 136)

Por lo tanto, hablar de problemas docentes, necesidades formativas, programas de orientación para profesores universitarios, estrategias didácticas acordes a los contenidos abordados, etc., conduce a hablar del asesoramiento como un recurso más en esta labor de mejora de la calidad docente.

3.2 Funciones del pedagogo laboral

El término pedagogía laboral queda definido por Pineda (2002) como la ciencia de la educación que se ocupa del estudio de las relaciones que se establecen entre el mundo de la educación y el mundo del trabajo.

Su objetivo fundamental es analizar y perfeccionar los procesos de enseñanza-aprendizaje relacionados con la adquisición y desarrollo de competencias necesarias para el adecuado desempeño de la actividad laboral (Ilvento, 2006).

Por su parte, el Diccionario de la Real Academia Española (DRAE), define al pedagogo como:

1. Persona que tiene como profesión educar a los niños.

2. Persona versada en pedagogía o de grandes cualidades como maestro.
3. En casas principales, persona que instruye y educa niños.
4. Persona que anda siempre con otra, y la lleva a donde quiere o le dice lo que ha de hacer (DRAE, 2012)

Como se advierte, el Diccionario de la Real Academia Española (DRAE) enfatiza el campo de pedagogía con los niños, nada más. Evidentemente, el perfil profesional del pedagogo se relaciona con métodos de enseñanza-aprendizaje (Casares, 2000), en instituciones escolares o incluso empresariales.

El profesional de la pedagogía tiene un perfil relacionado con las técnicas y métodos de enseñanza. Para ello, se requiere una sólida formación integral que incluya los conocimientos disciplinarios, los pedagógicos y la apropiación de valores personales, profesionales y sociales.

3.2.1 Principales funciones del pedagogo

Me gustaría dejar claro que la pedagogía laboral parte de la educación permanente como referente, de su ámbito no formal, dirigido a la preparación continua y diversificada de la persona ante situaciones de cambio; como una de las áreas de investigación que vinculan a la educación con el mundo del trabajo.

Por lo tanto, la pedagogía podía prestar una valiosa ayuda tanto al receptor de sus enseñanzas, como al responsable de planificarlas, gestionarlas, ejecutarlas y evaluarlas.

La revista QURRICULUM Revista de Teoría, Investigación y Práctica Educativa, número 29 (2016), establece como principales funciones del pedagogo las siguientes: el diagnóstico y evaluación de necesidades, carencias y demandas, tanto personales como grupales. Por lo tanto, el pedagogo está capacitado para detectar las necesidades, diagnosticarlas y evaluarlas en cualquier contexto.

- La planificación y diseño de planes de formación: El pedagogo está cualificado para dar respuestas formativas, mediante la planificación y diseño de acciones formativas.
- La dirección y gestión de instituciones, grupos de trabajo, etc.: El pedagogo es competente para ejercer un rol de liderazgo en diversas instituciones u otras formaciones corporativas.
- La intervención educativa, el asesoramiento y la mediación: El pedagogo posee los conocimientos necesarios para asesorar en cualquier ámbito educativo y optimizar su trabajo.
- La evaluación de procesos formativos, resultados e instituciones.

De manera que son múltiples los ámbitos en los que el pedagogo ayuda y orienta, ya que puede intervenir en los ámbitos escolar, social y empresarial. Dicho lo anterior, la formación del pedagogo está relacionada con la capacitación, cualificación y reconversión, orientada a la conciliación de intereses laborales e individuales.

Además, cabe señalar, como indica Fernández Salinero (1997), que precisa habilitarse de manera progresiva para realizar tareas de mayor preparación y responsabilidad; actualizar las competencias técnicas de trabajadores, exigidas por el continuo avance organizativo y tecnológico; y lograr una mejora de las competencias transversales, haciendo del trabajo una fuente de aprendizaje y de satisfacción personal.

3.3 Perfiles profesionales del pedagogo en ámbitos institucionales

Los ámbitos profesionales del pedagogo provienen del papel que ellos desarrollan, ante la necesidad de aprender a aprender a través de las nuevas tecnologías de la información y comunicación. Además, abarcan la dirección técnica de centros, planificador curricular y escolar, asesor en política educativa y métodos y técnicas didácticas, informática educativa, educación especializada, animación sociocultural o investigación socioeducativa, entre otras.

Entre las funciones y actividades que desempeñan los pedagogos de acuerdo al *Libro Blanco* (ANECA, 2005), sobre la inserción laboral del pedagogo en ámbitos institucionales, se destacan los siguientes:

- Docencia: en escuelas infantiles, en educación especial, en la docencia universitaria, entre otras. Propiciando a los estudiantes aprendizajes significativos.
- Orientación académica, vocacional, profesional y personal
- Dirección, coordinación y asesoramiento: dirigir y gestionar centros de recursos
- Diseño y coordinación de programas de garantía social y módulos ocupacionales
- Diseño, desarrollo y producción de materiales educativos: en tecnología educativa y medios de comunicación, diseñando material educativo, gestionando centros de recursos
- Asesoramiento de programas educativos: en la formación permanente del profesorado, asumiendo responsabilidades de diseño, desarrollo y evaluación de programas de formación
- Investigación educativa: en la investigación, renovación e innovación educativa.

Como resultado, estos perfiles profesionales abarcan hacia la dirección de diversas funciones formativas y escolares. Los pedagogos pueden dedicarse a la gestión y dirección de institutos tanto públicos como privados, pueden involucrarse en los diseños, implementa acciones y evaluaciones de proyectos de educación, de igual manera que para la valoración de recursos pedagógicos para proyectos con fines académicos y recreativos.

Simultáneamente los pedagogos no están forzados a trabajar precisamente con temas educativos de infancia, ya que pueden especializarse como asesor juvenil o incluso en la educación para adultos.

3.4 Conceptualización de los ámbitos educativos más significativos

A partir de la figura del pedagogo se reflejan diversos ámbitos de competencias profesionales, que lo capacitan para intervenir en cualquier campo ligado a la formación, tanto institucional como en otros contextos. Estos ámbitos son muy amplios y estos profesionales desempeñan sus funciones y tareas específicas, lo que genera que el pedagogo se abra de maneras considerables.

En este apartado, retomare los ámbitos institucionales del pedagogo mencionados en el Libro Blanco (ANECA, 2005) sobre la inserción laboral de los pedagogos los cuales son: pedagogía escolar, pedagogía laboral, pedagogía digital, pedagogía hospitalaria y pedagogía sociocultural y socio comunitaria, siendo para mí los más importantes y los que se relacionan en las opciones de campos de la licenciatura en pedagogía de la UPN Ajusco.

Pedagogía escolar: Se describe al profesional de pedagogía en Escuelas Infantiles (en la estimulación temprana y recursos didácticos); en Escuelas de educación temprana (colaboración en el aula de apoyo a la integración); Escuelas de educación secundaria (evaluación psicopedagógica, orientación vocacional u otras actividades relacionadas con atención a la diversidad); como Orientador educativo en un centro escolar; Centros de educación especial (pautas de intervención para padres y profesores de alumnos).

Pedagogía laboral: Se ocupa de estudiar las relaciones establecidas entre educación y trabajo, evaluando las necesidades de formación y evaluación de competencias, diseño organizativo, gestión de calidad y comunicación, orientación e inserción laboral y diseño, implementación y la evaluación de planes de formación en el seno de la propia empresa.

Pedagogía digital: El profesional de pedagogía es competente para diseñar material e-learning, englobando todo lo que concierne a la creación de difusión de material mediante procesos informáticos. También al asesoramiento pedagógico en el diseño y la realización de programas de TV y radio; producción de programas

educativos y de recursos tecnológicos y multimedia y de entornos virtuales de aprendizaje.

Pedagogía hospitalaria: Las funciones para el pedagogo son diversas, como el diseño y desarrollo de programas de formación de niños con largas hospitalizaciones, formación permanente de profesionales, educación para el comportamiento hospitalario; educación para la salud y educación para el consumo en el sistema educativo. Es de suma importancia, que quienes se especialicen en esta área vayan actualizando sus conocimientos acerca de las enfermedades, tratamientos y efectos.

Pedagogía sociocultural y socio comunitaria: Es de los más extenso de la pedagogía, pues la función del pedagogo como especialista de recursos didácticos y monitor en: planificación y desarrollo de las actividades socioeducativas de centros e instituciones diversas como: centros culturales, centros cívicos, museos, bibliotecas e incluso residencias para personas de la tercera edad, entre otros.

Simultáneamente las opciones de campo que ofrece la UPN Unidad Ajusco, del Área Académica 5 “Teoría Pedagógica y Formación Docente” como: Orientación Educativa, Proyectos Educativos, Docencia, Comunicación Educativa y Curriculum permiten revisar y fortalecer las competencias relativas al trabajo pedagógico en sus diversos ámbitos. Así mismo, la capacidad de análisis y síntesis, organización y planificación, la capacidad de resolver problemas y tomar decisiones y la adaptación a situaciones nuevas. Por lo tanto, el pedagogo es competente para ejercer un rol de liderazgo en diversas instituciones u otras formaciones corporativas.

3.5 Competencias profesionales del pedagogo

En el primer capítulo de esta tesis de abordó la definición de competencia, la competencia comprende, entonces, una base sólida de conocimientos y ciertas habilidades donde lo más importante es el uso que se hace de ellos en situaciones

específicas y se integran para un mismo propósito en un determinado contexto. Todo lo anterior vinculado con el saber hacer, actuar y reaccionar.

Por lo tanto, las competencias de este perfil profesional capacitan para desempeñar las siguientes funciones:

- Organización y dirección de centros educativos e instituciones de formación.
- Supervisión e inspección técnica de educación.
- Formación de formadores y asesoramiento pedagógico.
- Diseño, desarrollo, evaluación y coordinación de procesos y recursos didácticos tecnológicos y multimedia.
- Orientación personal, escolar y profesional.
- Innovación de modelos y procesos para la atención educativa a la diversidad.
- Mediación y atención a la diversidad.
- Desarrollo de proyectos y programas curriculares.
- Evaluación de sistemas, instituciones y políticas educativas.

Estos perfiles profesionales se dirigen hacia las diversas funciones de planificación, diseño, gestión, desarrollo, seguimiento, evaluación, dirección, análisis, diagnóstico, prevención, orientación, intervención, reeducación, asesoramiento, formación, docencia y coordinación.

En conclusión, el perfil del pedagogo está compuesto por diversos ámbitos que incluyen tanto conocimientos, como habilidades y actitudes que le permiten identificar y dar respuesta a los problemas educativos propios de su campo laboral.

El pedagogo como profesional, debe estar capacitado para detectar y diagnosticar necesidades de formación en cualquier ámbito y en los diferentes contextos en los que se desenvuelve. A partir de ello son capaces de diseñar planes, proyectos, programas y acciones formativas adaptadas o concretas, a su vez, son capaces de gestionarlas, implementarlas, seguirlas y evaluarlas.

CAPÍTULO 4

**La formación y el
desarrollo profesional del
novel docente en
Educación Media
Superior**

CAPÍTULO 4: La formación y el desarrollo profesional del novel docente en Educación Media Superior

Este capítulo tiene como propósito documentar las necesidades de los docentes noveles que se inician en la docencia en el Nivel Medio Superior; por otro lado, reflexionar sobre la pertinencia de dicha formación pedagógica como campo laboral del pedagogo.

Además, se pretende que estos profesionistas que ejercen como docentes puedan considerar habilidades y métodos de enseñanza acordes al Modelo de Educación por Competencias alineadas al Marco Curricular Común del bachillerato.

Por lo tanto, en este capítulo se intenta analizar y documentar cómo los noveles docentes, que se insertan al campo de la docencia en Educación Media Superior se preparan y preparan sus clases; asimismo, detectar la formación docente que se concibe como un proceso de aprendizaje permanente, ya que las competencias y conocimientos que adquiere un maestro son resultado, no sólo de la formación inicial, sino de los aprendizajes que realiza durante el ejercicio de su profesión.

Para poder documentar cómo los noveles docentes, que se insertan en el campo de la docencia en Educación Media Superior, se preparan y preparan sus clases, así como detectar si reciben algún tipo de formación continua, se realizó una encuesta (ver anexo 1) dividida en cinco apartados: datos personales de los docentes, los datos de la escuela en la que ejercen la docencia, acerca de su formación, sobre los aspectos labores que implementa y por último en torno a su práctica docente.

Cabe señalar que las aplicaciones de las encuestas se llevaron de distinta manera, es decir, por la pandemia de COVID-19 la mayoría de los docentes prefirieron que se les aplicara la encuesta de manera virtual; por lo tanto, a algunos se les aplicó por vía electrónica, mientras que a otros por una llamada monitoreada y en relación con la problemática expuesta. La muestra que se tomó fue aleatoria y aunque es pequeña, pues abarca un grupo de cinco profesores de EMS en el

Estado de México, reveló información significativa en relación con el tema de esta tesis.

4.1 Datos personales

Los datos personales que se solicitaron en la encuesta son muy específicos, con la finalidad de no invadir la vida personal de los docentes. Además, toda la información que se obtuvo, se concentró en cuadro comparativo (ver Anexo 2).

Agradezco a la profesora Lucero, así como a los profesores Leodan, José Miguel, José Ramón y Marco Antonio por contribuir a la elaboración de esta tesis, proporcionándome parte de su tiempo y respondiendo a las preguntas que se plantearon en la encuesta.

Con base en los nombres de los maestros, podemos señalar que de los cinco entrevistados cuatro son hombres y una es mujer; lo cual llamó la atención, ya que se esperaba que entre los docentes noveles predominara el género femenino.

Con respecto a su edad, podremos ver que la mayoría tiene entre 31 y 33 años. Con esta información, podemos afirmar que se incorporaron a la EMS después de los veinticinco años de edad, aunque el profesor Leodan se incorporó alrededor de los 35 años a la EMS.

Por lo que se refiere al área académica de los profesores, es evidente que la mayoría se concentra en humanidades, ciencias sociales y tecnología de la información y comunicación.

Todavía cabe señalar que la experiencia de los docentes abarca un rango entre uno año y cinco años en el nivel medio superior. Todos ellos corresponden al perfil que se planteó en el primer capítulo, donde se estableció que se considera novel al docente que tiene menos de cinco años de experiencia.

4.2 Datos de la escuela

Con respecto a los datos de la escuela, podemos observar que la mayoría trabaja para las Escuelas Preparatorias Oficiales y sólo uno de ellos lo hace para el Colegio de Bachilleres del Estado de México (COBAEM). Ambas instituciones se encuentran en el Estado de México entre los municipios de los Reyes la Paz, Ecatepec de Morelos y Aculco de Espinoza.

4.3 Formación continua

En cuanto a la formación inicial de los docentes, podemos ver a profesionales con formación disciplinaria en los ámbitos de conocimiento que comprende el currículum de este nivel educativo, contando con un título que los acredita como especialistas en dichos ámbitos, por lo que generalmente no cuentan con formación pedagógica: el profesor José Miguel es egresado del IPN, la profesora Lucero de la UAM-I, el profesor José Ramón del IPN y el profesor Marco Antonio del TESOEM. El profesor Leodan es el único con una formación pedagógica inicial, puesto que es egresado de la UPN Ajusco.

Con respecto a por qué decidieron dar clases, la respuesta es muy variable, dado que algunos consideran que es una oportunidad para compartir sus conocimientos y reflexionar sobre el contexto en el que viven; también por motivación familiar, ya que tienen familiares docentes; por otro lado, consideran que es una forma segura de generar ingresos económicos y a su vez porque les gusta la labor de la docencia.

Por lo que se refiere a las áreas en las que ellos consideran actualizarse, van desde la de tecnología y el uso e implementación de aplicaciones educativas, hasta los instrumentos de evaluación, ya que para ellos es complicado aplicar el

instrumento adecuado y lograr asignar una evaluación ideal. Por otra parte, consideran mejorar sus bases pedagógicas y paralelamente acceder a técnicas más variadas para dar sus clases, las cuales se vean reflejadas en un mejor aprendizaje de sus alumnos.

4.4 Aspectos laborales

Sobre cómo consiguieron su empleo los docentes, todos realizaron el examen de ingreso por medio de la convocatoria de la Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y Maestros (USICAMM) y a través del proceso de asignación de plaza docente.

En relación con el tiempo que llevan ejerciendo en las instituciones, éstos van desde uno a cinco años. Por ello, la mayoría son docentes por asignatura y solo uno es de tiempo completo; por lo tanto, las horas que laboran a la semana van desde las catorce hasta las treinta.

Como ya se mencionó, el área académica de los profesores se concentra en humanidades, ciencias sociales y tecnología de la información y la comunicación. Por eso, ejercen en asignaturas como: Ética, Filosofía, Historia de México, Taller de expresión oral y escrita, - Hoja de cálculo aplicado, Informática, Programación, Sistemas de Información y Gestión de archivo de texto. Al mismo tiempo, algunos docentes laboran en otra institución.

Por otra parte, los docentes no ejercen dentro de la institución otras actividades además de la docencia. Sin embargo, a algunos les gustaría incorporarse a la orientación educativa, para así poderles ofrecer tutorías a sus estudiantes, porque les llama la atención y tienen la facilidad de integrarse y convivir con los jóvenes.

Hay que mencionar que todos los docentes a quienes se les aplicó la encuesta, se ven ejerciendo dentro de diez años en la Educación Media Superior.; además tienen como expectativas: crecer profesional y personalmente, tener mayor control de grupo y emplear más técnicas de aprendizaje.

4.5 Práctica docente

De entrada, es pertinente considerar que, de acuerdo a Bazdresch (2000), la práctica docente es un conjunto de acciones, operaciones y mediaciones, saberes, sentires, creencias y poderes, que se desarrollan en el aula con un sentido educativo, es decir, expresa una acción educativa y, por lo tanto, la práctica es portadora de teoría intencionada, reflexiva y racional que opera con sentido y conocimiento de causa.

Es necesario tener en cuenta que se trata de un concepto complejo que se constituye en torno al ejercicio de los profesores y que cada práctica es influida por los diferentes significados que éstos han construido sobre ella, debido a que en la experiencia cotidiana del trabajo docente coexisten los elementos institucionales y personales del rol que desempeñan; así, cada maestro es diferente en su práctica profesional.

Por lo que se refiere al aspecto que asignan mayor énfasis en su práctica docente, entre la planeación, aplicación y evaluación, la mayoría se concentra en la aplicación. Dado que tienen la facilidad de integrar sus conocimientos en sus clases, les gusta generar actividades que forjen en sus estudiantes interés por seguir aprendiendo y desarrollen conocimientos que les ayuden en su formación continua. Por otro lado, dos de los docentes se centran más en la planeación. Consideran que es un recurso fundamental que les permite enfocar sus objetivos, su tiempo, sus estrategias pedagógicas; además, plantean que es el punto de partida para el ejercicio de la práctica docente. Con respecto a la evaluación, los docentes asignaron un menor énfasis, por lo que se centran en los programas y recursos de sus aplicaciones educativas.

En cuanto a qué momento de su clase le dan mayor impulso, apertura, desarrollo o cierre, la respuesta no fue uniforme. Dos de ellos consideraron que la apertura es lo más importante, ya que es la forma de introducir a los estudiantes al tema. Además, desde ese punto atraen la atención de los estudiantes y despiertan

en ellos el interés. Por otro lado, dos de ellos le dan mayor impulso al desarrollo, considerando que es la práctica de mayor interacción entre el docente y sus estudiantes, por ejemplo, aclarando sus dudas mediante estrategias que consoliden sus conocimientos y habilidades. En cambio, sólo uno de los docentes se enfoca más en el cierre, considerando que le permite observar los aprendizajes que adquirieron sus estudiantes y de ser necesario prever la manera de retroalimentarlos y fortalecerlos.

Con respecto a si ofrecen algún tipo de servicio a sus alumnos fuera del salón, la mayoría contestó afirmativamente, lo cual hacen impartiendo asesorías presenciales o en línea, para aclarar sus dudas, para compartirles materiales digitales y también les ofrecen ayuda con asignaturas inclinadas a su campo disciplinar.

Examinaremos brevemente ahora cuáles consideran los docentes que son los aspectos más favorables para trabajar en las instituciones del nivel medio superior, tomando en cuenta que se trata de perspectivas diferentes y personales. Todos asumen la importancia del libre albedrío en sus prácticas metodológicas, el espacio y las herramientas tecnológicas con las que cuentan, el respeto que existe entre la comunidad escolar, la motivación de seguir aprendiendo, preparándose y hacer cada vez más interesante la labor docente y la facilidad de desplazamiento de sus hogares a las instituciones donde laboran.

Por otro lado, los aspectos que los docentes consideran menos favorables para trabajar en las instituciones del Nivel Medio Superior son: los tiempos que se les asignan por clase, el exceso de trabajo administrativo, la carencia de espacio ante grupos grandes, no contar con el mobiliario necesario y no tener acceso a internet. Igualmente, perciben un ambiente de trabajo pesado, es decir, relaciones profesionales complicadas.

Todas las observaciones anteriores se relacionan con cómo los docentes preparan generalmente sus clases. La mayoría trata de enfocarse en el contexto de los estudiantes y tiene en cuenta sus conocimientos y habilidades; mientras otros observan y analizan su planeación para informarse, leer sobre el tema,

comprenderlo y de esa manera poder generar materiales y recursos acordes a su temario.

Simultáneamente, la mayoría de los docentes se siente a gusto, tranquilos y seguros frente a sus grupos. Además, se llegan a sentir comprometidos y entusiasmados con las respuestas favorables de sus estudiantes. También, algunos admitieron haberse sentido nerviosos las primeras semanas de clase o por no poder detectar si sus estudiantes están comprendiendo los temas.

Por último, las preocupaciones previas que tienen los docentes antes de impartir sus clases son: el ausentismo, la falta de compromiso y el desinterés de sus estudiantes; no dominar su clase por el tipo de estudiantes a los que se enfrentan; el no saber si las estrategias y materiales que eligieron son los pertinentes para que sus estudiantes comprendan y dominen el tema, y que lo que tienen planeado no se lleve a cabo por diversas o ajenas situaciones. De igual modo, les preocupa mucho que sus estudiantes no cuenten con recursos tecnológicos para hacer sus actividades o tareas.

CONCLUSIONES

Esta tesis llega a la conclusión que la mayoría de los docentes de Nivel Medio Superior cuenta con una formación profesional, por lo tanto, su formación inicial no es la docencia. Sin embargo, para ingresar al Servicio Profesional Docente llevaron a cabo el proceso de asignación de plaza docente. Cabe mencionar que dicho proceso se abordó en el primer capítulo *Requerimientos para el ingreso a la docencia en la Educación Media Superior*.

Además, la mayoría de estos docentes son jóvenes con edades desde los 31 a los 38 años. Por lo tanto, aspiran a seguir siendo docentes con la expectativa de vivir de ello. En consecuencia, consideran viable mejorar sus bases pedagógicas y paralelamente acceder a técnicas más variadas para dar sus clases, las cuales se vean reflejadas en un mejor aprendizaje para sus alumnos.

En cuanto a cómo mejorar sus bases pedagógicas, los docentes entrevistados tienen deseos de contar con un apoyo que los impulse y motive a mejorar sus estrategias. Todo esto parece confirmar que, con base en *El Curso – Taller Bases pedagógicas para la enseñanza en la Educación Media Superior*, el novel debe pensarse primero como docente “¿Quién soy yo?, ¿Qué hago y por qué lo hago?, ¿Hacia dónde voy? y, ¿Cómo seré recordado por mis alumnos?”. (2020, p. 4)

Desde un ámbito pedagógico, se puede contribuir con elementos que permitan al docente replantear sus métodos de enseñanza, modificar sus estrategias de aprendizaje con el fin de propiciar el logro de aprendizajes significativos en el alumno. Es decir, que el alumno sea consciente de su proceso de aprendizaje y sea capaz de autorregularlo y de esa manera pueda tomar decisiones más efectivas.

Dicho lo anterior, para aminorar las preocupaciones de los docentes antes de impartir sus clases, se deberían diseñar espacios amigables de construcción colectiva, que permita a los docentes generar acciones sobre cómo enseñar, comunicar, socializar experiencias, reflexionar desde la cotidianidad y evaluar los

procesos cognitivos. Todo ello debido a que algunos docentes mencionaron que, a pesar de contar con curso/taller pedagógico en sus instituciones, no se sentían apoyados o con la confianza de acercarse a sus colegas más experimentados y entre los noveles tenían que buscar la manera de apoyarse mutuamente.

En cuanto a las condiciones de las prácticas pedagógicas, deben impulsar éstas a los docentes hacia un proceso de autorreflexión, conceptualización, investigación y experimentación didáctica, con el propósito de cualificar dicho proceso, como parte fundamental de la formación inicial del docente.

REFERENCIAS

- ANECA (2005). *Libro blanco: Título de grado en pedagogía y educación social*. Madrid: ANECA. [Libro Blanco Pedagog.a 1.qxd \(aneca.es\)](#)
- Bazdresch, M. (2000). *Vivir la educación, transformar la práctica*. Guadalajara, Jalisco-México: Textos Educar - Educación Jalisco.
- Chehaybar, E. (2007). Reflexiones sobre el papel del docente en la calidad educativa. *Reencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, (50).
- Delors, J. (1996.): “Los cuatro pilares de la educación” en *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI, Madrid, España: Santillana/UNESCO. pp. 91-103. https://uom.uib.cat/digitalAssets/221/221918_9.pdf
- Díaz, F., & Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo* (Vol. 2). México: McGraw-Hill. <http://formacion.sigeyucatan.gob.mx/formacion/materiales/4/4/d1/p1/2.%20estrategias-docentes-para-un-aprendizaje-significativo.pdf>
- El Curso – Taller Bases pedagógicas para la enseñanza en la Educación Media Superior. [Taller 2020\(5\).pdf \(edomex.gob.mx\)](#)
- Flores Arévalo, I. (2004). ¿Cómo estamos formando a los maestros en América Latina? PROEDUCA. Programa de Educación Básica de la Cooperación Alemana al Desarrollo, GTZ, Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe. <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/123456789/218>
- Marcelo García, C. (1988). Profesores principiantes y programas de inducción a la práctica docente. http://espacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:20340/profesores_principiantes.pdf

Qurrículum Año 2016, Número 29 [Núm. 29 \(2016\): Qurrículum nº29 \(2016\)](#) |
[QURRICULUM - Revista de Teoría, Investigación y Práctica Educativa \(ull.es\)](#)

Sarre, P. L. (2003). ¿Cómo aprenden los maestros? *Cuadernos de discusión*, 6.

Schwille, J., Dembélé, M. y Schubert, J. (2007). Perspectivas globales sobre el aprendizaje del profesorado: mejora de políticas y prácticas. *Instituto Internacional de Planificación Educativa (IIPÉ) UNESCO*.

Secretaría de Educación Pública. (2008). *Acuerdo número 442 por el que se establece el Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad*. México.

http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/11435/1/images/5_1_acuerdo_numero_442_establece_snb.pdf

Secretaría de Educación Pública. (2008). *Acuerdo número 444 por el que se establecen las competencias que constituyen el marco curricular común del Sistema Nacional de Bachillerato*. México.

http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/11435/1/images/5_2_acuerdo_444_competencias_mcc_snb.pdf

Secretaría de Educación Pública. (2008). *Acuerdo número 447 por el que se establecen las competencias docentes para quienes impartan educación media superior en la modalidad escolarizada*. México.

http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/11435/1/images/5_4_acuerdo_447_competencias_docentes_ems.pdf

Secretaría de Educación Pública. (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*. México.

http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/11435/1/images/5_1_0_acuerdo_488.pdf

- Secretaría de Educación Pública. (2019). *Guía de Estudio Rúbrica del Plan de Clase 2019-2020*. México. http://file-system.cnspd.mx/2019-2020/ingreso/ms/guias/22_Plan_de_Clase_02_19_.pdf
- Secretaría de Educación Pública. (2019). *Guía de Examen de Habilidades Docentes 2019-2020*. México. http://file-system.cnspd.mx/2019-2020/ingreso/ms/guias/21_HD_02_19_.pdf [consulta: noviembre de 2019]
- Secretaría de Educación Pública. (2013). *Ley General de Educación*. México. https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-0b12-4676-ad90-8ab78086b184/ley_general_educacion.pdf [consulta: octubre de 2019]
- Secretaría de Educación Pública. (2019). *Perfil, Parámetros e Indicadores para el ingreso a las funciones docentes y técnicos docentes en la Educación Media Superior Ciclo Escolar 2019-2020*. México. http://file-system.cnspd.mx/2019-2020/ingreso/ba/misc/PPI_EB_2019_20193101.pdf
- UNESCO, & OIT. (2008). Recomendación Conjunta de la OLT y UNESCO Relativa a la Situación del Personal Docente (1966) y Recomendación de la UNESCO Relativa a la Condición Docente de Enseñanza Superior (1997). https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_dialogue/---sector/documents/normativeinstrument/wcms_493318.pdf
- Vaillant, D., & Marcelo, C. (2015). *El ABC y D de la formación docente* (Vol. 134). Narcea Ediciones.

ANEXOS

Anexo 1

ENCUESTA

Se le pide participe en la siguiente investigación educativa, cuyo tema central es el conocimiento pedagógico que tienen los docentes noveles del Nivel Medio Superior en el Estado de México. La información obtenida será procesada y analizada conforme a la ética de la investigación.

Se agradece su colaboración prestada y la apertura sincera en sus respuestas.

Datos personales:

Nombre del maestro (a): _____

Edad: _____

Área académica: _____

Años de servicio: _____

Datos de la escuela:

Nombre: _____

Clave: _____

Dirección: _____

Responda a las preguntas relacionadas con su formación:

1. ¿Cuál fue su formación inicial y dónde estudio?

2. ¿Por qué decidió dar clase en el nivel medio superior?

3. ¿En qué áreas de su práctica docente considera que necesita actualizarse?
y ¿Por qué?

Responda a las preguntas relacionadas con el aspecto laboral.

1. ¿Cómo consiguió el empleo en la institución?

2. ¿Cuántos años lleva laborando en la institución?

3. ¿Cuántas horas labora a la semana este semestre?

4. Indique con un tache su forma de contratación en este semestre

- () Docente de tiempo completo
- () Docente de medio tiempo
- () Docente de asignatura

5. Indique la o las materias en las que ejerce la docencia en este semestre

6. Ejerce la docencia actualmente en otra Institución

Si () No ()

7. Dentro de la institución además de la docencia lleva a cabo otras actividades

Si () No ()

8. En caso de responder Si

Especifique cuál ha sido dicha actividad

9. En caso de responder No ¿Le gustaría realizar otra actividad además de la docencia en la institución? _____

10. ¿Cuál actividad sería?

11. ¿Por qué le gustaría realizar esta actividad?

12. ¿Tiene familiares docentes que lo han apoyado para integrarse a la docencia?

13. ¿Cuáles son sus expectativas como docente de Educación Media Superior dentro de diez años?

Responda a las preguntas relacionadas con el aspecto de Práctica Docente

1. ¿A qué aspecto de su práctica docente imprime mayor énfasis? ()

- a. Planeación
- b. Aplicación
- c. Evaluación

2. ¿Por qué de la respuesta anterior?

3. ¿A qué momento de su clase le da mayor impulso? ()

- a. Apertura
- b. Desarrollo
- c. Cierre

4. ¿Por qué de la respuesta anterior?

5. ¿Ofrece algún tipo de servicio a sus alumnos fuera del salón Si () No ()
En caso de responder Sí ¿especifique qué tipo de servicio brinda a sus alumnos?

6. ¿Especifique cuáles son los aspectos más favorables para trabajar en la institución?

7. ¿Especifique cuáles son los aspectos menos favorables para trabajar en la institución?

8. ¿Cómo prepara en general su clase?

9. ¿Cómo se siente frente a su(s) grupo(s)?

10. ¿Cuáles son sus preocupaciones académicas, previas a la clase?

ANEXO 2

| ENCUESTA | | | | | |
|--------------------------------|-----------------------|---|--------------------------|---------------------------|-------------------------------|
| Datos personales | | | | | |
| Nombre del maestro (a): | Leodan Aparicio Ortiz | José Miguel Hernández Hernández | Lucero González Jiménez | José Ramón Rojas Arguello | Marco Antonio Ornelas Vázquez |
| Edad: | 38 años | 33 años | 31 años | 32 años | 32 años |
| Área académica: | Humanidades | Tecnología de la información y comunicación | <u>Ciencias Sociales</u> | Formación para el trabajo | Comunicación |
| Años de servicio: | 3 años | 3 años | 5 años | 1 años | 5 años |
| Datos de la escuela | | | | | |

| | | | | | |
|--|---|---|---|--|--|
| Nombre: | COBAEM 67 ACULCO | Escuela Preparatoria Oficial Número 7 | Escuela Preparatoria Oficial Número 7 | Escuela Preparatoria Oficial Número 301 | Escuela Preparatoria Oficial Número 7 |
| Clave: | <u>15ECB0078G</u> | 15EBH0065Y | 15EBH0065Y | 15EBH0497M | 15EBH0065Y |
| Dirección: | Carretera Aculco El Rosal Km. 10, col. Centro, Santa María Nativitas, Aculco Méx. | Ejército del Trabajo S/N, Centro, 56400 Los Reyes Acaquilpan, Méx. | Ejército del Trabajo S/N, Centro, 56400 Los Reyes Acaquilpan, Méx. | Av. de las Torres, Llano de los Baez, 55055 Ecatepec de Morelos, Méx. | Ejército del Trabajo S/N, Centro, 56400 Los Reyes Acaquilpan, Méx. |
| Formación | | | | | |
| 1. ¿Cuál fue su formación inicial y dónde estudio? | Licenciatura en Pedagogía, UPN | Ingeniería industrial, IPN | Licenciatura en Historia, UAM-I | Ingeniería Industrial, UPIICSA, IPN | Ingeniería en Sistemas Computacionales Tecnológico de Estudios Superiores del Oriente del Estado de México (TESOEM) |
| 2. ¿Por qué decidió dar clase en el nivel medio superior? | Porque se puede lograr reflexionar con los adolescentes sobre el contexto donde vive. | Es una forma de ingresos más fuera segura. | Porque me gusta y creo que es una oportunidad para compartir mis conocimientos y habilidades. | Me agrada la parte pedagógica y la enseñanza. | Motivación familiar, ya que varias personas de mi familia eran docentes. |
| 3. ¿En qué áreas de su práctica docente | En el área de tecnología y uso de aplicaciones educativas. | Bases pedagógicas, mejorar las técnicas para dar clases y obtener mejores | En cultura y ciudadanía digital, pues considero que el estudiantado está inmerso en una | En la parte normativa ej. Ley general de educación y como aplicarla, Acuerdos, | Instrumentos de evaluación, ya que en ocasiones me cuesta un poco aplicar el instrumento adecuado |

| | | | | | |
|--|------------------------|---|---|----------------------------|--|
| considera que necesita actualizarse? y ¿Por qué? | | resultados con los alumnos. | dinámica de digitalización en la que vale la pena incursionar para utilizarlos como aliados en los procesos de enseñanza y aprendizaje. | La nueva escuela mexicana. | para lograr una evaluación ideal. |
| Aspecto laboral | | | | | |
| 1. ¿Cómo consiguió el empleo en la institución? | Por examen de ingreso. | Por examen, por medio de la convocatoria de la Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y Maestros. | Por medio de examen de ingreso. | Concurso USICAMM. | A través del proceso de asignación de plaza docente. |
| 2. ¿Cuántos años lleva laborando en la institución? | 3 años | 3 años | 5 años | 1 año | 5 años |
| 3. ¿Cuántas horas labora a la semana este semestre? | 14 horas | 30 horas | 20 horas | 21 horas | 29 horas |

| | | | | | |
|--|-----------------------------|---|---|---|--|
| 4. Indique con un tache su forma de contratación en este semestre: <input type="checkbox"/> Docente de tiempo completo <input type="checkbox"/> Docente de medio tiempo <input type="checkbox"/> Docente de asignatura | (x) Docente de asignatura | (x) Docente de asignatura | (x) Docente de tiempo completo | (x) Docente de asignatura | (x) Docente de asignatura |
| | - Ética II - Filosofía | - Mantenimiento y redes de cómputo - Páginas web | - Historia de México I - Introducción a la filosofía - Taller de expresión oral y escrita I | - Hoja de cálculo aplicado - Gestión de archivo de texto | - Informática I - Gestión de Archivos de Texto Hoja de Cálculo Aplicado - Programación, Sistemas de Información - Taller para el Desarrollo del Pensamiento III |
| 6. ¿Ejerce la docencia | No (x) | No (x) | Sí (x) | No (x) | Sí (x) |

| | | | | | |
|--|--------------------------------------|----------|----------|----------|--|
| actualmente en otra Institución? Sí () No () | | | | | |
| 7. ¿Dentro de la institución además de la docencia lleva a cabo otras actividades? Sí () No () | No (x) | No (x) | No (x) | No (x) | No (x) |
| 8. En caso de responder Sí, especifique cuál ha sido dicha actividad | | | | | |
| 9. En caso de responder No, ¿le gustaría realizar otra actividad además de la docencia en la institución? | Sí | No | No | No | Sí |
| 10. ¿Cuál actividad sería? | Tutorías. | | | | Orientación Educativa. |
| 11. ¿Por qué le gustaría | Porque tengo facilidad de integrar a | | | | Me llama mucho la atención la actividad que realiza esta área. |

| | | | | | |
|---|---|---|--|--|--|
| realizar esta actividad? | jóvenes, me es fácil convivir con ellos. | | | | |
| 12. ¿Tiene familiares docentes que lo han apoyado para integrarse a la docencia? | Sí | No | No | No | Sí |
| 13. ¿Cuáles son sus expectativas como docente de Educación Media Superior dentro de diez años? | Crecer profesionalmente y personalmente, obteniendo conocimiento y habilidades para seguir integrando a jóvenes a su educación. | Tener mayor control de grupo y emplear más técnicas de aprendizaje. | Mis expectativas es que haya un proyecto definido acerca de los planes y programas de estudio, los cuales respondan a las necesidades de nuestro país. | Mis expectativas dentro de 10 años es ser supervisor de zona para comenzar a analizar los planes de estudio desde el enfoque laboral y emprendimiento. | El crecimiento continuo en el ámbito profesional y personal. |
| Aspecto de práctica docente | | | | | |
| 1. ¿A qué aspecto de su práctica docente imprime mayor énfasis? | b. Aplicación | b. Aplicación | a. Planeación | a. Planeación | b. Aplicación |
| a. Planeación b. Aplicación | | | | | |

| | | | | | |
|---|---|---|---|--|--|
| c. Evaluación | | | | | |
| 2. ¿Por qué de la respuesta anterior? | Porque tengo facilidad de integrar los contenidos en clase. | Buscar la manera que el alumno y la alumna adquieran conocimiento que le ayude a su formación y despertar en ellos y ellas el interés por seguir aprendiendo. | Porque la planeación es un recurso que me permite organizar el tiempo, las estrategias pedagógicas y los materiales entorno al desarrollo de habilidades, conocimientos y actitudes. Dicho recurso puede modificarse, sin embargo, es el punto de partida para el ejercicio de mi práctica docente. | La planeación es la parte fundamental en ella podemos enfocar todo hacia los objetivos que se esperan de la materia y de cada módulo y permite que el docente. | Me gusta realizar actividades diversas y diferentes en mis clases. |
| 3. ¿A qué momento de su clase le da mayor impulso? | c. Cierre | b. Desarrollo | a. Apertura | b. Desarrollo | a. Apertura |
| a. Apertura b. Desarrollo c. Cierre | | | | | |
| 4. ¿Por qué de la respuesta anterior? | Porque el cierre es la manera en que observar el aprendizaje que adquirió el alumno, y si es necesario se | Buscar estrategias, ayuda para que los alumnos y alumnas consoliden un aprendizaje. | Pienso que el planteamiento de la clase es sustancial para atraer la atención del estudiantado y para | Porque es la parte práctica donde el maestro y el alumno interactúan la mayor cantidad de veces ya sea para explicar o aclaración de dudas. | Ya que es la forma de introducir al estudiante al tema o practica desarrollar y generar un interés en ellos. |

| | | | | | |
|--|---|--|--|--|---|
| | retroalimenta con otros conceptos. | | definir lo que se quiere lograr. | | |
| 5. ¿Ofrece algún tipo de servicio a sus alumnos fuera del salón Sí () No () En caso de responder Sí ¿Especifique qué tipo de servicio brinda a sus alumnos? | No (x) | Sí (x) Asesorías de otras asignaturas. | Sí (x) Asesorías, actualmente habilite una clase virtual para compartir materiales digitales y para esclarecer dudas del estudiantado. | No (x) | Sí (x) Asesorías de forma presencial o en línea. |
| 6. ¿Especifique cuáles son los aspectos más favorables para trabajar en la institución? | El espacio, las herramientas tecnológicas. | Tenemos estudiantes con diferentes características y esto hace que el docente tenga que prepararse más, por tanto, motiva al docente a seguir aprendiendo, mejorando y haciendo de esto una labor interesante. | Considero que el respeto al trabajo entre los integrantes de la comunidad escolar (estudiantado, profesorado, personal administrativo, directivo, intendencia y tutores. | El ambiente laboral y los tiempos de traslado a mi domicilio. | El libre albedrío para poder aplicar diversas metodologías educativas con nuestros estudiantes. |
| 7. ¿Especifique cuáles son los aspectos menos favorables para trabajar en la institución? | El tiempo que se da para la clase, y no tener internet. | Las relaciones personales son complicadas, a pesar de trabajar con gente profesionalista, se tiene problemas entre los mismos docentes y esto hace que el ambiente de trabajo sea pesado. | La disposición de los espacio para atender a grupos numerosos y la escasez de recursos tecnológicos en las aulas. | <u>Instalaciones</u> , es un aspecto que impacta en el aprendizaje de mis alumnos ya que las materias que imparto requieren de un equipo de cómputo. | El exceso de trabajo administrativo por parte de nuestras autoridades. |

| | | | | | |
|--|---|---|--|--|---|
| <p>8. ¿Cómo prepara en general su clase?</p> | <p>Leer sobre el tema, comprenderlo y realizar infografías para su mejor comprensión y realizar una actividad acorde al tema.</p> | <p>Observo la planeación de la clase, reviso cuales son los temas a impartir y estudio previamente antes de empezar la clase.</p> | <p>Preparo mi clase en función del contexto del estudiantado, de los contenidos y habilidades a trabajar; elijo una estrategia didáctica, materiales y recursos a utilizar (planeación). Y hago un esquema o notas acerca de lo que en clase se realizará.</p> | <p>El objetivo general y las habilidades que el alumno debe adquirir me da una visión más amplia de lo que tengo que preparar en mi clase. El contexto de mis estudiantes. Mi clase la preparo desde el enfoque laboral, con ejemplos que los alumnos generalmente se van a enfrentar cuando se encuentren trabajando en alguna empresa.</p> | <p>Tomo en cuenta los aprendizajes previos que tienen mis estudiantes y el avance de los mismos en los diferentes momentos.</p> |
| <p>9. ¿Cómo se siente frente a su(s) grupo(s)?</p> | <p>A gusto, en ocasiones nervioso por no saber si comprenden los alumnos.</p> | <p>Al principio algo nervioso, ya después de varias semanas de trabajo el ambiente en el salón cambia y existe seguridad de ambas partes, alumno y docente</p> | <p>Me siento comprometida y entusiasmada con la respuesta del estudiantado respecto a la preparación y los resultados de la clase. Y siempre dispuesta a aprender de cada grupo.</p> | <p>En general me siento seguro ya que los temas los domino.</p> | <p>Tranquilo y muy cómodo.</p> |
| <p>10. ¿Cuáles son sus preocupaciones académicas, previas a la clase?</p> | <p>No poder dominar la clase, ausentismo de los estudiantes.</p> | <p>El tipo de alumnos y alumnas que se tendrán, porque algunos van sin ganas de estudiar, ganas de aprender, van a la fuerza y esto hace que por más que uno se</p> | <p>Saber si las estrategias y materiales que elegí son adecuados y comprensibles para las y los estudiantes.</p> | <p>El 50% de mis alumnos no cuentan con computadora por lo anterior me crea incertidumbre al dejar actividades de tarea.</p> | <p>Que lo planeado con anterioridad no se cumpla por cuestiones adversas a uno, además de que se pueda crear un problema dentro del</p> |

| | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|
| | | <p>esfuerce en que se interese por la clase, no se logra obtener un producto y esto se ve reflejado en las calificaciones y en algunas ocasiones se tienen problemas con ellos por la falta de compromiso.</p> | | <p>En la escuela dónde me encuentro laborando no cuenta con salón de cómputo por lo anterior el alumno no puede practicar.</p> | <p>salón de clases ajeno a la clase.</p> |
|--|--|--|--|--|--|

