

La RIEMS y la Formación docente: Retos y oportunidades de frente a la Ley del Servicio Profesional Docente

RIEMSER and Teacher Training: Challenges and opportunities facing the Law Faculty Professional Service

Eilén Oviedo González

Universidad Pedagógica Nacional

eilenoviedo@gmail.com.

Daniel Hernández

Universidad Pedagógica Nacional

h.daniel.upntijuana@gmail.com

José Francisco Oviedo Villavicencio

Universidad Pedagógica Nacional

jfranciscooviedo@hotmail.com

Resumen

Durante las últimas décadas el Estado mexicano ha emprendido reformas constitucionales en materia de política educativa. Las repercusiones que estas reformas han provocado en el sistema educativo mexicano, particularmente en el Nivel Medio Superior, constituyen un conjunto de oportunidades de cohesión, al mismo tiempo que configuran situaciones de riesgo y desigualdades que este nivel educativo evidencia (Weiss, 2012). En el marco de la diversidad de necesidades, intereses y contextos, resulta fundamental la generación de programas de apoyo, estrategias de análisis, sistemas de evaluación e implicación de trabajos de intervención e investigación diagnóstica y evaluativa en los diferentes subsistemas de este nivel educativo (Bracho y Miranda, 2012). La generación de estrategias en los diferentes niveles de decisión del sistema educativo nacional se plantea en un ambiente de desconfianza de la calidad del sistema en lo general con un señalamiento de culpa unilateral hacia el docente, en lo particular.

Abstract

In recent decades the Mexican government has undertaken constitutional reforms in education policy. The impact that these reforms have resulted in the Mexican education system, particularly in the Middle Level Superior, constitute a set of opportunities for cohesion, while configured risk and level of education inequalities that this evidence (Weiss, 2012). As part of the diversity of needs, interests and contexts, generating support programs, strategies of analysis, evaluation systems and job involvement and diagnostic intervention and evaluation research on the various subsystems of this level (Bracho is essential and Miranda, 2012). The generation of strategies at different levels of the national education system decision raised in an atmosphere of distrust of the quality of the system usually with a unilateral pointing blame to the teacher, in particular.

Palabras Clave / key words: formación docente, oportunidades / teacher training opportunities.

Introducción

La Secretaría de Educación Pública (SEP), con la Reforma Integral a la Educación Media Superior (RIEMS, 2008), emprendió acciones de reorientación en este nivel educativo, no sólo en materia curricular (SEP, 2008) sino también en materia de perfiles docentes (SEP, 2008 y 2013). Estos aspectos, entre otros, implican compromisos, tareas y oportunidades de intervención de diferente nivel y complejidad que requieren de la convergencia de esfuerzos de actores e instituciones.

A la fecha, ha habido esfuerzos en éstos términos, es decir, se han implementado acciones en materia de formación docente, a través del programa de Formación Docente de la Educación Media Superior (PROFORDEMS), así como en la convalidación por parte de externos emitiendo una Certificación Docente para el nivel educativo; sin embargo, a siete años de instrumentación del programa, y de la reciente normatividad relacionada con la Ley del Servicio Profesional Docente (LSPD), las opciones y los mecanismos no quedan aún claros.

Este documento parte de los resultados de un proyecto de investigación que buscaba conocer las necesidades de formación docente de los profesores de la Subsecretaría de Educación Media Superior

(SEMS). El capítulo también describe los elementos de incidencia de esta nueva configuración paradigmática de la SEMS, así como el Sistema Nacional de Bachillerato. La pretensión es que estos elementos analíticos sirvan como base para la generación de propuesta de formación que permitan contrarrestar aquellas evidencias que señalan el deterioro de los procesos educativos e institucionales de la escuela (Dubet, 2010). Cada una de estos tres aspectos constituyen los apartados básicos del capítulo, preámbulo de un cuarto apartado dentro del cual se plantean algunos supuestos y retos que enfrenta actualmente la SEMS en México.

Desarrollo

Los cambios sociales y políticos que se han derivado de la implementación de las reformas educativas, en general, “han traído problemas, escenarios inéditos y heterogéneos, así como una combinación inestable de consensos, rechazos, expectativas e incertidumbres que apenas comienzan a explorarse” (Álvarez, 2000; Pardo, 1999, en Zorrilla 2008). Las reformas han hecho evidente la imbricación de un conjunto de elementos, algunos políticos otros técnicos que complejizan el escenario y los espacios donde se desarrolla el quehacer educativo. De acuerdo con Del Castillo y Valenti (2014, Coord.) los cambios estimulados por las reformas educativas, en lo general, y la profesionalización docente, en particular, han provocado una tensión entre la práctica docente, la seguridad del empleo o las posiciones ganadas históricamente por el magisterio, la calidad educativa y el proceso mismo de enseñanza aprendizaje en el marco de un sistema educativo en permanente cuestionamiento (Guevara Niebla, 1992; Ornelas, 1995).

La práctica docente así como el desarrollo profesional del magisterio en correspondencia con las necesidades de formación han sido categorías de estudio que no han sido omitidas en la investigación (Dean, 1991; Perrenoud, 2001; Sánchez Núñez, 2001; Aguerro, 2002; González y González, 2007; Mestry, Hendricks y Bisschoff, 2009).

Sin embargo, la literatura que refiere a la perspectiva de análisis regional, ha incluido muy poco estudios que consideren aspectos derivados del propio quehacer educativo, en particular de la formación y la práctica docente. Así se ha planteado la necesidad de que el docente reflexione respecto a la incidencia del contexto (regional) en los procesos de enseñanza y aprendizaje (Schmelkes, 1991); se han incluido las categorías de calidad, desigualdad educativa y distribución del gasto público (Martínez Rizo, 1992),

como referentes de los estudios con perspectiva regional, priorizando los análisis cuantitativos, pero se ha omitido la inclusión comprensiva de las relaciones derivadas de las categorías propuestas en este proyecto: necesidades de formación docente desde una perspectiva de contraste regional en México vinculadas a las propuestas de atención ofrecidas institucionalmente por parte de las IES.

Es evidente que la delimitación antes señalada, al mismo tiempo que refiere a la relevancia que este estudio pueda adquirir, su complejidad representa la diferencia que justifica, al mismo tiempo, la poca atención que se le ha otorgado en estudios de recuperación de evidencias de estas categorías. Así, la gestión y operacionalización de estrategias de estudios con perspectivas regionales surgen como una de las opciones para darle un sentido a la educación nacional (Muñoz Izquierdo, en Tapia y Yurén, 2002).

El incremento de las asimetrías regionales así como el retroceso en lo educativo, según las evaluaciones de los organismos internacionales (Peraza, 2010), percibidas constantemente desde la primeros resultados, representan solo una parte de la evidencia dramática de las respuestas y alternativas de desarrollo seguidas desde los distintos niveles de gobierno. En este sentido, Peraza (2010) advierte que estas condiciones pueden ser consideradas como un punto de inflexión si se pretende tener una oportunidad de desarrollo en este nuevo siglo.

En un contexto internacional globalizado e interdependiente, parece necesario que el sistema educativo se constituya en una parte del eje articulador de las propuestas públicas y privadas de crecimiento y desarrollo. En otros términos, es impostergable que la educación en lo general y la planeación educativa nacional y regional encuentre vías claras y explícitas en las propuestas de política económica. En este sentido, la calidad, la competitividad y la globalización se constituyen como elementos que se cohesionan en una orientación que determina los argumentos de justificación de los proceso de valoración, evaluación y certificación de las prácticas y de los perfiles de los actores individuales (docentes, directores, estudiantes), y grupales (las instituciones, los subsistemas y las localidades). Sin embargo, desde nuestra perspectiva, aún hace falta contar modelo que permita determinar la eficiencia de estos procesos con evidencias concluyentes e inapelables. De no contar con estos modelos u orientaciones para la recuperación de evidencias contundentes, los esfuerzos de capacitación, actualización o profesionalización que se dirijan hacia los diferentes involucrados se corre el riesgo de no lograr el objetivo ideal de transformar para mejorar el quehacer educativo. En otros términos, el conocimiento de lo que “saben hacer” los actores individuales o grupales que participan en el sistema

educativo se sostendrá de etéreas y parciales evidencias si no se incluyen métodos de recuperación de resultados; es decir, no llegaremos a identificar si la formación de los actores responde no sólo al logro y conclusión de procesos certificadores sino al reconocimiento de profesionales competentes.

En el marco de la diversidad de necesidades, intereses y contextos, donde se pretende incidir a través de las reformas educativas, resulta fundamental la generación de programas de apoyo, estrategias de análisis, sistemas de evaluación e implicación de trabajos de intervención e investigación diagnóstica y evaluativa en los diferentes subsistemas de este nivel educativo que consideren las particularidades y dimensiones que representan la gran diversidad en la que se ofrecen estos servicios educativos (Bracho y Miranda, 2012).

El gobierno federal decretó: “La obligatoriedad [...] de garantizar la educación media superior, [...] ofrecer un lugar para cursarla a quien teniendo la edad típica hubiera concluido la educación básica, se realizará de manera gradual y creciente a partir del ciclo escolar 2012-2013 y hasta lograr la cobertura total en sus diversas modalidades en el país a más tardar en el ciclo escolar 2021-2022...” (Diario Oficial de la Federación, 9 de febrero de 2012). Pocos años atrás, la Secretaría de Educación Pública (SEP), con la Reforma Integral a la EMS (RIEMS, 2008), emprendió una serie de acciones de reorientación en este nivel educativo, no sólo en materia curricular (SEP, 2008) sino también en materia de perfiles docentes (SEP, 2008b y 2013). La evaluación ha sido en los diferentes niveles del sistema educativo nacional una constante; este eje ha dado paso a procesos de certificación entre los individuos y los grupos (profesores, directores, estudiantes e instituciones y subsistemas). Estos aspectos, entre otros, implican compromisos, tareas y oportunidades de intervención de diferente nivel y complejidad que requieren de la convergencia de esfuerzos de actores e instituciones.

Los impactos y procesos que se derivan de la implementación de la Reforma Integral de la Educación Media Superior, deben ser abordados a través de estudios que no se limiten a coyunturas temporales. La Secretaría de Educación Pública (SEP), al analizar los mecanismos de gestión de la RIEMS dentro de los cuales la profesionalización de docentes y directores tiene un valor significativo, concluye que “se requiere ampliar la oferta de cursos y diplomados de profesionalización con la participación de una gama más amplia de instituciones...” para lo cual se debe “explorar la incorporación de más instituciones formadoras manteniendo pertinencia de contenidos de imparcialidad de la acreditación” (Tuirán, 2013:11). El subsecretario consideró también, que uno de los principales problemas que aquejan a la

EMS, es la débil profesionalización de los docentes y la baja calidad de la enseñanza. Debido a la complejidad implicada en los procesos y observación de los resultados de esos problemas y de los elementos que los problematizan estos no pueden ser analizados dentro de perspectivas estáticas o coyunturales. Se requiere, pues, del diseño e implementación de un modelo de análisis basado en la observación y la contrastación (Prigogine y Stenger, 1983). La evaluación y por supuesto la formación se han convertido en parte de un proceso que no se asume como una condición que incide en la mejora sino como una acción del Estado para determinar la valoración de un quehacer individual (docente) y colectivo (institucional); es decir, en una certificación. La identificación o consideración de estándares específicos condiciona la orientación de los esfuerzos de los actores para su cumplimiento, esto aleja a los actores de principios imbricados con la transformación como estrategia de mejora, provocando formas explícitas o mimetizadas de resistencia.

En el marco de las reformas educativas en México, se puede señalar que la nueva configuración paradigmática de la SEMS, paradójicamente, concentra procesos administrativos, curriculares, evaluatorios, formativos y financieros; mientras que, por otro lado, desvincula las causas y los resultados hacia las particulares de los subsistemas, de las instituciones, de las regiones y, por supuesto, de los involucrados: directivos, padres, de familia, estudiantes y profesores. En este sentido, Schmelkes (2014) señala: "...la educación media superior es un sistema de una enorme complejidad, con muchos subsistemas, cada uno con sus propias normas, con su propio currículo...".

En este proyecto, se considera a la formación, la actualización y la profesionalización de los actores involucrados directamente como ejes fundamentales del proceso educativo. En este proceso, es posible encontrar evidencias del deterioro de los procesos educativos o de los magros resultados académicos e institucionales de la escuela (Dubet, 2010). Estas consecuencias han provocado la construcción de un discurso de crítica al sistema educativo en general y a los profesores, en particular. Además de que el propio profesor ha tropezado o ha caído en etapas de deterioro en sus condiciones de vida y de trabajo, repercutiendo, evidentemente, en la calidad de su desempeño, en su imagen y autoestima profesional (Rivero, 2003).

Lo anterior ha generado la percepción de que la razón de la escolarización (educación formal) debe orientar sus prácticas educativas hacia una orientación del conocimiento instrumental o procedimental: saber hacer; que suele incluir también las prácticas docentes. En este sentido, y en coincidencia con

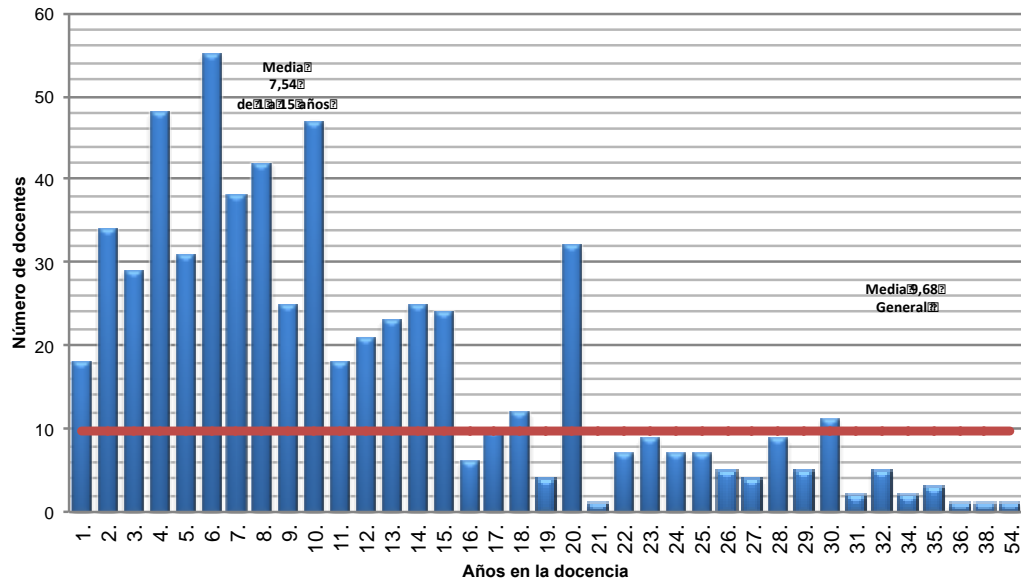
Schön, este proyecto recupera la idea de que cuando el profesor toma de conciencia de las lagunas existentes en la formación y la práctica docente se inicia la búsqueda de elementos de respuesta a una pregunta orientadora que el autor comparte en los siguientes términos: “¿Pueden los conceptos imperantes de preparación profesional llegar alguna vez a favorecer un tipo de Curriculum adecuado a los complejos, inciertos y conflictivos mundos de la práctica?” (Schön, 1992:24).

En la población que constituyen los profesores de educación media superior existe una notoria capacidad y dominio temática o de contenidos de las áreas de su formación inicial, esto podría impedir que se observen, identifiquen y/o transformen aquellas prácticas que impiden provocar en el otro y en uno mismo mejores o alternativas de respuesta a los nuevos escenarios o problemas emergentes. Lo mismo podría plantearse, a manera de supuesto, en los programas educativos de formación: diplomados, especialidades, maestrías, etc.; en particular, en los contenidos y orientaciones que respondan o se adecuen a los perfiles y necesidades docentes del profesional que se atiende.

Algunos de los datos del estudio del que se sostiene este capítulo ofrece evidencias localizadas territorialmente para varios estados del país; en este caso nos ocupamos de algunos resultados del estado de Baja California a manera de primer reporte de variables básicas.

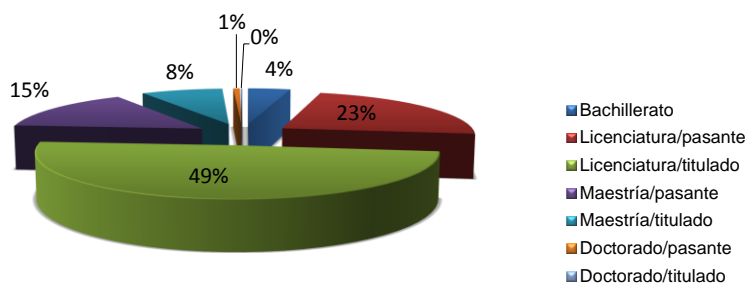
Uno de los aspectos básicos iniciales para comenzar esta parte del análisis del perfil de los profesores del nivel medio superior, es su nivel de escolaridad. En este sentido, en uno de los cuestionarios aplicados en un proyecto de investigación en procesos, se les preguntó sobre su último grado de estudio. El **Gráfico 1** presenta la distribución de esta variable.

Gráfico No. 1 «Años en la docencia de los Profesores de EMS en B.C.»



Fuente: Elaboración propia.

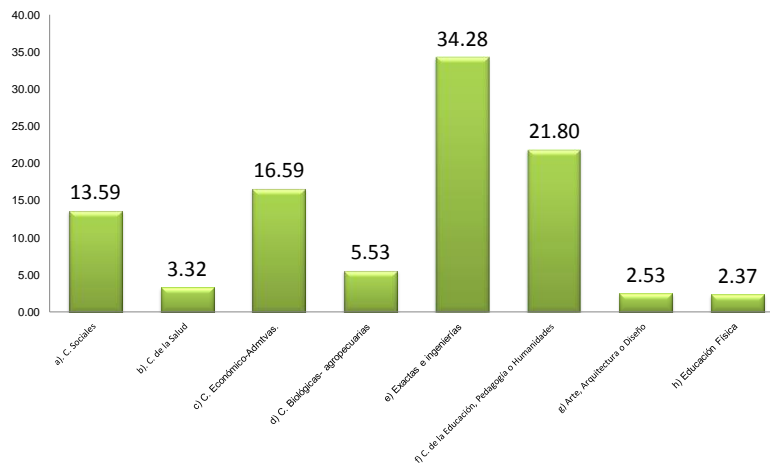
Gráfico No. 1 «Último grado de estudios de los profesores de EMS en B.C.»



Fuente: Elaboración propia.

Se puede observar en la gráfica superior que la mayoría de los profesores de EMS tiene el grado de Licenciatura titulado (49.21%) y de este mismo grado un 22.96% no se ha titulado; en suma, el 65,17% de los profesores podrían ser posibles candidatos o aspirante a ingresar a algunos de los programas de formación docentes que se les ofrezca. En términos de la demanda de atención en los niveles de formación de posgrado (Diplomados, Especializaciones, Maestrías o Doctorados) la población que constituye este grupo de docentes representa un grupo que puede ser atendida en cualquiera de las opciones de profesionalización. Falta determinar, en primer lugar la pertinencia de la oferta, y en segundo, las necesidades de formación percibidas por los propios docentes. En este sentido el **Gráfico No. 2** presenta la especialidad en la que se formaron los docentes según su formación profesional. Se consideraron ocho áreas o ciencias en las que se agrupan la mayoría de las especialidades. En el **Gráfico No. 2**, se muestra que el mayor porcentaje de la población de los profesores según la Especialidad en su formación profesional se encuentra en las “Ciencias Exactas e Ingenierías” (34.28%); le sigue, con un 21.80% los profesores que provienen de las “Ciencias de la Educación, la Pedagogía o las Humanidades”.

Gráfico No. 2 «Especialidad en su formación profesional del Profesor de EMS en B.C.»



Fuente: Elaboración propia.

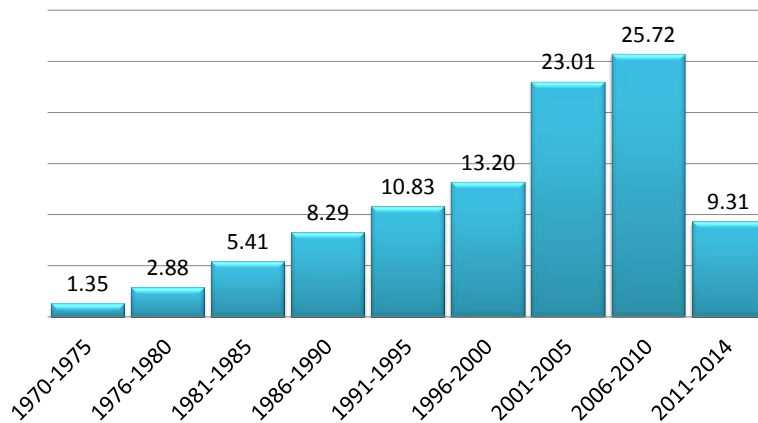
La distribución nos muestra la concentración en cuatro áreas o ciencias principalmente, a saber: 1ro. “Las Ciencias Exactas e ingenierías” (34.28%); 2do. “Las Ciencias de la Educación, la Pedagogía o las Humanidades” (21,80%); 3ro.

“Las ciencias Administrativas” (16,59%); y en 4to. “Las Ciencias Sociales (13,59%)”. Esta gráfica permite reconocer la heterogeneidad de perfiles profesionales con los que, probablemente, se encontrarán quienes propongan una oferta educativa que atienda a esta población de profesores.

En la misma orientación de identificar algunos de los criterios o variables que permitan determinar el perfil académico de los posibles aspirantes a los programas de formación continua, otros de los aspectos básicos son: a) el año de egreso de su formación profesional y b) los años en la docencia.

En el **Gráfico No. 3**, se presenta en nueve intervalos de 5 años la distribución de los años en que los profesores de EMS en Baja California señalaron haber egresado.

Gráfico No. 3: «Año de egreso de los Profesores de EMS en B. C.»



Fuente: Elaboración propia.

Dentro del gráfico superior permite determinar el porcentaje de la distribución de los años de egreso de los profesores de EMS en el estado. Se puede observar que en un total de 48.73% los profesores tienen entre 13 y 4 años de haber egresado de sus estudios profesionales. En términos específicos, el intervalo 2006-2010 representa el mayor porcentaje de inclusión de profesores según los años de egreso de su formación profesional. Esto significa que el 25.72% de ellos tiene entre 8 y 4 años de haber egresado.

La **Tabla 1** inferior presenta los años de egreso según los intervalos considerados. Así, en correspondencia con el **Gráfico 3**, se puede observar que en Baja California existe un 1.35% de profesores en EMS que tiene entre 44 y 39 años de haber egresado de su formación profesional. Es decir, egresaron entre los años 1970-1975.

Los datos incluidos en la **Tabla 1** (anterior) permiten presumir los años de posible práctica docente así como la posible disponibilidad de los aspirantes según aspiración y años de permanencia en el sistema. Evidentemente, esta presunción no tiene ningún asidero estadístico.

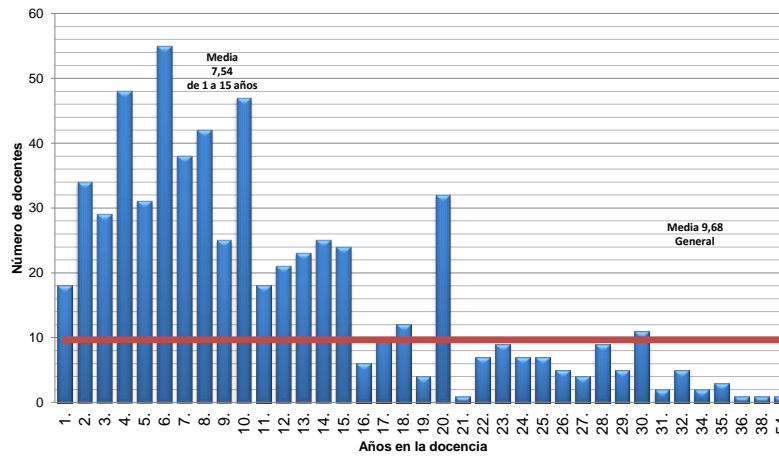
Tabla 1: «Años de egreso de la formación profesional de los profesores de EMS en Baja California»

Año de egreso de su formación profesional	Años de haber egresado, entre	Porcentaje de profesores según años de egreso de su formación profesional
1970-1975	44 y 39 años	1.35
1976-1980	38 y 34años	2.88
1981-1985	33 y 29 años	5.41
1986-1990	28 y 24 años	8.29
1991-1995	23 y 19 años	10.83
1996-2000	18 y 14 años	13.20
2001-2005	13 y 9 años	23.01
2006-2010	8 y 4 años	25.72
2011-2014	3 y 0 años	9.31

Fuente: Elaboración propia.

Es decir, no se pudo determinar que los años de servicio docente o los años de haber egresado de su formación profesional son determinantes en la decisión de los profesores por participar en procesos de formación en algún programa académico y/o actualización docente. Si esta presunción tuviera alguna validez estadística, y los profesores que hayan egresado de su formación profesional en los últimos años considerarán con mayor interés formar parte de algún programa educativo, se puede mencionar que un porcentaje de población agregado importante (35.03%) ha egresado de su formación profesional en los últimos 8 años; es decir, del 2006 al 2014.

Gráfico 4: «Años en la docencia de los Profesores de EMS en B. C.»



Fuente: Elaboración propia.

El **Gráfico 4** (superior) muestra la distribución de años de docencia según la cantidad de profesores de la SEMS en Baja California, de lado izquierdo se observa una importante concentración de profesores que tienen entre uno y quince años de práctica docente, con un promedio de 7.54 años en la docencia. Con ello se puede advertir que, además de la edad promedio (40 años), y con poco más de 65% de ellos con el grado de licenciatura (v. **Gráfico 1**), esta población constituye una población potencial de ser atendida en algún programa de posgrado.

Como una nota al margen, en el centro de la **Gráfico 4**, resalta la barra que representa a los profesores que tienen 20 años de ejercer una práctica docente. Y la línea que atraviesa la gráfica determina la media (9.68 general) de años de los profesores de EMS en Baja California según años de docencia. Esta variable coincide con la “juventud laboral” así como con el posible interés de esta población por continuar actualizándose en su ejercicio profesional docente.

Otro de los indicadores que se consultaron en el estudio de diagnóstico corresponde al tipo de nombramiento de los profesores de EMS en Baja California. De acuerdo con la información recuperada, se puede advertir que un 40.81% de los profesores mencionan tener “definitividad” en su plaza docente; 10.72 puntos arriba del promedio mencionado por los profesores que dijeron tener un nombramiento “por asignatura” (39.09). La tercera opción que se les formuló a los profesores fue la “por contrato” en ella el 20.10% señalaron encontrarse en esa condición.

Los resultados anteriores son, pues una parte de un proyecto que incluye otros 11 estados del país, la información de cada uno de ellos aparentemente muestra tendencias similares, de ahí se sostienen las apreciaciones que se comparten en este capítulo.

Así, en el estado del conocimiento Sujetos de la educación y formación docente, COMIE (1996), exponía un balance de las investigaciones hechas sobre el tema durante la década de los noventa. Bajo el título de “El docente y la práctica de investigación” los autores señalan que las temáticas de investigación preferidas por los autores son: la actualización de los docentes de educación básica, las didácticas, la evaluación, el análisis de la práctica docente. Así se observaba que los elementos constituyentes del docente de educación media superior como sujeto de estudio no entraba en el interés de estudio que pudiera representar una orientación reconocida por su amplitud o trascendencia de frente al docente de educación básica.

En otro de los reportes del COMIE se expone, bajo el título “Sujetos, actores y procesos de formación”, el conjunto de las investigaciones realizadas en México durante la década 1992-2002. El reporte organiza los estudios identificados de la siguiente manera: “Parte I. Formación de docentes (Normal y Universidad) y de profesionales de la educación. Formación profesional”, que se divide, a su vez, en los apartados: 1. En torno a las nociones de formación; 2. Tendencias en la formación de docentes; 3. Formación de profesores de educación superior; 4. Formación y procesos institucionales (Normales y UPN); 5. Formación y valores; 6. Formación y ejercicio profesional; 7. Formación en la disciplina; 8. Formación en educación y procesos institucionales; 9. Formación docente y política educativa; 10. Formación profesional; 11. Identidad de los profesores. El tema de la formación docente se trata en el apartado 2, “Profesionalización de la docencia”. En este conjunto de aportes se hace un recuento de los debates en torno a “la naturaleza profesional de la docencia” en los distintos niveles de educación, incluyendo la educación media superior.

Si bien los estudios señalados proporcionan un panorama sobre las distintas nociones de formación que se han elaborado a partir de enfoques filosóficos, sociológicos y psicoanalíticos, así como de distintas tendencias de formación bajo diversas lógicas didácticas, de organización y gestión de las instituciones educativas, el tema de la formación de profesores de educación media superior no se aborda de manera específica.

Existen trabajos que han ubicado al sistema educativo de educación media superior al centro de sus análisis e interpretaciones, y que han servido de marco de referencia básica para el estudio de este nivel educativo (Castrejón Diez, 1985 y 1998; Zorrilla Alcalá, 2008 y 2010; Lozano Medina, 2010; Cruz y Egido, 2014); asimismo existen estudios que vinculan alguna de las orientaciones asignadas a este nivel educativo en materia de preparación para el trabajo (De Anda, y otros, 1994; Ibarrola, 2002)- Es en los últimos años que aparece el interés por estudiar la relación entre la formación y la práctica docente del profesor de educación media superior (Chehaybar, 2006).

Se podría señalar que en México es notable la ausencia de producciones que indaguen la situación de los profesores de educación media superior en México en el marco de un análisis de la heterogeneidad de los subsistemas y de las regiones donde se lleva a cabo la tarea educativa de los bachilleres. Por ello, recurrimos a algunos diagnósticos a nivel latinoamericano sobre las condiciones y necesidades del trabajo docente de los profesores EMS, entre otros asuntos relacionados con la profesionalidad docente, con los cambios sociales y con los discursos sobre escolarización y la enseñanza (Popkewitz, 1998).

La Reforma Integral de la Educación Media Superior. Una síntesis

La RIEMS se instrumenta a partir del ciclo escolar 2008-2 en los Bachilleratos a nivel Nacional, por primera vez, se conformó en México una Reforma en el Nivel Medio Superior que englobaba a los siete subsistemas, basado en la conformación de un Marco Curricular Común (MCC) mismo que constituye el perfil de egreso de estudiantes de bachillerato, que contiene once competencias que han de desarrollar los estudiantes conformados por: conocimientos, habilidades, actitudes que les permitan desarrollarse de manera satisfactoria, ya sea para que continúen con estudios superiores, en el sector laboral y/o de manera general, puedan enfrentar de manera más positiva los problemas cotidianos.

El análisis de la RIEMS permite identificar varios aspectos que se han visto modificados a afectados a saber: a) los cambios en el currículo (el denominado Marco Curricular Común, incluido en el Acuerdo 444, SEP, 2008); b) la generación de propuestas de formación docente (las competencias docentes del profesor de EMS, Acuerdo, 447, SEP, 2008 y el Programa de Formación Docente de Educación Media Superior, PROFORDEMS); y c) la introducción de mecanismos de evaluación sistemática a diferentes

niveles (Acuerdo 442, SEP, 2008).

Es sabido que la educación media superior (EMS) en México comprende el conjunto de modalidades institucionales que ofrecen enseñanza formal a los egresados de secundaria, esto por consecuencia constituye un escenario heterogéneo de embrollada, pero interesante, complejidad. Cabe hacer mención que en este contexto, los siete subsistemas existentes, a saber: Centro de Estudios Científicos y Tecnológicos (CECYTE), Colegio de Bachilleres de Baja California (COBACH), Dirección General de Bachillerato (DGB), Dirección General de Estudios Tecnológicos y Agropecuarios (DGTA), Dirección General de Estudios Tecnológicos e Industriales (DGETI), y Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP), y las preparatorias de UNAM; con variada oferta educativa, de distintas dimensiones, estructuras y formas de organización, donde prevalece la diversidad y complejidad en la Educación Media Superior. En el caso de la Oferta educativa de los anteriores subsistemas, se observan tres grandes corrientes:

1) El Bachillerato General

Consiste en un bachillerato que busca que el alumno a través de la información, los conocimientos y las experiencias, ubiquen el área disciplinar a la que se dedicarán, y se estudian distintas disciplinas como son humanista, científicas, de la salud, tecnológicas, para posteriormente su ingreso a un nivel de Estudios Superiores. Como ejemplos, podemos mencionar aquellos suscritos a la Dirección General de Bachillerato, como es el caso del Colegio de Bachilleres. De acuerdo con la SEP, este tipo de Bachillerato cuenta con un 60% de la matrícula total de Bachilleres.

2) El Bachillerato Bivalente

Este bachillerato ofrece una educación parte profesional técnica y parte tecnológica, inicialmente ofertada por el IPN, los CECYTE, y aquellos derivados, hasta antes de 2005, se encontraban adscritos a la Subsecretaría de Educación e Investigación Tecnológica (SEIT), a partir de 2005, pasan a ser la Subsecretaría de Educación Media Superior. Este tipo de Bachillerato emite dos tipos de títulos, uno de Bachillerato y el segundo, un título de la Profesión Técnica elegida, reconocida por la Dirección General de Profesiones. Este tipo de Bachillerato, cuenta con el 30% de la Matrícula total.

3) La Educación Profesional Técnica

Ofrece un título técnico, y desde 1997, se permite que los estudios de Bachillerato se consideren equivalentes mediante la aprobación de seis cursos complementarios. Cabe mencionar que los títulos ofertados son de calidad profesional y debe presentarse una Tesis y el cumplimiento de un servicio social para la obtención del Título. Como ejemplos de este tipo de Bachillerato podemos mencionar los CONALEP, CBTIS, CBTAS, CETIS, CETMARM y cuenta con aproximadamente el 10% de la matrícula total.

Las Reformas que se han llevado de manera previa en el Nivel Medio Superior, no habían sido acompañadas de cinco aspectos sumamente importantes: por un lado, un perfil de egreso basado en el establecimiento de competencias comunes que deberán tener los estudiantes del nivel al egreso de bachillerato; el segundo, un programa *obligatorio* de Formación Docente como política de Estado, donde se incluya a los profesionistas que han elegido a la docencia como segunda carrera, así como actualización de los Docentes Normalistas, que imparten clases en el sistema, sin con esto implicar que previo a este programa no hubiera acciones de formación para docentes, lo que hace distinta a esta reforma, es el hecho de hacer *obligatoria* la capacitación, además de integrar un programa de certificación opcional una vez terminado el programa de Diplomado o especialidad según el caso.

En tercer término, la presentación de un perfil docente deseable, planteado en términos de competencias docentes que el profesor de educación media superior, en cualquiera de sus modalidades debería tener para estar frente a grupo (*SEP,2008*). En un cuarto elemento, un programa de Certificación de las competencias docentes, convalidado por un comité de evaluadores externos; y por último, un programa de Evaluación del desempeño docente

El Perfil de egreso del Bachiller, consta de un total de once competencias que debe reunir el egresado, independientemente del subsistema de egreso, debemos recordar que es en éste nivel que los estudiantes conforman su ideología, el conjunto de valores y actitudes que regirán su vida adulta. Por lo que el perfil considera las herramientas principales a lo largo de la vida, este perfil se presenta en el acuerdo 442, por el que se establece el Sistema Nacional de Bachillerato en un Marco de la Diversidad, a continuación se muestra en la gráfica No. 1 “Competencias que conforman el perfil de egreso de la EMS”.

Gráfico No. 5 «Competencias que constituyen el perfil de egreso de la EMS»

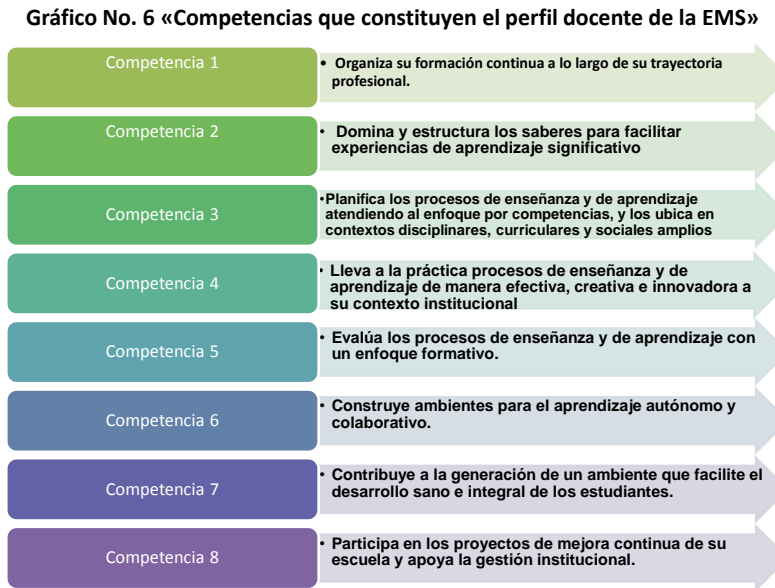


Fuente: Elaboración propia a partir de lo publicado en: SEP (2008) el acuerdo 442 por el que se el Sistema Nacional de Bachillerato en un Marco de la Diversidad, publicado en el D.O.F.

Con relación al Programa de Formación Docente, se inició en el 2008 con dos programas, el primero llamado Diplomado de Formación Docente de la Educación Media Superior (PROFORDEMS), mismo que se ofertó a nivel Nacional durante 7 generaciones en los periodos 2008 a 2014, el programa constaba de sesiones presenciales y el uso de una plataforma educativa que permitía al docente-estudiante, utilizar los recursos tecnológicos, la duración del programa era de 200 horas, los encargados de instrumentar este programa, fueron Universidades Públicas y Privadas que obtuvieron la autorización de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. Por otro lado, una segunda oferta a nivel Especialidad y Diplomado ofertada por la Universidad Pedagógica Nacional, la oferta de este programa de especialidad fue en la modalidad en línea.

Posteriormente a los programas de Formación, a partir del 2009, se inició con el proceso de Certificación Docente del Nivel Medio Superior (CERTIDEMS), este consistía en la convalidación por parte de un comité externo al proceso de formación docente de evaluar el trabajo de los docentes que habían pasado por el proceso de formación para otorgar la certificación docente, a la fecha, ha habido seis convocatorias para la certificación docente.

Ahora bien los dos elementos anteriores, el programa de Formación docente, así como el programa de Certificación docente, se basaron en el perfil docente planteado por la misma RIEMS, en el acuerdo 447, por el que se establece el perfil del docente en la EMS, mismo que puede observarse en el gráfico No.2



Fuente: Elaboración propia a partir de lo publicado en: SEP (2008) el acuerdo 447 por el que se establecen las competencias docentes de la EMS, publicado en el D.O.F.

Dicho perfil, surge de una revisión minuciosa acerca de las principales tendencias a nivel Mundial con relación a dichos perfiles, dentro del sustento pedagógico establecido en la RIEMS se encuentran los siguientes autores: Tavárez (2006); Bain (2007); Zavalza (2003), Perrenoud (2004).

Las configuraciones de pensamiento y acción de los actores involucrados en la formación y práctica docente se sostienen de elementos históricos presentes en los propios sistemas educativos, sus tradiciones y sus disciplinas (o perspectivas epistemológicas). En este sentido, Mercado señala que “las decisiones de los maestros y sus estrategias de sobrevivencia son parte de los saberes docentes u la construcción de éstos no implica sólo procesos cognitivos o acciones individuales, sino que forman parte del proceso histórico local de la relación cotidiana entre maestros y niños” (2014:19).

Se puede advertir, entonces que muchos de esos elementos se mantienen en cuanto su institucionalización manifiesta en el quehacer docente e institucional (Davini, 1995). Conocer, identificar y describir algunos de los rasgos constituyentes de las formas de adecuación o transformación de los

procesos de estos paradigmas o tradiciones en el sistema educativo mexicano. El último año del siglo pasado algunos autores ya advertían el reto que implicaba para el SEMS la formación de su profesorado (Canales, Ibarrola, Latapí, Martínez Rizo, Muñoz Izquierdo, Rockwell, Rodríguez, Villa Lever, 1999). Estos autores, reconocen los esfuerzos que se realizan de manera individual e institucional, pero señalan que “cada modalidad ofrece a sus profesores cursos de actualización que, en general, son muy breves y desarticulados; no ofrecen una respuesta adecuada a la rápida evolución de los conocimientos, a las exigencias de transformación de nuestra sociedad ni a las expectativas de los jóvenes” (ibíd.). En este sentido, la formación y la práctica docente, en su estricto sentido ideal, buscan responder o atender las necesidades (auto) percibidas por los actores involucrados en los subsistemas del SEMS (directivos, autoridades educativas y docentes).

A continuación puede observarse un análisis acerca del perfil planteado por la RIEMS y el planteado por los distintos autores, tomando en cuenta que Tavárez, plantea el perfil del docente en América Latina, Ken Bain, plantea las características acerca de los profesores más exitosos, Zavalza presenta una visión Europea del docente de habla hispana acerca del perfil del profesorado Universitario, y por último Perrenoud plantea diez nuevas competencias para enseñar, desde la visión Francesa.

Tabla No. 2 «Comparativo de Perfiles docentes y la RIEMS»

Dimensión	Perfil de competencias docentes de la RIEMS Acuerdo 447.	Tavarez, M.(2006) Perfil Docente para América Latina	Bain, K. (2007) ¿Que saben y entienden los profesores?	Zavalza (2003) Perfil del Docente Universitario	Perrenoud (2004) Diez nuevas competencias para enseñar.
Idoneidad	Conjunto de habilidades y conocimientos que le dan congruencia a la formación de un docente con la UAC que mparte. Los elementos o formas de expresar la idoneidad pueden constituirse por obras publicadas, experiencia demostrada, carta aval firmada por el cuerpo colegiado que exprese sus habilidades y competencia, experiencia profesional, formación académica, formación continua o adicional, reconocimiento o efectividad demostrada o comprobable, reconocimientos a la efectividad, eficiencia entre otros.				
Educación Continua	1. Organiza su formación continua a lo largo de su trayectoria profesional	5. Maneja su propia Formación Docente	2. Están al día de los desarrollos intelectuales, científicos, artísticos en sus campos. 5. Leen de otros campos. Estudian con cuidado y en abundancia acerca de otras disciplinas.	6. Incorporación de nuevas tecnologías, así como el enriquecimiento y actualización de recursos relacionados con su disciplina.	10. Organiza la propia formación continua. 8. Utiliza las nuevas tecnologías.
Dominio de Contenidos	2. Domina y estructura saberes para facilitar experiencias de aprendizaje significativa.	1. Tiene Dominio Cabal de su materia.	1. Conocen su materia, ponen interés en asuntos de sus disciplinas: historia, controversias y discusiones epistemológicas.	3. Selección de los contenidos interesantes y se preocupan por la mejor manera de presentarlos.	1. Organizar y animar las situaciones de aprendizaje (conocer a través de la disciplina, los contenidos a enseñar).
Proceso de Enseñanza-Aprendizaje	3. Planifica los procesos de enseñanza y de aprendizaje aprendiendo el enfoque por competencias. 4. Lleva a la práctica procesos de enseñanza y de aprendizaje de manera efectiva, creativa e innovadora a su contexto institucional. 5. Evalúa procesos de enseñanza y de aprendizaje con un enfoque formativo 6. Constituye ambientes para el aprendizaje colaborativo	6. Enseñanza a través de una variedad de estrategias didácticas desarrolladas de manera creativa.	3. Establecen expectativas claras acerca de lo que se espera de los estudiantes.	1. Diseño y planificación del programa con sentido del proyecto curricular. 2. Organización de las condiciones y ambientes de trabajo. 5. Metodología didáctica que haga una especial insistencia en las modalidades y estrategias de enseñanza clima y cultura de la clase. 9. Sistema de evaluación utilizada de acuerdo a los contenidos.	2. Gestionar la progresión de los aprendizajes (concebir y controlar las situaciones problema al nivel y las posibilidades de los alumnos). 3. Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación.
Ambientes de Aprendizaje	7. Contribuye a la generación de un ambiente que facilite el desarrollo sano e integral de los estudiantes.	7. Trata con dignidad y afecto a los alumnos.	6. Tienen a buscar y apreciar el valor de cada estudiante.	7. Atención personal a los estudiantes a los estudiantes.	4. Implica a los alumnos en sus aprendizajes y su trabajo.
Gestión	8. Participa en los proyectos de mejora continua de su escuela y apoya a la gestión institucional.				6. Participa en la gestión de la escuela
Trabajo con Pares		4. Trabaja en equipo con sus colegas.	4. Tendencia mantener intercambios intensos con sus colegas.	8. Estrategias de coordinación con los colegas.	5. Trabajo en equipo.
Reflexión sobre su práctica docente		8. Promueve la reflexión y el diálogo sobre los asuntos éticos y problemas que afectan la calidad de vida.	2. Desarrollan sus habilidades gracias a una constante autoevaluación, reflexión y una buena disposición a cambiar su acción docente.	10. Mecanismos de revisión constante del proceso de enseñanza-aprendizaje.	9. Afronta los deberes y los dilemas éticos de su profesional.
Evaluación Externa		3. Esta comprometido con los resultados de su acción docente y su evaluación crítica.			
Tutoría			7. Hacen un intento deliberado y cuidadosamente de acompañar a sus estudiantes.	4. Ayudar a los estudiantes durante el proceso formativo.	

Fuente: Elaboración propia

Como podemos observar, existen puntos en coincidencia y algunos más en discordancia, para efectos de realizar el comparativo se identificaron algunos elementos comunes relacionados con el trabajo docente. En este sentido queda clara la intención de establecer competencias que abarquen en su mayoría la práctica docente cotidiana, sin embargo, de igual manera existen elementos fuera de las funciones que no toma en cuenta el acuerdo 447 y el Perfil Docente planteado, tal es el caso de tutorías, siendo una actividad dada al 80% de los docentes en servicio del nivel Bachillerato y de igual manera la evaluación externa, donde el docente participará a partir del 2015, en la evaluación para el desempeño docente, o la reflexión sobre la práctica docente, sin la cual el docente difícilmente logrará un mejor desempeño docente, si no hubiera reflexión sobre la práctica docente.

La Ley del Servicio Profesional Docente

La ley del servicio profesional docente es una ley complementaria al artículo tercero, fracción III de la Constitución de los Estados Unidos Mexicanos, y que aplica al Servicio Profesional Docente, para ingreso, promoción y reconocimiento, así como permanencia en el servicio, fue publicada en el mes de septiembre del 2013. Tiene como objetivo el regular el servicio profesional docente, establecer los perfiles, parámetros e indicadores, así como regular los derechos y obligaciones derivados del servicio profesional docente de Educación Básica y Media Superior, así como asegurar a transparencia y rendición de cuentas. La ley aplica, para los docentes, personal con funciones de dirección y supervisión en la Federación, Estados, D.F. y municipios, así como los asesores pedagógicos.

Entre sus propósitos está el mejorar la práctica profesional a través de la evaluación de escuelas, intercambio de experiencias, asegurar con base en la evaluación la idoneidad de los conocimientos y capacidades del personal docente, así como el personal con funciones de dirección y supervisión. Dentro de los mecanismos establecidos en la Ley del servicio Profesional Docente, se encuentran el establecer el ingreso a través de convocatorias, basados en los perfiles, parámetros e indicadores establecidos. La promoción a cargos de dirección y de supervisión mediante concursos donde se establecerá la idoneidad de los perfiles para ocupar los puestos publicados.

Ahora bien, otro de los propósitos es el de promoción, la evaluación, será periódica y obligatoria de acuerdo al documentos, cada cuatro años e iniciará en el ciclo escolar 2015-2016 y sentará las bases para la formación continua (capacitación, actualización y desempeño profesional), siempre y cuando se

haya tenido resultados satisfactorios suficientes, se lleva a cabo tomando en cuenta cinco dimensiones, según puede observarse en el **Gráfico No. 4** «Dimensiones establecidas en el perfil, parámetros e indicadores».

De acuerdo a la definición en la LSPD (2013), se trata de una evaluación de carácter formativo y busca mejorar las funciones docentes y técnicos docentes en servicio, establecer áreas de mejora que contribuyan a que el servicio docente otorgado sea de calidad. Una evaluación que recupere la información acerca de las condiciones de trabajo de los docentes y técnicos docentes.

La evaluación se presenta en tres grandes Fases: la primera inicia con la notificación y el registro de los docentes a ser evaluados y técnicos docentes, la segunda fase: se lleva a cabo en cuatro etapas diferentes, *la primera etapa*: consiste en el Informe de cumplimiento de responsabilidades, *la segunda*, consiste en la elaboración de un expediente de evidencias de enseñanza, *la tercera etapa* en la evaluación de conocimientos, actualizados y competencias didácticas que favorezcan el aprendizaje y el logro de competencias (se lleva a cabo a través de dos exámenes) y *la última*: la planeación didáctica argumentada o la presentación de constancia de haber aprobado la Evaluación de Competencias Docentes para la Educación Media Superior (ECODEMS) o la Certificación Docente de la Educación Media Superior (CERTIDEMS). La última fase consiste en la calificación, notificación de resultados y la entrega de informes individualizados a los docentes.

Gráfico No. 7 «Dimensiones establecidas en el perfil, parámetros e indicadores»

Dimensiones	Parámetros	Indicadores
1. Conocimientos para el desempeño de la función docente	1.1 Utiliza los procesos de construcción del conocimiento, enseñanza-aprendizaje, basados en el modelo por competencias aplicados a la práctica docente. 1.2 Argumenta la naturaleza, métodos y consistencia lógica de los saberes de la asignatura o módulo que imparte. 1.3 Identifica las características y necesidades de aprendizaje de los estudiantes para su formación académica. 1.4 Diseña estrategias de evaluación de los aprendizajes de acuerdo con el marco normativo vigente.	45
2. Dimensión práctica docente	2.1 Establece los conocimientos previos y necesidades de formación de los estudiantes para la planeación y el desarrollo de su práctica docente. 2.2 Establece los conocimientos previos y necesidades de formación de los estudiantes para la planeación y el desarrollo de su práctica docente. 2.3 Establece estrategias de evaluación y retroalimentación para el desarrollo de los procesos de aprendizaje y formación de los estudiantes. 2.4 Emplea las tecnologías de la información y de la comunicación disponibles en su contexto, como herramientas de su práctica docente.	22
3. Desarrollo propio de la función	3.1 Reflexiona sobre las capacidades y necesidades de formación continua para la mejora de sus funciones. 3.2 Emplea estrategias de formación continua para la integración de nuevos conocimientos y experiencias en la mejora de su desempeño profesional docente. 3.3 Participa en la retroalimentación e intercambio de experiencias entre pares para mejorar su práctica docente.	8
4. Vínculo con el contexto escolar	4.1 Relaciona el entorno sociocultural e intereses de los estudiantes con su práctica docente. 4.2 Relaciona el entorno escolar de los estudiantes con su práctica docente. 4.3 Promueve la vinculación con diferentes actores de contexto escolar y social para el desarrollo de aprendizaje y la formación de los estudiantes.	19
5. Normativa y ética en la función	5.1 Establece ambientes éticos, incluyentes y equitativos entre los estudiantes. 5.2 Establece las estrategias que contribuyan a la responsabilidad y correspondencia académica con la comunidad educativa. 5.3 Atiende disposiciones legales e institucionales en su práctica docente.	20

Fuente: Elaboración propia a partir del: CNSPD (2015) Etapas, aspectos, métodos e instrumentos. Procesos de la evaluación del desempeño docente. Educación Media Superior.

Sin embargo, al hacer la comparación con el acuerdo 447, donde se establece el perfil de competencia que debe tener el docente en servicio se puede observar que sólo se evalúa de manera parcial el perfil, en Gráfico No. 5 «Dimensiones establecidas en el perfil, parámetros e indicadores»

Gráfico No. 8 «Dimensiones establecidas en el perfil, parámetros e indicadores»

Acuerdo 447

1. Organiza su formación continua a lo largo de su trayectoria profesional
2. Domina y estructura saberes para facilitar experiencias de aprendizaje significativa.
3. Planifica los procesos de enseñanza y de aprendizaje aprendiendo el enfoque por competencias.
4. Lleva a la práctica procesos de enseñanza y de aprendizaje de manera efectiva, creativa e innovadora a su contexto institucional.
5. Evalúa procesos de enseñanza y de aprendizaje con un enfoque formativo
6. Constituye ambientes para el aprendizaje colaborativo
7. Contribuye a la generación de un ambiente que facilite el desarrollo sano e integral de los estudiantes.
8. Participa en los proyectos de mejora continua de su escuela y apoya a la gestión institucional.

Dimensiones Establecidas en el perfil, parámetros e indicadores

1. Conocimientos para el Desempeño de la función docente	Adapta los conocimientos sobre la disciplina que se imparte y los procesos de enseñanza-aprendizaje de acuerdo con las características de los estudiantes.
2. Práctica Docente	Planifica los procesos de formación, enseñanza, aprendizaje, evaluación, atendiendo el enfoque por competencias, y los ubica en contextos disciplinares, curriculares y sociales.
3. Desarrollo propio en la Función	Organiza y desarrolla su formación continua a lo largo de su trayectoria profesional.
4. Vínculo con el contexto escolar	Vincula el contexto sociocultural y escolar con el proceso de enseñanza-aprendizaje
5. Normativa y ética en la función	Construye ambientes de aprendizaje autónomo y colaborativo atendiendo el marco normativo y ético.

Fuente: Elaboración propia a partir del: CNSPD (2015) Etapas, aspectos, métodos e instrumentos. Procesos de la evaluación del desempeño docente. Educación Media Superior.

Conclusiones

A partir de la implementación de las reformas al sistema educativo en México, en particular de la RIEMS, tampoco contamos un modelo de análisis sistémico que nos permita contar con categorías que representen las respuestas o adecuaciones institucionales de los subsistemas de EMS y que incluyan el papel de las instituciones formadoras.

De acuerdo con Rugarcía (1998 citado por Miramontes 2003 en anexos), sabemos que los programas de formación de docentes, en lo general, presentan varias deficiencias; a saber: “a) no son diseñados con la participación de los maestros a quienes van dirigidos por lo tanto, los programas no se ajustan a sus circunstancias personales y contextuales; b) su objetivo en la práctica ha sido reforzar la preparación de maestros repetidores de conocimientos; y c) el método que se ha empleado y para el que se ha capacitado a los maestros ha respondido al expositivo”.

Hasta el momento sabemos muy poco sobre la manera en que los subsistemas de la SEMS, las instituciones de educación superior de profesionalización y actualización así como los actores involucrados en ellos, coordinan sus esfuerzos para responder a las necesidades de formación; y, en consecuencia, no sabemos cuáles son los resultados de tales esfuerzos en materia de adecuación y pertinencia de programas educativos dirigidos a atender tales necesidades docentes. Existen esfuerzos que proponen modelos de evaluación docente con énfasis en las competencias de los mismos y en el modelo de educación basado en competencias en general (García, Loredó, Luna y Rueda, 2008); su objetivo fue orientar las actividades de profesores y directivos en los procesos de evaluación, resaltar la importancia de la función docente y contribuir para que la evaluación repercuta en mejores prácticas didácticas. Las categorías que se han incluido no dejan fuera cualquiera de los tres aspectos siguientes: a) el fortalecimiento en el dominio de contenidos en las áreas de conocimiento de los docentes; b) estrategias de trabajo en el ámbito pedagógico y didáctico, y c) utilización de las nuevas tecnologías. Sin embargo, siguen estando ausentes aspectos de formación y profesionalización en asuntos de mediano y largo alcance. En particular aquellas que les permitan a los docentes de este nivel conocer las tendencias educativas así como proponer nuevas orientaciones y prácticas según las necesidades detectadas.

Los cambios en las políticas públicas, en particular en la instrumentación de las políticas educativas, se han ido afinando conforme a los resultados obtenidos y a la inversión que se ha hecho en los mismos; sin embargo, no se observa claridad o congruencia entre los parámetros que se han utilizado para mantener o desechar dichos programas. De igual manera han surgido programas que buscan mejorar el proceso pero se sobreponen unos con otros, ejemplo: PROFODEMS, CERTIDEMS, ECODEMS, Evaluación del Desempeño Docente.

Los programas de formación docente se han detenido en el último año, por motivos presupuestales y de análisis de propuestas más diversificadas. La pausa, lejos de ser provechosa, se ha visto como una falta de continuidad en los mismos. Esto ha debilitado la lógica procedimental, sin embargo, los mecanismos alternos, tal es el caso del ingreso al Sistema Nacional de Bachillerato (SNB) por parte de los planteles sigue promoviendo el incremento en los porcentajes de profesores formados bajo programas aceptados por la SEMS, así como las instancias de certificación como CERTIDEMS y ECODEMS. Esta situación continúa generando una preocupación y un interés manifiesto por parte de los profesores de este nivel educativo así como de las autoridades por incrementar los aspectos certificadores; sin embargo, se continúa corriendo el riesgo de replicar modelos de atención, actualización, profesionalización o formación que no respondan a los perfiles y necesidades grupales y específicas. Aunque se dice fácil, esto significa que los actores que participan en unos u otros procesos de formación, actualización o profesionalización deben contextualizar en el tiempo y el espacio también los conocimientos teóricos. El actor no solo debe privilegiar las estrategias y contrastes pragmáticas, debe reconocer los marcos de abstracción desde los que realiza sus prácticas; de otra manera, podrá convertirse en un autómatas que replica contenidos y que al hacerlo y al coincidir con estándares o esquemas preestablecidos recibirá recompensas: certificaciones o promociones. El no cuestionar y reconocer los métodos bajo el principios de la búsqueda de resultados preestablecidos nublará la crítica necesaria que debe acompañar la práctica profesional. Esto también en términos de los modelos o programas de certificación implica generar estrategias (sistemas de certificación) que sin perder su rigurosidad también permitan el desarrollo de esquemas de flexibilidad que respondan a las exigencias, características y necesidades del medio y de los actores. Tarea nada sencilla, se requiere de cuadros profesionales que sean capaces de implementar y adecuar manteniendo la rigurosidad.

Lo que es innegable es que en México se requiere continuar impulsando propuestas que permitan incidir en el logro de altos niveles de responsabilidad y compromiso entre los actores participantes, toda vez que la eficiencia que muestre el sistema educativo nacional representará un soporte invaluable para desarrollo económico, social y cultural.

Bibliografía

- Bain, K. (2006) Lo que hacen los mejores profesores de Universidad. Ed. Universitat de Valencia, Primera Edición, España.
- Bracho, T. y Miranda, F. (2012). *Evaluación del diseño de los servicios educativos que proporciona el Instituto de Educación Media Superior del Distrito Federal*, Disponible en línea. http://www.evalua.df.gob.mx/files/recomendaciones/evaluaciones_finales/evaluacion_media_superior.pdf (Consultado el 25 de febrero del 2015).
- Canales, A.; de Ibarrola, M.; Latapí, P.; Martínez, F., Mendoza, J., Muñoz Izquierdo, C., Rockwell, E., Rodríguez, R., y Villa Lever. L. (1999). “El nivel medio superior ¿eslabón perdido de la educación?” Observatorio Ciudadano de la Educación. En línea: <http://www.observatorio.org/comunicados/comun019.html> (Consultado en abril 2015).
- Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente (2015) Etapas, aspectos, métodos e instrumentos. Procesos de la evaluación del desempeño docente. Educación Media Superior. Julio 2015. Recuperado en; http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/content/ms/docs/2015/permanencia/etapas_aspectos/Etapas_Docentes_Desempeno_EMS.pdf, (Consultada en agosto del 2015).
- Congreso de la Unión (2013) Decreto por el cual se expide la Ley del Servicio Profesional Docente, publicado en el Diario Oficial de la Federación, publicado el 11 de septiembre del 2013.
- Castrejón Díez, Jaime, (1985). *Estudiantes de Bachillerato y sociedad*. México: Colegio de Bachilleres.
- Cruz Prieto, Silvia e Inmaculada Egido, (2014). “La Educación Tecnológica de Nivel Medio Superior en México”. *Revista Foro de Educación*, 12(16), pp. 99-121. En línea: <http://dx.doi.org/10.14516/fde.2014.012.016.004> (Consultada en abril del 2015).
- Chehaybar, E. (2006). La percepción que tienen los profesores de educación media superior y superior sobre su formación y su práctica docente. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, XXXVI3er-4to trimestre, 219-259. En línea: <http://www.redalyc.org/pdf/270/27036410.pdf> (Consultada en julio del 2015).
- Davini, M., (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*, Paidós, Buenos Aires.
- Dean, J, (1991). *Professional Development in School*, Milton Keynes: Open University Press.
- De Anda L. y otros. (1994). *El Perfil del Bachillerato hacia el Nuevo Milenio y la Educación Basada en Competencias*. Chiapas: SEP Colegio de Bachilleres.
- De Ibarrola, M., (2002) (Coord.). *Desarrollo local y formación*, CINTERFOR, México.

- Del Castillo, G. y Valenti, G., (2014) (Coord.). *Reforma educativa. ¿qué estamos transformando? Debate informativo*. FLACSO, México.
- Dubet, F. 2010. “Crisis de la transmisión y declive de la institución”, *Revista Política y Sociedad*, vol. 47, Núm. 2:15-25. Disponible en línea: <http://revistas.ucm.es/index.php/POSO/article/viewFile/poso1010230015a/21582> (Consultado en febrero del 2015).
- García, B.; Loredó, J.; Luna, E. y Rueda, M., (2008). “Modelo de Evaluación de Competencias Docentes para la Educación Media y Superior”. En *Revista Iberoamericana sobre la evaluación de la docencia*. En línea <http://fj7gg9gb2q.search.serialssolutions.com/?&rft.issn=1989-0397&rft.atitle=Modelo+de+la+evaluación+de+competencias+docentes+para+la+educación+media+y+superior&rft.aulast=García+Cabrero&rft.aufirst=Benilde&rft.date=2008> (Consultada en abril del 2015).
- González, R. y González, V. (2007). “Diagnóstico de necesidades y estrategias de formación docente en las universidades”, en: *Revista Iberoamericana de Educación*, Disponible en línea: <http://www.rieoei.org/deloslectores/1889Maura.pdf> (Consultado el 15 de mayo del 2015).
- Guevara, G. (1992) (Comp.). *La catástrofe silenciosa*, Fondo de Cultura Económica, México.
- Lozano, A. (2010) *El bachillerato escolarizado en México. Situación y Prospectiva*, México, Universidad Autónoma de México.
- Martínez, F., (1992). “La desigualdad educativa en México”. En: *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, Vol. XXII, No. 2, pp. 59-120. Disponible en línea: http://www.cee.edu.mx/revista/r1991_2000/r_texto/t_1992_2_03.pdf (Consultado en febrero del 2015).
- Mestry, R.; Hendricks, Ll. y Bisschoff, T. (2009). “Perceptions of teachers development programmes in one province of South Africa”, en: *South Africa Journal of Education*. Disponible en línea: <http://sajournalofeducation.co.za/index.php/saje/article/viewFile/292/171> (Consultado en febrero del 2015).
- Mercado, R. (2014). *Los saberes docentes como construcción social. La enseñanza centrada en los niños*, FCE, México.
- Miramontes, A. (2003). *Conociendo el Bachillerato: un estudio cualitativo sobre práctica docente y fracaso escolar*, Tesis de la Maestría en Ciencias Educativas del IIIE de la UABC, Baja California, México.
- Ornelas, C. (1995). *El sistema educativo mexicano. La transición de fin de siglo*. Fondo de Cultura Económica, México.
- Oviedo, E. (2014) *Formación y Certificación Docente*, Revista Iberoamericana de producción académica y gestión educativa, Publicación 01, Ene-Jun 2014.
- Peraza, A. (2010). *Fracaso Educativo y políticas públicas en México. Ocho propuestas estratégicas*, México, UPN.
- Perrenoud, P. (2001). “La formación de los docentes en el siglo XXI”. En: *Revista de Tecnología Educativa*. Disponible en línea: http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_36.html#copyright (Consultado en mayo del 2015).
- Perrenoud, P. (2004) *Diez Nuevas competencias para enseñar*. Ed. Grao, Segunda Edición, España.

- Popkewitz, T. (1998). “Gubernamentalidad y formación docente” en: Birgin A.; Dussel I.; Duschatzky S. y Tiramonti G. (Compiladoras), *La formación docente, Cultural, escuela y políticas. Debates y experiencias*, Flacso, Argentina.
- Prigogine, I. e Stenger, I. (1983). *La nueva alianza: metamorfosis de la ciencia*, Madrid, Alianza.
- Rivero, J. (2005). “Políticas educativas y exclusión: sus límites y complejidad”. En *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. Disponible en línea: <http://www.rinace.net/arts/vol3num2/art3.htm> (Consultado en mayo del 2015).
- Sánchez, J. (2001). *Necesidades de formación psicopedagógica para la docencia universitaria*, Tesis doctoral presentada en el Universidad Complutense de Madrid. Disponible en línea: <http://biblioteca.ucm.es/tesis/edu/ucm-t25447.pdf> (Consultado el 15 de mayo del 2015).
- Schmelkes, S. (2014). “Evaluar para crecer”, en revista *Líder DF*, número 11, abril. México.
- Schmelkes, S. (1991). “Problemas y retos de la educación básica en México”, en Sierra N. María Teresa de, (Coord.). *Cambio estructural y modernización educativa*, México, COMECOSO, UNAM UPN, pp. 118-126.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*, Paidós, México.
- Secretaría de Educación Pública (2008) Acuerdo 442, por el que se establece el Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de la diversidad. Diario Oficial de la Federación, publicado el 26 de septiembre del 2008.
- Secretaría de Educación Pública (2008) Acuerdo 447, por el que se establecen las competencias docentes de quienes imparten la Educación Media Superior. Diario Oficial de la Federación, publicado el 28 de octubre del 2008.
- ----- 2013. *Acuerdo número 712 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa para el Desarrollo Profesional Docente*. Diario Oficial de la Federación, 29 de diciembre.
- Tapia, M. y Yurén, M. (2002) (Coord.). *Los actores educativos regionales y sus escenarios*, México, CRIM UNAM.
- Tavárez, M. (2005). “El Perfil del docente Latinoamericano, ¿Mito o realidad?”, *Congreso Pedagogía 2005*, La Habana Cuba del 31 de enero al 05 de febrero del 2005, Recuperado en: http://www.matematicaparatodos.com/BOLETINES2005/Archivo_PDF_Boletin_26.pdf, el día: 18/08/2015.
- Tuirán, R. (2013), *Educación media superior: los desafíos en puerta*, Subsecretaría de Educación Media Superior. Recuperado de http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/11088/ems_desafios_puerta_rt.pdf (Consultado en 15 de abril del 2015).
- Weiss, E. 2012. “La educación media superior en México ante el reto de su universalización (1)”. *Archivos de Ciencias de la Educación*, Año 6, N° 6, 4ª Época. Disponible en línea: <http://www.archivosdeciencias.fahce.unlp.edu.ar/> (Consultado el 1 de marzo del 2014).
- Zavalza, M. (2003) *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Ed. Narcea, Tercera Edición, España.
- Zorrilla, J. (2008). *El Bachillerato mexicano: un sistema académicamente precario. Causas y consecuencias*. México, Instituto de investigación sobre la Universidad y la educación.
- -----, (2010). *El futuro del Bachillerato y el trabajo colegiado. Lecciones de una intervención exitosa*. México, ANUIES.