



---

---

BENEMÉRITA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA  
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

DISEÑO DE UNA PROPUESTA CURRICULAR EN DIDÁCTICAS ESPECÍFICAS,  
DIRIGIDA A DOCENTES DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

TESIS PRESENTADA PARA OBTENER EL GRADO DE:  
**LICENCIATURA EN PROCESOS EDUCATIVOS**

PRESENTA  
**BEATRIZ ITZEL SERRANO ITA**

DIRECTORA:  
DULCE MARÍA CABRERA HERNÁNDEZ

CODIRECTORA:  
LEONOR ESCALANTE PLA

OCTUBRE 2019

Este trabajo se ha desarrollado en el marco del proyecto **“Culturas epistémicas, formación científico-tecnológica e innovación en posgrados no escolarizados del PNPC”** financiado por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt), en la convocatoria 2016 Fronteras de la ciencia.

## **Agradecimientos**

Agradezco a Dios por haberme permitido concluir este proyecto y por haber puesto en mi camino, a través de estos años de licenciatura, a personas maravillosas que hicieron de esta etapa de mi vida algo inolvidable. A mis amigos y profesores, les llevo por siempre en mi corazón.

Gracias a mi familia, por forjar las bases que me han permitido llegar hasta aquí, por estar siempre a mi lado y por su apoyo incondicional. Meli, Bety, Citlali y Ana, los amo profundamente.

A mi directora y codirectora de tesis, por haber aceptado recorrer este camino conmigo y compartir de su conocimiento y experiencia. Sin duda sus enseñanzas me acompañarán a lo largo de mi vida profesional.

## Índice

<b>Introducción</b> .....	6
<b>Capítulo1. Educación Media Superior en México</b> .....	9
1.1. Composición de la Educación Media Superior en México.....	9
1.2. Reforma Integral de la Educación Media Superior .....	13
1.3. Nuevo Modelo Educativo .....	17
1.4. Los docentes de Educación Media Superior en México.....	19
1.5. Oferta formativa para docentes de nivel medio superior.....	24
1.6. Los docentes de Educación Media Superior en Puebla .....	28
1.7. Perfiles docentes de la BUAP .....	29
<b>Capítulo 2. Fundamentación</b> .....	41
2.1. Revisión de la literatura .....	41
2.2. Diagnóstico .....	51
2.2.1. <i>Primera etapa</i> .....	51
2.2.2. <i>Segunda etapa</i> .....	55
2.2.3. <i>Tercera etapa</i> .....	56
2.2.4. <i>Cuarta etapa</i> .....	58
2.2.5. <i>Quinta etapa</i> .....	71
2.2.6. <i>Sexta etapa</i> .....	73
<b>Capítulo 3. Diagnóstico de necesidades</b> .....	74
3.1. Diseño de la investigación .....	74
3.1.1. <i>Fase de preparación</i> .....	75
3.1.2. <i>Trabajo de campo</i> .....	76
3.1.3. <i>Fase analítica</i> .....	77
3.1.4. <i>Fase informativa</i> .....	78
3.2 Sujetos.....	78
3.3. Instrumentos.....	84
3.4. Procedimiento .....	85
3.5. Análisis y resultados .....	87

3.5.1. Datos del perfil y formación profesional .....	87
3.5.2. Experiencia profesional .....	91
3.5.3. Intereses de formación .....	104
3.5.4. Necesidades de formación.....	105
3.5.5. Opiniones y propuestas de formación .....	110
<b>Capítulo 4. Propuesta curricular .....</b>	<b>124</b>
4.1. Currículo .....	124
4.1.1. Diseño curricular .....	124
4.1.2. Teoría curricular.....	126
4.2. Fundamentos del currículo.....	133
4.2.1. Filosófico.....	133
4.2.2. Sociológico .....	134
4.2.3. Antropológico.....	135
4.2.4. Pedagógico.....	136
4.2.5. Didáctico .....	138
4.3. Objetivos.....	144
4.3.1. Objetivo general.....	144
4.3.2. Objetivos específicos.....	144
4.4. Perfiles .....	144
4.4.1. Perfil de ingreso .....	145
4.4.2. Perfil de egreso .....	146
4.5. Estructura curricular y plan de estudios.....	148
4.5. Normatividad .....	155
4.6. Evaluación del currículo .....	155
<b>Conclusiones.....</b>	<b>160</b>
<b>Referencias .....</b>	<b>164</b>
<b>Anexos.....</b>	<b>168</b>

## Introducción

Los constantes cambios en la sociedad actual plantean grandes retos para la educación y nuevas exigencias al profesional que ejerce la docencia; resulta trascendental la formación continua de los docentes para enfrentar las demandas del nuevo siglo. Este trabajo se centra en el papel fundamental que ellos desempeñan, a partir de las reformas que han impulsado la conformación del nuevo currículo de este nivel, y en las competencias que deben desarrollar. A partir de ello, se establece el propósito central de la investigación, diseñar una especialidad dirigida a docentes de educación media superior que posibilite el desarrollo de los conocimientos, habilidades y actitudes en didácticas específicas necesarias para la función docente. De manera que, a través de esta propuesta, se atienda al cambio del rol tradicional de los docentes como meros transmisores de conocimientos, a profesionales que reflexionan sobre su práctica y se actualizan de manera constante tanto en su área de experticia como en el manejo de su didáctica especializada, a fin de desempeñarse como mediadores entre el conocimiento y el estudiante, y como creadores de ambientes de aprendizaje óptimos para la aplicación de dicho conocimiento en la resolución de problemas del contexto.

Por lo tanto, como indica Fernández (2013) el profesional que ejerza la docencia debe no sólo ser experto de su disciplina sino que además necesita de una preparación, una formación docente, que Vaillant y Marcelo definen como la “combinación adecuada entre el conocimiento de la materia a enseñar y el conocimiento pedagógico y didáctico referido a cómo enseñarla” (2015, p. 53). “La necesidad de esta formación del profesorado ha sido el marco para el desarrollo de la tendencia denominada profesionalización de la docencia” (Cáceres 2003, p. 3). En ésta, el profesional que ejerce la docencia obtiene y aplica

conocimientos específicos, y a la par “adquiere un compromiso permanente en su actualización y preparación para la vida de los estudiantes” (Cáceres 2003, p. 4). Por lo tanto la profesionalización del docente, como señalan Puga y Saldaña (2016), se trata de una reflexión y transformación sobre la práctica, en la que el desarrollo del pensamiento crítico desempeña un papel medular.

En este reconocimiento de la formación continua como parte fundamental en la profesionalización docente, la UNESCO (1998) consideró como acción prioritaria establecer estructuras, mecanismos y programas adecuados de formación del personal docente. De tal forma que en esta investigación se pretende impactar en la profesionalización del docente de educación media superior, a través del diseño de programas de formación, desde lo curricular y lo didáctico, que de acuerdo con Tobón “relacionan el mundo educativo con el mundo de la vida, con unos fines específicos para formar un tipo de hombre y mujer que harán que esa sociedad sea diferente a otras” (2013, p.149). Lo que, en consecuencia, dilucida el impacto de la formación continua de los docentes, no sólo en la mejora de su práctica sino en la calidad de la formación de los estudiantes, y a su vez en la manera en la que estos serán capaces de contribuir en la sociedad.

El trabajo de investigación se organiza en cuatro capítulos. El primero concierne al Sistema de Educación Media Superior y las reformas educativas actuales, y sirve de marco para contextualizar la investigación, abordando la composición de la educación media superior en México, los acuerdos planteados por la Reforma Integral de la Educación Media Superior, el análisis de la población docente de este nivel en el país, el Estado de Puebla y en particular en la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, así como la oferta formativa dirigida a este sector.

El segundo capítulo se compone de las diferentes etapas dentro de la fundamentación de la propuesta curricular, así como de distintos modelos para el análisis de necesidades. Estos modelos se presentan como cimiento en la elaboración de programas, y se retoman en el siguiente capítulo. En cuanto a la fundamentación, se sitúa la propuesta en una realidad y contexto social determinado, se analiza la existencia de un mercado ocupacional inmediato para la población a la que se dirige el programa, se investigan instituciones a nivel nacional que ofrecen preparación afín, y se revisan los lineamientos universitarios para el diseño de planes y programas de estudio, así como la normatividad que rige su creación.

En el tercer capítulo se realiza el diagnóstico para el análisis de las necesidades e intereses de formación de los docentes del nivel medio superior en la BUAP, la obtención de información relativa a su perfil, formación y experiencia profesional, y el conocimiento de sus expectativas respecto a la propuesta curricular. Se caracterizan las preparatorias que formaron parte de la investigación, se presenta el instrumento diseñado, el procedimiento de aplicación y los resultados obtenidos.

Finalmente en el capítulo cuatro se presenta la propuesta curricular, partiendo de los enfoques desde los que se aborda su diseño, se establecen los objetivos del programa, los perfiles de ingreso y egreso, se determinan los contenidos, su estructuración y organización, y se presenta un modelo para su evaluación.



## Capítulo 1. Educación Media Superior en México

El propósito de este capítulo es ofrecer un panorama general de la manera en la que está conformado el Sistema de Educación Media Superior (EMS), así como de las principales características de los docentes de este nivel educativo, a fin de contextualizar la investigación realizada en el periodo que comprende la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) 2008 y El Nuevo Modelo Educativo (2017), resaltando el papel que desempeñan los docentes dentro de la Reforma y la importancia de su profesionalización.

### 1.1. Composición de la Educación Media Superior en México

Conforme a lo establecido en el artículo 3° de la Ley General de Educación, el Estado tiene la obligación de garantizar la educación media superior, prestando servicios educativos de calidad que aseguren el máximo logro de aprendizaje de los educandos. En 2011, se aprobó en México la extensión de la obligatoriedad al nivel medio superior, lo cual se implementó a partir del ciclo 2012-2013. Este ciclo formativo corresponde al vínculo entre la educación básica y la superior o el mercado laboral e incluye tres grados (10 a 12) que competen a las edades 15 a 17.

Las acciones emprendidas en los últimos años, han dirigido sus esfuerzos a consolidar un sistema nacional de bachillerato cada vez más incluyente, pertinente y de calidad; que alinee sus propósitos, más allá de preparar a los jóvenes para la educación superior o para la vida laboral, para contribuir a la formación de “ciudadanos libres, participativos, responsables e informados, capaces de ejercer y defender sus derechos, que participen activamente en la vida social, económica y política de México” (Propuesta Curricular para la Educación Obligatoria, 2016, p.36).

Existen cuatro modalidades en el país, en las que se ofrece formación en el nivel medio superior: bachillerato general, bachillerato tecnológico, profesional técnico y profesional técnico bachiller. El bachillerato general ofrece una educación formativa e integral, los jóvenes adquieren conocimientos sobre diferentes disciplinas y ciencias, y se les brinda las herramientas para que posteriormente puedan cursar estudios superiores; esta modalidad atiende a más de 3.2 millones de alumnos, lo que corresponde al 62.8% de la matrícula de educación media superior (DGPPyEE, 2018). El bachillerato general contempla entre otros los siguientes planteles: Centro de Estudios de Bachillerato (CEB), Colegio de Bachilleres (Colbach), Telebachillerato Comunitario (TBC) (SEMS, 2018).

La educación tecnológica incluye, además, de los fundamentos del bachillerato general que posibilita el ingreso a la educación superior, el dominio de una especialidad técnica que permite la incorporación a la actividad productiva; esta modalidad atiende a más de 1.5 millones de estudiantes, lo que representa el 30% de la matrícula de EMS (DGPPyEE, 2018). La educación tecnológica se ofrece en los siguientes planteles: Centros de Estudios Tecnológicos del Mar y en Aguas Continentales (CETMAR/CETAC), Centros de Bachillerato Tecnológico Agropecuario y Forestal (CBTA/CBTF) y Centro de Estudios Tecnológico Industrial y Servicios (CETIS) (SEMS, 2018).

La educación profesional técnica ofrece una formación como profesionales técnicos en actividades industriales y de servicios a alumnos que concluyen la educación secundaria; durante el ciclo escolar 2017-2018, la matrícula en esta modalidad ascendió a 64,451 alumnos (DGPPyEE, 2018). La formación que se ofrece en la modalidad profesional técnico bachiller es equivalente a la anterior, incorporando la posibilidad de que el estudiante continúe con sus estudios superiores; en el ciclo 2017-2018, la matrícula ascendió a 312,110 alumnos

(DGPPyEE, 2018). Entre otras opciones, se encuentra la Preparatoria Abierta, la Preparatoria en Línea, el Bachillerato a Distancia, los Centros de Capacitación para el Trabajo Industrial (CECATI), los Centros de Atención para personas con discapacidad (CAED) y el Programa de Oportunidades para el Empleo a través de la Tecnología en las Américas (POETA) (SEMS, 2018).

La estructura organizativa en este nivel tiene seis distintos tipos de control administrativo y presupuestal, que corresponden a los subsistemas de la EMS: centralizadas o descentralizadas del gobierno federal, centralizadas o descentralizadas de las entidades federativas, autónomas, subsidiados (financiamiento público y particular) y privadas. A su vez, “el gobierno federal ofrece opciones educativas que pueden agruparse en tres categorías: centralizadas de la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS), desconcentradas de la Secretaría de Educación Pública (SEP) y centralizadas de otras Secretarías u organismos federales” (INEE, 2012, pp. 29-30).

En los últimos años la matrícula de la EMS ha crecido de manera persistente, hasta superar la tasa de crecimiento en los niveles educativos que componen la educación básica. De acuerdo a datos de la SEP del ciclo escolar 2017-2018, de los egresados de secundaria el 100% ingresó a primer grado de educación media superior (DGPPyEE, 2018). Sin embargo, la matrícula de nuevo ingreso se compone por alumnos que provienen de generaciones anteriores, así como de jóvenes que reingresan al nivel, por lo que no es posible asegurar que todos los alumnos egresados de secundaria continuaron sus estudios en el nivel medio superior (INEE, 2018a). Del ciclo escolar 2001-2002 al 2016-2017, la matriculación de la población de 15 a 17 años ha aumentado continuamente, debido a la expansión del número de egresados de educación secundaria (INEE, 2018a). En el ciclo escolar 2017-2018 la matrícula total de este

nivel fue superior a los 5.2 millones de alumnos, equivalente al 14.4% de todo el sistema educativo escolarizado (DGPPyEE, 2018). En relación a la tasa neta de cobertura de EMS, del ciclo 2001-2002 al 2016-2017, creció 25.4 puntos porcentuales (INEE, 2018a), en el ciclo 2017-2018 esta fue del 78.5% respecto a la población total de 15 a 17 años de edad (DGPPyEE, 2018).

Por otro lado, históricamente el abandono en EMS ha sido el más alto de toda la educación obligatoria en México; durante el ciclo escolar 2015-2016, 772,215 estudiantes de los 4, 985,080 inscritos abandonaron sus estudios (INEE, 2018a). Aunado a ello, posee los niveles más bajos en eficiencia terminal, que en el ciclo 2016-2017 fue del 66.7% (DGPPyEE, 2018). Con el fin de atender este problema, a fines del 2017 el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) presentó cinco directrices para mejorar la permanencia en este nivel, entre ellas fortalecer las competencias docentes para generar interacciones pedagógicas pertinentes a las necesidades educativas de los jóvenes (INEE, 2017).

Otro indicador es el contexto social en el que se desenvuelven los jóvenes, el cual nos permite apreciar las brechas educativas asociadas a diferentes condiciones como la presencia de alguna discapacidad, la localidad de residencia y el origen social. En este sentido, según datos del INEE (2016) mientras el 34.7% de los jóvenes rurales de los 20 a 24 años cuenta con educación media superior completa, 60.1% de sus pares urbanos tiene esa misma escolaridad. En tanto sólo el 69.8 de los jóvenes entre los 15 y 17 años, pertenecientes a una población indígena tienen el antecedente para cursar la EMS, el resto de la población lo tiene en un 80.6% (INEE, 2016). Además, de los jóvenes en edad para cursar la educación media superior, uno de los grupos que presentaron menores tasas de asistencia son aquellos con alguna discapacidad (INEE, 2016).

Los esfuerzos del Estado se han dirigido a lograr que todos los jóvenes en edad de cursar el nivel medio superior se encuentren matriculados en el sistema, sin embargo los datos anteriores dan cuenta de que a pesar de existir este claro aumento del porcentaje de jóvenes que accede a este nivel educativo, no se han logrado consolidar su permanencia; persiste la falta de igualdad de oportunidades para acceder y mantenerse en la EMS y continúa habiendo una baja eficiencia terminal del nivel.

## 1.2. Reforma Integral de la Educación Media Superior<sup>1</sup>

Actualmente, en México, se han llevado a cabo diversas propuestas en búsqueda de la integración de la EMS, que con el paso del tiempo ha funcionado como un mero eslabón entre la educación básica y superior, que la ha despojado de un objetivo y sentido propio.

Ante la ausencia de normas para la organización de la EMS y de políticas que la dotaran de sentido e identidad; la Subsecretaría de Educación Media Superior, creó en 2008 la RIEMS, la cual impulsó la educación por competencias y la articulación de los más de 30 subsistemas mediante el establecimiento del Marco Curricular Común (MCC) y el Sistema Nacional de Bachillerato (SNB). Esta reforma da respuesta al artículo 12, fracción IX Bis de la Ley General de Educación (2018), en el que se establece la necesidad de “coordinar un sistema de educación media superior a nivel nacional que establezca un marco curricular común para este tipo educativo, con respeto al federalismo, la autonomía universitaria y la diversidad educativa” (p. 7). Asimismo, expresa los objetivos y planteamientos del Programa Sectorial de Educación 2007-2012 en relación a la EMS, los cuales se desarrollan en un conjunto de acuerdos publicados en el Diario Oficial de la Federación (DOF) en el 2008.

<sup>1</sup>La RIEMS fue derogada el 30 de abril de 2019 por el Senado de la República

En el acuerdo 442 se manifiesta que la RIEMS busca responder a la dispersión curricular existente, resultado de la construcción de diversos perfiles en los distintos subsistemas, sin bases comunes que justificaran el reconocimiento del certificado de bachillerato y el tránsito entre subsistemas e instituciones (DOF, 2008a). La reforma intenta dar una identidad compartida a todas las opciones de la EMS y dotar de pertinencia y relevancia los planes y programas de estudio que la componen, sin dejar de lado el respeto a la diversidad de modalidades y subsistemas existentes, dando apertura para que los distintos tipos de bachillerato puedan adecuarse a su contexto y a las necesidades e intereses de los jóvenes.

Esta identidad se pretende construir a partir de cuatro procesos, contemplados en la RIEMS. El primer proceso implica la construcción del MCC que compartirán todos los subsistemas y modalidades de la EMS. El MCC tiene como base el perfil de egreso y las competencias genéricas, las disciplinares y las profesionales, estas dos últimas pueden ser básicas o extendidas según el grado de complejidad.

El segundo proceso se refiere a la estructuración de la oferta educativa a partir de las tres modalidades definidas en el artículo 46 de la Ley General de Educación: escolarizada, no escolarizada y mixta. Por lo tanto, ésta quedará agrupada en siete opciones, seis dentro de las modalidades que establece este artículo, y la séptima con fundamento en el artículo 64 del referido ordenamiento legal, el cual determina lo siguiente:

La Secretaría podrá establecer procedimientos para expedir certificados, constancias, diplomas o títulos a quienes acrediten conocimientos parciales o terminales de cierto nivel educativo o grado escolar, adquiridos de manera autodidacta, de la experiencia

laboral o a través de otros procesos educativos (Ley General de Educación, 2018, p. 26).

En el acuerdo 445 del DOF se definen estas opciones educativas en las diferentes modalidades. La modalidad escolarizada está conformada por la educación presencial y la educación intensiva, la modalidad no escolarizada integra la educación virtual y la certificación por evaluaciones parciales, la modalidad mixta está compuesta por la educación auto planeada y la educación mixta, y finalmente la séptima opción es la certificación por examen (DOF, 2018b). Estas modalidades permitirán que se brinde una mejor atención a estudiantes provenientes de poblaciones dispersas, de distintas edades y necesidades, con diferente disponibilidad de tiempo, aprovechando además las posibilidades que ofrecen las tecnologías de la información y la comunicación.

El tercer proceso contempla mecanismos de gestión específicos para llevar a cabo la Reforma, que deberán seguir los diferentes subsistemas de la EMS, con sus respectivas escuelas y modalidades, a fin de mejorar su calidad y fortalecer el desempeño académico de los alumnos. Entre estos mecanismos se encuentra la generación de espacios de orientación educativa y atención a las necesidades de los alumnos, la formación y actualización de la planta docente, la mejora de las instalaciones y el equipamiento, la profesionalización de la gestión, la evaluación del sistema de forma integral, y la implementación de mecanismos para el tránsito entre subsistemas y escuelas (DOF, 2008a). El cuarto proceso marca la culminación de los anteriores, a través de la certificación nacional de los egresados de bachillerato.

En su conjunto, el MCC que se construyó a partir de la RIEMS, se caracteriza por la flexibilidad, lo cual implica varios niveles de concreción curricular, establecidos en el acuerdo 442 del DOF. a) El primer nivel en el que se expresa el MCC, busca un consenso entre las

instituciones de EMS en torno al perfil de egreso y las competencias a desarrollar. b) El segundo nivel se refiere al modelo educativo de cada institución, en el que se pretende que a partir de la definición del MCC, cada institución lo enriquezca mediante la aportación de competencias adicionales de acuerdo a su filosofía e identidad. c) El tercer nivel está constituido por las adecuaciones curriculares, tutoría y actividades extraescolares que realiza cada centro escolar o plantel. Finalmente, d) el cuarto nivel corresponde al currículo impartido en el aula y se encuentra relacionado con las decisiones del docente sobre planeación, desarrollo y evaluación del proceso de aprendizaje (DOF, 2008a).

El sistema nacional será el encargado de acreditar el nivel en el que los diferentes planteles y subsistemas realizan los cambios que se determinan en la reforma (SEMS, 2017b). Esto se constata a partir de la evaluación realizada a las instituciones por parte del Consejo para la Evaluación de la Educación del Tipo Medio Superior (COPEEMS).

Los planteles miembros del SNB podrán ir cumpliendo por etapas los niveles exigidos en la RIEMS, en cada uno de los siguientes aspectos (SEMS, 2017b):

- Planes y programas ajustados a la educación por competencias y al desarrollo de los campos del conocimiento que se han determinado necesarios, conforme a la RIEMS.
- Docentes que deben reunir las competencias previstas por la RIEMS.
- Organización de la vida escolar apropiada para el proceso de aprendizaje, la seguridad y en general el desarrollo de los alumnos.
- Instalaciones materiales suficientes para llevar a cabo el proceso de aprendizaje y el desarrollo de competencias.

A cada etapa de cumplimiento corresponde un nivel dentro del sistema nacional, el cual asigna cuatro niveles. En el acuerdo número 14 del Comité Directivo del Sistema Nacional de



Bachillerato (2013) se desarrollan estos niveles, en los que se especifica a los planteles que cumplan con el marco curricular, que acrediten con un porcentaje mayor en cada nivel los docentes que concluyen un programa de formación docente y que se certifican por alguna de las instancias que determine el Comité, que cuenten con un director que haya concluido satisfactoriamente un programa de formación de directores, entre otros requisitos que constatan que han cumplido cabalmente con la RIEMS y se encuentran en un proceso de mejora continua.

### 1.3. Nuevo Modelo Educativo

Conforme a lo establecido por la Subsecretaría de Educación Media Superior (2018) acerca del nuevo currículo de la educación media superior, posterior a la creación de la RIEMS, se destacan los siguientes acontecimientos:

- En 2012 convergió una reforma anclada en el mandato constitucional de obligatoriedad y universalización de la EMS. Lo que indica que a partir de este año se implementó en México la extensión de la obligatoriedad a este nivel y se pretende universalizar la cobertura en el país para el ciclo 2020-2021 (SEMS, 2017).
- En 2013 se impulsó otra reforma educativa para garantizar que la educación obligatoria que se imparte a los mexicanos sea de calidad, asegurando el máximo logro de aprendizaje de los educandos, conforme a lo establecido en el artículo 3° de la Ley General de Educación (SEMS, 2017).
- En 2014 se llevaron a cabo foros de consulta nacional para la revisión del modelo educativo de la educación media superior, se conformaron 6 foros regionales, con un total de 8, 108 asistentes y se recibieron 2,423 propuestas que derivaron en 122 líneas

de acción consideradas en la propuesta curricular para la educación obligatoria 2016 (SEMS, 2017).

- En 2016 se presentó la propuesta del nuevo modelo educativo y la propuesta de currículo para la educación obligatoria 2016. En este mismo año, del 20 de julio al 30 de septiembre, la SEP realizó la consulta nacional para enriquecer dichos documentos. Se llevó a cabo en diferentes modalidades, a fin de impulsar la participación de los distintos sectores (SEMS, 2017).
- El 13 de marzo de 2017, se hizo público el nuevo modelo educativo para la educación obligatoria, así como la ruta para su implementación y el documento de los fines de la educación (SEMS, 2017).
- De 2017 a 2018 se efectuó la ruta de implementación del nuevo modelo educativo y el currículo actualizado de la EMS. Durante este periodo se capacitó en línea a docentes y directores sobre el nuevo modelo y currículo, se implementaron dos etapas de talleres presenciales con directores de plantel y líderes de academia para impulsar la capacitación, se realizó la actualización de planes y programas de estudio en coordinación con subsistemas de EMS, a partir de la experiencia de dos pruebas piloto en planteles federales y estatales, y se procedió a la implementación del nuevo modelo educativo (SEMS, 2017).
- Finalmente, en el ciclo escolar 2018-2019 se comenzó con la implementación del nuevo currículo de la EMS en todos los subsistemas de los Estados (SEMS, 2017).

#### 1.4. Los docentes de Educación Media Superior en México

En 2013, se aprobó la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD), la cual reglamentó los términos de ingreso, promoción y evaluación del desempeño de los docentes a partir del ciclo escolar 2015. “La evaluación para el ingreso de los profesores de EMS se conforma por tres instrumentos: el Examen de Conocimientos Disciplinarios (ECD), el Examen de Habilidades Docentes (EHD) y el Plan de Clase (PC)” (INEE, 2018). El perfil de ingreso está compuesto por cinco dimensiones: la estructuración y organización de los saberes para facilitar experiencias de aprendizaje significativo, la planificación bajo el enfoque por competencias, la evaluación con un enfoque formativo, la construcción de ambientes de aprendizaje autónomo y colaborativo, la organización de su formación continua a lo largo de su trayectoria profesional y el reconocimiento de la normativa y ética de la función docente (SEP, 2019).

De acuerdo a datos de la Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa (DGPPyEE) durante el ciclo escolar 2017-2018 se registraron un total de 423,754 docentes de educación media superior a nivel nacional. El porcentaje de hombres y mujeres incorporados a la profesión docente fue cercano a 50%, lo cual indica que existe una distribución homogénea, el promedio de edad se encuentra entre 35 a 49 años, y el 34.5% de los docentes cuentan con 4 años o menos de antigüedad en el servicio (INEE, 2017). Entre los datos destacables se encuentran el incremento de titulados (licenciatura o más), de 88.2% en el ciclo escolar 2013-2014 a 93.3% en el 2016-2017; la reducción de profesores con tiempo de dedicación por hora, de 61.4 a 57.4%; y el incremento de docentes con asignación de tiempo completo, de 17.5 a 20.6% en estos mismos periodos (INEE, 2017).

Conforme al tipo de sostenimiento, el 73.3% de los docentes labora en escuelas públicas (95,548 en escuelas administradas por la federación, 170,389 en servicios coordinados por los gobiernos estatales y 44,796 por administración autónoma) mientras que sólo el 26.6% (113,021 docentes) trabaja en escuelas particulares (DGPPyEE, 2018).

De acuerdo a la modalidad, del total de docentes que ejercen en bachillerato 226,156 lo hacen en uno de tipo general, 151,721 en tecnológico, 9,577 en profesional técnico y 36,300 en profesional técnico bachiller (Conalep) (DGPPyEE, 2018).

Los docentes en servicio, así como los docentes de nuevo ingreso al término de su segundo año, presentan una evaluación de desempeño que pretende dar cuenta de sus competencias en el ejercicio de su función y que a su vez tiene un carácter obligatorio y se asocia con su permanencia (INEE, 2018). El primer modelo de evaluación de desempeño de docentes fue aplicado en 2015 y en 2016, y estuvo integrado por cuatro etapas:

1. Informe de responsabilidades profesionales (IRP), el cual debía contestar la autoridad superior inmediata;
2. Expediente de evidencias de enseñanza (EEE), que se pudo resolver fuera de sede;
3. Examen de conocimientos disciplinares (ECD) y Examen de casos y competencias didácticas (ECCD);
4. Planeación didáctica argumentada (PDA), que se resolvió en sede después de los exámenes de la etapa tres (INEE, 2018). Participaron en total 27, 546 docentes de EMS, de los cuales 90.6% egresaron de alguna IES y 11.80% de una escuela normal (INEE, 2018).

En relación al tema de la formación docente, la RIEMS determinó en el acuerdo 442, cuatro procesos, el tercero, como se mencionó con anterioridad, establece mecanismos de gestión,

entre los cuales se encuentra la formación y actualización de la planta docente. Se indica que los docentes deben tener dominio de su disciplina y del enfoque por competencias, recibir actualización en el enfoque constructivista de la educación, la transversalidad y el trabajo por proyectos, y se les debe incentivar a diversificar sus prácticas de evaluación y realizar proyectos de investigación (DOF, 2008a).

En este mismo acuerdo se establecieron además, niveles de concreción curricular, el cuarto nivel de concreción curricular se encuentra en el terreno de las decisiones del docente.

Cada profesor deberá realizar su plan de trabajo, asegurando un diseño que permita la interrelación entre los modelos pedagógico, didáctico y tecnológico, apropiado para la formación de competencias, para lo cual el docente requerirá de formación, apoyo pedagógico y tecnológico (DOF, 2008a, p. 43).

Por su parte, en el Acuerdo 447 del DOF (2008c) y el Acuerdo 488 (2009) se establecieron las competencias docentes para quienes imparten educación media superior. Se determina que dichas competencias (DOF, 2008a):

- Son fundamentales para los docentes de la EMS, en el marco del Sistema Nacional de Bachillerato y el enfoque en competencias a partir del cual se construye.
- Están referidas al contexto de trabajo de los docentes del tipo educativo, independientemente del subsistema en el que laboren, las asignaturas que tengan a su cargo y las condiciones socioeconómicas y culturales de su entorno.
- Son transversales a las prácticas de enseñanza y aprendizaje de los distintos campos disciplinares.
- Son trascendentales para el desarrollo profesional y formación continua de los docentes como formadores de personas integrales.

- Son un parámetro que contribuye a la formación docente y a la mejora continua de la enseñanza y el aprendizaje en la EMS. En este sentido, las competencias no reflejan la situación actual de la docencia en el tipo educativo, ni se refieren simplemente al deber ser; se trata de competencias que pueden y deben ser desarrolladas por todos los docentes del bachillerato en el mediano plazo, y sobre las cuales podrán seguir avanzando a lo largo de su trayectoria profesional.
- Son conducentes a formar personas que reúnan las competencias que conforman el Perfil del Egresado de la EMS.

A continuación se enuncian las competencias que definen el perfil del docente de la EMS (DOF, 2008c, pp. 2-4):

1. Organiza su formación continua a lo largo de su trayectoria profesional.
2. Domina y estructura los saberes para facilitar experiencias de aprendizaje significativo.
3. Planifica los procesos de enseñanza y de aprendizaje atendiendo al enfoque por competencias, y los ubica en contextos disciplinares, curriculares y sociales amplios.
4. Lleva a la práctica procesos de enseñanza y de aprendizaje de manera efectiva, creativa e innovadora a su contexto institucional.
5. Evalúa los procesos de enseñanza y de aprendizaje con un enfoque formativo.
6. Construye ambientes para el aprendizaje autónomo y 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 la gestión institucional.

En el acuerdo 488 se añaden las siguientes competencias para los docentes que imparten la educación en las modalidades no escolarizada y mixta (DOF, 2009, pp. 2-3):

1. Complementa su formación continua con el conocimiento y manejo de la tecnología de la información y la comunicación.
2. Integra las tecnologías de la información y la comunicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
3. Guía el proceso de aprendizaje independiente de sus estudiantes.

Con el propósito de formar a los docentes de la EMS bajo el enfoque de competencias propuesto en el MCM, en 2008, a partir de la RIEMS, se puso en marcha el Programa de Formación Docente en el Nivel Medio Superior (PROFORDEMS) y posteriormente, el proceso de Certificación de Competencias Docentes (CERTIDEMS). “El PROFORDEMS tiene el objetivo de formar a los docentes de los planteles de Educación Media Superior para contribuir al alcance del perfil docente, establecido en la RIEMS” (SEMS, 2017). Está conformado por un diplomado en competencias docentes en el nivel medio superior, coordinado por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), y diferentes especialidades que se imparten a través de la Universidad Pedagógica Nacional, que incluyen temas sobre gestión y asesoría para la formación docente, educación centrada en el aprendizaje, aprendizaje en contextos multiculturales, competencias docentes, matemáticas y tecnología, y enseñanza de la historia. El diplomado es, además, requerido para la certificación de los planteles para formar parte del Sistema Nacional de EMS, y que lleva a cabo el Consejo para la Evaluación de la Educación de Tipo Medio Superior (COPEEMS).

Durante 2013-2014, a través del PROFORDEMS se capacitó a 27 mil 020 docentes, quienes sumados a los 75 mil 343 formados en ciclos anteriores, permitieron alcanzar una cobertura de 56.2 por ciento del total de docentes de instituciones públicas. Sin embargo, el número de docentes certificados fue mucho menor, pues por medio del programa de CERTIDEMS, durante el segundo semestre del 2013, se certificó a 9 mil 197 profesores. (Gobierno de México, 2014, p. 212).

En este mismo ciclo, a través de la SEMS, se llevaron a cabo convenios con tres universidades autónomas de los estados de Yucatán (UADY), de Colima (UCOL) y Guanajuato (UGTO) para continuar con la formación de los docentes (Lozano, 2015). Actualmente, el diplomado de competencias es impartido en varias universidades del país, entre ellas la Benemérita Universidad de Puebla (BUAP), la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM) y la Universidad de Guadalajara (UDG).

Como parte de los objetivos específicos del PROFORDEMS se encuentra “el establecimiento de un programa nacional de formación y actualización docente, en el que, la implementación de estudios de posgrado en el quehacer docente de este nivel educativo resulta necesario para el logro de sus objetivos” (SEMS, 2010). En respuesta a este objetivo y en el marco del PROFORDEMS, la SEMS y la ANUIES, definieron un esquema para el diseño y la implementación de programas de Maestría en Educación Media Superior, ofrecidos por las Instituciones de Educación Superior afiliadas a la ANUIES a nivel nacional.

### 1.5. Oferta formativa para docentes de nivel medio superior

Con relación a esto, en 2003 el consejo de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) aprobó el Programa de Maestría en Docencia para la Educación Media Superior (MADEMS) y en 2004 entró en operación, en los campos de conocimiento de Biología,



Ciencias Sociales, Español, Filosofía, Letras Clásicas, Física, Historia, Matemáticas y Química. Actualmente, se han agregado Francés, Geografía, Inglés y Psicología. El programa logró el reconocimiento del PNPC en 2008, en dos de sus campos del conocimiento: Biología y Física, como programas en desarrollo (MADEMS, 2015).

El Programa de MADEMS tiene el objetivo de “formar profesionales altamente calificados para ejercer la docencia en el nivel de la Educación Media Superior” (MADEMS, 2015, p. 25). Su orientación educativa es profesionalizante, pues pretende “fortalecer los conocimientos y habilidades de los estudiantes en la línea psicopedagógica, aplicada a un campo de conocimiento específico” (MADEMS, 2015, p. 55). Los ejes que orientan la formación de los alumnos son: I) participación interinstitucional y multidisciplinaria, II) la docencia como profesión, III) concepción integral del currículo y la docencia, IV) estructura académica flexible, V) programa de posgrados de calidad (MADEMS, 2015).

El objetivo general del plan de estudios de la MADEMS es “formar sólida y rigurosamente, con un carácter innovador, multidisciplinario y flexible, profesionales de la educación a nivel de Maestría, para un ejercicio docente adecuado a las necesidades de la Educación Media Superior” (MADEMS, 2015, p. 50). Este plan se fundamenta en tres líneas de formación: la socio-ética-educativa, la psicopedagógica y la disciplinar. La estructura curricular de la maestría es mixta y está conformada por un tronco común denominado Docencia General, que contiene las primeras dos líneas de formación, un ámbito de docencia de especialización llamado Docencia Disciplinar que incluye la tercera línea de formación y un ámbito de docencia práctica nombrado Integración de la Docencia (MADEMS, 2015).

La maestría tiene una duración de cuatro semestres para alumnos de tiempo completo y de seis semestres para alumnos de tiempo parcial. Los semestres se encuentran organizados a

partir de criterios de complejidad creciente de acuerdo con la taxonomía de Bloom. En el primer semestre el alumno construye los conocimientos conceptuales que le permitan comprender una problemática en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el bachillerato, y en específico en el campo disciplinar que imparte. En el segundo semestre el alumno construye el conocimiento procedimental para diseñar propuestas de intervención como alternativa a la problemática detectada. En el tercer semestre el alumno aplica el conocimiento adquirido mediante la planeación, desarrollo y seguimiento de una propuesta didáctica. Finalmente, en el cuarto semestre el alumno evalúa y elabora una síntesis de su acción docente, acompañada de una ruta personal de superación profesional en el campo de la docencia seleccionado (MADEMS, 2015).

El plan de estudios de la MADEMS en la Modalidad de Educación a Distancia se sustenta en el modelo de diseño instruccional orientado al aprendizaje de contenidos: Component Design Theory (CDT) propuesto por Merrill (2002), con un enfoque hacia la enseñanza situada. “El núcleo central del diseño es la pregunta o tema, los ejemplos y el problema que los alumnos deben resolver, mediante los cuales se llega a la información y la elaboración de conceptos adecuados” (MADEMS, 2015, p. 27). Por lo que las propuestas acordes con este modelo son: el aprendizaje basado en preguntas y cuestiones, el aprendizaje basado en ejemplos, el aprendizaje basado en proyectos y el aprendizaje basado en problemas (MADEMS, 2015).

Los alumnos cuentan con la asistencia continua de un equipo académico compuesto por un profesor de práctica docente, un tutor, un supervisor de la práctica docente (experto de bachillerato) y un profesor de didáctica disciplinaria (MADEMS, 2015).

El campo laboral en el que pueden incursionar los egresados de la maestría es amplio, pues además de poseer los conocimientos y las aptitudes para desempeñarse como profesionales de la docencia en el nivel medio superior en el campo de conocimiento en el que se formaron, pueden desempeñarse en otras áreas como capacitación docente, diseño instruccional, planeación y evaluación educativa en las modalidades presencial y mediada por TIC; desarrollo de métodos y estrategias de enseñanza, diseño de materiales para el aprendizaje, formación de recursos humanos y supervisión del personal docente; modificación y adecuación de programas educativos y generación de conocimientos vinculados al ámbito de la docencia experta (MADEMS, 2015)

En el marco de la profesionalización de la docencia, la SEMS a través de la Coordinación Sectorial de Desarrollo Académico (COSDAC) ha puesto en marcha diversas acciones con el fin de ofrecer a los docentes opciones para su actualización y especialización, entre las que destacan el programa de becas para estudios de posgrado y titulación, las licencias por beca-comisión para realizar estudios de posgrado en alguna institución educativa nacional o extranjera y el programa académico de periodo sabático para profesores de tiempo completo que buscan desarrollar actividades que contribuyan a su crecimiento profesional y al mejoramiento académico de la institución educativa en la que laboran (COSDAC, 2019a).

Además, en 2016 se presentó la Estrategia Nacional de Formación Continua en el nivel medio superior, alineada con los procesos establecidos en la LGSPD. Ésta consiste en brindar una oferta diversa de cursos en línea, con sesiones complementarias presenciales, a personal docente, técnico docente, con funciones de dirección, de supervisión y de asesoría técnica pedagógica, a fin de fortalecer la práctica pedagógica. Entre los tipos de cursos que se ofrecen se encuentran el fortalecimiento de la práctica docente, fortalecimiento del contenido

disciplinar, apoyo a la evaluación docente, inducción al nuevo modelo educativo en la EMS (COSDAC, 2019b).

## 1.6. Los docentes de Educación Media Superior en Puebla

Durante el ciclo escolar 2017-2018 se registraron un total de 18,272 docentes de educación media superior en Puebla (DGPPyEE, 2018). Conforme al tipo de sostenimiento, el 65.9% de los docentes labora en escuelas públicas (1,132 en escuelas administradas por la federación, 9,496 en servicios coordinados por los gobiernos estatales y 1,425 por administración autónoma) mientras que sólo el 34% (6,219 docentes) trabaja en escuelas particulares (DGPPyEE, 2018). De acuerdo a la modalidad, del total de docentes que ejercen en bachillerato 14,667 lo hacen en uno de tipo general, 1,611 en tecnológico, 1,330 en profesional técnico y 664 en profesional técnico bachiller (Conalep) (DGPPyEE, 2018).

En relación a la formación docente en el estado, entre las universidades que son sede del Diplomado de Competencias Docentes para el nivel Medio Superior en modalidad en línea que ofrece el PROFORDEMS, se encuentra la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. El diplomado está estructurado por tres módulos: el primero corresponde a la RIEMS, el segundo al desarrollo de competencias del docente en educación media superior, y el tercero a la Planeación didáctica vinculada a competencias (ANUIES, 2013). En el estado, el programa PROFORDEMS atendió a docentes de los siguientes sistemas: Bachillerato BUAP, CONALEP, CECYTE, COBACH y el Bachillerato General del Estado, 584 docentes de la primera generación en 2008, 1,039 de la segunda generación, 774 de la tercera generación en 2009, y 1,057 de la cuarta generación en 2010 (SEP-Puebla, 2019b).

Además, la SEP, a través del Consejo Nacional de Normalización y Certificación de Competencias Laborales (CONOCER), ofrece a los docentes la preparación para certificar sus competencias laborales en los siguientes estándares de competencia (SEP-Puebla, 2019c):

- Evaluación de la competencia de candidatos con base en estándares de competencia.
- Impartición de cursos de formación del capital humano de manera presencia grupal.
- Propiciar el aprendizaje significativo en Educación Media Superior y Superior.
- Elaboración de proyecto de emprendimiento con base en el Modelo de Emprendedores de Educación Media Superior.
- Gestión de Trabajos por proyectos.
- Tecnología Microsoft para la productividad (MS Excel, MS Power Point, MS Word).

Como parte de las estrategias integradas en el programa de Actualización Docente de la Secretaría de Educación Pública, en 2016 se llevó a cabo la Semana de transformación docente, en distintas zonas y regiones escolares del nivel medio superior en el estado de Puebla. Ésta tuvo el propósito de “desarrollar competencias tanto en los docentes como en los alumnos y fortalecer diversas líneas de acción de la educación media superior como el programa de incorporación al Sistema Nacional de Bachillerato” (SEP-Puebla, 2019a) e incorporó una serie de cursos talleres en torno a líneas sobre proyectos académicos transdisciplinarios, tutoría y asesoría educativa, formación y desarrollo para CERTIDEMS, entre otras (SEP-Puebla, 2019a).

### 1.7. Perfiles docentes de la BUAP

La BUAP cuenta con un total de 816 docentes en el nivel medio superior, con distintas categorías, entre las que se encuentran el Profesor Hora Clase (PHC), el Profesor Investigador

(PI) y el Técnico Académico (TA), de tiempo completo y medio tiempo, como se muestra en la tabla 1.

Tabla 1.  
*Profesores por categoría en bachillerato BUAP*

PHC	Tiempo Completo				Medio Tiempo		
	PI Asociado	PI Titular	TA Asistente	TA Asociado	PI Asociado	TA Asistente	TA Asociado
441	216	4	3	10	130	5	7

Fuente: Anuario Estadístico Institucional 2017-2018 con datos de la Dirección de Recursos Humanos.

A nivel bachillerato, la BUAP cuenta con siete unidades académicas en la ciudad de Puebla y 15 complejos regionales distribuidos en la zona centro, mixteca, norte y nororiental del Estado. La planta docente se divide por unidad académica y categoría como se muestra en la tabla 2.

Tabla 2.  
*Profesores por unidad académica y categoría en bachillerato BUAP*

Bachillerato	PHC	Medio Tiempo			Tiempo Completo				Total
		PI Asociado	TA Asistente	TA Asociado	PI Asociado	PI Titular	TA Asistente	TA Asociado	
Preparatoria “Alfonso Calderón Moreno”	65	20	1	3	21	1			111
Preparatoria “Lic. Benito Juárez García”	46	13			32	1	2		94
Preparatoria “2 de Octubre de 1968”	59	13	3	3	25				103

Preparatoria Urbana “Enrique Cabrera Barroso”	41	21		1	25	2	1	2	93
Preparatoria “Gral. Emiliano Zapata Salazar”	26	8			29			1	64
Preparatoria “Gral. Lázaro Cárdenas del Río”	25	9			24			4	62
Complejo Regional “Simón Bolívar”	49	13			25		1	1	89
Preparatoria Regional “Enrique Cabrera Barroso”	35	27	1		25		1		89
Complejo Regional Centro	51	4							55
Complejo Regional Mixteca									
Complejo Regional Norte	21								21
Complejo Regional Nororiental	10				1				11
Bachillerato “5 de Mayo”	13	2			9				24
Total	441	130	5	7	216	4	3	10	816

Fuente: Anuario Estadístico Institucional 2017-2018 con datos de la Dirección de Recursos Humanos.

Según datos de la Dirección de Educación Media Superior de la BUAP, 477 docentes de las diferentes unidades académicas y complejos regionales se encuentran certificados en CERTIDEMS, 659 en PROFORDEMS y 19 en ECODEMS (BUAP, 2018). En el ciclo escolar 2017-2018, a nivel bachillerato se hizo entrega de 76 plazas de nueva creación, se otorgaron 75 definitividades y 43 promociones (BUAP, 2018). En este mismo ciclo, seis preparatorias recibieron el nivel II (Preparatoria Alfonso Calderón Moreno, Lic. Benito Juárez García, 2 de Octubre de 1968, Urbana Enrique Cabrera Barroso, Gral. Emiliano Zapata Salazar y Gral. Lázaro Cárdenas del Río), lo cual quiere decir que han cumplido con la adopción del MCC, que el 66% de los grupos-asignatura del plan de estudios es impartido por docentes que han concluido un programa de formación docente reconocido por el Comité, y que el 33% de estos grupos-asignatura es impartido por docentes certificados por alguna de las instancias que determina el Comité, entre otros requisitos acreditados por el Padrón de Calidad del Sistema Nacional de Educación Media Superior (PC-SINEMS), conforme a lo establecido en el acuerdo 14 del Comité Directivo del Sistema Nacional (2013). Dos preparatorias recibieron el nivel I (Preparatoria Regional Simón Bolívar y Regional Enrique Cabrera Barroso), lo cual indica que han demostrado, mediante una evaluación, que cumplen con la adopción del MCC, que el 80% de los grupos-asignatura del plan de estudios es impartido por docentes que han concluido un programa de formación docente, y que el 66% de estos grupos-asignatura es impartido por docentes certificados, que cuentan con un director que ha concluido un programa de formación de directores reconocido por el Comité, entre otros requisitos que constatan que se han apropiado de los principios y preceptos consignados en la RIEMS y el Modelo Educativo para la Educación Obligatoria (BUAP, 2018).



El Reglamento de Ingreso, Permanencia y Promoción del Personal Académico de la BUAP, establece en el título segundo, De las Atribuciones, Requisitos y Sanciones del Personal Académico, capítulo III, Del perfil, artículo 16, una serie de condiciones que debe reunir el personal académico:

- I. Contar con las competencias profesionales de la disciplina y mantener las capacidades didácticas y pedagógicas que aseguren la calidad de la formación del estudiante;
- II. Propiciar la construcción de conocimiento, la integración social y tener capacidad de adaptación;
- III. Promover, organizar y facilitar el desarrollo integral del estudiante;
- IV. Diseñar y propiciar escenarios de aprendizaje, respetando las características individuales del estudiante;
- V. Desarrollar proyectos de investigación en líneas consecuentes con las prioridades institucionales, establecidas en el Plan de Desarrollo Institucional vigente y de la unidad académica de su adscripción;
- VI. Generar, promover y difundir el conocimiento, la cultura, las artes, el deporte y el cuidado de la salud.

En relación a estos requerimientos, se concibe la necesidad de que los docentes se encuentren en continua formación, por lo que el Plan de Desarrollo Institucional (PDI) 2017-2021 de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla establece como objetivo estratégico:

Favorecer la profesionalización permanente de docentes y trabajadores administrativos, a partir de la integralidad del aprendizaje asegurando la excelencia, diversidad y sustentabilidad, para contar con cuadros de alto desempeño en la docencia y la gestión

de los niveles de educación media superior, superior, los campos de la investigación y la creación artística (BUAP, 2017).

Entre las dependencias de la universidad dispuestas para atender este objetivo se encuentra la Escuela de Formación Docente y Desarrollo Académico (EFDDA), creada el 16 de abril de 2010, como parte de la Vicerrectoría de Docencia de la BUAP y se constituyó como:

un espacio destinado al desarrollo de programas de actualización y formación docente inicial, permanente y de profesionalización de la planta académica, a fin de alcanzar los objetivos establecidos en el Plan de Desarrollo Institucional, acorde a las necesidades de implementación del Modelo Universitario Minerva (Programa Institucional de Formación Docente, 2018, p.14 ).

En 2014 la EFDDA retoma el Programa Institucional de Formación Docente (PIFD) fundamentado en el PDI, el Modelo Universitario y el Reglamento de Ingreso, Permanencia y Promoción del Personal Académico. Éste se encarga de dar respuesta a las necesidades de formación detectadas a través diferentes insumos institucionales como el Programa Institucional de Evaluación Académica (PIEVA), el Sistema Plan Anual e Informe de Actividades Docentes (SiPLAN), la evaluación del mismo PIFD y los requerimientos de las diferentes unidades académicas y regionales (PIFD, 2018); y tiene el propósito de “brindar al personal académico con contrato vigente, formación docente actual, válida y pertinente, en un ambiente favorable para el aprendizaje y avalada por una constancia con valor curricular” (PIFD, 2018, p. 145)

Con el fin de llevar a cabo el diseño de las acciones de formación que incorpora el PIFD, desde la EFDDA se propone un perfil docente basado en competencias (tabla 3), a

partir del instrumento de evaluación del PIEVA, que constituye un fundamento importante para orientar la formación docente.

Tabla 3.

*Competencias docentes genéricas implícitas en el instrumento de evaluación al desempeño docente del PIEVA-BUAP*

Dimensiones Docentes	Competencia derivada del Instrumento de evaluación académica nivel licenciatura 2014
Mediación	Gestiona situaciones de aprendizaje en las que el estudiante relaciona de manera clara y estructurada sus conocimientos previos con nuevos conocimientos y su aplicación para la solución de problemas del contexto.
Relación	Construye un ambiente de confianza que favorece la democratización del conocimiento mediante procesos de integración y participación, reflexión y teorización, tanto individual como colectiva.
Planeación	Planea sus cursos evidenciando la articulación entre las intenciones educativas, la instrucción, las tareas, los recursos empleados y las competencias del perfil profesional.
Resultados	Diseña situaciones y tareas que le permiten al estudiante encontrar sentido, aplicación y utilidad a sus aprendizajes.
Estrategias y recursos	Emplea estrategias y recursos que favorecen la construcción de conocimiento y el desarrollo integral del estudiante.
Ejes transversales	Contribuye al desarrollo de habilidades de pensamiento complejo, habilidades en el uso de la tecnología, la información y la comunicación, y competencias ciudadanas, así como el uso de una segunda lengua.
Evaluación de aprendizajes	Evalúa formativamente el desempeño y los méritos de los estudiantes, con un enfoque por competencias, estableciendo criterios claros desde el inicio del curso.
Identidad y compromiso institucional	Orienta su práctica docente con los principios del modelo universitario minerva.
Investigación educativa	Realiza investigación educativa en el contexto social, institucional o áulico.

Fuente: Programa Institucional de Formación Docente 2018.

A pesar de que este perfil está diseñado para nivel superior, el PIFD considera las competencias establecidas por la RIEMS para el nivel medio superior para el diseño de las

unidades de aprendizaje. En la EFDDA se distinguen cuatro instancias de formación docente: inicial, básica, de especialización y formación para la formación y el acompañamiento docente; y se consideran tres tipos de acciones formativas: cursos-talleres, seminarios y diplomados de especialización. En esta dependencia también se llevan a cabo jornadas, coloquios, encuentros de docentes, entre otras actividades con las cuales los docentes pueden complementar su formación (PIFD, 2018). En el marco del PIFD la Escuela de Formación Docente oferta 60 talleres, organizados en 10 ejes de formación (tabla 4), 7 corresponden a las dimensiones docentes evaluadas por el PIEVA y 3 son propuestos por la EFDDA.

Tabla 4.  
*Oferta académica de la Escuela de Formación Docente BUAP*

Ejes de formación	Talleres
I. Identidad y compromiso institucional (no evaluado en PIEVA)	Inducción a la docencia universitaria en el marco del MUM (EN LÍNEA) Formación por competencias Filosofía de la educación Imagen y liderazgo del docente
II. Transversalidad	La transversalidad en el MUM Lengua, cultura y educación alemana Lengua, cultura y educación francesa Lengua, cultura y educación inglesa Lengua, cultura y educación japonesa Presentaciones efectivas en inglés <i>Critical and complex thinking skills</i> Desarrollo de habilidades cognitivo-lingüísticas Construcción del conocimiento Representación gráfica del conocimiento Entornos y comunidades de aprendizaje Videoblog en el aula Temas transversales y formación integral Diseño de actividades para el aprendizaje activo Podcast en el aula
III. Mediación para el aprendizaje	Lengua, cultura y educación italiana Gestión del aprendizaje basado en problemas Gestión del aprendizaje basado en proyectos Gestión del aprendizaje colaborativo Escritura de casos y su metodología en el aula El docente como mediador del aprendizaje

IV.	Planeación	Asesoramiento pedagógico Diseño curricular Diseño de secuencias didácticas Diseño de situaciones de aprendizaje Diseño instruccional Planeación didáctica por competencias
V.	Relación docente-estudiante	Uso de la Webquest en el aula Estilos de aprendizaje y perspectivas docentes Motivación en el proceso formativo Coaching educativo Tutoría académica Control del estrés
VI.	Resultados	Uso del diario de clase / diario de aprendizaje Tareas y evidencias integradoras Gestión y evaluación del aprendizaje a través de portafolios
VII.	Estrategias y recursos didácticos	El ensayo académico y la reseña crítica Diseño de estrategias de aprendizaje-enseñanza para la práctica docente Diseño de estrategias didácticas para la enseñanza del inglés Diseño y evaluación de material didáctico Estrategias para el desarrollo del pensamiento crítico, reflexivo y creativo Estrategias de evaluación en el proceso de aprendizaje-enseñanza
VIII.	Evaluación de aprendizajes	Evaluación del aprendizaje a través de rúbricas Evaluación del aprendizaje a través de pruebas situacionales Evaluación por competencias Elaboración de reactivos
IX.	Investigación educativa (no evaluado en PIEVA)	Introducción a la metodología de la investigación Diseño de una investigación cuantitativa Metodología del estudio de caso Redacción de artículos científicos Recursos digitales para la investigación Diseño de una investigación cualitativa Estadística básica para la investigación educativa Investigación-acción en contextos educativos
X.	Gestión académica (no evaluado en PIEVA)	Organización de eventos académicos Asesoría de proyectos para titulación

---

Fuente: Programa Institucional de Formación Docente 2018.

Además, se ofertan nueve diplomados (PIFD, 2018):

- Animación de comunidades de aprendizaje

- Diplomado de Investigación Educativa
- Diplomado de Evaluación educativa
- Práctica docente universitaria
- Diplomado de Acompañamiento docente
- Diplomado de Competencias ciudadanas
- Diplomado de Liderazgo educativo
- Habilidades docentes para la educación inclusiva
- La tutoría como herramienta didáctica para el acompañamiento al estudiante del NMS  
BUAP

Y tres seminarios (PIFD, 2018):

- Seminario monográfico “Discutir la docencia”
- Seminario de investigación sobre la formación docente
- Seminario permanente sobre formación integral

Esta oferta se imparte en modalidad mixta, mediante el manejo de una plataforma instruccional, y algunos talleres como el de Inducción a la docencia universitaria en el marco del MUM, se realizan totalmente en línea. En cada una de las actividades se generan evidencias que dan cuenta de las competencias docentes, permitiendo transferir al aula y a otros contextos educativos los aprendizajes logrados (PIFD, 2018).

Después de esta revisión, es posible vislumbrar el interés porque los docentes del nivel medio superior reciban una formación acorde a las necesidades de su contexto y el tipo de población que atienden. A nivel nacional, se han puesto en marcha programas como el diplomado de PROFORDEMS, cuya principal preocupación es que los docentes conozcan los propósitos y acuerdos establecidos en la RIEMS y desarrollen las competencias para el nivel

medio superior. Además, se ha advertido la importancia de familiarizar a los docentes con el modelo educativo de la EMS y de proporcionar formación continua tanto en lo disciplinar como lo pedagógico, para el fortalecimiento de su práctica y los procesos de evaluación.

En México, la MADEMS es un referente importante dentro de las iniciativas inclinadas a profesionalizar la docencia en este nivel, pues brinda la oportunidad a los docentes de trabajar lo psicopedagógico, aplicado a su campo de conocimiento específico, a partir de la fundamentación, desarrollo y evaluación de un proyecto vinculado a situaciones problemáticas o necesidades de su contexto particular.

En Puebla, la oferta de la BUAP busca responder por un lado al Modelo Universitario, al introducir a los docentes de nuevo ingreso en el conocimiento de este modelo y orientar su práctica hacia el desarrollo de los ejes transversales contemplados en el mismo; y por otro pretende desarrollar las competencias docentes que posibiliten el alcance del perfil de egreso de los estudiantes, aportando herramientas para la planeación, la mediación y evaluación de los aprendizajes, la investigación educativa y la gestión académica.

Recapitulando, se pueden resaltar algunos aspectos comunes a las propuestas de formación actuales. Se encontró que en su mayoría existe un predominio de la oferta de programas en modalidad mixta o en línea, y un énfasis en el trabajo con plataformas instruccionales y el manejo de las TIC. Además, se impulsan las metodologías activas de enseñanza como el método de casos, el aprendizaje basado en problemas, el aprendizaje por proyectos y el aprendizaje cooperativo. Y también, destaca el desarrollo de temas como la tutoría académica, el trabajo por competencias, los procesos de planeación, mediación y evaluación. Esto permite entrever los esfuerzos por dar respuesta a las demandas y

necesidades asociadas al contexto socioeducativo e impulsar la inserción de temáticas actuales y tendencias educativas.



## Capítulo 2. Fundamentación

En este capítulo se incluye una revisión de la literatura sobre las dimensiones del concepto de necesidad aplicadas al terreno educativo y diferentes modelos de análisis de necesidades. Estos forman parte de la literatura revisada para la construcción de la fundamentación, y se retoman en el capítulo tres del presente trabajo, como base para el diseño y aplicación del diagnóstico de necesidades.

Asimismo para la fundamentación de la especialidad, se desarrolla la primera etapa de la metodología de diseño curricular para educación superior de Díaz-Barriga, Lule, Pacheco, Saad y Rojas-Drummond (2010), y se incorporan elementos precisados en los lineamientos generales para la creación de planes y programas, establecidos por la Dirección General de Estudios de Posgrado de la BUAP. Dicha fundamentación se realiza mediante el estudio de los aspectos sociales, económicos e institucionales que impactan en el campo en el que se desenvuelve el profesionista, a fin de situar la propuesta en una realidad y un contexto determinado; se analiza el mercado ocupacional, y las instituciones que ofrecen una preparación afín a la propuesta.

### 2.1. Revisión de la literatura

De acuerdo con Zabalza (1987) el primer paso en la elaboración de un programa es el *diseño del producto formativo*, que define también como diagnóstico o evaluación de necesidades, a fin de darle sentido operativo a las decisiones formativas. Existe una diversidad de enfoques con los que se puede emplear el término de *necesidad*, debido a su carácter polisémico, por lo que resulta fundamental realizar una conceptualización. Por su parte, Gairín (1996) citado por Úcar (1998, p.2), clasifica en dos grandes bloques las definiciones que diferentes autores dan

al vocablo, las denominadas polivalentes que se refieren a la necesidad como resultado, a la carencia de algo que se considera deseable, y las relacionales que conciben la necesidad como un proceso, estableciendo la comparación entre la situación presente y la esperable. Úcar (1998) plantea que al diagnosticar o evaluar, las necesidades deben ser interpretadas desde ambos puntos de vista, de manera que se posibilite el análisis tanto de su estado actual como de los procesos históricos que dieron cabida a su origen y desarrollo.

A partir del planteamiento del concepto de necesidad como punto de partida en el diseño del proceso formativo, Bradshaw (1972) citado por Zabalza (1987, p. 63) identifica distintos tipos de necesidades:

- la necesidad *normativa* que se refiere a aquellas capacidades que no han sido desarrolladas y que en los Programas Oficiales se establecen como necesarias;
- la necesidad *sentida* que se origina a partir de los deseos y aspiraciones de un sujeto o un grupo;
- la necesidad *expresada* que toma como indicador la demanda de cierto producto o servicio;
- la necesidad *comparativa* que se basa en la justicia distributiva, es decir, realiza una comparación entre los beneficios que no posee un determinado grupo y los que posee otro grupo con similares características o necesidades;
- la necesidad *prospectiva*, aquella que es probable que se presente en el futuro y que se busca anticipar y brindar las herramientas necesarias para su llegada.

Alarcón y Pérez (s.f.) propone considerar todos los tipos de necesidad para realizar análisis efectivos, pues considera que por sí solos resultan inadecuados; tal es el caso de las necesidades sentidas, que proporcionan sólo la percepción de las personas, las cuales pueden

estar limitadas a su sistema de valores propio, o las necesidades normativas, que se basan en juicios de valor que pueden ser conflictivos. De acuerdo con esto, Sobrado (2005) concluye que las necesidades dependen de la sociedad, muestra de ello está en la pluralidad de referencias socioculturales, contextuales, etc. en cada una de ellas; por lo que su interpretación deberá realizarse desde el complejo de necesidades.

Con base en la clasificación anterior, Zabalza (1987) propone diferentes dimensiones de la necesidad aplicables al terreno educativo: a) la dimensión *objetivo-institucional* a la que responden las necesidades *prescriptivas* o *exigencias*, conformadas por el conjunto de componentes de índole intelectual, afectivo, social, etc. que las diversas ciencias humanas consideran fundamentales en el desarrollo de una persona, y que la institución se encarga de promover, a través de la figura del docente como principal responsable de la instrucción, lo establecido en el currículo formal en relación a los aprendizajes que se requiere alcance el estudiante, y los procesos de socialización fuera de la misma. b) La dimensión *subjetivo-innovadora* que hace referencia a las necesidades *individualizadoras*, *idiosincrásicas*, constituidas por aquello que se quiere ser, saber o hacer y que apunta al desarrollo personal autónomo o *autorrealización*. Zabalza propone una tercera dimensión referida a las *necesidades de índole cultural, técnico*, o de *ocio y tiempo libre*, y finalmente una cuarta relacionada con las *necesidades sociales*, enmarcando la importancia de que las instituciones aborden desde sus planteamientos curriculares iniciativas de desarrollo social y cultural para su entorno.

Font e Imbernón (2002) identifican dos perspectivas desde las cuales puede ser abordado el análisis de necesidades de formación. Por una parte la perspectiva basada en la discrepancia, que adopta la concepción de necesidad formativa, en tanto existe una

prescripción de lo que alguien debe ser o saber hacer, se recoge información sobre lo que es en realidad, a fin de analizar la distancia entre estos dos puntos, establecer las carencias como necesidades y planificar la formación para cubrirlas. Y por otro lado se encuentra la perspectiva basada en la participación, que se basa en la planificación de la formación a partir del conocimiento de las necesidades sentidas y expresadas de los usuarios, y que toma en cuenta en el reconocimiento de una necesidad los valores de las personas, el contexto y el juicio de la existencia de una solución para un problema.

El diagnóstico o evaluación de necesidades, como punto de partida en la elaboración de un programa, se puede entender, entonces, como el proceso de reconocimiento de las carencias o deficiencias en la formación, aquellas capacidades que no se tienen y que es deseable o se espera que se desarrollen, que impactan en el desarrollo profesional y que se pretenden cubrir a partir de procesos formativos. Dicha evaluación, debe reconocer los aspectos contextuales, institucionales y personales de la necesidad detectada, por lo que es importante contemplar tanto las necesidades expresadas y sentidas de los usuarios, como las necesidades institucionales establecidas en la normatividad y las necesidades que surgen a causa de la transformación social. Según Klein (1971) citado por Zabalza (1987, p.68) llevar a cabo una evaluación de las necesidades permite justificar la pertinencia de centrarse en unos aspectos y no en otros, que los programadores generen procesos más eficientes en el empleo de personal, tiempo y recursos al centrar la atención en los problemas más importantes, y facilita la evaluación de los cambios generados a partir de la implementación del programa.

Zabalza (1987) plantea diferentes procedimientos para la evaluación de acuerdo al tipo de necesidad. En cuanto a las *necesidades prescriptivas* propone el análisis del Programa a fin de conocer las expectativas que se tienen para el nivel o público objetivo, y la clarificación de

lo que se busca a través de la programación que se realizará. Referente a las *necesidades individualizadas* resalta la importancia de constatar los deseos de los sujetos que participarán en la experiencia programada, el planteamiento de hipótesis para atender a dichas necesidades o deseos, su posterior discusión con los sujetos, la presentación de alternativas individualizadoras y un marco de opcionalidad a los participantes. Finalmente, para las *necesidades de desarrollo* se incorporan aspectos que se podrían hacer o conseguir más allá de los mínimos previstos, experiencias colaterales que optimicen el proceso y los resultados a alcanzar.

Sobrado (2005) propone diferentes modelos de análisis de necesidades. En el marco socioeducativo considera el modelo de *resolución de problemas* basado en las investigaciones de Roger Kaufman. Menciona que este modelo se fundamenta en el análisis de las diferencias entre lo real y lo ideal, y que su finalidad es “explorar los problemas principales percibidos por los destinatarios de la acción diagnóstica para que las intervenciones consiguientes se orienten principalmente a proveer estrategias que posibiliten su resolución” (p. 92). El siguiente modelo propuesto está dirigido a la detección de *carencias y deficiencias*, mediante el análisis de los factores que determinan tales limitaciones, la selección o priorización de las necesidades y la toma de decisiones sobre la asignación de recursos, con el objetivo de elaborar estrategias que posibiliten la acción social. Hays (1977) citado por Sobrado (2005, p. 94) describe, desde este modelo, un proceso para orientar el diagnóstico en el marco socioeducativo, conformado por siete etapas: 1) establecimiento de compromisos con los sectores interesados en efectuar el diagnóstico, 2) clarificación del propósito y la orientación del estudio sobre las necesidades, 3) diseño del proceso de exploración de las necesidades, 4) recolección y análisis de la información obtenida, 5) presentación de los resultados a los

destinatarios, 6) valoración de las evidencias obtenidas, y 7) programación de las acciones sociales.

El tercer modelo está orientado hacia el *deseo de mejora de las acciones de inclusión social y del desarrollo de los profesionales que colaboran en ellas*. Este modelo se centra en la reflexión sobre la práctica, de manera que los responsables de explorar las necesidades, guíen a los profesionales a localizar dónde se sitúan sus habilidades y destrezas actualmente y donde deberían estar, a fin de que reconozcan sus propias deficiencias y consecuentemente mejoren su práctica, en un ejercicio de aprendizaje continuo. El cuarto modelo se trata del *diagnóstico de necesidades como instrumento para el cambio y excelencia de la intervención social*, el cual busca no sólo mitigar las deficiencias existentes sino anticipar los cambios y propiciar el desarrollo social.

Además de estos modelos, Sobrado (2005) expone otros provenientes de los ámbitos de la intervención social y formación, entre ellos el modelo de Cox (1987) que comprende los siguientes elementos (p. 95):

- a. La institución objeto del análisis.
- b. El profesional encargado de la resolución del problema.
- c. Cómo se presentan las dificultades para el profesional y los implicados en ellas.
- d. Contexto social del problema.
- e. Características de las personas integradas en el mismo.
- f. Formulación y priorización de los objetivos exploratorios.
- g. Estrategias y tácticas a utilizar.
- h. Evaluación.

- i. Modificación, finalización o transferencia del problema objeto del diagnóstico correspondiente.

Finalmente, aborda el modelo de Mckillip (1989), compuesto por las siguientes etapas (p. 96):

1. Identificación de los destinatarios.
2. Describir la población objeto del diagnóstico de necesidades.
3. Detección de necesidades y descripción de los problemas de los destinatarios objetivo y las posibles soluciones. La identificación de necesidades debería incluir información sobre las expectativas de los posibles resultados, sobre los logros actuales y sobre los gastos y el impacto de las soluciones.
4. Valoración de las necesidades una vez identificados los problemas y sus posibles soluciones en las cuestiones siguientes:
  - ¿Cuáles son los más importantes para los destinatarios?
  - ¿Cuáles son los más relevantes para la organización social correspondiente?
  - ¿Cómo se van a integrar los múltiples y conflictivos indicadores?
5. Comunicar los resultados de la exploración de necesidades a todos los interesados en ello.

Por su parte, Font e Imbernón (2002) describen dos tipos de modelos para identificar las necesidades de formación, los *modelos normativos o descriptivos* que pretenden descubrir las necesidades de formación a partir del análisis de la distancia entre las exigencias y las competencias reales de los usuarios, y los *modelos colaborativos* que se enfoca en la capacidad de los usuarios de reconocer sus necesidades, la relación entre éstas y la capacidad de priorizarlas, a fin de mejorar su práctica. En cada uno de los modelos, se establecen etapas

para el análisis de las necesidades de formación. Para los modelos normativos Font e Imbernón (2002, p. 42) desarrollan las siguientes etapas:

- Diagnóstico.
  - Objetivos del análisis. ¿Qué pretendo? y ¿Qué quiero conseguir?
  - Ámbito de aplicación. ¿Dónde?
  - Personas implicadas. ¿Quién? o ¿Quiénes?
- Elección del método y diseño de instrumentos.
  - Análisis de tareas. Competencias: Nivel deseable.
  - Fuentes de información.
  - Herramientas.
- Recogida de información.
  - ¿Cómo? ¿Dónde?
  - Personas/grupo.
- Resultados. Conclusiones. Validación del diagnóstico inicial.
  - Necesidades detectadas. Descripción de la detección.
  - Clasificación e interpretación de los datos.
  - Causas.
  - Prioridades.
- Recomendaciones: Acciones formativas.
- Toma de decisiones: Formación.

Para los modelos colaborativos Font e Imbernón (2002, p. 55) presentan las siguientes etapas:

- Identificación del problema o una cuestión a investigar en el problema.
- Selección de estrategias metodológicas para solventar el problema.



- Naturaleza de los datos a recoger.
- Procedimiento de recogida de datos.
- Preparación del diseño.
- Análisis de los datos.
- Desarrollo de las conclusiones.

Díaz Barriga, et al. (2010) en su metodología de diseño curricular para educación superior, desarrolla cuatro etapas: a) la primera consiste en la fundamentación del proyecto curricular por medio de la detección de necesidades, b) en la segunda se construye el perfil profesional con base en los conocimientos y habilidades que debe alcanzar el profesionista, c) la tercera está constituida por la organización y estructuración curricular de las áreas de conocimiento y contenidos de la disciplina, y d) en la cuarta etapa se diseñan los programas para la evaluación continua, interna y externa, del currículo y su reestructuración.

En este capítulo, se desarrollan las seis subetapas que componen la fundamentación. En la primera subetapa se realiza el estudio del contexto externo, a partir de la investigación de las necesidades del ámbito en el que se desenvolverá el profesionista. En ésta, se considera la obtención de información objetiva acerca de la situación real de la sociedad mediante la consulta de estudios realizados por institutos de investigación, censos, planes de desarrollo institucionales, encuestas y entrevistas a especialistas, funcionarios y expertos en las áreas que se quieren analizar. Posteriormente, se categorizan y describen las características de la sociedad, de acuerdo a la situación a la que pertenecen: política, social, cultural o económica; con estas categorías, se describirán las características del modelo de sociedad ideal que se busca alcanzar. A partir de esta información y la descripción de las actividades propias de un profesional, se determina la distribución de los servicios profesionales en cada uno de los

sectores sociales, tomando en cuenta las necesidades detectadas en cada sector. Como resultado de esta subetapa, se describen los problemas sociales detectados, estructurados por sectores, el nivel de inmediatez o mediatez y si se trata de problemas a nivel regional o nacional.

En la segunda subetapa se analizan los conceptos, técnicas y procedimientos de la disciplina apropiada para abordar los problemas detectados. En la tercera subetapa se realiza la investigación del mercado ocupacional, para ello se toma en cuenta la descripción de los servicios profesionales en los diferentes sectores detectados en la primera subetapa, se reconocen los grupos de poder mediante la identificación de la participación política del profesional, y se indagan las oportunidades de empleo por medio de la consulta de planes de desarrollo de instituciones públicas y privadas, censos, centros de información, agencias de empleo y bolsas de trabajo.

En la subetapa cuatro se investiga lo que ya se ha hecho en otras instituciones tanto a nivel local, como nacional e internacional que ofrecen una preparación afin a la propuesta. En la quinta subetapa se analizan los principios y lineamientos de la institución educativa en la que se pretende ofertar el proyecto, identificando leyes y reglamentos, formas de organización y estructuras académicas que señala la institución, requisitos que exige la institución para la elaboración de planes y programas, límite de cupo y requisitos de ingreso, y límite de tiempo para cursar el programa. Finalmente, en la sexta subetapa se realiza un análisis de las características de la población estudiantil, mediante el análisis de los objetivos del nivel anterior, la descripción de las modalidades de participación de los estudiantes, su preparación académica, las técnicas de aprendizaje que emplean y la identificación de su nivel socioeconómico.

## 2.2. Diagnóstico

A partir de la literatura revisada se elabora la fundamentación de la propuesta, mediante una serie de investigaciones previas que sustentan su creación y su pertinencia para la resolución de los problemas detectados. Se emplea la metodología propuesta por Díaz Barriga, et al. (2010) en cada una de las etapas, considerando el estudio del contexto y las necesidades del campo en el que se desenvuelve el profesionista, el análisis de la disciplina que se propone para resolver dichas necesidades, la oferta y demanda de programas afines a la propuesta, la investigación del mercado ocupacional, las características de la población a quien se dirige la propuesta, y los principios y lineamientos que rigen la institución en donde se inserta el proyecto.

### 2.2.1. Primera etapa

En la fundamentación de la propuesta se obtiene información sobre la situación actual e ideal de la sociedad, la distribución de los servicios profesionales y la determinación de los problemas sociales y necesidades que serán abordadas por el profesionista. Se realiza un estudio socio-económico de la región mediante la consulta de censos, la revisión de informes de actividades y planes de desarrollo institucionales, que permitan reconocer y describir la influencia de diferentes variables en el área educativa del proyecto.

#### 2.2.1.1. Actividades económicas predominantes y población económicamente activa

De acuerdo con datos del Centro de Estudios de las Finanzas Públicas (CEFP) el Estado de Puebla cuenta con 6, 350,113 habitantes, de los cuales 2, 781,199 son económicamente activos. Entre ellos 2, 722,479 son población ocupada, es decir, tienen 15 años o más y durante el periodo de referencia trabajaron, se encuentran ausentes de manera temporal con

vínculo laboral con pago o sin pago pero con retorno asegurado. Los 58,720 habitantes restantes son población desocupada, esto es, buscaron activamente realizar una actividad económica en algún momento del mes anterior al día de la entrevista (CEFP, 2018).

Según datos del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) la población económicamente activa del Estado de Puebla en el sector primario es de 639,190 lo que corresponde a las personas que se dedican a las actividades de agricultura, ganadería, silvicultura, caza y pesca. Por su parte 727,061 personas se encuentran ocupadas en el sector secundario, de las cuales 10,108 se laboran en la industria extractiva y de la electricidad, 501,982 en la industria manufacturera y 214,971 en la construcción. En el sector terciario se encuentran un total de 1,382,865 personas, entre ellas 476,676 se dedica al comercio, 165,218 trabaja en restaurantes y servicios de alojamiento; 92,584 en transportes, comunicaciones, correo y almacenamiento; 143,339 en servicios profesionales, financieros y corporativos; 164,286 en servicios sociales; 269,788 en servicios diversos; y 70,974 en gobierno y organismos internacionales. El resto, correspondiente a 5,002 personas, que no especificaron su actividad económica. Lo anterior indica que el sector económico en el que se sitúa la mayoría de la población ocupada en el Estado de Puebla es el terciario y las actividades económicas predominantes son el comercio, transportes, correos y almacenamiento, entre otras (INEGI, 2017).

En cuanto al municipio de Puebla, la población ocupada es de 655,995, de las cuales un 41.21% son comerciantes, empleados en ventas y agentes de ventas, trabajadores en servicios personales y vigilancia, así como trabajadores en actividades elementales y de apoyo; 36.04% son funcionarios, directores y jefes, profesionistas y técnicos, así como trabajadores auxiliares en actividades administrativas; 21.46% son trabajadores artesanales, así

como operadores de maquinaria industrial, ensambladores, choferes y conductores de transporte; 0.83% son trabajadores agropecuarios; y el 0.46% restante no especificó la actividad a la que se dedica (INEGI, 2017). Entre estos datos es importante resaltar que existe un porcentaje significativo de la población que cuenta con una preparación y que ejercen su labor como profesionales en algún ámbito.

La pertinencia del programa se manifiesta con base al estudio socioeconómico presentado en la formación de profesionales de la educación, cuyas actividades atienden aspectos esenciales para el desarrollo del estado de Puebla, como son el fortalecimiento del sistema educativo en lo que compete a su práctica docente y el fortalecimiento de los procesos de aprendizaje y enseñanza, así como el conocimiento generado a partir de la reflexión sobre su ejercicio y el impacto en la formación de jóvenes del nivel medio superior.

#### *2.2.1.2. Influencia de organismos públicos y privados en programas institucionales*

Entre los convenios con los que cuenta la BUAP, se encuentra la colaboración con el Observatorio Regional de Responsabilidad Social para América Latina y el Caribe (ORSALC), organismo instituido por la UNESCO, que ha dado cabida a la coordinación en la región de “programas de capacitación, talleres y acciones para fomentar la conciencia social sobre la importancia de impulsar el desarrollo sociocultural y económico responsable” (Esparza, 2018, pp. 76). En su tercer informe de actividades, el rector de la universidad Alfonso Esparza (2018) destaca los convenios académicos y científicos que mantiene el Instituto de Ciencias (ICUAP) con diversos municipios del estado, que permiten la capacitación y acompañamiento a pequeños productores en comunidades de extrema pobreza y marginación social.

A través del Centro Universitario de Vinculación (CUV), se han brindado servicios que posibilitaron la creación de un área de proyectos de desarrollo, a partir de la cual se realizó investigación científica y tecnológica, en atención a problemáticas reales planteadas por empresas, dependencias de gobierno, universidades y organizaciones sociales (Esparza, 2018). Además, por medio del Programa de Estímulos a la Innovación apoyado por el CONACyT, se han llevado a cabo diversos proyectos con posibilidades potenciales de desarrollo, como el “Diseño, desarrollo, fabricación y prueba de un nuevo modelo de turbina de vapor hecho en México” elaborado por el Laboratorio de Mecatrónica, con aplicación en empresas como la Comisión Federal de Electricidad, Petróleos Mexicanos y otras del sector energético (Esparza, 2018).

Entre otros programas de vinculación y responsabilidad social destacados en el informe de actividades (Esparza, 2018) se encuentra la Cruzada de Alfabetización, un programa del gobierno estatal suscrito por la UNAM, la Secretaría de Educación Pública del Estado de Puebla, la BUAP y el Instituto Estatal de Educación para Adultos (IEEA). Dentro de estos, destaca también el Centro Universitario de Participación Social (CUPS) encargado de impulsar el desarrollo educativo a través de sus tres programas principales:

- Campañas de alfabetización y trabajo comunitario
- Bibliotecas comunitarias
- Escuelas comunitarias y proyecto de seguridad alimentaria.

Otro proyecto institucional de gran impacto es el Programa Universitario para Adultos 50 y Más (PUA), que inicialmente brinda educación no formal e informal, mediante la oferta de cursos, talleres, conferencias y diplomados dirigidos a población adulta, con el propósito de contribuir al desarrollo y la mejora de sus condiciones laborales y de vida, así como propiciar

la autovaloración personal, humana, familiar y social de los adultos. Este programa apunta a posibilidades futuras de brindar educación formal a través de la oferta de licenciaturas profesionalizantes orientadas al campo laboral, y no profesionalizantes para el incremento de la cultura y la apreciación de las artes y las humanidades; así como a realizar investigación sobre adultos y colaborar con asociaciones y organizaciones dirigidas a la educación de adultos (Esparza, 2018).

La Fundación BUAP impulsa proyectos importantes en la universidad, como la iniciativa Benemérita Azul, que emprende acciones para la formación de una cultura de cuidado del medio ambiente para el desarrollo sostenible en la universidad, y brinda apoyo a Grupos Vulnerables con el respaldo de diversas fundaciones y el convenio con organizaciones como la Cámara de Comercio, Servicios y Turismo en Pequeño (Canacope) Puebla, el Grupo Voluntario Mexicano Alemán AC, el Instituto Municipal de Turismo de Puebla, entre otros (Esparza, 2018).

Estos programas y proyectos universitarios construidos en vinculación con agentes externos y en los que participan expertos en diferentes áreas y disciplinas, resultan de gran importancia por la incidencia de los estudiantes del nivel medio superior y su colaboración en estas acciones. Representan espacios abiertos para el desarrollo de propuestas educativas que respondan a necesidades sociales y ambientales, en coprotagonismo de la comunidad y los estudiantes, y que permiten la construcción de aprendizajes en conjunto.

### *2.2.2. Segunda etapa*

Se justifica la perspectiva que se asuma como viable para abordar las necesidades detectadas, mediante el análisis de los conceptos, técnicas y procedimientos de la disciplina y la manera

en la que intercede en el área problemática. Esta etapa, se desarrolla en el cuarto capítulo, a través de fundamentación epistemológica, filosófica, psicológica, pedagógica y didáctica de la propuesta curricular en didácticas específicas, la elaboración del perfil de ingreso y el perfil profesional, y la organización y estructuración curricular.

### *2.2.3. Tercera etapa*

Se propone la investigación del mercado ocupacional en el cual el profesionista podrá plantear soluciones con base en las necesidades detectadas y se identifica la relación de su trabajo con el de otros profesionales. Además, se indagan las oportunidades de empleo por medio de la consulta de planes de desarrollo de instituciones públicas y privadas, censos, centros de información, agencias de empleo y bolsas de trabajo.

Para fines de este trabajo se revisan estudios de mercado, seguimiento de egresados y trayectorias educativas que se han realizado en otras instituciones con programas afines a la propuesta curricular. Entre estos, se encontró un estudio de seguimiento de egresados de la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior de la UNAM, en el cual se aplicó un instrumento a egresados de las generaciones 2004 a 2011, que incluyó preguntas sobre datos generales, demográficos, académicos, laborales y de capacitación para el trabajo; y también se aplicó un instrumento a los maestrantes de la generación 2011-2013 al inicio y al finalizar el programa para conocer el cambio en los referentes pedagógicos, el cual se conformó por reactivos que miden el concepto de enseñanza de los docentes agrupados en cinco estrategias: aprendizaje, planeación, metodología, evaluación, relación docente-estudiante. Entre los resultados obtenidos, destaca el impacto social del programa de posgrado en las escuelas públicas, pues un porcentaje considerable de los egresados imparte docencia en instituciones



de este tipo y de forma importante en el bachillerato de la UNAM. De igual manera, en su mayoría se encuentran laborando en el nivel medio superior, que corresponde a su formación en la maestría, más de la mitad cuenta con un nombramiento definitivo.

Además, en la evaluación de los diferentes aspectos, resaltan por su alta valoración, la aplicabilidad de los conocimientos obtenidos en el programa, lo que concuerda con el carácter profesionalizante del posgrado; el grado de responsabilidad de su tarea como un factor importante de satisfacción laboral, lo cual manifiesta la conciencia social desarrollada por los egresados en relación a la labor que desempeñan y su impacto en el abatimiento de los índices de deserción en este nivel; y el cambio significativo de referentes pedagógicos a favor de modelos educativos centrados en el estudiante. A pesar de estos logros en la profesionalización de los docentes y la concientización de la importancia de su tarea, se encuentra un factor importante en este estudio, que se refiere al poco valor social que se le otorga a la docencia en México, lo que se ve reflejado en la remuneración que reciben como resultado de su trabajo, estando por debajo del salario promedio de un profesionista (Contreras y Urrutia, 2017).

Otro estudio de egresados que se toma en cuenta es el correspondiente a la Maestría en Educación Superior de la BUAP, realizado en el 2003 y en el cual se aplicó un cuestionario a 68 egresados a fin de obtener información sobre cuatro principales aspectos: datos de identificación, práctica profesional, formación profesional, y actualización profesional y productividad académica. Entre la información recabada, se encontró que la mayoría de los egresados ejercen como docentes en alguna institución de educación superior pública, un porcentaje menor trabaja en instituciones de educación superior privadas o en instituciones de educación media superior públicas. A su vez, quienes manifestaron no ejercer la docencia en

su mayoría señalaron que la principal causa es debido a los bajos salarios que se pagan a los docentes universitarios. Los egresados de este programa tienen una situación laboral estable, pues el promedio está por arriba de los siete años de antigüedad en su práctica profesional, tienen un contrato definitivo y son profesores de tiempo completo. Cabe destacar que entre las principales razones por las que los egresados eligieron estudiar el posgrado se encuentra el interés en el campo de la educación y la superación profesional. Asimismo, la mayoría declaró haber tenido una preparación en el área educativa previa a su ingreso a la maestría obtenida, en su mayoría, a través de su participación en cursos y diplomados, y un porcentaje menor a nivel especialidad o maestría. Los egresados consideran que haber estudiado este posgrado les permitió estar mejor preparados para desarrollar y participar en trabajos de investigación educativa, mejorar su práctica docente y tener mayores conocimientos sobre la educación superior (Fernández, J. et al. 2006).

A partir de estos estudios se puede concluir que el mercado ocupacional principal, acorde con la formación brindada por estas instituciones, estrechamente relacionada con la propuesta, son las instituciones públicas y privadas de educación media superior y superior.

#### *2.2.4. Cuarta etapa*

Se investigan las instituciones que ofrecen una preparación afín a la propuesta y los potenciales humanos del sector demandante, por medio de la consulta de anuarios estadísticos de las instituciones de educación superior, así como la revisión de los planes de estudio de los diferentes programas de posgrado.

#### *2.2.4.1. Oferta educativa de posgrados en Puebla*

Conforme a datos de la ANUIES sobre población escolar, modalidad escolarizada y no escolarizada, en el Estado de Puebla, durante el ciclo escolar 2017-2018, se ofertaron a nivel posgrado (especialidad, maestría y doctorado) 17,274 lugares, el primer ingreso total fue de 10,996 estudiantes, la matrícula total de 27,234 y el número de egresados total de 10,778. En la tabla 5 se pueden apreciar los datos de los inscritos, egresados y graduados en la modalidad escolarizada y en la tabla 6 de la modalidad no escolarizada.

Tabla 5.  
*Inscritos, egresados y graduados de posgrado en modalidad escolarizada del Estado de Puebla*

Nivel educativo	Inscritos (ingreso y reingreso)	Egresados	Graduados
Especialidad	2,571	1,113	722
Maestría	14,277	5,795	3,118
Doctorado	2,056	642	242
Total	18,904	7,550	4,081

Fuente: Secretaría de Educación Pública, ciclo 2015-2016.

Tabla 6.  
*Inscritos, egresados y graduados de posgrado en modalidad no escolarizada del Estado de Puebla*

Nivel educativo	Inscritos (ingreso y reingreso)	Egresados	Graduados
Especialidad	338	199	14
Maestría	5,440	1,585	698
Doctorado	386	102	60
Total	6,164	1,886	772

Fuente: Secretaría de Educación Pública, ciclo 2015-2016

Según datos de la SEP, en el municipio de Puebla, durante el ciclo escolar 2015-2016, se inscribieron (ingreso y reingreso) a nivel posgrado en modalidad escolarizada 14,592 estudiantes, 2,498 en programas de especialidad, 10,468 de maestría y 1,626 en doctorado. En la modalidad no escolarizada se inscribieron 4,832 estudiantes, 50 en especialidad, 4,426 de maestría y 356 en doctorado. La SEP realizó además un análisis de los alumnos inscritos, egresados y graduados por campo de formación académica. En la tabla 7 se observan los datos sobre el campo formativo de educación en modalidad escolarizada y en la tabla 8 de la modalidad no escolarizada.

Tabla 7.  
*Inscritos, egresados y graduados de posgrado en modalidad escolarizada del campo formativo de educación en el municipio de Puebla*

Nivel educativo	Inscritos (ingreso y reingreso)	Egresados	Graduados
Especialidad	31	24	3
Maestría	3,921	1,635	1,014
Doctorado	628	334	51
Total	4,580	1,993	1,068

Fuente: Secretaría de Educación Pública, ciclo 2015-2016.

Tabla 8.  
*Inscritos, egresados y graduados de posgrado en modalidad no escolarizada del campo formativo de educación en el municipio de Puebla*

Nivel educativo	Inscritos (ingreso y reingreso)	Egresados	Graduados
Especialidad	36	19	4
Maestría	931	505	308
Doctorado	290	63	55
Total	1,257	587	367

Fuente: Secretaría de Educación Pública, ciclo 2015-2016.

#### *2.2.4.2. Oferta de posgrados en la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla*

Según datos de la ANUIES durante el ciclo 2017-2018 la BUAP ofertó a nivel posgrado 1,037 lugares, el primer ingreso total fue de 1,037 estudiantes, la matrícula total de 3,336, un total de 1,587 egresados y 1,433 graduados. En la tabla 9 se pueden observar los datos por tipo de programa.

Tabla 9.  
*Matrícula de nuevo ingreso, reingreso y graduados en posgrado BUAP*

Nivel educativo	Nuevo ingreso	Reingreso	Matrícula total	Graduados
Especialidad	447	902	1,349	390
Maestría	438	950	1,388	936
Doctorado	152	447	599	107
Total	1,037	2,299	3,336	1,433

Fuente: Anuario Estadístico Institucional BUAP con datos del formato 911, ciclo 2017-2018.

De acuerdo con datos del Anuario Estadístico Institucional BUAP, ciclo 2017-2018, la Dependencia de Educación Superior (DES): Educación y Humanidades, ofertó un total de 23 programas de posgrado, distribuidos en diferentes Unidades Académicas (UA): Facultad de Filosofía y Letras, Facultad de Lenguas, Facultad de Psicología, Facultad de Artes e Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades. Entre estos Programas Educativos (PE), la Maestría en Educación Superior, que se oferta en la Facultad de Filosofía y Letras, ofrece una preparación afín a la propuesta. En la tabla 10 se presentan los datos de los inscritos, la matrícula y los graduados por dependencia, unidad académica y programa educativo.

Tabla 10.

*Nuevo ingreso, reingreso y graduados por DES, UA y PE de posgrado BUAP*

DES/UA/PE	Modalidad	Nuevo ingreso	Reingreso	Matrícula total	Graduados
Educación y humanidades		148	143	291	135
Facultad de Filosofía y Letras		51	89	140	72
Maestría en Educación Superior	Escolarizada	28	28	56	20

Fuente: Anuario Estadístico Institucional BUAP con datos del formato 911, ciclo 2017-2018.

#### ***2.2.4.3. Instituciones de Educación Superior en Puebla con oferta de posgrado***

Además de la BUAP, entre otras Instituciones de Educación Superior (IES) en Puebla con oferta de estudios de posgrado se encuentran:

- Instituto de Estudios Universitarios.
- Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla.
- Universidad de Puebla.
- Fundación Universidad de las Américas Puebla.
- Universidad Iberoamericana Puebla.
- Instituto Universitario Puebla.
- Universidad del Valle de Puebla.
- UPN SEAD 211 Unidad Puebla.
- Universidad Anáhuac.
- Benemérito Instituto Normal del Estado General Juan Crisóstomo Bonilla.

En la tabla 11 se muestran los lugares ofertados, los inscritos, la matrícula y los graduados de estas instituciones.

Tabla 11.

*Lugares ofertados, nuevo ingreso, matrícula total y graduados por IES con oferta de posgrados en Puebla*

IES	Lugares ofertados	Nuevo ingreso	Matrícula total	Graduados
Instituto de Estudios Universitarios, A.C.	2,367	2,318	6,314	4,243
Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla	1,253	961	3,658	1,236
Universidad de Puebla S.C.	765	650	1,111	460
Fundación Universidad de las Américas, Puebla	516	418	1,118	485
Universidad Iberoamericana – Puebla	595	261	535	119
Instituto Universitario Puebla	360	168	331	30
Universidad del Valle de Puebla	188	101	217	61
UPN SEAD 211 Unidad Puebla	134	99	180	20
Universidad Anáhuac	77	68	221	14
Benemérito Instituto Normal del Estado General Juan Crisóstomo Bonilla	40	37	102	100

Fuente: ANUIES Anuario Educación Superior Posgrado 2017-2018

#### ***2.2.4.4. Oferta de posgrados afines a la propuesta***

En relación a la oferta de especialidades en el área de educación en Puebla, con base en información estadística de la ANUIES (2017-2018) se encontró que son pocos los programas y en su mayoría están dirigidos a temas de orientación educativa y educación basada en competencias. Alrededor de 53 universidades e instituciones de educación superior en Puebla cuentan con oferta de posgrados orientados a la educación y la docencia, entre ellos se encontraron programas afines a la especialidad en didácticas específicas, como la Maestría en Educación Media Superior, con la que cuentan la Fundación Universidad de las Américas

Puebla, el Centro de Estudios Intensivos y la Universidad Pedagógica Nacional unidades Puebla, Teziutlán y Tehuacán a través del Sistema de Educación a Distancia. En la tabla 12 se observan los datos sobre los inscritos, la matrícula y los graduados de estas instituciones y de sus programas orientados a educación media superior.

Tabla 12.  
*Nuevo ingreso, matrícula total y graduados por IES y PE de Posgrado en Puebla*

IES/PE	Modalidad	Nuevo ingreso	Matrícula total	Graduados
Universidad de las Américas Puebla		418	1,188	485
Maestría en Educación Media Superior	En línea	53	119	54
UPN SEAD 211 Unidad Puebla		99	180	20
Maestría en Educación Media Superior	Presencial En línea	0	30	0
Centro de Estudios Intensivos		4	22	0
Maestría en Educación Media Superior	Presencial En línea	0	14	0

Fuente: ANUIES Anuario Educación Superior Posgrado 2017-2018.

Para el estudio de la oferta educativa afín a la propuesta en otras instituciones a nivel nacional, se toman como referencia los estados colindantes de Puebla, al norte el estado de Hidalgo, al este Veracruz, al sur Oaxaca y Guerrero, y al poniente Morelos, México y Tlaxcala.

Conforme a datos de la ANUIES sobre población escolar, modalidad escolarizada y no escolarizada, en el Estado de México durante el ciclo escolar 2017-2018 se ofertaron a nivel posgrado 46,692 lugares, el primer ingreso total fue de 13,125 estudiantes, la matrícula total de 36,178 y el número de egresados total de 8,167. Entre los programas de posgrado que ofrecen una preparación relacionada con la propuesta destaca la Maestría en Docencia para la Educación Superior (MADEMS) UNAM, la cual se encuentra dentro del Programa Nacional



de Posgrados de Calidad (PNPC) del Conacyt. En la tabla 13 se muestran los inscritos, la matrícula y los graduados de la UNAM, el área de humanidades y la MADEMS.

Tabla 13.  
*Nuevo ingreso, reingreso y egresados por IES, Área y PE de Posgrado*

IES/Área/PE	Modalidad	Nuevo ingreso	Reingreso	Matrícula Total	Egresados
Universidad Nacional Autónoma de México		11,684	18,626	30,310	9,469
Humanidades y Artes		876	1,565	2,441	739
Maestría en Docencia para la Educación Media Superior	Escolarizada y Abierta	56	77	133	18

Fuente: Dirección General de Administración Escolar UNAM / MADEMS Egresados 2018.

Otros programas de posgrado en México, afines a la propuesta son la Maestría en Práctica Educativa del Nivel Medio Superior de la Universidad Autónoma del Estado de México y la Maestría en Profesionalización de la Práctica Docente de la Universidad Univer Milenium. En la tabla 14 se observan los datos sobre los inscritos, la matrícula y los graduados de estas instituciones, y de las maestrías que ofrecen orientadas a la educación media superior y a la profesionalización de la docencia en este nivel.

Tabla 14.  
*Nuevo ingreso, matrícula total y graduados por IES y PE de Posgrado en México*

IES/PE	Modalidad	Nuevo ingreso	Matrícula total	Graduados
Universidad Autónoma del Estado de México		457	3,517	1,018
Maestría en Práctica Educativa del Nivel Medio Superior	A distancia	0	0	6
Universidad Univer Milenium		342	538	7

Maestría en Profesionalización de la Práctica Docente	Escolarizada	27	27	0
---	--------------	----	----	---

Fuente: ANUIES Anuario Educación Superior Posgrado 2017-2018.

En el Estado de Hidalgo se ofertaron, durante el ciclo escolar 2017-2018, a nivel posgrado 3,132 lugares, el primer ingreso total fue de 1,983 estudiantes, la matrícula total de 4,976 y el número de graduados total de 1,472. Entre los programas de posgrado que ofrecen una preparación relacionada con la propuesta se encuentran:

- Especialidad en Docencia en Educación Media Superior - Instituto Tecnológico Latinoamericano.
- Especialidad en Docencia para la Educación Media Superior y Superior - Universidad La Salle.
- Maestría en Docencia para la Educación Media Superior y Superior - Instituto de Estudios Superiores Elise Freinet.
- Especialidad en Docencia - Instituto de Estudios Superiores de Progreso de Obregón.

En la tabla 15 se observan los datos sobre los inscritos, la matrícula y los graduados de estas instituciones y de los programas que ofertan.

Tabla 15.  
*Nuevo ingreso, matrícula total y graduados por IES y PE de Posgrado en Hidalgo*

IES/PE	Modalidad	Nuevo ingreso	Matrícula total	Graduados
Instituto Tecnológico Latinoamericano		397	793	309
Especialidad en Docencia en Educación Media Superior	Escolarizada	16	16	0
Universidad La Salle, A.C. – Pachuca		46	140	91
Especialidad en Docencia para la Educación Media Superior y Superior	No escolarizada	9	10	10

Instituto de Estudios Superiores Elise Freinet, S.C.		128	128	179
Maestría en Docencia para la Educación Media Superior y Superior	Mixta	11	11	0
Instituto de Estudios Superiores de Progreso de Obregón, Hidalgo		29	97	20
Especialidad en Docencia	Escolarizada	7	19	9

Fuente: ANUIES Anuario Educación Superior Posgrado 2017-2018.

En el Estado de Veracruz, durante el ciclo escolar 2017-2018, se ofertaron a nivel posgrado 9,498 lugares, el primer ingreso total fue de 5,022 estudiantes, la matrícula total de 12,207 y el número de graduados total de 3,936. Entre los programas de posgrado que ofrecen una preparación relacionada con la propuesta se encuentran:

- Maestría para la Docencia en Educación Media Superior - Instituto de Estudios de Postgrados Carlos A. Carrillo.
- Maestría en Educación Media Superior - Universidad Pedagógica Nacional.
- Maestría en Docencia Educación Media Superior y Superior - Centro de Estudios Superiores Leona Vicario.
- Maestría en Gestión del Aprendizaje - Universidad Veracruzana.

En la tabla 16 se muestran los datos sobre los inscritos, la matrícula y los graduados de estas instituciones y de los programas orientados al nivel medio superior.

Tabla 16.  
*Nuevo ingreso, matrícula total y graduados por IES y PE de Posgrado en Veracruz*

IES/PE	Modalidad	Nuevo ingreso	Matrícula total	Graduados
Instituto de Estudios de Postgrados Carlos A. Carrillo		4	14	6
Maestría para la Docencia en Educación	Mixta	0	5	0

Media Superior

Universidad Pedagógica Nacional - Unidad Veracruz		102	226	47
Maestría en Educación Media Superior	Presencial	21	21	0
Centro de Estudios Superiores Leona Vicario		16	28	3
Maestría en Docencia Educación Media Superior y Superior	Mixta	16	28	3
Universidad Veracruzana		762	2,005	729
Maestría en Gestión del Aprendizaje	Escolarizada	8	21	10

Fuente: ANUIES Anuario Educación Superior Posgrado 2017-2018.

En el Estado de Oaxaca, durante el ciclo escolar 2017-2018, se ofertaron a nivel posgrado 2,445 lugares, el primer ingreso total fue de 1,364 estudiantes, la matrícula total de 2,830 y el número de graduados total de 805. Se encontró la Maestría en Docencia que ofrece el Instituto Tecnológico de Oaxaca como programa de posgrado con una preparación relacionada con la propuesta. En la tabla 17 se observan los datos sobre los inscritos, la matrícula y los graduados de esta institución y del programa mencionado.

Tabla 17.

*Nuevo ingreso, matrícula total y graduados por IES y PE de Posgrado en Oaxaca*

IES/PE	Modalidad	Nuevo ingreso	Matrícula total	Graduados
Instituto Tecnológico de Oaxaca		76	193	50
Maestría en Docencia	A distancia	8	19	10

Fuente: ANUIES Anuario Educación Superior Posgrado 2017-2018.

En el Estado de Guerrero, durante el ciclo escolar 2017-2018, se ofertaron a nivel posgrado 1,592 lugares, el primer ingreso total fue de 1,050 estudiantes, la matrícula total de 2,301 y el número de graduados total de 783. Entre los programas de posgrado, se destaca la especialidad

en Profesionalización de la Enseñanza del Centro de Estudios Benemérito de las Américas, pues ofrece una preparación afín a la propuesta. En la tabla 18 se muestran los datos sobre los inscritos, la matrícula y los graduados de esta institución y del programa indicado.

Tabla 18.

*Nuevo ingreso, matrícula total y graduados por IES y PE de Posgrado en Guerrero*

IES/PE	Modalidad	Nuevo ingreso	Matrícula total	Graduados
Centro de Estudios Benemérito de las Américas A.C.		5	5	0
Especialidad en Profesionalización de la Enseñanza	Escolarizada	5	5	0

Fuente: ANUIES Anuario Educación Superior Posgrado 2017-2018.

En el Estado de Morelos, durante el ciclo escolar 2017-2018, se ofertaron a nivel posgrado 4,359 lugares, el primer ingreso total fue de 1,890 estudiantes, la matrícula total de 5,768 y el número de graduados total de 1,483. Entre los programas de posgrado que ofrecen una preparación relacionada con la propuesta se encuentran:

- Maestría en Enseñanza de las Ciencias - Universidad Politécnica del Estado de Morelos.
- Maestría en Competencias Docentes - Normal Superior del Estado de Morelos.

En la tabla 19 se observan los datos sobre los inscritos, la matrícula y los graduados de las instituciones y programas mencionados.

Tabla 19.

*Nuevo ingreso, matrícula total y graduados por IES y PE de Posgrado en Morelos*

IES/PE	Modalidad	Nuevo ingreso	Matrícula Total	Graduados
Universidad Politécnica del Estado de Morelos		25	260	26

Maestría en Enseñanza de las Ciencias	En línea	1	28	4
Normal Superior del Estado de Morelos		18	18	0
Maestría en Competencias Docentes	Escolarizada	13	13	0

Fuente: ANUIES Anuario Educación Superior Posgrado 2017-2018.

En el Estado de Tlaxcala, durante el ciclo escolar 2017-2018, se ofertaron a nivel posgrado 1,221 lugares, el primer ingreso total fue de 596 estudiantes, la matrícula total de 1,682 y el número de graduados total de 314. Entre los posgrados que se ofrecen, se encontró un programa que se vincula con la propuesta, la Maestría en Docencia de la Universidad Virtual Hispánica de México. En la tabla 20 se muestran los datos sobre los inscritos, la matrícula y los graduados de esta institución y programa.

Tabla 20.

*Nuevo ingreso, matrícula total y graduados por IES y PE de Posgrado en Tlaxcala*

IES/PE	Modalidad	Nuevo ingreso	Matrícula total	Graduados
Universidad Virtual Hispánica de México, S.C.		11	30	19
Maestría en Docencia	A distancia	3	6	1

Fuente: ANUIES Anuario Educación Superior Posgrado 2017-2018.

Como se puede constatar, tanto en Puebla como en los Estados colindantes, la oferta de especialidades es limitada, como lo son las instituciones y los programas profesionalizantes orientados a la docencia en el nivel medio superior. De los existentes además, es posible notar en algunos casos, los bajos índices de los graduados en relación con la matrícula. Otro aspecto importante, es el tipo de instituciones que ofertan dichos programas, pues en su mayoría son privadas. Respecto a la modalidad, hay un balance entre los programas en modalidad escolarizada o presencial y los no escolarizados o a distancia.

### 2.2.5. Quinta etapa

En la fundamentación de la propuesta se analizan también los principios y lineamientos universitarios que sustentan la propuesta. Para ello, se identifican los requisitos que exige la institución para la elaboración de planes y programas, se revisan los documentos que establecen los principios universitarios que rigen la creación de la propuesta, se analizan los requisitos de ingreso, así como los límites de cupo y de tiempo para cursar el programa. A continuación, se enlistan los documentos de la normatividad universitaria BUAP, que amparan el desarrollo del programa propuesto en este proyecto.

- Ley de la BUAP.
- Estatuto Orgánico.
- Plan de Desarrollo Institucional 2017-2021.
- Reglamento General de Estudios de Posgrados.
- Lineamientos del Código de Ética y Conducta.
- Reglamento de Estímulos a la Carrera Docente.
- Reglamento de Ingreso, Permanencia y Promoción del Personal Académico.
- Contrato Colectivo de Trabajo de la BUAP y la Asociación de Personal Académico de la BUAP 2017-2019.
- Reglamento de Requisitos y Procedimientos para la Admisión, Permanencia y Trayectoria Académica de los Alumnos de la BUAP en Modalidades Alternativas.

La Dirección General de Estudios de Posgrado de la Vicerrectoría de Investigación y Estudios de Posgrado establece los *lineamientos generales para la creación de planes y programas de estudio*. Los programas de posgrado de nueva creación deben contener los siguientes elementos (DGEP-BUAP, s.f.):

1. Justificación
  - 1.1. Estudio Socio-Económico de la región
  - 1.2. Oferta y demanda educativa
  - 1.3. Capacidades del plantel
2. Objetivos curriculares
3. Metas del plan de estudios
4. Perfil del ingreso y/o aspirante
  - 4.1. Requisitos de ingreso, permanencia y egreso
5. Perfil del egreso y/o egresado
  - 5.1. Perfil del posgrado
6. Mapa Curricular
  - 6.1. Listado de materias optativas
  - 6.2. Descripción del mapa curricular
  - 6.3. Esquema del mapa curricular

Es preciso señalar componentes que no se contemplan dentro de estos lineamientos y que resultan esenciales en el proceso de diseño curricular y la organización de los contenidos, como son los aspectos epistemológicos, psicológicos y sociales. Como lo señala Vallaes (2007) la universidad genera una serie de impactos en su entorno, entre ellos los impactos educativos que tienen que ver con el tipo de profesionales que forma, la orientación ética de cada disciplina y su rol social; los impactos cognitivos y epistemológicos relacionados con la producción y socialización del conocimiento; y los impactos en la sociedad y su desarrollo económico, político y social. En este sentido, es necesario que el proyecto curricular esté fundamentado de tal manera que pueda responder al contexto socioeconómico, a partir de la



detección y análisis de necesidades, al avance del conocimiento y el ejercicio de la profesión, a los principios de la institución que propicia el currículo, y a las características y condición real de la población a la que está dirigido. Este proceso, debe caracterizarse también por ser participativo e involucrar a los agentes inmersos en él. Con base en estos fundamentos se busca que las metas, perfiles y la estructuración del proyecto curricular estén orientados hacia una formación ciudadana y profesional responsable para el desarrollo sostenible de la sociedad.

#### *2.2.6. Sexta etapa*

Finalmente, se realiza un análisis de las características de la población estudiantil a la cual está dirigida la propuesta, mediante la descripción de las modalidades de participación, su preparación académica, las estrategias y técnicas de aprendizaje que emplean y la identificación de su nivel socioeconómico. Esta etapa, se desarrolla en el primer capítulo, mediante el análisis de la población de profesores de educación media superior de la BUAP.

## Capítulo 3. Diagnóstico de necesidades

En el presente capítulo se describe el procedimiento metodológico implementado para realizar el trabajo de investigación sobre el diagnóstico de necesidades para la formación de docentes de educación media superior de la BUAP, con la finalidad de obtener información relevante, confiable y de primera mano para posteriormente generar una propuesta para la mejora del ejercicio docente y de los resultados de aprendizaje.

En este apartado se da seguimiento a los modelos de análisis de necesidades descritos en el capítulo anterior, integra etapas contempladas en cada uno de estos, a fin de orientar la acción diagnóstica. Las etapas del modelo de Mckillip (1989) y el modelo normativo de Font e Imbernón (2002) guardan una estrecha relación con la estructuración de este diagnóstico, se establece el objetivo del análisis, el ámbito de aplicación, y la identificación y descripción de las personas implicadas en el estudio. Posteriormente, se elige el método y diseñan los instrumentos de diagnóstico; se recoge la información, atendiendo a aspectos como la manera y el lugar en el que se realizará; y se analizan los resultados, mediante la descripción de las necesidades detectadas, la interpretación de los datos y su clasificación de acuerdo a su nivel de importancia para los destinatarios, y la incorporación de sus intereses y expectativas. Finalmente, se realiza el comunicado de los resultados del diagnóstico a los interesados y se generan las conclusiones, a partir de las cuales, se toman las decisiones en torno a la propuesta formativa.

### 3.1. Diseño de la investigación

La investigación es de tipo cualitativa, se intenta “comprender la realidad social como producto de un proceso histórico/social, a partir de la voz de los propios sujetos involucrados y

centrando la atención en los aspectos que la hacen particular” (Sánchez, 2017, p.20). En ésta se toman como referencia las fases propuestas por Rodríguez, Gil y García (1996) para el proceso de investigación cualitativa.

### *3.1.1. Fase de preparación*

La primera, es la fase preparatoria, la cual involucra dos etapas: la reflexiva y la de diseño. En la etapa reflexiva se determina el tema de interés y se describen las razones por las que se elige el tema, se plantea la pregunta de investigación y se comienza la búsqueda de información sobre el tema (Gil, et al., 1996). Esta investigación surge del interés personal en el diseño de planes y programas, y la necesidad de que los docentes del nivel medio superior tengan además del dominio de su respectivo campo disciplinar, la formación en didáctica para impartir sus clases. Por lo que se pretende, aplicar los conocimientos y experiencias adquiridas en el área de currículum, en la construcción de una propuesta que contribuya a la profesionalización de la docencia en el nivel medio superior. Partiendo de este interés, se plantea la siguiente pregunta: ¿Los profesores de educación media superior tendrían mayores posibilidades de desarrollar las competencias necesarias para la función docente si se diseñara una especialidad en didácticas específicas? y se procede a realizar la investigación documental y de campo para dar sustento a la propuesta.

La etapa de diseño contempla los siguientes apartados (Gil, et al., 1996):

- Marco teórico: se desarrolla mediante la revisión de la literatura y la fundamentación de la propuesta curricular.
- Cuestiones de investigación: necesidades e intereses de formación de los docentes, viabilidad de la propuesta de formación y expectativas de los docentes respecto a la misma.

- Sujetos: docentes de educación media superior de la BUAP.
- Método de investigación: transversal porque la recolección de los datos se realizó en un periodo limitado, se “estudia un aspecto del desarrollo de sujetos en un momento dado” (Sánchez, 2017, p.23), y descriptiva porque se “estudia los fenómenos tal como aparecen en el presente” (Sánchez, 2017, p.24), se definen las características de los sujetos, se analizan los principales intereses y necesidades de los profesores en relación a su formación y el ejercicio de la docencia en el nivel medio superior en la BUAP.
- Técnicas de recogida de datos: cuestionario y entrevista para el diagnóstico de necesidades.
- Análisis de datos: con procedimiento inductivo.
- Procedimiento de consentimiento y aprobación: presentación de una solicitud y del instrumento de diagnóstico a los encargados de dar acceso a las unidades académicas.

### *3.1.2. Trabajo de campo*

En la segunda fase, se desarrolla el trabajo de campo, conformado por 2 etapas: el acceso al campo y la recogida productiva de datos. De acuerdo con Gil, et al. (1996) en la etapa de acceso al campo se suelen utilizar dos estrategias, el vagabundeo o acercamiento informal a través de la recogida de información previa sobre el escenario, y la construcción de mapas o acercamiento formal, construyendo esquemas sociales, espaciales y temporales de las interacciones entre individuos e instituciones. En esta investigación, como se describe en el apartado de procedimiento de este capítulo, se realizó el acercamiento formal, que abarca desde el primer contacto realizado en la entrega de la solicitud a la Dirección de Educación Media Superior para llevar a cabo el diagnóstico hasta el acceso a las diferentes preparatorias.

También forma parte de esta etapa la realización del estudio piloto previo a la recolección de datos.

En la segunda etapa de recogida productiva de datos, es importante mencionar que se abordaron dos formas de recopilación de información: documental y exploratoria. La investigación documental se realizó en el momento de la revisión de documentos como anuarios estadísticos, planes de desarrollo e informes de labores. Para la investigación de campo se diseñó un cuestionario para docentes de educación media superior y una guía para entrevista dirigida a directivos. Además, según Gil, et al. (1996) en esta etapa es necesario asegurar el rigor de la investigación, a partir de los criterios de suficiencia y adecuación de los datos. En este trabajo, el criterio de suficiencia no se estipula a partir de un estado de saturación informativa, sino que se produce a causa de diversos factores como el tiempo dispuesto para la investigación, el acceso a las preparatorias, la disposición de los docentes y directivos para participar en el estudio y la cantidad de respuestas recibidas por medio del cuestionario aplicado en línea. En cuanto a la adecuación de los datos, se seleccionó y categorizó la información a partir de las dimensiones establecidas al inicio para el diagnóstico de las necesidades de formación, las cuales a su vez corresponden con las necesidades teóricas del estudio.

### *3.1.3. Fase analítica*

La tercera fase corresponde al proceso analítico básico en el estudio con datos cualitativos. Este proceso está integrado por las siguientes tareas: a) reducción de datos; b) disposición y transformación de datos; y c) obtención de resultados y verificación de conclusiones (Gil, et al., 1996). La fase analítica está representada en el apartado de análisis y resultados del presente capítulo.

#### *3.1.4. Fase informativa*

La cuarta fase es la informativa, en la que se realiza la presentación y difusión de los resultados (Gil, et al., 1996). En ésta se realiza, como se mencionó con anterioridad en los modelos de análisis de necesidades, el comunicado a los docentes y directores interesados, con los principales hallazgos y la presentación de los resultados que dan soporte a la propuesta formativa.

### 3.2 Sujetos

Para la aplicación del cuestionario se requirió la participación de los docentes de preparatorias urbanas y regionales de la BUAP. En total participaron docentes de 11 preparatorias de la universidad, 7 urbanas y 4 regionales. Además, se realizó una entrevista a dos directivos de estas preparatorias y al director de Educación Media Superior de la universidad, con la finalidad de conocer desde su perspectiva aspectos sobre el perfil, así como requerimientos y necesidades de formación docente en este nivel.

A continuación se mencionan los planteles que formaron parte de la investigación realizada, se incluyen datos relevantes de cada una de las preparatorias y en la figura 1 se muestran ubicadas en el mapa del Estado de Puebla.

#### 1. Preparatoria 2 de Octubre

La preparatoria 2 de Octubre de 1986 se ubica en la Calle Benito Juárez 51-B, Reserva Territorial Atlixcáyotl, Col. Concepción Guadalupe Mayorazgo, en el municipio de Puebla. En sus inicios, Mayorazgo y Concepción Guadalupe, comunidades del sur del municipio de Puebla, unieron fuerzas para crear una escuela para sus habitantes de clase humilde, y con la labor de la profesora normalista rural Emelia Villegas, se creó la Secundaria José de la Mora,

antecedente de la preparatoria 2 de Octubre. En 1982, se clausuró de manera formal la secundaria y se donó a la BUAP el terreno y edificio que posee hasta la fecha la preparatoria (Radio BUAP, 2015a). Actualmente, la institución se encuentra bajo la dirección de la Mtra. Julieta Bautista Luna y cuenta con un total de 2,182 estudiantes (BUAP, 2018).

## 2. Preparatoria Lázaro Cárdenas

La preparatoria Gral. Lázaro Cárdenas del Río se ubica en la Calle Jade C. 34 Poniente 3901, Col. Villa Posadas, en el municipio de Puebla. Su origen se remonta al año 1984, como consecuencia del crecimiento de la demanda estudiantil en Puebla y la necesidad de elevar el nivel académico de los egresados del nivel medio superior de la universidad (Radio BUAP, 2015b). Actualmente, se encuentra bajo la dirección del Mtro. Jorge Antonio Vidal Argüello, tiene un total de 836 estudiantes (BUAP, 2018), y cuenta con otra extensión en el municipio de Zacatlán.

## 3. Preparatoria Emiliano Zapata

La preparatoria Gral. Emiliano Zapata Salazar se ubica en la Calle 4 Nte. 6, Centro de Puebla. Esta escuela nace en el año 1969 como resultado del esfuerzo de un grupo de estudiantes de carreras profesionales, quienes encabezados por el estudiante de filosofía Alfredo Romero Palma, miembro del Partido Comunista Mexicano, organizaron la denominada Comisión organizadora de la preparatoria popular. Su propósito principal era lograr que la educación media superior y superior pudiera llegar a las clases más desprotegidas, por lo que se encargaron de organizar a los alumnos rechazados de otras preparatorias con el fin de que pudieran recibir una formación, y a estudiantes de otras escuelas superiores para que impartieran clases. La escuela comenzó a funcionar en el edificio Carolino, con un total de 617 alumnos y 88 profesores hora clase: 14 titulados, 13 pasantes y 61 estudiantes de carreras

profesionales de la universidad, sin goce de sueldo, pues la escuela no contó con presupuesto universitario hasta el ciclo escolar 1972-73. Otra razón importante de su creación y por lo cual la escuela ganó enemigos que intentaron descalificar sus esfuerzos en sus inicios, fue la necesidad de impulsar la educación pública, laica, democrática, científica, nacionalista y ligada a las luchas populares, con fundamentos en la reforma universitaria de 1961. A pesar de las múltiples dificultades que se tuvieron que enfrentar en su fundación, la escuela Emiliano Zapata ha sido pionera e impulsora de movimientos trascendentales en la universidad, como la profesionalización de los docentes y la relación entre la formación de los profesores con las asignaturas impartidas, la actualización de planes de estudio, la reforma del mapa curricular del bachillerato universitario, la actualización de los métodos didácticos empleados por los docentes, entre otras acciones promovidas con la finalidad de adecuar la enseñanza preparatoria a las necesidades de la región y el país (Radio BUAP, 2015c). “La Emiliano Zapata es una de las mejores demostraciones de que el bachillerato universitario público puede competir ventajosamente con la educación privada y gubernamental” (como se cita en Radio BUAP, 2015c). Actualmente, se encuentra bajo la dirección del Mtro. Ricardo Valderrama Valdez y cuenta con un total de 1,023 estudiantes en el municipio de Puebla (BUAP, 2018).

#### 4. Preparatoria Lic. Benito Juárez

La preparatoria Lic. Benito Juárez García se ubica en el Blvd 14 Sur 5107, Jardines de San Manuel, en el municipio de Puebla. Ésta es la preparatoria universitaria más antigua y en sus inicios estaba dividida en la preparatoria diurna, fundada en 1933, y la nocturna creada en 1952. Los alumnos ingresaban a las preparatorias mediante la aplicación de un examen psicométrico, al principio no se contaba en la universidad con materiales de consulta de diferentes asignaturas, los profesores eran becados para tomar cursos de especialización, a fin



de que modificaran su metodología docente y fuera posible la actualización del plan de estudios en 1964, y se formaron academias por asignaturas con el propósito de guiar a los alumnos en sus tareas (Radio BUAP, 2015d). Actualmente, se encuentra bajo la dirección del Mtro. José Luis Sánchez Muñoz, cuenta con un total de 1,933 estudiantes (BUAP, 2018), y se oferta además en los municipios de Cuetzalan, Libres y Teziutlán.

#### 5. Preparatoria Alfonso Calderón

La preparatoria Alfonso Calderón Moreno se ubica en la Calle Antiguo Camino a la Resurrección Km 1.5, Colonia Maravillas, en el municipio de Puebla. Esta institución fue fundada en 1975 como respuesta al incremento de la demanda de ingreso al bachillerato. Al principio, las condiciones no eran favorecedoras, no había espacio físico ni seguridad para el mobiliario con el que se contaba. Fue hasta 1980 que, como respuesta a las exigencias y los problemas como deserción y pandillerismo originados por la falta de espacios, se otorgaron nuevas instalaciones a la preparatoria. Sin embargo, éstas no fueron suficientes, por lo que la preparatoria tuvo que dividirse en dos direcciones. En 1982, finalmente la preparatoria fue trasladada al lugar en donde se encuentra hoy en día (Radio BUAP, 2015e). Actualmente, se encuentra bajo la dirección del Mtro. Antonio Carcaño Morales, tiene un total de 2,392 estudiantes (BUAP, 2018), y cuenta con otra sede en el municipio de Acajete.

#### 6. Preparatoria urbana Enrique Cabrera Barroso

La preparatoria urbana Prof. Enrique Cabrera Barroso se ubica en Río Sabinas 6109, Jardines de San Manuel, en el municipio de Puebla. Ésta tiene sus antecedentes en el Instituto Latinoamericano, fundado en 1969, cuya desaparición se debió a un fraude por parte del dueño, pues los estudios que se ofrecían no contaban con validez oficial. En la lucha de un grupo de estudiantes por lograr que sus estudios fueran reconocidos, en 1973 se acordó que el

instituto se transformara en escuela preparatoria y fuera incorporada a la UAP. Esta unidad académica es pionera en la enseñanza de la lengua francesa y también lo fue en la enseñanza de la computación (Radio BUAP, 2016a). Actualmente, se encuentra bajo la dirección del Mtro. José Jaime Rogelio Sánchez López, tiene un total de 1,474 estudiantes (BUAP, 2018), y forma parte del Sistema Nacional de Bachillerato, además de contar con diferentes certificaciones de calidad.

#### 7. Preparatoria regional Simón Bolívar

La preparatoria regional Simón Bolívar se ubica en la 4 Oriente 408 Centro, del municipio de Atlixco. Su origen se remonta al año 1981 y forma parte de las unidades académicas creadas como parte del proyecto universitario de regionalización mediante la descentralización, producto de la reforma universitaria (Dirección de Regionalización BUAP, 2019). Esta preparatoria se ubica en el nivel I del Sistema Nacional de Bachillerato y cuenta con la recertificación de la norma ISO 9001-2008, por parte de la empresa española AENOR (Radio BUAP, 2016b). Actualmente, se encuentra bajo la dirección del Lic. Rubén Romero Corona y tiene un total de 1,621 estudiantes (BUAP, 2018).

#### 8. Preparatoria regional Enrique Cabrera Barroso

La preparatoria regional Prof. Enrique Cabrera Barroso se ubica en la calle 19 sur 1100, San Antonio, en el municipio de Tecamachalco. Su creación en 1972 también encuadró con el proyecto universitario de regionalización, de hecho fue la primera unidad académica universitaria de nivel medio superior establecida fuera de la ciudad de Puebla (Radio BUAP, 2015f). Actualmente, cuenta con un total de 1,335 estudiantes (BUAP, 2018), y con un plantel más en el municipio de Cd. Serdán.

#### 9. Preparatoria regional Emiliano Zapata

La preparatoria regional Gral. Emiliano Zapata Salazar se ubica en la Calle Pino Suárez núm. 4, Col. San Miguel Lardizábal en el municipio de San Martín Texmelucan. La creación de esta unidad académica en 2010, pertenece al proyecto de regionalización universitaria, como parte de la apertura de secciones de preparatorias al interior del Estado. Ésta es sección de la Preparatoria Emiliano Zapata (Dirección de Regionalización BUAP, 2019). Actualmente, se encuentra bajo la coordinación del Mtro. Miguel Ángel Abrego Berra y cuenta con un total de 264 estudiantes (BUAP, 2018).

#### 10. Bachillerato Internacional “5 de Mayo”

El Bachillerato Internacional “5 de Mayo” se ubica en Av. del Trabajo núm. 6, en el municipio de Cuautlancingo. En 2016 se graduó la primera generación, con una eficiencia terminal del cien por ciento y el ingreso de todos los estudiantes a la BUAP y a otras instituciones como la UNAM, la UDLAP, el ITAM, el ITESM y el Colmex (Radio BUAP, 2016c). En esta institución, además se otorga la opción a los estudiantes de realizar intercambios a otros países. Actualmente, se encuentra bajo la dirección de la Mtra. Fátima Castillo Galicia y cuenta con un total de 353 estudiantes (BUAP, 2018).

#### 11. Preparatoria Chignahuapan

La preparatoria de Chignahuapan del Complejo Regional Norte se ubica en la Calle De Romero Vargas, Centro, en el municipio de Chignahuapan. En 1999, se impulsó una estrategia por parte de la BUAP y el Gobierno de Puebla para incrementar la cobertura en educación superior al interior del Estado mediante la instalación de unidades regionales. Es así como surge esta preparatoria en el año 2000, como parte de la política institucional para la

regionalización (Dirección de Regionalización BUAP, 2019). Actualmente, está a cargo del director Felipe Burgos Morales y cuenta con un total de 52 estudiantes (BUAP, 2018).

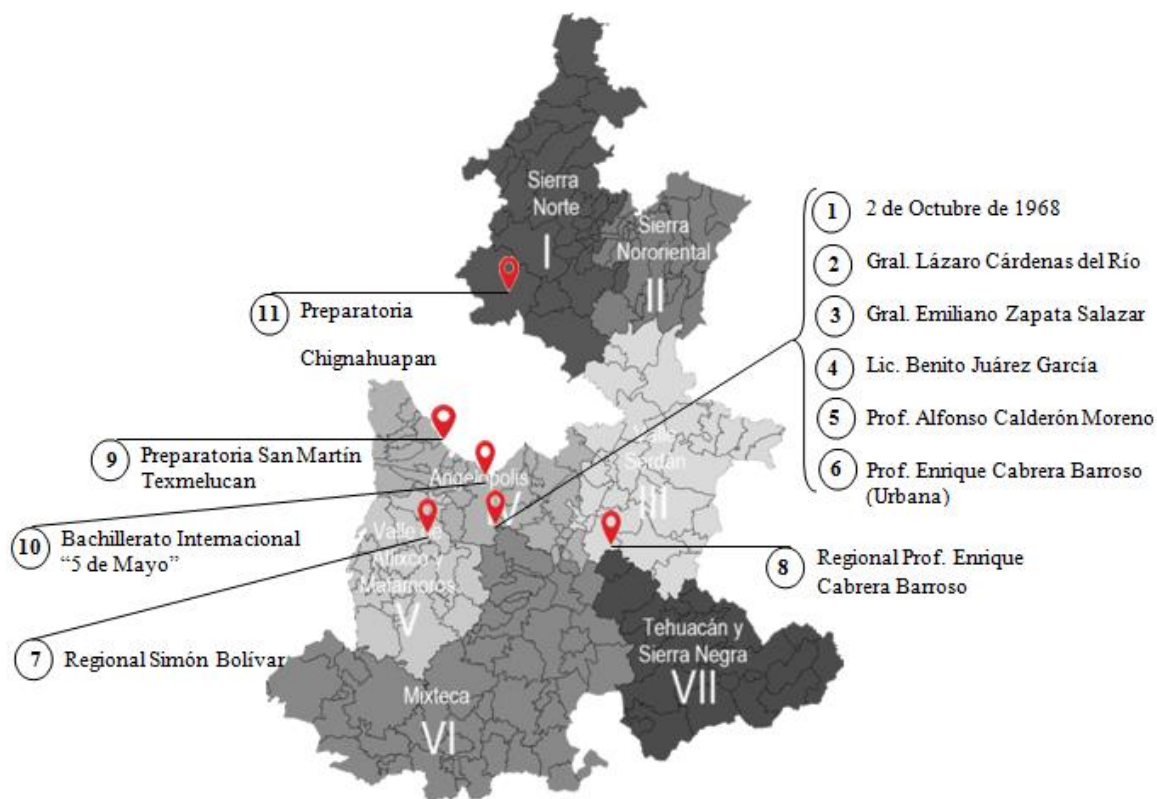


Figura 1. Mapa del Estado de Puebla con la ubicación de las preparatorias urbanas y regionales de la BUAP participantes en la investigación.

### 3.3. Instrumentos

El cuestionario tiene como propósito obtener información para generar el diagnóstico sobre las necesidades de formación de los docentes de educación media superior de la BUAP, consta de 19 preguntas estructuradas en cinco dimensiones (tabla 22).

Tabla 22.

*Dimensiones para el diagnóstico de necesidades de formación*

Dimensiones	Indicadores	Pregunta
Datos del perfil y formación profesional	Género	1
	Edad	2

	Lugar de procedencia y residencia	3
	Último grado de estudios y trayectoria	4
Experiencia profesional	Tiempo de servicio como docente	5
	Razones por las que ejerce la docencia	6
	Instituciones en las que ha laborado	7
	Materias impartidas	8
	Carga de trabajo	9
	Formación continua	10
	Saberes promovidos	11
Intereses de formación	Temas educativos de interés	12
Necesidades de formación	Necesidades expresadas	13
	Mejora de la práctica docente	14
	Necesidades prospectivas	15
Opiniones y propuestas de formación	Participación en la propuesta formativa	16
	Expectativas de la propuesta formativa	17
	Especialización en didáctica	18
	Modalidad	19

---

Fuente: Elaboración propia

En el proceso de pilotaje se consideraron a docentes de diferentes preparatorias distintas a la BUAP, se realizó el vaciado de la información obtenida y con base en ello se realizaron ajustes a los reactivos 4 y 12, a fin de dar mayor claridad al instrumento y facilitar el análisis de los datos obtenidos.

### 3.4. Procedimiento

El proceso de aplicación de los cuestionarios se llevó a cabo durante el mes de abril de 2019, de manera presencial en las diferentes sedes de las siguientes preparatorias: 2 de Octubre de

1968, Gral. Lázaro Cárdenas del Río, Lic. Benito Juárez García, Bachillerato Internacional “5 de Mayo”, y Preparatoria San Martín Texmelucan; y a distancia mediante el envío del cuestionario a través de un formulario de Google a docentes de las preparatorias enunciadas a continuación: Gral. Emiliano Zapata Salazar, Prof. Alfonso Calderón Moreno, Regional Simón Bolívar, Preparatoria Chignahuapan Complejo Regional Norte, Prof. Enrique Cabrera Barroso urbana y regional.

Se elaboró una solicitud a la Dirección de Educación Media Superior para poder acceder a las diferentes preparatorias, se informó a los directivos sobre el proyecto y sólo algunos de ellos otorgaron el permiso para el acceso a sus planteles. Se abordó a los profesores en su hora de entrada cuando se presentaban a checar o a firmar su rol de asistencia y en el cambio de horario de clase, algunos tuvieron inconveniente en contestar el cuestionario debido a la carga de actividades que tenían. A la par de la aplicación presencial, se envió el cuestionario vía electrónica a los docentes que se contactaron de otras preparatorias; se realizó al vaciado de datos con Microsoft Excel y se analizaron las frecuencias y los porcentajes de opinión obtenidos en la aplicación del instrumento.

Respecto a las entrevistas, al momento de acceder a las preparatorias autorizadas, se habló con los directivos que se encontraban en sus planteles y se programaron citas para la aplicación del instrumento, sin embargo, sólo dos tuvieron la disponibilidad para atender a la entrevista. En este proceso se contempló además, la participación del Mtro. Gilberto Sánchez Cervantes, director de educación media superior. Para el análisis de las respuestas obtenidas, se hace referencia a los directores participantes con una clave para preservar el anonimato, la cual está compuesta por una letra D que corresponde al vocablo director, una letra P que alude a la palabra preparatoria, y un número asignado a cada director. Entre los docentes y directivos

participantes, hubo interesados en conocer los resultados del diagnóstico, por lo que al finalizar el estudio, se realizó un comunicado a través del envío de un documento con la integración de estos resultados a los correos que se proporcionaron, y la entrega del informe impreso al director de educación media superior.

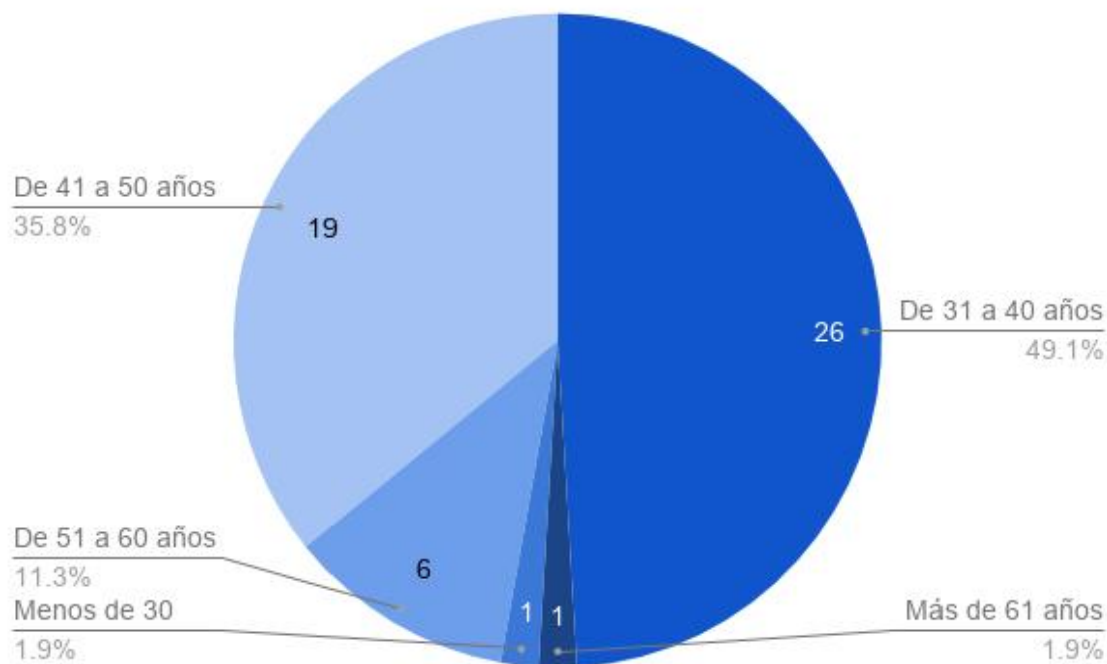
### 3.5. Análisis y resultados

En el presente apartado se analizan y describen los resultados que arrojaron los instrumentos aplicados para esta investigación. En éste se encontrará información sobresaliente de los cuestionarios a docentes y entrevistas a directivos, se contrastará con los datos recabados en los capítulos anteriores, que en conjunto aportarán al diseño de la propuesta de formación de este trabajo. En total se aplicaron 53 cuestionarios, 45 presenciales y 8 en línea, y 3 entrevistas, 2 a directivos de preparatorias y 1 al director de educación media superior.

#### *3.5.1. Datos del perfil y formación profesional*

En este apartado se integran cuatro preguntas: género, edad, lugar de procedencia y residencia, último grado de estudios y trayectoria. Respecto al indicador de género, los resultados muestran que del total de profesores encuestados, 52.8% (28) son mujeres y 47.2% (25) son hombres, lo cual nos señala que la población está equilibrada, pues sólo existe una diferencia del 5.6% entre cada género.

La gráfica 1 muestra que 49.1% se encuentran en el rango de 31 a 40 años, por lo que se puede considerar que en su mayoría, la planta docente en el nivel medio superior está conformada por personal joven.



*Gráfica 1. Edad*

La mayor parte de los docentes encuestados procede y reside en el Estado de Puebla, sólo se encontraron casos particulares de profesores con distintos lugares de procedencia como:

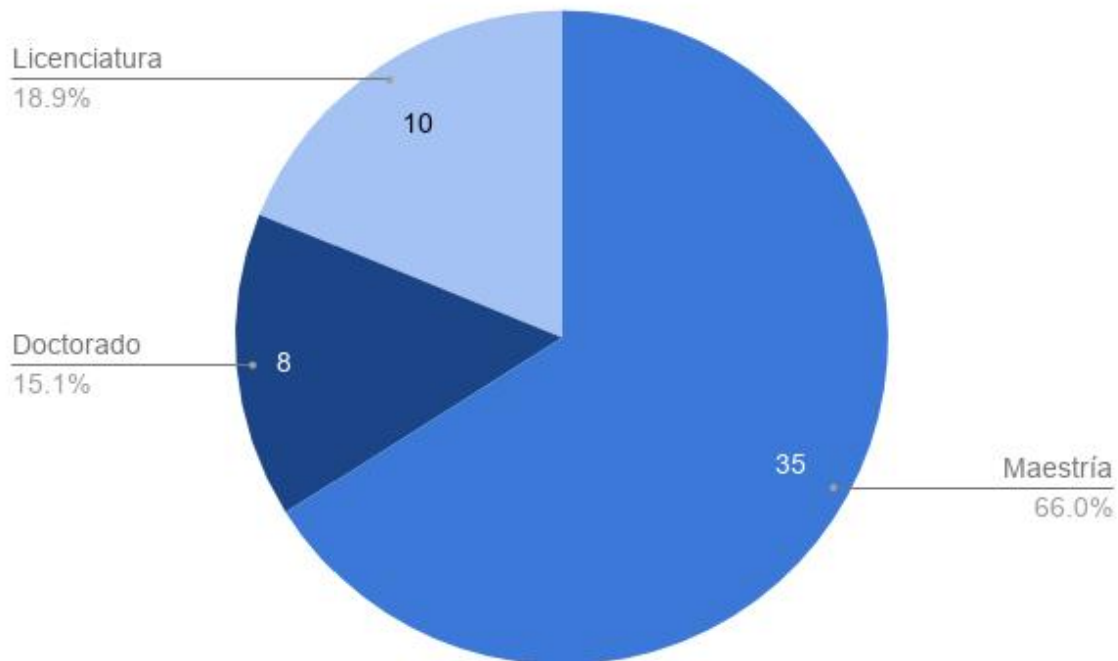
- Oaxaca
- Veracruz
- Guerrero
- Tabasco
- Ciudad de México
- Hidalgo
- Tlaxcala



- Chignahuapan
- Francia

A excepción de dos profesores que provienen y residen en el Estado de Tlaxcala, uno perteneciente a una preparatoria urbana y otro a una regional, y los docentes encuestados de la preparatoria Chignahuapan Complejo Regional Norte, que provienen y residen en este municipio, los profesores que dijeron provenir de otros lugares, actualmente residen en Puebla.

En la gráfica 2 se aprecia que 66% de la población cuenta con maestría, 15.1% cuenta con doctorado y sólo 18.9% cuenta con licenciatura. Esto nos permite concluir que más del 80% de la planta docente de la BUAP en el nivel medio superior cuenta con estudios de posgrado.



Gráfica 2. Último grado de estudios

Como dato importante dentro de la trayectoria de los docentes, se encontró que sólo 6 de los 53 encuestados declaró haber estudiado alguna especialidad. Entre otros datos destacables, se halló que de las licenciaturas e ingenierías mencionadas, sólo tres forman parte del área educativa, la Licenciatura en Psicología Educativa, señalada por dos profesores, y la Licenciatura en Enseñanza de Lenguas Extranjeras. De los programas de posgrado, un poco menos de la mitad (11 de los 25 mencionados) corresponden a esta área, entre estos destacan la Maestría en Ciencias de la Educación, señalada por seis profesores, la Maestría en Educación Superior, indicada por cinco docentes, la Maestría en Educación en Ciencias, mencionada por tres de los encuestados, y la Especialidad en Orientación Educativa cursada por dos profesores.

De las instituciones en las que los profesores declararon haber realizado sus estudios superiores, 62% pertenecen a la BUAP y 3% de los profesores egresaron de la Universidad de Estudios Tecnológicos y Avanzados para la Comunidad (ETAC). Entre otras instituciones señaladas dentro del Estado de Puebla se encuentran:

- Instituto Tecnológico de Puebla (ITP)
- Colegio de Puebla, el Instituto Nacional de Astrofísica, Óptica y Electrónica (INAOE)
- Escuela Libre de Psicología
- Universidad Iberoamericana
- Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla (UPAEP)
- Universidad Palafoxiana
- Escuela de Posgrados
- Instituto Carl Rogers
- Universidad de América Latina (UAL)

- Universidad de las Américas Puebla (UDLAP)

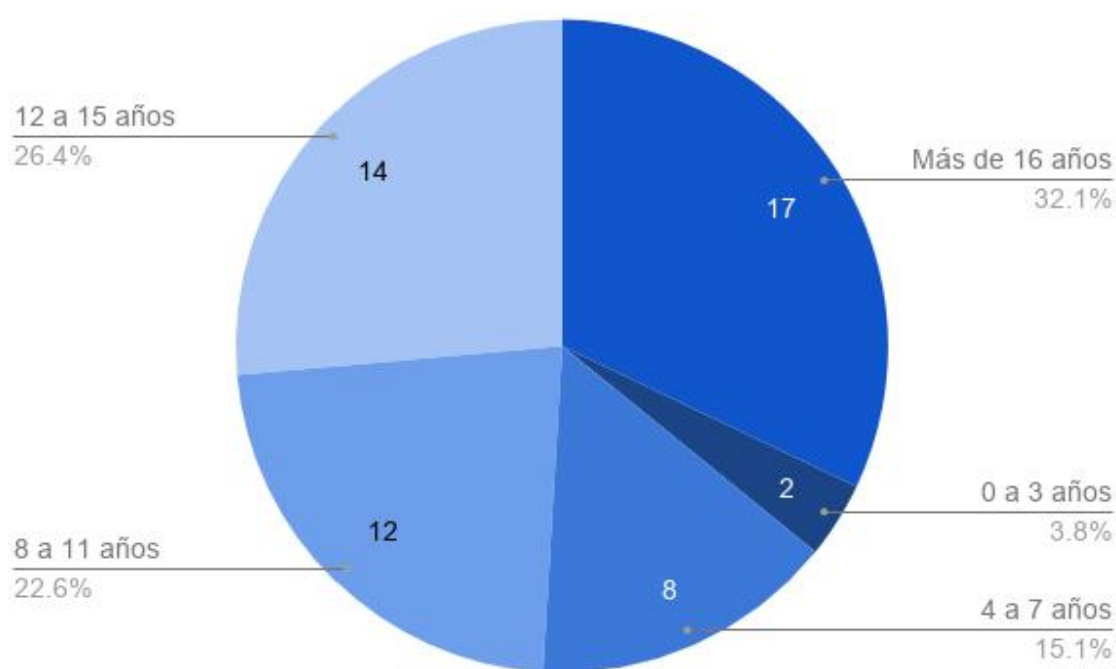
Se mencionó a la Universidad Tecnológica de la Mixteca (UTM), perteneciente al Estado de Oaxaca, y a instituciones extranjeras como:

- Universidad Católica de Lyon
- Université Toulouse
- Universidad de Camagüey.

### *3.5.2. Experiencia profesional*

La siguiente dimensión está conformada por siete preguntas que indagan los años de labor de los docentes, las razones por las cuales se dedican a la docencia en el nivel medio superior, si laboran en otras instituciones además del plantel de la BUAP al que están adscritos, las materias que imparten, el número de horas que están frente a grupo y la formación continua que han recibido.

Como se muestra en la gráfica 3, 32.1% (17) de la población cuenta con más de 16 años de carrera docente, 26.4% (14) tiene entre 12 y 15 años, 22.6 % (12) entre 8 y 11 años, y 15.1% (8) entre 4 y 7 años. Como se puede constatar, a pesar de que la mayor parte cuenta con más de 16 años de experiencia docente, también hay un porcentaje significativo que tiene menos de 10 años en el ejercicio de esta labor, por lo que representa un dato importante para el diseño de la propuesta de especialización para docentes de este nivel.



*Gráfica 3. Años de labor docente*

En la siguiente pregunta se analizan las razones principales por las cuales los profesores encuestados se dedican a la docencia en este nivel. Se obtuvieron en total 160 razones, que se clasificaron en 9 grupos, como se puede ver en la gráfica 4. Del total de razones, 74 (46.3%) hacen referencia al gusto e interés de los profesores en diferentes aspectos como:

- el trabajo con adolescentes y jóvenes,
- la docencia,

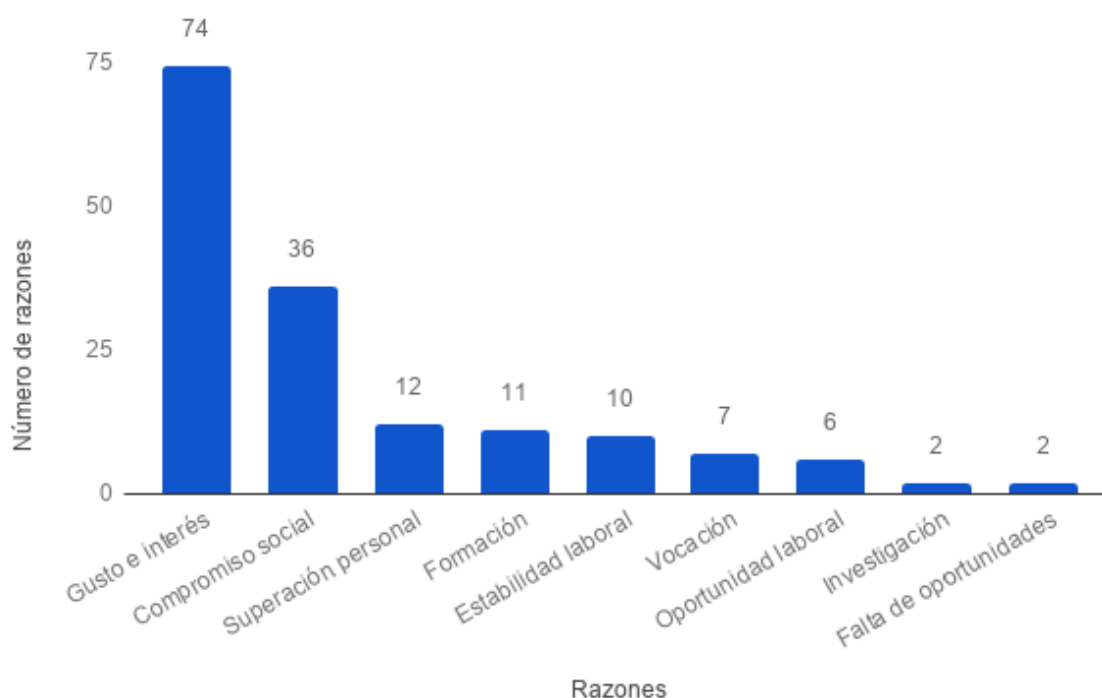
- la enseñanza y el aprendizaje,
- los procesos educativos,
- el ambiente escolar y laboral,
- la convivencia e interacción humana,
- la variedad de temas y opciones que se pueden impartir en el nivel medio superior,
- el trabajo interdisciplinar,
- la libertad de cátedra,
- la organización, y
- el programa educativo.

36 de estas razones (22.5%) manifiestan el compromiso social por parte de los docentes, pues consideran que a través de su labor pueden lograr cambios sociales, transformación, ser partícipes de los cambios educativos, y contribuir a la construcción del país. Además expresaron su interés por compartir sus conocimientos y experiencias, que los estudiantes aprendan y desarrollen habilidades, un carácter analítico y crítico, formar buenos ciudadanos, moldear vidas jóvenes que pueden ser encausadas hacia el estudio profesional, colaborar en la formación y desarrollo integral de los estudiantes, así como en el desarrollo educativo y de la cultura científica.

Un número menor 12 (7.5%) afirman que el ejercicio de la docencia en este nivel les permite tener una superación tanto personal como profesional, les permite crecer, estar activos, actualizarse y aprender de manera constante. Entre estas razones, 11 (6.9%) manifiestan que los encuestados se dedican a esta labor por su formación, pues concuerda con su perfil profesional, es una forma de ejercer sus estudios, y permite la aplicación y enseñanza de su área de conocimiento. 10 de las razones (6.3%) se refieren a la estabilidad laboral y

financiera, puesto que para los profesores la docencia representa un trabajo seguro, obtienen una remuneración que les permite mantenerse y dar sustento a sus familias, porque su categoría le permite tener un buen sueldo, cubre su necesidad laboral y económica, se ajusta a sus tiempos y les brinda comodidad.

De los encuestados, 7 (4.4%) consideran tener la vocación para ejercer la docencia, a 6 (3.8%) se les presentó la oportunidad laboral, 2 (1.3%) expresaron que les permite hacer investigación educativa, y 2 más expresaron que se debe a la falta de oportunidades para impartir clases en el nivel superior y en centros de investigación.



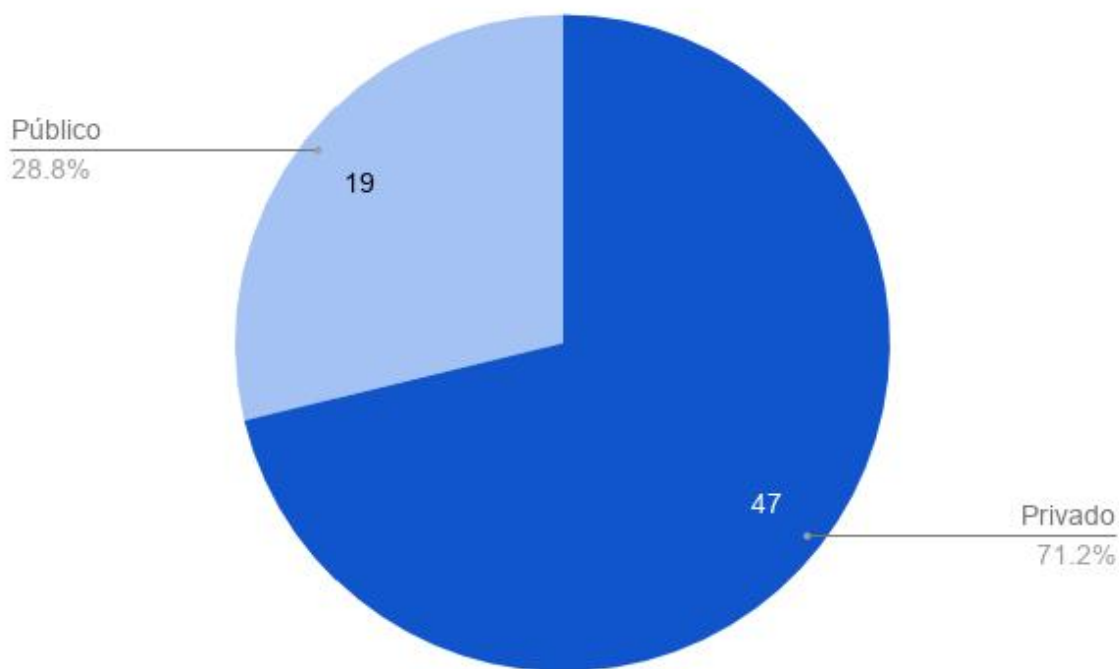
*Gráfica 4.* Razones por las que se ejerce la docencia en el nivel medio superior

Debido a la dinámica laboral actual, el profesorado tiende a verse en la necesidad de buscar mayores ingresos mediante el trabajo en diferentes instituciones a fin de captar salarios dignos. Más del 60% de los encuestados cuentan con trabajos complementarios, como se muestra en la

gráfica 5, 71.2% de las instituciones donde han laborado o laboran pertenecen al sector privado, entre las que se encuentran:

- UPAEP
- Tecnológico de Monterrey
- Universidad Interamericana
- Instituto Profesor Enrique Cordero y Torres (IPECYT)
- Colegio La Salle
- UDLAP
- Universidad Iberoamericana
- Universidad Anáhuac
- Instituto de Estudios Universitarios (IEU)
- UAL
- Universidad de Oriente

El 28.8% labora en instituciones públicas, en otros planteles y centros de la universidad o en instituciones distintas a la BUAP como el Colegio de Bachilleres del Estado de Puebla (COBAEP), la Universidad Tecnológica de Puebla (UTP), el Bachillerato General Oficial “Héroes de la Reforma”, el Colegio de Bachilleres del Estado de Puebla, el INAOE, la Preparatoria La Fragua, la Universidad Politécnica de Amozoc, el Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado (CECyTE), la Primaria Miguel Hidalgo, y la Secundaria técnica número 43.



*Gráfica 5. Instituciones donde labora*

La tabla 23 muestra la relación entre la trayectoria de los docentes encuestados con las materias que imparten. Como se puede constatar, todos los docentes imparten materias de acuerdo con su formación profesional, sin embargo se puede notar que sólo la mitad de ellos cuentan con una preparación en algún ámbito de la educación como orientación educativa, entornos virtuales de aprendizaje, evaluación, gestión de instituciones educativas, y ciencias de la educación. Cabe destacar que de los programas de posgrado mencionados destacan la Maestría en Educación Superior impartida en la BUAP y la Maestría de Educación en Ciencias que se impartía también en esta institución.

Tabla 23.

*Relación entre el perfil de los docentes y las materias que imparten*

Perfil profesional	Materias impartidas
Licenciatura en Física	Cálculo diferencial e integral Probabilidad y estadística



Licenciatura en Psicología Educativa <i>Especialidad en Orientación Educativa</i> <i>Maestría en Educación</i> <i>Doctorado en Educación</i>	Psicología en la adolescencia I y II Psicología y competencias exitosas
Licenciatura en Electrónica	Robótica Informática Matemáticas
Licenciatura en Lenguas Extranjeras <i>Maestría en Ciencias de la Educación</i>	Lengua extranjera inglés
Licenciatura en Física Maestría en Física aplicada	Cálculo diferencial e integral
Licenciatura en Biología	Biología Educación ambiental y para la salud
Doctorado en Ciencias (Física aplicada)	Física Temas selectos de física Física para ingenierías
Licenciatura en Biología	Biología Temas selectos de Biología Educación ambiental y para la salud
Licenciatura en Biología <i>Maestría en Evaluación para la calidad</i>	Biología Temas selectos de Biología Educación ambiental y para la salud
<i>Maestría en Educación Superior</i>	Lógica y argumentación Filosofía práctica Epistemología
Maestría en Prevención y atención de la violencia	Psicología en la adolescencia
Licenciatura en Economía	Historia universal Economía Sociedad Mexicana
<i>Maestría de Educación en Ciencias</i>	Química Química para ingenierías
Maestría en Historia	Historia de México
<i>Maestría en Ciencias de la Educación</i>	Laboratorio de inglés I, II, III
<i>Maestría en Educación Física y Deporte Escolar</i>	Monografía Cultura física
Licenciatura en Derecho Especialidad en Francés	Francés Teoría política

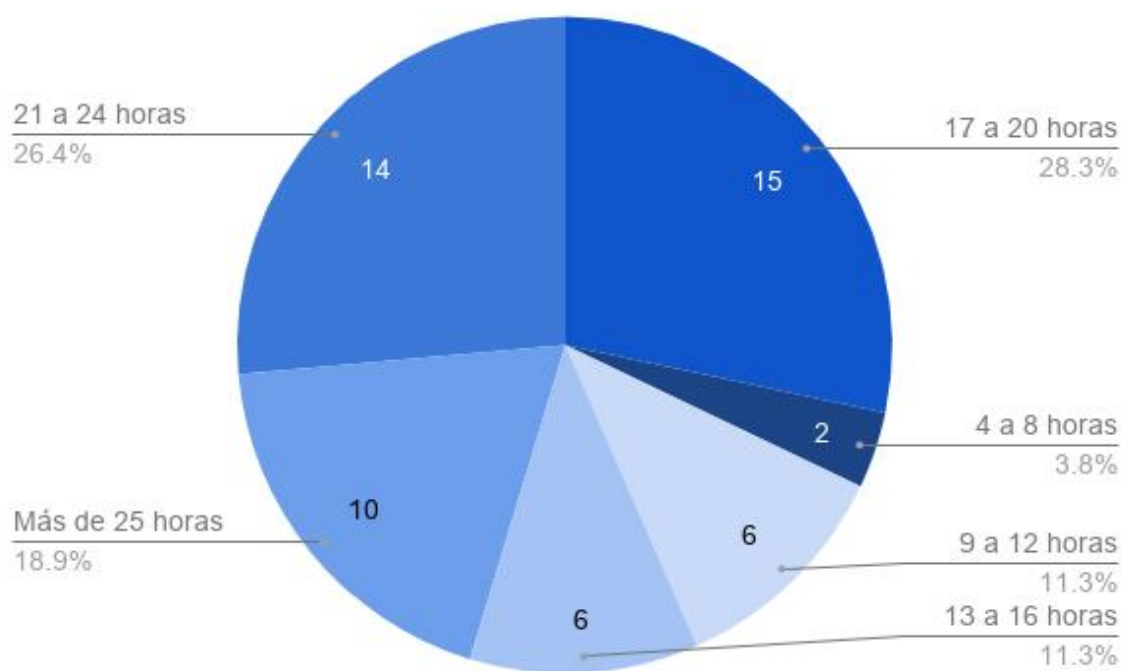
Maestría en Ciencias Políticas <i>Doctorado en Educación</i>	Historia
Licenciatura en Electrónica Maestría en Optoelectrónica Doctorado en Física Aplicada	Física Matemáticas I Monografía
Licenciatura en Matemáticas Maestría en Ciencias Matemáticas	Matemáticas nivel medio I y II
Maestría en Ingeniería de Calidad <i>Maestría en Ciencias de la Educación</i>	Química Laboratorio de química
Doctorado en Literatura Hispanoamericana	Literatura
Licenciatura en Lingüística y Literatura Especialidad en Español <i>Maestría en Ciencias de la Educación</i>	Lenguaje e investigación Lenguaje y medios de comunicación
<i>Maestría en Ciencia de la Educación</i>	Lengua extranjera III
Licenciatura en Ciencias de la Comunicación Licenciatura en Enseñanza de Lenguas Extranjeras <i>Maestría en Educación Superior</i>	Lengua extranjera francés I, II y III Laboratorio de inglés I, II y III
Licenciatura en Biología <i>Maestría en Educación en Ciencias</i>	Biología Laboratorio de Biología
Licenciatura en Biología	Educación ambiental y para la salud Biología
Licenciatura en Psicología <i>Maestría en Educación Superior</i>	Psicología y orientación educativa Psicología y competencias exitosas
Licenciatura en Psicología Educativa	Psicología en la Adolescencia
Licenciatura en Lingüística y Literatura Hispánica <i>Maestría en Educación Superior</i>	Lenguaje e investigación Literatura
Licenciatura en Ciencias de la Computación <i>Maestría en Ciencias de la Educación</i>	Informática
Licenciatura en Física Doctorado en Mercadotecnia	Investigación cuantitativa y cualitativa Toma de decisiones en marketing
Licenciatura en Arquitectura <i>Especialización en Entornos Virtuales de Aprendizaje</i>	Arte y diseño
Ingeniería Mecánica y Eléctrica <i>Maestría en Administración y Gestión de Instituciones Educativas</i>	Matemáticas II

Licenciatura en Física Maestría en Física Aplicada	Física Temas selectos de física
Licenciatura en Filosofía	Lógica y argumentación Filosofía práctica
Licenciatura en Administración Pública y Ciencias Políticas Maestría en Gobierno y Administración	Historia de la Sociedad Mexicana Introducción al Derecho Introducción a las Ciencias Políticas
Licenciatura en Psicología <i>Especialidad en Orientación Educativa</i> <i>Maestría en Herramientas del Pensamiento Multimodal</i> Maestría en Sexualidad Humana	Psicología en el adolescente II Orientación Educativa Psicología y competencias exitosas
Maestría en Ciencias Matemáticas	Cálculo Matemáticas II Emprendimiento
Licenciatura en Diseño gráfico	Arte Arte y diseño
<i>Maestría en Educación Superior</i>	Filosofía Epistemología
Licenciatura en Biología <i>Maestría de Educación en Ciencias</i>	Biología Temas selectos de Biología Educación ambiental y para la salud
Licenciatura en Literatura	Lenguaje
Licenciatura en Derecho Maestría en Derecho Penal	Estructura socioeconómica Ética I Sociología

---

Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados del cuestionario aplicado a docentes de educación media superior de la BUAP

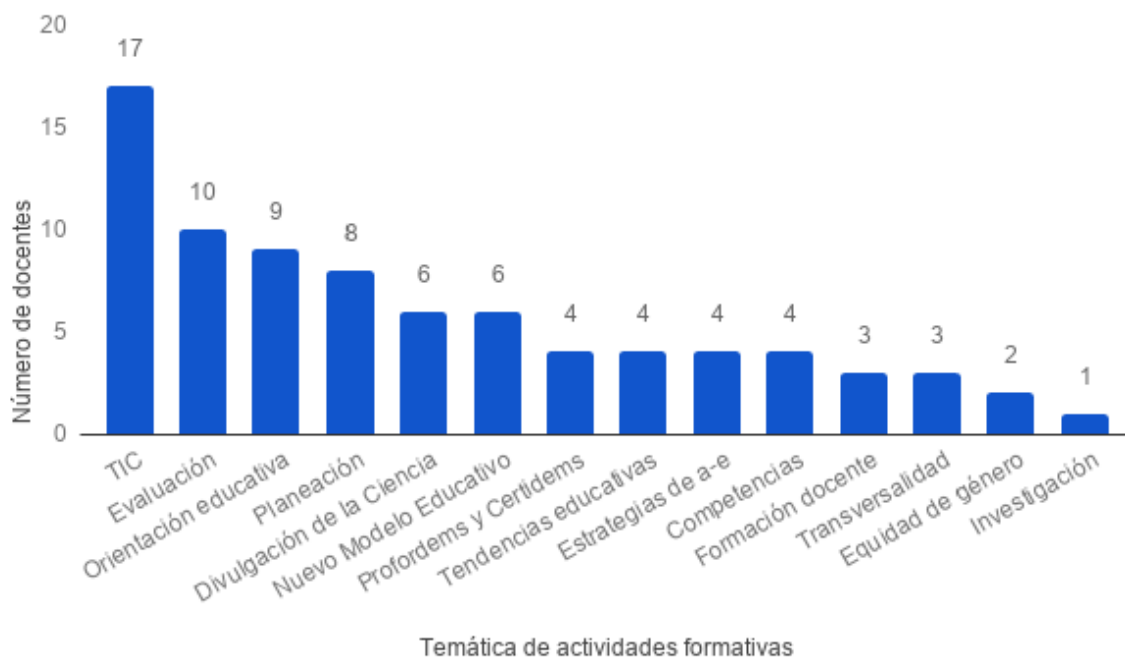
En la gráfica 6 se observa que 28.3% de la planta docente BUAP del nivel medio superior labora entre 17 y 20 horas a la semana, 26.4% de 21 a 24 horas, y 18.9% más de 25 horas, lo que significa que la mayoría cuenta con un número considerable de horas asignadas, sin embargo, aún hay un porcentaje significativo de docentes que cuentan con pocas horas, 11.3% que tienen entre 13 y 16 horas, un porcentaje igual de 9 a 12 horas, y 3.8% de 4 a 8 horas, lo cual se puede traducir en salarios bajos.



*Gráfica 6. Horas clase semanales*

La gráfica 7 representa las respuestas relacionadas con las temáticas de los cursos, talleres o diplomados en los que han participado los docentes encuestados, destacando los 10 mencionados con mayor frecuencia. Del total de encuestados, 15 han asistido a cursos relacionados con el manejo de las TIC y las herramientas digitales, 10 a cursos referentes al diseño de estrategias y herramientas de evaluación, 9 de Orientación Educativa y Tutoría, 8 a Planeación y Secuencias Didácticas y en ciertos casos en específico para la formación del Plan 07, 6 para la aplicación del Nuevo Modelo Educativo en el Nivel Medio Superior, 6 a cursos sobre Modelos de Comunicación y Divulgación de la Ciencia y la Tecnología, 4 a PROFORDEMS y CERTIDEMS, otros 4 a Diseño de Estrategias de Aprendizaje-Enseñanza, un número equivalente a cursos sobre Tendencias Educativas del S. XXI, y este mismo número a temas sobre Competencias docentes. Además, los docentes mencionaron otros temas como transversalidad, formación docente, equidad de género, investigación, trabajo en equipo,

materiales didácticos, el Modelo Universitario Minerva (MUM), buenas prácticas docentes, inteligencias múltiples, motivación; y otros más relacionados a su área de intervención como Tanatología, intervención en crisis, cursos sobre Biología, Filosofía, Física y lengua extranjera.



*Gráfica 7.* Temática de actividades formativas en las que ha participado

En cuanto al nivel de especialización, existe un porcentaje equivalente entre cursos, talleres y diplomados cursados. A pesar de que en su mayoría mencionaron cursos, talleres o diplomados que se llevaron a cabo en 2018 o 2019, hubo quienes pusieron actividades desde el 2014, aunque en la instrucción se les pidió que indicaran los más recientes. También, en varios casos no podían recordar más de una o dos actividades en las que intervinieron actualmente. Esto puede ser un indicador importante de la falta de participación por parte de los docentes en este tipo de actividades o la escasez de formación continua. Respecto a las instituciones en la

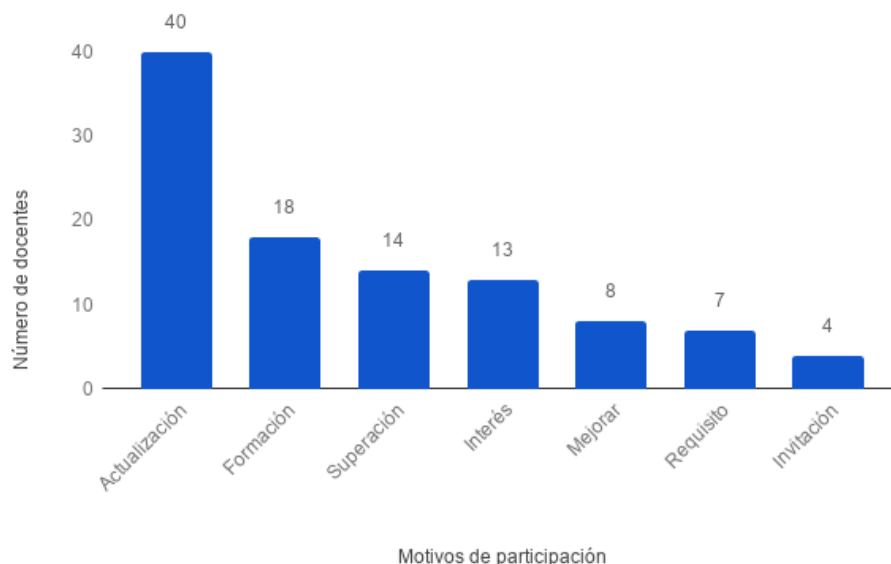
que se impartieron las actividades de formación recibidas por los encuestados, en su mayoría 36.5% fueron en la BUAP, y en específico en las siguientes dependencias:

- EFDDA (17.6%)
- DEMS (16.2%)
- DGIE (9.5%)
- DAU (2.7%)

Otros más comentaron acerca de cursos impartidos por convenio entre la BUAP y la SEP, y en diferentes facultades de la universidad. De los cursos externos a la universidad, predominan con un 5.4% los de la SEP y en específico con 6.8% los de COSDAC. Otro 5.4% tomó cursos en el INAOE y un porcentaje menor en actividades dadas en colaboración del INAOE con el CONACYT. Entre otras dependencias mencionadas se encuentran ANUIES, BINE, CECAPFI, SOMEDICYT, FLACSO Argentina, CONDUSEF, Organización de Bachilleratos Internacional (OBI), UIA, UMAD, Colegio de Puebla e Instituto Francés de América Latina (IFAL).

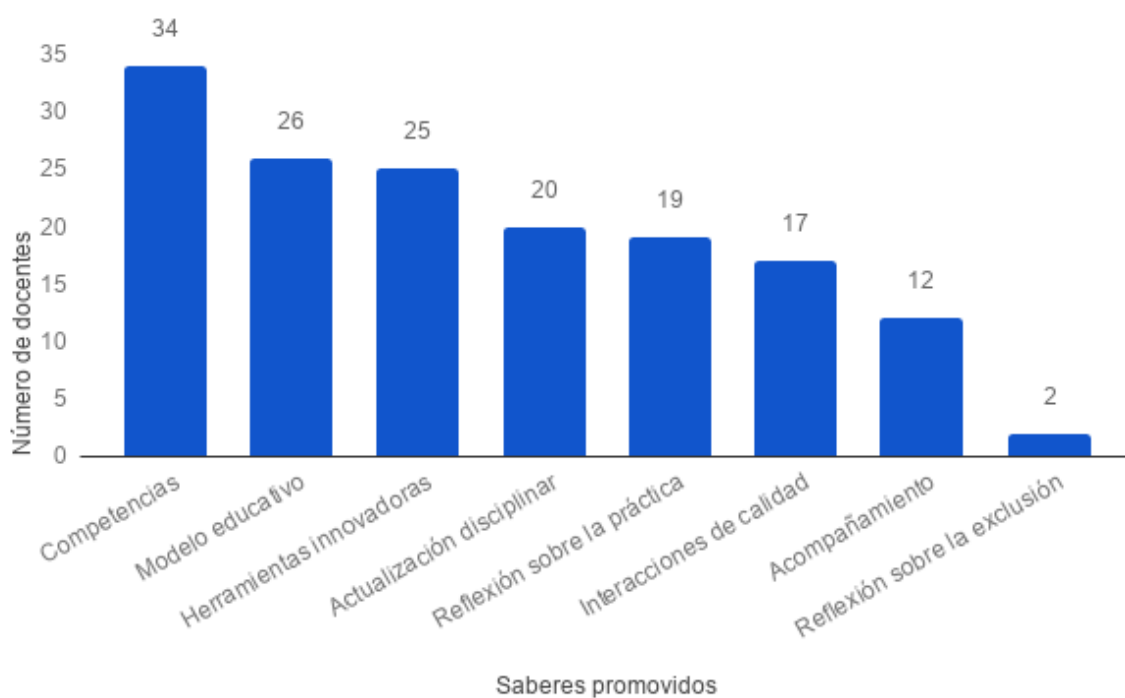
En la gráfica ocho se presentan las principales razones por las que los docentes encuestados declararon asistir a cursos, talleres o diplomados que abonaran a su formación continua. La actualización fue el motivo de participación mencionado con mayor frecuencia por los docentes, tanto en lo disciplinar como en lo pedagógico y en relación al Plan 07. Dieciocho dijeron asistir a estas actividades con el fin de atender necesidades de formación continua, disciplinar, pedagógica y en investigación, 14 han tomado cursos, talleres o diplomados para la superación personal, profesional y académica, 13 han tenido esta formación por gusto e interés, 8 lo han hecho en la búsqueda de la mejora de su desempeño docente, mientras que 7 manifestaron que asisten a este tipo de actividades por requisito,

obligación o asignación, y 4 dijeron haber recibido la invitación por parte de alguna dependencia.



*Gráfica 8.* Motivos de participación en actividades de formación

La gráfica 9 muestra la frecuencia de las opciones seleccionadas por los profesores en cuanto a los saberes que ha promovido la formación continua que han recibido. De los 53 docentes encuestados, 34 seleccionó el dominio del enfoque educativo por competencias, por lo que se puede inferir que es el saber que se promueve en mayor medida. A continuación se encuentra la aplicación del modelo educativo en educación media superior, opción seleccionada por 26 profesores; la adquisición de herramientas innovadoras para la enseñanza ocupó el tercer lugar con 25 encuestados, en cuarto lugar está la actualización disciplinar, 19 docentes consideran que se ha promovido la reflexión sobre la práctica docente, 17 el fortalecimiento de las interacciones de calidad en el aula, y 12 la adquisición de formas de acompañamiento y comunicación tutorial, finalmente con sólo 2 docentes se puede deducir que la reflexión sobre la exclusión y la educación como derecho no se promueve en gran medida en la formación continua de los docentes en este nivel.



Gráfica 9. Saberes promovidos por la formación recibida

### 3.5.3. Intereses de formación

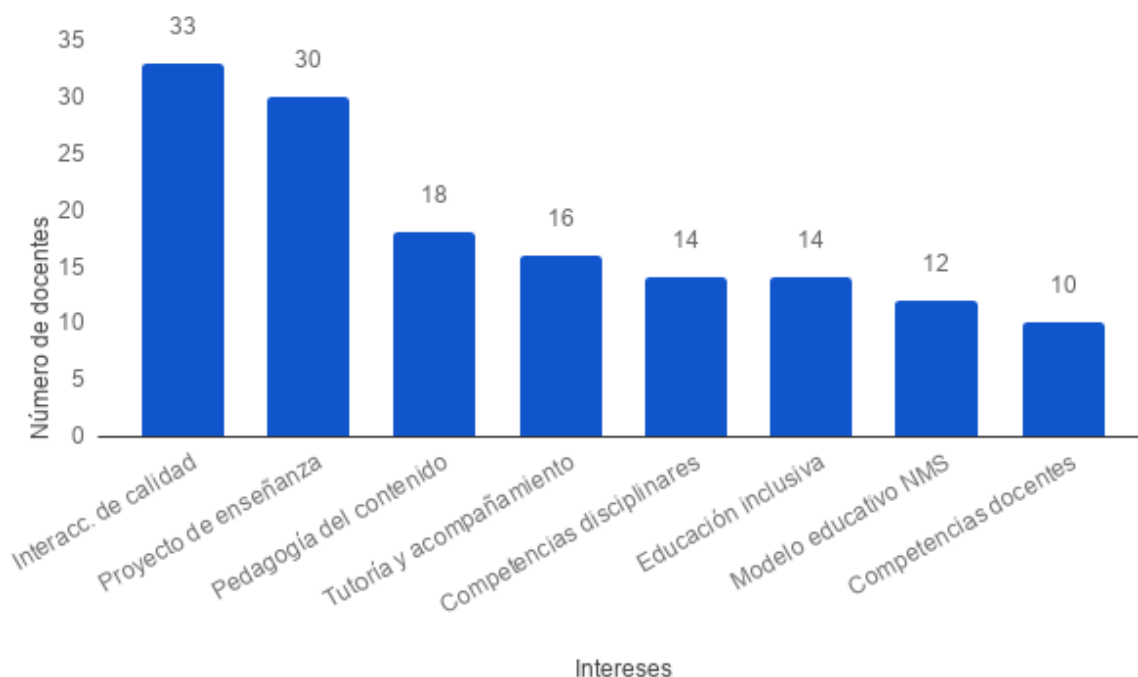
En este apartado se pretende exponer aquellos temas por los cuales los docentes muestran un mayor interés, en relación con sus gustos, su perfil, las necesidades que se les presentan en el aula en su práctica cotidiana y/o las exigencias de formación actuales y futuras.

La gráfica 10 muestra que con 33 de los 53 encuestados, las interacciones de calidad en el aula es el tema que los docentes han seleccionado con mayor frecuencia; el siguiente tema que presenta un interés elevado entre la población es el proyecto de enseñanza con 30 docentes; el tercer lugar lo ocupa el fortalecimiento pedagógico del contenido, 16 profesores seleccionaron la tutoría y acompañamiento estudiantil, mientras que un número equivalente se inclinó por educación inclusiva y fortalecimiento de competencias disciplinares; finalmente sólo 10 encuestados eligieron las competencias docentes en el nivel medio superior,



relacionadas con los requerimientos establecidos para profesores de este nivel. Aunado a ello, quienes seleccionaron la opción “otros”, optaron por agregar las siguientes propuestas:

- evaluación,
- habilidades digitales,
- formación de habilidades socioemocionales o inteligencia emocional aplicada a la función docente,
- herramientas que promuevan aprendizajes significativos, y
- gestión.



*Gráfica 10.* Intereses de formación

#### *3.5.4. Necesidades de formación*

A través de este variable se busca conocer las necesidades percibidas o sentidas y las prospectivas que los docentes consideran deben ser atendidas para mejorar su práctica y mantenerse actualizados. En la gráfica 11 se muestran las principales necesidades

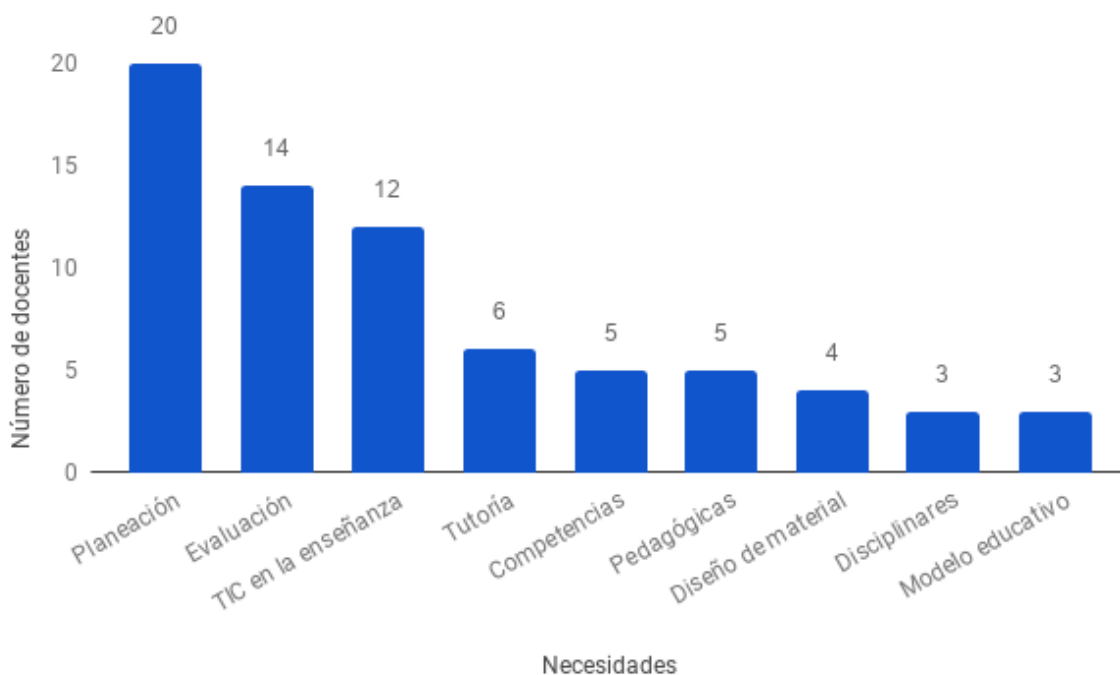
manifestadas por los profesores encuestados: 20 profesores opinaron que una de las necesidades que requieren ser atendidas para la mejora de la práctica docente y el aprendizaje de los estudiantes es la capacitación en temas de planeación, aplicación de técnicas y estrategias de enseñanza, y de métodos de trabajo por proyectos y trabajo colaborativo. Catorce de los encuestados expresaron su inquietud por la necesidad de capacitación en evaluación, algunos en específico de la evaluación por competencias, y el diseño y aplicación de instrumentos de evaluación. Por su parte, 12 consideran que hace falta el desarrollo de competencias digitales y el uso de tecnologías aplicadas a la enseñanza; seis docentes hicieron hincapié en la necesidad de que exista un apoyo en el acompañamiento de los estudiantes para prevenir la reprobación, mejorar su desempeño académico, y en lo socioemocional. Cinco profesores, expusieron el predominio de las necesidades pedagógicas y de la capacitación en el enfoque por competencias, tanto en procesos de evaluación como de seguimiento en esta última. Mientras que cuatro hablaron sobre la importancia de aprender a diseñar materiales y apoyos didácticos para la enseñanza de sus asignaturas. Finalmente, con el mismo número de opiniones (tres) se encuentran quienes creen que es necesaria la actualización disciplinar y quienes consideran que falta capacitación para la aplicación del modelo educativo.

Como se puede constatar, las necesidades predominantes coinciden con las temáticas de los cursos, talleres y diplomados en los que han tenido mayor participación los docentes, y con los temas en los que mostraron más interés, a saber:

- proyecto de enseñanza, que involucra la planeación, desarrollo y evaluación del proceso de aprendizaje-enseñanza;
- tecnologías de la información y la comunicación aplicadas a la enseñanza de las diferentes disciplinas; y

- temas relacionados con orientación educativa, tutoría, acompañamiento estudiantil e interacciones de calidad en el aula.

Es importante valorar estos temas y las razones por las que representan necesidades constantes en el ejercicio docente y existe un interés manifiesto por parte de los profesores en que se continúen desarrollando, aún cuando en su mayoría han participado con anterioridad en actividades de formación sobre las mismas temáticas. Por lo cual, se considera imprescindible conocer la manera en la que han sido pensados estos procesos formativos y replantearlos, de modo que respondan a las condiciones del contexto y a las necesidades expresadas por los docentes.



*Gráfica 11.* Necesidades de formación

Además de reconocer las necesidades de formación continua, especialización y actualización, los docentes también expresaron otro tipo de necesidades que se presentan en su labor y que es importante mencionar. Entre las más sobresalientes se encuentran las necesidades de

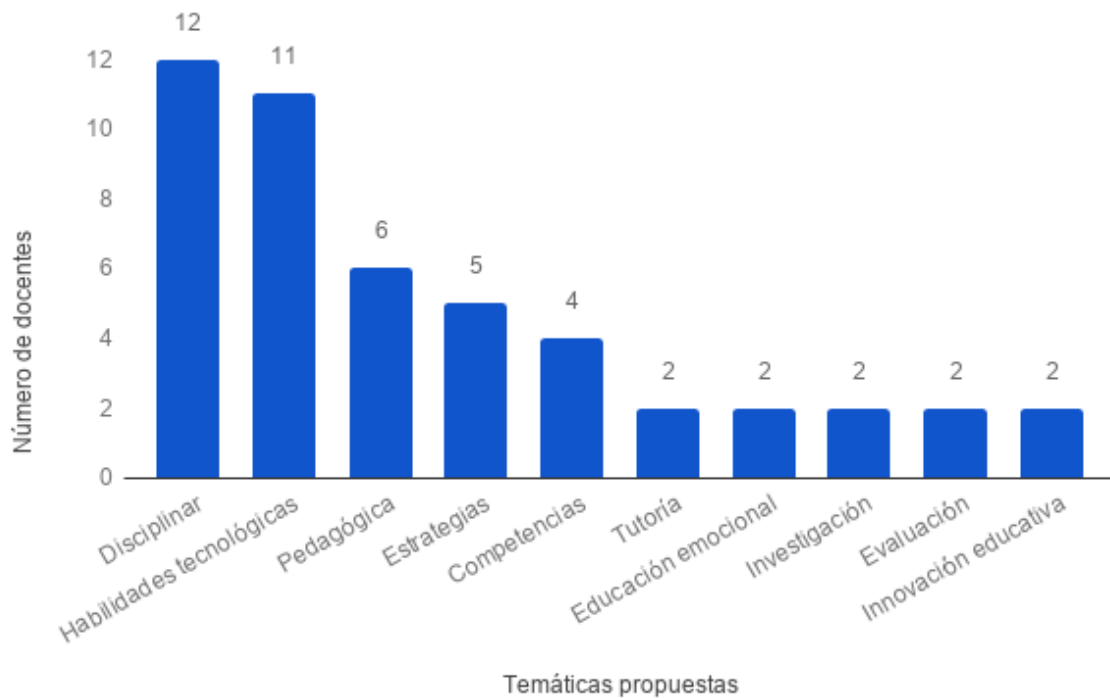
infraestructura y recursos, como el requerimiento de espacios, mejores condiciones de las aulas, de internet, equipo de cómputo y software más innovador. También, resalta el diseño de actividades para integrar a los padres de familia en las actividades de los estudiantes, más horas prácticas, grupos más reducidos, ambientes de trabajo más agradables, espacios culturales y artísticos, planes y programas adecuados, y actividades de formación accesibles para los profesores hora clase.

Finalmente, un aspecto de gran peso es la necesidad de reconocimiento de la labor de los docentes, reflejado entre otras cosas en salarios justos, en mayores oportunidades para la superación y promoción laboral, y en la reducción de la actividad burocrática. Es fundamental tomar en cuenta la cuestión laboral y burocrática que enfrentan los docentes, pues en muchas ocasiones no se dan las condiciones adecuadas que promuevan su interés por seguirse formando. Los sueldos son bajos, las exigencias altas, se someten a evaluaciones constantes y presentan dificultades para el crecimiento laboral. Sobre todo los docentes hora clase, que no cuentan con estabilidad laboral y cuya inversión en prepararse no reditúa en mejores ingresos. Por lo que muchas veces el acceso a programas para especializarse o actualizarse se debe al cumplimiento de requisitos y no necesariamente al interés por parte de los profesores.

Los docentes consideran que su práctica mejoraría de manera sustancial si estas necesidades fueran atendidas, pues contarían con mejores herramientas pedagógico-didácticas, que les permitirían por consiguiente optimizar tiempos, mejorar la planeación y desarrollo de sus asignaturas, tener mayor fluidez en el manejo de competencias y contenidos, así como de estrategias de evaluación para valorar con más certeza los aprendizajes de los estudiantes. También, argumentaron que les ayudaría a llevar un seguimiento más puntual de las necesidades académicas y personales de los estudiantes, brindarles un acompañamiento en

tutorías con mayor calidad, ampliarían sus posibilidades de concientización y transformación, y tendrían mayor impacto en la formación integral de los estudiantes. Entre otras mejoras expusieron la construcción de relaciones más estrechas de la educación media con la superior y la capacitación laboral, y el mayor alcance de los objetivos del modelo educativo vigente. Opinaron además sobre el impacto directo en los estudiantes y sus aprendizajes, y comentaron que les permitiría tener otros espacios de aprendizaje, ampliar y actualizar sus conocimientos, y estarían más motivados para aprender.

La gráfica 12 presenta la categorización de los diferentes temas que los profesores propusieron como parte de la oferta de formación que consideran puede ayudarles a mantenerse actualizados en la actividad de la docencia. 12 encuestados dijeron requerir cursos de actualización en su área o disciplina, 11 para el desarrollo de habilidades tecnológicas y digitales, de trabajo en plataformas, sobre diseño de cursos en línea, y técnicas de enseñanza usando tecnologías. 6 docentes consideran que necesitan actualización pedagógica, 5 en estrategias de enseñanza-aprendizaje, y 4 en competencias, tanto en aspectos de redacción como de aplicación, seguimiento y evaluación. Otros temas propuestos fueron tutoría, educación emocional, investigación, evaluación e innovación educativa. En este apartado también sobresale la petición por parte de los profesores de cursos a distancia.



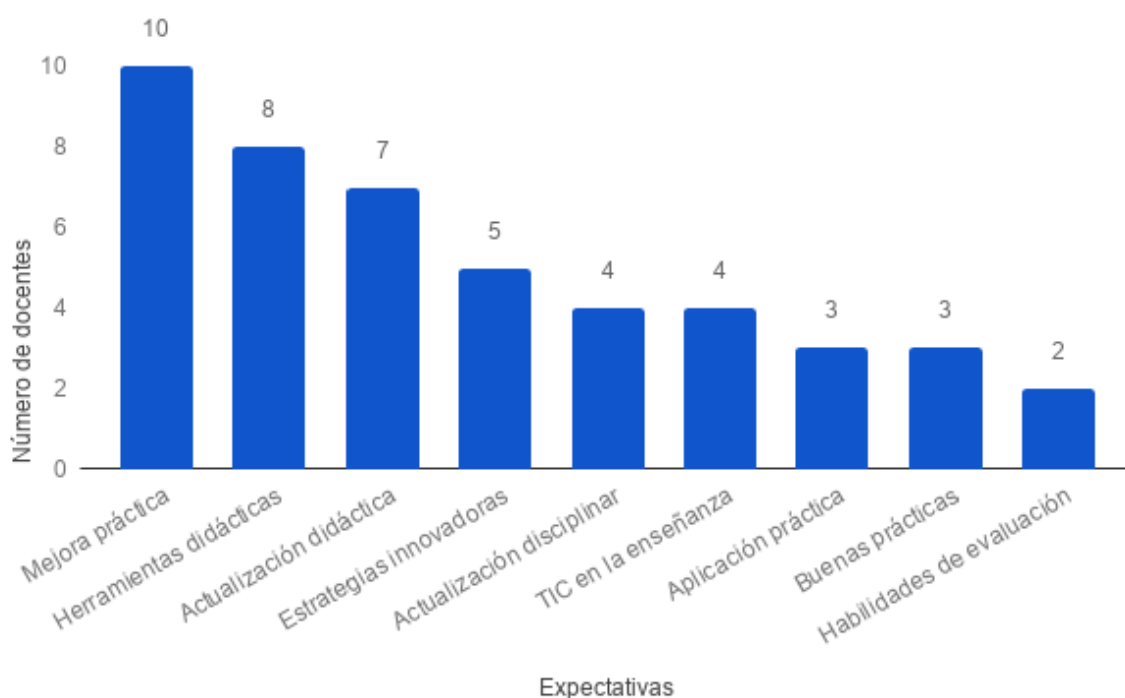
*Gráfica 12.* Oferta formativa para la actualización docente

### 3.5.5. Opiniones y propuestas de formación

La última dimensión se centra en la intención de conocer la disposición para participar en el programa de especialización propuesto en este trabajo y las expectativas de los docentes respecto al mismo. En relación al interés por la propuesta, todos los docentes encuestados afirmaron su disposición a participar en un programa de especialización que les aporte herramientas para la enseñanza de su asignatura en el nivel medio superior.

En la gráfica 13 se muestra la clasificación de las expectativas de los docentes respecto a este programa de formación. De manera general, 10 de los docentes dijeron que esperan mejorar su práctica y adquirir más aprendizajes para extender los conocimientos a sus estudiantes. A ocho encuestados les gustaría adquirir herramientas para coadyuvar en el proceso de aprendizaje y en el desarrollo humano de los estudiantes, siete buscarían

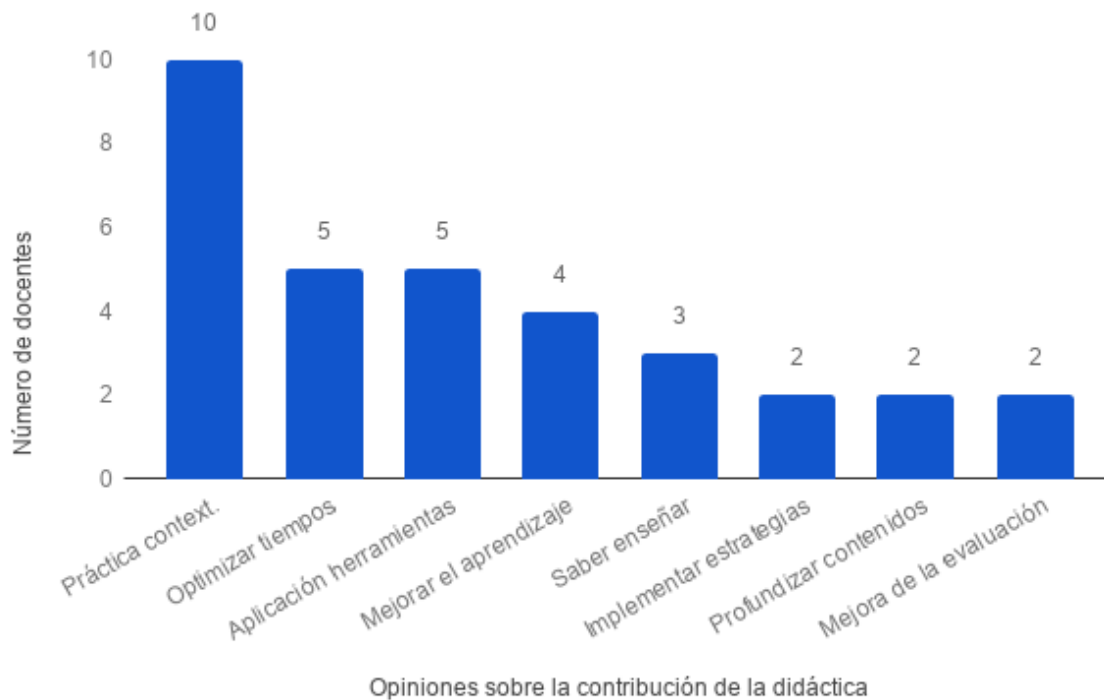
actualizarse en didáctica, cinco quisieran conocer estrategias innovadoras de enseñanza y aprendizaje, cuatro aspirarían a aprender sobre las aplicaciones de las TIC en el proceso educativo, el uso de software y plataformas, mientras que un número equivalente opta por la actualización disciplinar y el aprendizaje de nuevos enfoques educativos en su disciplina. Otros encuestados exigirían que los aprendizajes se pudieran aterrizar en el aula y estuvieran acordes a su contexto, y un número igual de docentes (tres) se inclina por conocer sobre buenas prácticas docentes. Finalmente, dos profesores expresaron su interés por adquirir habilidades para la evaluación, que les permitan cerrar el proceso de aprendizaje-enseñanza y tener certeza de los aprendizajes de los estudiantes. Entre otros aspectos abordados en menor medida por los docentes encuestados están el apoyo a la investigación, dominio en el manejo de competencias, manejo de grupos y ambientes de aprendizaje ideales, y trabajo colaborativo.



Gráfica 13. Expectativas de la propuesta

En la gráfica 14 se presentan catalogadas las opiniones de los docentes acerca de la manera en la que consideran podrían optimizar su práctica si se especializaran en didáctica. 10 encuestados opinan que les ayudaría a contextualizar lo que enseñanza en sus clases, adecuarlo a los intereses, necesidades y formas de aprendizaje de sus estudiantes, lo que a su vez influiría en la motivación y en la relación de los aprendizajes con la vida de los alumnos. Cinco dijeron que les permitiría tener un manejo más efectivo de los tiempos como consecuencia de la mejora en aspectos como planeación, organización y dirección de sus clases. Un número equivalente mencionó que les daría herramientas innovadoras para mejorar el trabajo en el aula y permitir a los estudiantes alcanzar aprendizajes más significativos, aunado al conocimiento y aplicación de nuevas tendencias educativas. Cuatro manifestaron que mejoraría el aprendizaje y la preparación de sus estudiantes, mientras que tres de los encuestados resaltaron que uno de los problemas medulares es que los profesores tienen los conocimientos pero falta saber enseñarlos y apuntaron a la didáctica como parte fundamental del trabajo docente y el conocimiento sobre el empleo de instrumentos de evaluación, estrategias de aprendizaje-enseñanza, material didáctico, etc. Con el mismo número (dos), se encuentran quienes afirmaron que la manera en la que contribuiría la didáctica en su labor sería en la mejora de la evaluación en competencias y en el manejo de una evaluación más objetiva en grupos numerosos, en la implementación de técnicas y estrategias de aprendizaje-enseñanza, y en mejorar y profundizar los contenidos de su asignatura. Algunas aportaciones adicionales referentes a esta pregunta se relacionan con la profesionalización de la docencia, la integración de la práctica educativa al desarrollo de competencias, y la alineación de competencias, contenidos, actividades y productos de enseñanza.

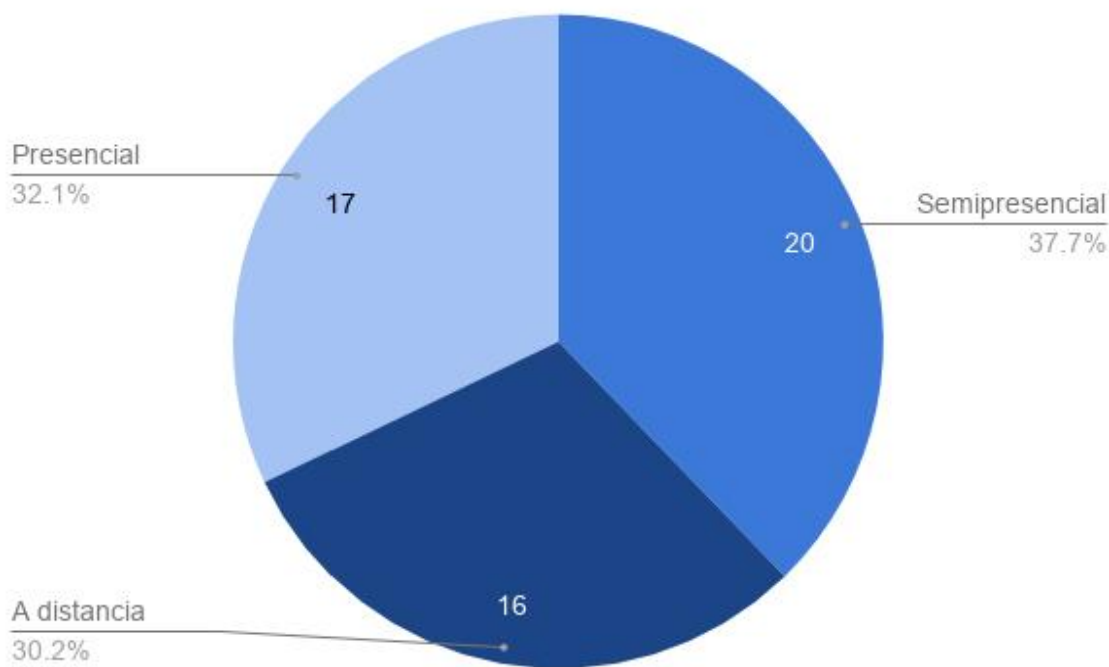




*Gráfica 14.* Contribución de la didáctica en la mejora de la práctica docente

Con base en las opiniones recabadas, es posible concluir que la formación en didáctica tendría un impacto positivo en la práctica de los docentes, en el desarrollo de las competencias y la adquisición de herramientas esenciales para llevar a cabo su función, y en el aprendizaje de los estudiantes, como resultado de procesos de enseñanza contextualizados y adecuados a sus necesidades.

Finalmente, respecto a la modalidad en la que les gustaría recibir dicho programa, como se aprecia en la gráfica 15, el 30.2% (17) optó porque el programa fuera escolarizado, mientras que el 67.9% (36) esperaba que fuera impartido en otras modalidades, involucrando el empleo de las tecnologías en su desarrollo, a fin de eliminar barreras de tiempo y espacio.



*Gráfica 15. Modalidad preferente*

Respecto a las entrevistas aplicadas, a continuación se analizan las respuestas obtenidas, haciendo referencia a los directores participantes, como se mencionó con anterioridad, con una clave para preservar el anonimato.

Se preguntó acerca de las competencias requeridas actualmente en el ejercicio de la docencia en el nivel medio superior, y desde su perspectiva como directivos, mencionaron determinadas habilidades que consideran esenciales en esta práctica, como son la planeación y evaluación de los procesos de enseñanza, el acompañamiento al estudiante en su proceso de aprendizaje y el desarrollo de habilidades socioemocionales.

Necesitamos dos puntos muy importantes: la evaluación, no sabemos evaluar, creemos que evaluar es medir y creemos que evaluar es poner una calificación y como desafortunadamente el sistema mexicano educativo es así, cumplimos, entonces nos falta capacitación en evaluación y nos falta capacitación en planeación. Esa sería una competencia, casi no planeamos. No se dice que no y no puedo generalizar pero nos falta mucha planeación para saber qué vamos a evaluar, entonces van amarradas. Otra competencia muy importante es la asertividad o la parte humana del docente, no se

involucra diría yo como tutor, sino como yo soy docente, yo sé X materia, yo la doy, el que entendió, entendió y bien. Nos falta esa parte de empatía, de solidaridad, de apoyo, sin ser tutor (DP01, comunicación personal, 9 de abril de 2019).

Nosotros tenemos un marco curricular que nos rige a todo el nivel medio superior y ahí están establecidas cada una de las competencias que se desarrollan pero todo el nivel, entonces depende de la asignatura que tú impartes son las que generalmente desarrollas. Esas son las competencias que están enlistadas en ese marco curricular pero además tenemos habilidades socioemocionales, que también deben de tener, que aunque se supone que nosotros debemos de desarrollar en los estudiantes, nosotros si no las tenemos, cómo las desarrollamos, que también debemos de tener nosotros. Entonces tienen que venir las dos, ambas partes, por un lado el hecho de conocer que el niño pueda trabajar en equipo, pueda organizarse, planear y la otra que tiene que ver con sus emociones, que de esa manera el chico va a poder salir adelante del nivel medio pero además que tenga todas las herramientas necesarias para que pueda hacer un buen trabajo en el campo laboral o a nivel profesional (DP03, comunicación personal, 8 de abril de 2019).

A partir de estas respuestas, es posible afirmar que directivos y docentes concuerdan en que la planeación y evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como el acompañamiento estudiantil, representan necesidades de formación predominantes en el ejercicio de la docencia en el nivel medio superior.

En relación al nivel de especialización que requieren los docentes, los directivos resaltaron la experticia de los profesores en su área disciplinar pero a su vez, expusieron la necesidad de una formación pedagógica, que les dote de las herramientas necesarias para impartir sus clases en el nivel medio superior.

En cuanto a capacitación en conocimientos, más sería actualizaciones porque la mayoría como todos son profesionistas, todos son expertos en su área, lo que nos falta ver es la didáctica, nos faltan las estrategias de aprendizaje, nos falta generar ambientes de aprendizaje y bueno algún día tendremos comunidades de aprendizaje. (DP01, comunicación personal, 9 de abril de 2019).

De hecho nosotros siempre solicitamos como mínimo licenciatura pero yo creo que deberíamos retomar la certificación docente, deberíamos tener esa

certificación para ser docente los que contamos con grado de licenciatura pero además debería existir una maestría en la enseñanza del nivel medio superior (DP02, comunicación personal, 3 de abril de 2019).

La mayoría de nosotros tiene a la fecha maestría, pocos son los que sólo tienen licenciatura pero en definitiva considero que no tiene que ver esta parte. Yo más bien creo que nos hace falta como docentes pedagogía, la mayoría de nosotros en el nivel medio somos profesionistas, no somos docentes, los únicos que son docentes y que tienen esta parte dentro de sus carreras son lenguas (inglés) y literatura que son docentes que vienen de la facultad de lingüística y que también les dan la formación para ser docentes, son los únicos. De ahí en fuera la mayoría de nosotros somos ingenieros, licenciados, odontólogos, psicólogos y no tenemos la formación para la docencia. Entonces más allá de que nos falte un nivel profesional en nuestra área, nos falta en pedagogía (DP03, comunicación personal, 8 de abril de 2019).

Tal como se mostró con anterioridad, la mayoría de los docentes del nivel medio superior de la BUAP cuentan con estudios de posgrado, sin embargo, como afirman tanto profesores como directivos, son pocos quienes poseen una preparación para la docencia, lo cual representa una necesidad percibida por ambas partes.

Referente a las características deseables en un recién egresado que quiere incorporarse como docente en el nivel medio superior, nuevamente se hizo hincapié en la necesidad de una preparación pedagógica y experiencia frente a grupo.

Hablando con palabras añejas podría ser que tenga la vocación pero no basta la vocación, necesitamos una preparación, de hecho se necesita intervenciones en algunos espacios, que primero se prepare un docente desde el punto de vista pedagógico, saber qué es un plan de clase, saber qué es una secuencia, saber qué es un programa, saber qué es evaluación, para qué evaluar, con qué evaluar (DP01, comunicación personal, 9 de abril de 2019).

En definitiva yo creo que la práctica que los estudiantes hacen cuando están en la licenciatura tendría que ser una práctica de docencia, independientemente de la carrera, digamos tú quieres dar clases debes tener práctica de docencia o en su defecto que el servicio social lo presten en la docencia y si no, bueno que ya tengan algún diplomado pero que necesariamente sea frente a grupo (DP03, comunicación personal, 8 de abril de 2019).

Las respuestas anteriores denotan una preocupación por parte de los directivos, porque desde las diferentes carreras profesionales se pueda ofrecer la posibilidad a quienes desean ejercer la docencia, de tener una formación inicial en este campo y prácticas que les permitan familiarizarse con los procesos de enseñanza y aprendizaje; lo cual no sucede en la mayoría de las áreas y en ocasiones tampoco representa un requisito administrativo en la selección del personal docente en este nivel. Esto representa un área de oportunidad para la propuesta de especialidad en didácticas específicas, como una vía que los docentes pueden tomar para adquirir esta preparación.

A continuación, se pidió a los directivos que definieran la práctica docente en el nivel medio superior y concordaron en que se trata de una profesión que requiere vocación y compromiso, que debe estar sujeta a la mejora continua, de ahí la importancia de los procesos de evaluación.

Antes que nada es una práctica muy comprometida, muy dedicada pero no por tener el entusiasmo y el ánimo significa que salga bien, necesitamos seguir siendo comprometidos pero ser eficientes con lo poco que tengo, necesitamos ser más eficaces con lo que nos da nuestra propia universidad y nuestro entorno. Probablemente nos falta innovar en nuestra forma de impartir las clases sin pensar que innovar significa inventar el hilo negro, sino que ponerle un plus a lo que todo mundo hace, entonces creo que sí nos ayudaría. Los maestros están muy comprometidos, son muy dedicados, toman muchos cursos de su área pero a veces olvidan que dar clases es un arte y tenemos que empezar a mejorar ese arte de compartir las experiencias que tenemos (DP01, comunicación personal, 9 de abril de 2019).

Yo creo que deberíamos de establecer parámetros de evaluación para una buena práctica docente, obviamente las capacidades que tiene cualquier persona para poder ser docente (DP02, comunicación personal, 3 de abril de 2019).

Pues creo que es una situación de responsabilidad, que es una situación de compromiso, de vocación, considero que es el nivel más difícil como práctica porque el chico se encuentran en una edad complicada en donde tiene que definir muchas situaciones de personalidad y que eso hace que nosotros nos vayamos viendo inmiscuidos en su entorno, de repente incluso

que podamos ser nosotros quienes seamos su prototipo o su sueño. Entonces tiene que ver principalmente con la vocación, si a nosotros no nos gusta, sólo por cobrar un salario no podemos estar aquí, a la larga eso perjudica a los estudiantes y en ese sentido lo mejor es que todos tengamos la camiseta bien puesta para ser docentes y para poderles enseñar verdaderamente a los muchachos (DP03, comunicación personal, 8 de abril de 2019).

Estas perspectivas, resaltan la importancia de que los docentes adquieran el compromiso frente a la mejora continua de su práctica y concibe la evaluación como una herramienta necesaria para dar cuenta a los profesores sobre las áreas en las que es necesaria la incidencia de procesos de formación o actualización.

Otro aspecto que se abordó fueron los cambios importantes a tomar en consideración en un futuro (próximos 10 años) en el ejercicio de la docencia en este nivel. Desde su rol de directivos expresaron su preocupación por el cambio generacional y la manera en que las tecnologías han impactado en la vida de los estudiantes y su proceso formativo. Por lo cual, propusieron que los docentes emplearan diferentes estrategias y herramientas acordes a estos cambios, a fin de orientar a los estudiantes en sus procesos de aprendizaje.

De hecho los cambios los tenemos, nos enfrentamos a una generación de estudiantes distinta a la de hace 10 años y yo creo que la de dentro de 10 años va a ser distinta, más que nada con la implementación de nuevas tecnologías pero no hablando de tecnologías de aprendizaje sino de nuevas tecnologías a la vida del estudiante, nos damos cuenta que de repente el estudiante adquiere diferentes habilidades para poder llevar a cabo su práctica, su estudio. Entonces yo creo que el docente debe acudir a nuevas estrategias y nuevas herramientas para transmitir el aprendizaje (DP02, comunicación personal, 3 de abril de 2019).

Bueno, a mí me preocupa bastante el cambio generacional en los estudiantes. De repente todo son tecnologías, todo lo hacen buscando en internet sin ni siquiera revisar si la fuente es confiable, solamente pegan y disque entregan y no saben nada, en realidad sólo entregan las tareas pero ni siquiera hay la búsqueda necesaria, hay la lectura necesaria, toman lo que verdaderamente sirva, no lo hacen. (DP03, comunicación personal, 8 de abril de 2019).

De esta respuestas se desprende otra de las necesidades expresadas por los docentes, referente al manejo de las tecnologías en la enseñanza de su disciplina y recae además en la necesidad de atender al cambio generacional, que ha influido en la manera en la que los jóvenes se apropian de la información y el conocimiento, y que por lo tanto debe impactar en las formas de enseñar y guiar al estudiante en el manejo y aplicación de dichos contenidos.

En cuanto a los conocimientos, procedimientos y habilidades que se utilizan con mayor intensidad y frecuencia en el ejercicio cotidiano de la docencia en este nivel, los directivos concordaron en la importancia de la actualización docente, en la aplicación de nuevas herramientas, estrategias y metodologías que promuevan el aprendizaje activo y la aplicación del conocimiento a la realidad que enfrenta el estudiante.

Como no estamos formados para ser docentes, muchas de las cosas se imitan, se copian, se lo copiamos a los mejores maestros, entonces supongamos en instrumentos, pues seguimos usando la rúbrica, las listas de cotejo y lo que más abunda son los exámenes, ya sea parciales, ordinarios o exámenes departamentales pero la verdad sí necesitamos nuevas estrategias (DP01, comunicación personal, 9 de abril de 2019).

De hecho todavía siguen utilizando la clase magistral pero yo creo que el aprendizaje autónomo, el aprendizaje basado en problemas, podemos ir generando nuevos escenarios de aprendizaje. El estudiante ya no se conforma con lo teórico, le tenemos que ir llevando de la mano para que ellos puedan establecer un preámbulo para seguir resolviendo lo cotidiano (DP02, comunicación personal, 3 de abril de 2019).

Bueno, veo que varios docentes ocupan para dar clases, por ejemplo, presentaciones en PowerPoint, considero que varias están erróneas, se abusa de estas presentaciones más allá de poderles enseñar a los estudiantes a lo mejor un modelo, un prototipo, el mismo pizarrón, una lámina, que ellos construyan el conocimiento del que hoy estamos hablando, esa situación falta. Otros más utilizan la manera tradicional, esa no la veo yo equivocada, creo que hay materias como matemáticas que necesitan un procedimiento para que al chico le quede claro cómo va a ir al objetivo que persigue, lo que creo que falta ahí es la aplicación de eso que los chicos aprenden porque de repente ellos creen que llevar matemáticas, química y física, incluso biología no les sirve para nada (DP03, comunicación personal, 8 de abril de 2019).

Estas respuestas se vinculan con las anteriores y enfatizan la necesidad de modificar las formas de enseñanza tradicional, y actualizarse en el empleo de metodologías y estrategias que generen un interés en el estudiante, lo retengan y tengan sentido y aplicación en su vida.

En relación con la pregunta anterior, se cuestionó cuáles de estos u otros conocimientos, procedimientos o habilidades se requerirán en el futuro. Aunado al aprovechamiento de la tecnología en los procesos de enseñanza y aprendizaje, se habló sobre la necesidad de una educación más integral e interdisciplinaria, y el desarrollo de proyectos que involucren a las distintas disciplinas.

El cambio grande que tiene que haber es que tenemos que dejar de fraccionar la educación sino que una gran área fuera dada por dos, tres, cuatro maestros pero es una sola calificación para que sea más integral la educación, la tenemos muy fragmentada. El de matemáticas no le importa otra cosa más que su materia, el de historia no le importa otra cosa más que historia, el de informática no le importa más que informática. Qué bonito sería que tuviéramos una gran materia, un gran módulo, donde pudiéramos aplicar las matemáticas a través de la historia con el uso de tecnologías (DP01, comunicación personal, 9 de abril de 2019).

La respuesta anterior, enmarca la necesidad de dejar de pensar los conocimientos generados por cada una de las disciplinas de manera aislada y comenzar a promover su aplicación en la resolución de problemas reales y en el fomento de espacios de aprendizaje conjunto.

En la siguiente pregunta, los directores coincidieron en la importancia de que los docentes participarán en programas de especialización que les aporten herramientas para la enseñanza de sus asignaturas en este nivel.

Finalmente, se cuestionó, en concordancia con la pregunta anterior, acerca de la manera en la que consideran que especializarse en didáctica permitiría que los docentes optimicen su práctica y el aprendizaje de sus estudiantes. Los directivos lo consideraron ideal, argumentando que el adecuado manejo de los principios pedagógicos permitiría que los



docentes tuvieran mayor claridad sobre cómo planificar y desarrollar sus procesos de enseñanza, alineándolos al perfil de los estudiantes y optimizando sus tiempos con el fin de alcanzar los aprendizajes esperados.

Para mí es algo ideal porque al tener conocimiento de didáctica aprendemos cómo organizar mi clase en el tiempo que me dan. Muchos dirían y eso para qué sirve, me falta tiempo, pero no, si planificamos y organizamos, que nos daría en un curso de didáctica, qué quieres enseñar, con qué estrategias, con qué instrumentos, en qué tiempo, creo que sería un gran avance que todo docente universitario en el nivel medio, no tan sólo conociera sino manejara este tipo de conocimientos (DP01, comunicación personal, 9 de abril de 2019).

Es que, por ejemplo, no es lo mismo lo que quiere transmitir un profesor de matemáticas a uno de biología, este es mi caso. Entonces, por ejemplo, yo necesito de modelos para poder explicar fenómenos, entonces obviamente cuando yo doy mi práctica, mi forma de enseñar siempre es mostrando hacia la naturaleza, tengo que salir al jardín para explicarte, tengo que salir al laboratorio para poder explicar qué es lo ocurre dentro de los alumnos. El de matemáticas no, el de matemáticas debe tener una capacitación de tal forma que lo abstracto lo vuelva en algo concreto, porque la abstracción de algunas asignaturas por la misma formación que nosotros tenemos, de repente en algunas áreas como son las duras, el alumno no las entiende y entonces se necesita siempre que los principios pedagógicos que se manejen sean adecuados para que el estudiante tenga un buen aprendizaje (DP02, comunicación personal, 3 de abril de 2019).

No tenemos las herramientas necesarias para poder enseñar, más bien hemos enseñado como creemos que se enseña, conocemos de nuestras materias pero no sabemos enseñar. Y entonces a mí me parece que lo que más falta hace es esta parte de pedagogía, cómo enseñarle al docente cómo enseñar o de qué manera se le enseña al estudiante porque muchos creemos que como nosotros explicamos ya entendieron y no es así. Entonces se nos olvida que los niños pueden ser kinestésicos, visuales, auditivos y entonces de repente sólo abordamos el tema como nosotros pensamos sin corroborar verdaderamente si el chico está aprendiendo o sin tener en cuenta estas diferentes características y un poquito de presentación, un poquito de ejercicio, un poquito de todo lo que a ellos les funcione para aprender, entonces esa parte no la tenemos desarrollada (DP03, comunicación personal, 8 de abril de 2019).

Con base en estos resultados, se puede concluir que el diseño de la propuesta curricular en didácticas específicas es viable, pues de acuerdo con los datos y las distintas opiniones, a pesar

de que la mayoría de los docentes de educación media de la BUAP cuentan con estudios de posgrado y con el dominio de su área de estudio, no se posee un dominio de la didáctica de su disciplina y de las diferentes estrategias y herramientas educativas para impartir sus asignaturas.

Asimismo, desde las diferentes perspectivas rescatadas, se percibe el cambio en la manera de concebir los procesos didácticos, pues ya no existe un énfasis en la transmisión mecanicista de la información a los estudiantes, sino en la preocupación por valorar la pertinencia social y personal de los conocimientos que se construyen en este proceso.

Por lo anterior, se considera importante tomar en cuenta las principales necesidades y expectativas de los docentes, en la elaboración de la propuesta, así como las sugerencias de los directivos. Entre estas se enmarcan las siguientes:

- La planeación didáctica, por competencias, que posibilite al docente organizar sus procesos de enseñanza y tener mayor claridad en los propósitos, métodos y estrategias que desarrollará, con el fin de promover procesos de aprendizaje que confronten al alumno y le permitan apropiarse de su aprendizaje.
- Tutoría y acompañamiento estudiantil, para reconocer la historia, saberes, experiencias, procesos de trabajo y expectativas que traen los estudiantes, y poder orientarlos de manera empática y constructiva en sus procesos de aprendizaje.
- Evaluación del aprendizaje, empleando las estrategias e instrumentos de evaluación por competencias adecuados para promover la mejora continua y el desarrollo potencial de los estudiantes.

- Enseñanza mediada por tecnologías, a fin de tener un mayor acercamiento y aplicación de las nuevas herramientas y formas de desarrollar conocimientos y habilidades, de pensar y entender la realidad en la actualidad.
- Didáctica de la disciplina, que permita a los docentes reflexionar y cuestionarse sobre las intencionalidades que subyacen en los saberes que promueve, mediante la disciplina que imparten, así como buscar las maneras de promover que los estudiantes se reconozcan como agentes activos en sus procesos de aprendizaje, desarrollo y mejora constante.
- Metodologías activas de enseñanza (método de casos, aprendizaje basado en problemas, aprendizaje por proyectos, aprendizaje cooperativo) que promuevan la interacción y el trabajo colaborativo de los estudiantes, en la resolución de problemas reales de su entorno, y en la atención de las inquietudes y dificultades que estos presenten en su proceso de aprendizaje.
- Práctica docente, para el acercamiento a experiencias que permitan la aplicación de los conocimientos, habilidades y actitudes adquiridas.

Finalmente, es necesario resaltar la modalidad propuesta para la aplicación del programa y su correspondencia con las opciones seleccionadas por los docentes. Por lo que será indispensable que los docentes cuenten con el conocimiento y exista un asesoramiento en el empleo de las tecnologías de la información y la comunicación, y el trabajo en entornos virtuales de aprendizaje. Esto permitirá además, una mayor flexibilidad para que los docentes puedan manejar sus tiempos y decidan su ritmo y espacio de trabajo.

## Capítulo 4. Propuesta curricular

En este capítulo se desarrollan las siguientes tres etapas de la metodología de diseño curricular de Díaz Barriga, a partir de los fundamentos y del diagnóstico de necesidades, enseguida se presenta la propuesta de especialidad, con el propósito de profundizar en el dominio de las didácticas específicas, ampliando la capacitación de los profesionales que ejercen la docencia en el nivel medio superior. En ésta se establecen los enfoques filosófico, pedagógico, sociológico, antropológico y didáctico que orientan el diseño, se determinan los perfiles, los contenidos, y se propone un modelo para la evaluación del currículo.

### 4.1. Currículo

El concepto de currículo tiene un carácter polisémico, pues con el paso del tiempo se le han dado distintas connotaciones. Desde su concepción más reduccionista como plan de estudios hasta convertirse en un proceso dinámico que comprende diferentes momentos, desde su diseño hasta su evaluación, considerando el conjunto de experiencias de aprendizaje y prácticas educativas que se producen en su desarrollo, tanto planificadas dentro del contexto escolar (currículo explícito), como no planificadas originadas fuera de él (currículo oculto).

#### *4.1.1. Diseño curricular*

Para conformar el currículo de la especialidad en didácticas específicas, se desarrolla el proceso de diseño curricular, el cual se puede definir como:

La estructuración y organización de una serie de elementos orientados a la solución de problemas detectados previamente: donde es preciso considerar el conjunto de fases o etapas que se deberán integrar en el proceso conducente a la conformación de un proyecto o propuesta curricular particular (Díaz Barriga, 1993, p. 8).

Díaz Barriga (1981) plantea que el diseño curricular es una respuesta, no sólo a los problemas de carácter educativo, sino también a los de carácter económico, político y social. A través del diseño del currículo se ofrece una guía que oriente y lleve a la práctica las intenciones e ideales de formación. Como parte de este proceso, se establecen los fundamentos del currículo, se determinan los objetivos y perfiles, se realiza la organización y estructuración curricular, y se proponen los fundamentos de la evaluación del currículo.

Klakfi (1992) define los objetivos educativos como “las concepciones directrices que suponen una orientación del actuar pedagógico en la formación de adultos” (Sevillano, 2005, p. 137). Estos son el marco de referencia para el desarrollo del proceso educativo y deben ser concretos, alcanzables y evaluables. El perfil de ingreso está conformado por los conocimientos, habilidades y actitudes deseables en el estudiante que ingresa, que favorecen el curso y culminación exitosa de los estudios. El perfil de egreso se constituye con los conocimientos, habilidades y actitudes requeridos para satisfacer las necesidades en los ámbitos laboral y social.

Casarini (2013) propone desglosar los siguientes aspectos en el perfil de egreso: conocimientos básicos o contenidos que forman parte de la estructura conceptual del plan, las habilidades y técnicas generales del currículo, las actitudes y valores que se pretenden desarrollar, los espacios, sectores y lugares en donde se pueden ejercer estos saberes, los contenidos valiosos en la cultura, los procesos de aprendizaje y enseñanza y las propuestas de evaluación; de estos conocimientos y habilidades resultan los contenidos curriculares, definidos como “el conjunto de saberes o formas culturales cuya asimilación y apropiación por los alumnos se considera esencial para su desarrollo y socialización” (Sevillano, 2005, p. 139). El proceso de selección, organización y estructuración de los contenidos constituye el plan

curricular. En la elaboración de este plan curricular, se selecciona un determinado tipo de plan y a partir de este se organizan los contenidos en materias o módulos, después se estructuran en el plan de acuerdo con una secuencia horizontal y una relación vertical entre materias y asignaturas, y se establece el mapa curricular, especificando la duración de las asignaturas o módulos, su valor en créditos, entre otros aspectos (Díaz Barriga, et al., 2010).

Por último, Glazman y De Ibarrola (1983) consideran la evaluación del plan de estudios como un proceso que consiste en la comparación de la estructura y composición del plan actual con un modelo, que permita la elaboración de juicios de valor y recomendaciones para la actualización del plan y su adecuación a la realidad y a los cambios del contexto.

#### *4.1.2. Teoría curricular*

Para comenzar a abordar este tema, es importante recurrir a los inicios del currículo, que de acuerdo con García Garduño (2014) se empezó a conformar en el proceso de industrialización de los Estados Unidos a mediados del siglo XIX y principios del XX. Un referente importante de la inauguración del campo curricular fue en 1918 cuando se publicó el primer libro de Bobbit titulado: *The Curriculum: A summary of the development concerning the theory of the curriculum*. Posterior a ello, se originó un debate entre los eficientistas, representados por Bobbit y Ric, y los progresistas liderados por Dewey, en torno a lo que se debía enseñar y su propósito (como se cita en Pinar, 2014).

Garduño (2014) alude a un segundo momento notable dentro de este campo, *El Estudio de los Ocho Años* (1933-1941), realizado por la asociación para la Educación Progresista, cuyo presidente y fundador fue Stanwood Cobb. Y añade que entre los miembros de esta asociación se encontraba Harold Rugg, autor del primer plan “modular” del currículo en la

década de los 30 (como se cita en Pinar, 2014). El interés por este estudio surgió a partir de un diagnóstico de la educación secundaria estadounidense, que resaltaba la falta de relación entre los currícula y los intereses de los jóvenes; y consistió en la aplicación de un estudio experimental en una muestra selecta de escuelas, a quienes se les permitió diseñar su propio currículo de la manera que creyeran conveniente. A fin de comparar el desempeño de los estudiantes pertenecientes a estas escuelas experimentales, al cursar estudios superiores, con estudiantes de escuelas regulares, se evidenció que aquellos que fueron expuestos a un currículo de tipo progresista, tuvieron más éxito.

La publicación del libro de Tyler *Principios Básicos del Curriculum*, en 1942, dio pie a la segunda etapa del desarrollo del campo, el movimiento conocido como la *reconceptualización del currículo*, encabezado por Pinar y piedra angular del desarrollo de la teoría crítica del currículo. Éste, se encargó de realizar una crítica al enfoque racional técnico tyleriano, que consideraba, se preocupaba primordialmente por la mejora y no por la teorización y comprensión de la experiencia educativa (como se cita en Pinar, 2014).

Dentro de la post-reconceptualización, destacan dos movimientos: la integración y ampliación de los discursos o textos curriculares, y la internacionalización del currículo. Este último movimiento está conformado por tres momentos: el primero se inició en el marco de la conferencia *The Internationalization of Curriculum Studies*, cuyo producto fue la publicación del *International Handbook of Curriculum Research* (Pinar, 2003), que incluyó 40 ensayos sobre el estado del campo del currículo en 28 países. El segundo momento, tomó lugar en el 2001, cuando se organizó la *International Association for the Advancement of Curriculum Studies* (IAACS), la cual promueve la relación horizontal entre los expertos de diferentes países que buscan superar el nacionalismo estrecho, el desarrollo no uniforme de la disciplina,

entender y luchar contra las amenazas de la globalización (Pinar, 2014). El tercer momento consiste en la investigación de los estudios curriculares, sus historias intelectuales y circunstancias presentes a través de expertos de diferentes países (Pinar, 2014).

Lo antes expuesto se desarrolló en el contexto de Estados Unidos y aunque “el curriculum como actividad y disciplina se importó del mundo anglosajón, principalmente de los Estados Unidos e Inglaterra” (Díaz Barriga y García 2014, p. 240), resulta necesario destacar el trabajo que se ha realizado en México así como en otros países de Latinoamérica, en donde se ha fusionado lo local con lo global, es decir se han realizado colaboraciones entre curricularistas de diferentes países de Latinoamérica y ha habido gran influencia de curricularistas de países anglosajones y europeos en los trabajos internos de cada país.

De acuerdo con Díaz Barriga y García Garduño (2014) los inicios de este campo en América Latina se ubican en la década de los años cincuenta y en su inserción en cada país intervinieron tanto factores internos, entre ellos los rasgos del grupo gobernante, el contexto sociopolítico y el grado de desarrollo de la disciplina educativa, como factores externos como el papel que desempeñaron organismos internacionales en la difusión de la propuesta educativa. Además, identifican diferentes formas en las que se implantó en cada país, de manera temprana en los años cincuenta en Brasil, asociada a los gobiernos militares en turno; en los sesenta en Argentina, cuando los militares asumieron el mando, y en Colombia a través del Ministerio de Educación; en los setenta en Costa Rica, República Dominicana, México y Venezuela. De manera general, “el campo del curriculum ingresa buscando desplazar la perspectiva didáctica” (Díaz Barriga y García, 2014, p. 368) marcando un giro en torno a los fines educativos, en tanto “la didáctica se centraba en la potencialización del individuo a partir de la relación maestro-alumno y el curriculum asumía la necesidad de establecer una



formación que permitiera la integración social, con una participación democrática y productiva” (como se cita en Díaz Barriga y García, 2014, p. 9).

En el caso mexicano, el campo del currículo ha sido estudiado desde principios de la década de los ochenta. De acuerdo con Díaz Barriga y García Garduño (2014) el primer documento en el que se analizó el estado del conocimiento de este campo fue un capítulo de un reporte general de la investigación educativa mexicana denominado Documento Base, elaborado por Glazman y Figueroa, en el marco del I Congreso Nacional de Investigación Educativa en 1981. Algunas circunstancias internas que dieron pie al nacimiento de la disciplina se encuentran: el clima de renovación impulsado por el movimiento estudiantil del 68, el crecimiento de la población que demandaba más espacios universitarios y la innovación curricular que se experimentó en todos los niveles educativos, principalmente en la educación superior (como se cita en Díaz Barriga y García, 2014). Díaz Barriga y García exponen cuatro etapas básicas que el currículo ha atravesado en México y otros países de Latinoamérica: 1) racionalidad técnica, 2) crítica, 3) posmoderna posestructuralista, 4) internalización y cosmopolitización.

A diferencia de otros países de Latinoamérica, cuyos inicios en el campo curricular se basaron en los avances estadounidenses, en México, el nacimiento de este campo se dio dentro de la UNAM (Díaz Barriga y García, 2014). María de Ibarrola y Raquel Glazman comenzaron a trabajar el tema de currículo desde un enfoque basado en el diseño de objetivos conductuales y la planeación y evaluación de la enseñanza, poniendo un especial énfasis en la alineación de estos objetivos con los contenidos y el perfil profesional de las carreras (Díaz Barriga y García, 2014). Glazman “señala que su trabajo nació de las intenciones de las instituciones de

educación superior de diseñar sus propios curriculums [sic]" (como se cita en Díaz Barriga y García, 2014, p. 243).

Posteriormente, como crítica a la racionalidad técnica, surgió la corriente crítica del currículo en México, la cual tampoco procedió de obras de autores estadounidenses, sino del trabajo conjunto entre curricularistas argentinos, que inmigraron al país en la década de los setenta, entre ellos Azucena Rodríguez, Alfredo Furlán, Educardo Remedi y Roberto Follari, y curricularistas mexicanos como Ángel Díaz Barriga, Patricia Aristi y Alicia de Alba (Díaz Barriga y García, 2014). Por su parte, Furlán propone los conceptos de curriculum pensado y curriculum vivido, bajo los cuales critica la racionalidad del currículo, a partir de las diferencias y contradicciones existentes entre estos. En Latinoamérica la corriente crítica se construyó a partir de los planteamientos de Paulo Freire en contra de la educación bancaria y su propuesta de educación como práctica de la libertad (Díaz Barriga y García, 2014).

En México, el desarrollo del movimiento posmoderno dio inicio formalmente en la década de los noventa. Comenzó a desplazarse en el país el sentido social de la educación y a imperar la lógica eficientista acorde con el pensamiento neoliberal. Esta etapa estuvo marcada además, por el auge de las tecnologías de la información, el desarrollo de la concepción de calidad en términos de medición y evaluación, y el enfoque basado en competencias (Díaz Barriga y García, 2014). De Alba reflexiona sobre la crisis que enfrenta el currículum a inicios de esta década y enuncia algunas de las problemáticas en el campo, como la falta de socialización y fundamentación de las propuestas curriculares; la ausencia de programas académicos adecuados para formar a especialistas en el campo; la poca o nula participación de los docentes y alumnos; la desvinculación de los especialistas y los académicos que trabajan

en el campo; y la tendencia hacia la medición más que a la identificación de problemas en las investigaciones curriculares (como se cita en Díaz Barriga y García, 2014, p.275-276).

Esta fase dio paso al proceso de internacionalización y cosmopolitización, que comenzó en México en 2003 con la participación de Ángel Díaz Barriga y Frida Díaz Barriga Arceo en el libro *The International Handbook of Curriculum Research* coordinado por William Pinar (Díaz Barriga y García, 2014).

La revisión anterior permite apreciar a grandes rasgos los cambios que ha experimentado el currículo y los esfuerzos de diversos autores por hacer de éste un campo enriquecido, en el que los expertos de los diferentes países compartan sus experiencias y emprendan proyectos de mejora en conjunto. Por su parte, las propuestas de los estudiosos de la teoría curricular en Estados Unidos, se enfocaban hacia la determinación de los contenidos que se debían enseñar y los métodos y estrategias que se emplearían. Esto debido a los acelerados avances económicos, sociales y tecnológicos traídos por la industrialización, lo que ocasionó a su vez, el exceso de contenidos desarticulados en los planes y programas de estudio. Mientras que en México, las instituciones de educación superior tuvieron un papel importante para el desarrollo del campo curricular, su articulación con la sociedad y los sectores más desfavorecidos, como respuesta a los movimientos estudiantiles de 1968. En ambos países, ha existido la preocupación imperante por reducir los contenidos y redefinir las prácticas didácticas. Por lo que se rescatan estos planteamientos, en los que sobresale la orientación curricular hacia la satisfacción de necesidades de la sociedad cambiante, la centralidad en los procesos de aprendizaje y enseñanza, y el desarrollo de los sujetos como punto de partida y fin del currículo. Tal como lo afirma Casarini (1995) “la utilidad de un diseño reside en su capacidad para provocar la reflexión sobre la práctica, sobre las

condiciones contextuales en que se realiza, sobre la naturaleza de los contenidos que incorpora y respecto a quiénes va dirigido” (p. 122).

Como producto de diversidad de ideas de los estudiosos de este campo sobre la orientación del currículo, surgen los diferentes modelos de diseño curricular, muchos de los cuales han influido en las propuestas curriculares del Sistema Educativo Mexicano. Entre ellos se encuentran:

- El Modelo por objetivos, propuesto alrededor de 1949-1950 por Ralph Tyler, toma en cuenta cuatro aspectos para la elaboración del currículo: los fines que desea alcanzar la escuela, la selección de las experiencias educativas, la organización de dichas experiencias y la comprobación del logro de los objetivos propuestos.
- El Modelo de Proceso pretende, contrario al modelo por objetivos, flexibilizar el diseño, mediante el análisis de la naturaleza del conocimiento, del currículo oculto y de las características del proceso de aprendizaje. Considera que hay contenidos con valor intrínseco que aportan en sí mismos los fines a lograr y propone la formulación de objetivos basados en actividades y situaciones.
- El Modelo de Investigación propuesto por Stenhouse, en el que el diseñador es percibido como un investigador, el currículo debe ser experimental y ser planteado desde una perspectiva evolutiva.
- El Modelo basado en competencias, en el que se pretende construir de forma participativa y con liderazgo el currículo, con el fin de formar seres humanos integrales, que posean las competencias necesarias para la realización personal, social y profesional-empresarial (Tobón, 2007).

Esta propuesta en particular, se basa en la metodología de diseño curricular elaborada por Díaz Barriga, et al. (2010), la cual desde la perspectiva de sus autores, rescata los planteamientos más relevantes de diversos modelos desarrollados por clásicos del currículo como Tyler, Taba y Johnson; propuestas curriculares abordadas desde enfoques tecnológicos y sistémicos como las de Glazman y De Ibarrola (1978), Arredondo (1979), y Arnaz (1981); metodologías de corte crítico y sociopolítico como la de Stenhouse; modelos que plantean una organización modular para la elaboración del currículo como el de Pansza (años 70); y trabajos orientados al constructivismo como el de César Coll (1990).

## 4.2. Fundamentos del currículo

A continuación se establecen los fundamentos que orientan el diseño del currículo, desde los enfoques filosófico, sociológico, antropológico, pedagógico y didáctico. Estos se han establecido con base en las necesidades de la propuesta y la importancia de definir la dirección en la que estará encaminado su diseño, la manera en la que se concibe la educación y lo que se busca lograr y desarrollar en los docentes a partir de este proceso formativo.

### 4.2.1. *Filosófico*

La propuesta curricular se fundamenta en uno de los ejes programáticos de gestión socialmente responsable de la formación académica y pedagógica, propuesto por Vallaey, De la Cruz y Sasía (2009). En este se busca que todos los aspectos de la formación, desde las temáticas y la organización curricular hasta las metodologías y propuestas didácticas, estén vinculados con el contexto, las necesidades y problemas de desarrollo en los diferentes ámbitos económico, político, social. Este enfoque de formación integral y humano que plantean los autores, se orienta hacia un perfil de egresado que incorpora competencias

profesionales y ciudadanas, y que promueve actitudes y aptitudes de solidaridad y responsabilidad social para el desarrollo sostenible de la sociedad. Se manifiesta la importancia de que existan contenidos explícitos de responsabilidad social, que se empleen metodologías de aprendizaje activo y basado en proyectos sociales, que promuevan la reflexión y la participación en la resolución de problemas sociales concretos, y en los que además se posibilite una colaboración interdisciplinar.

Esta perspectiva se compagina con el compromiso de la universidad con la sociedad y su estrecha vinculación, con la importancia de la profesionalización docente, y con las necesidades y expectativas de docentes y directivos respecto a la propuesta curricular.

#### *4.2.2. Sociológico*

Desde esta perspectiva, se aborda la educación en relación con la sociedad de la información y su función impulsada por los constantes cambios en el contexto, las demandas, las tecnologías y de manera general en los procesos de producción. Al respecto, Castells (2018) destaca el aprendizaje a lo largo de la vida, que no se limita a lo que se enseña en las escuelas o el conocimiento transmitido por los profesores, sino que consiste en el “aprendizaje de las capacidades para adquirir nuevos conocimientos para utilizarlos en función de proyectos personales y profesionales”.

El autor realiza una crítica a la función obsoleta de la educación, pues a pesar de que existe un cambio en el discurso, se siguen ejerciendo las mismas prácticas. La escuela transmite valores dominantes y se ejercen formas de poder que buscan que los estudiantes sean sumisos y aprendan sólo lo que el docente enseña sin cuestionarlo, cuando en la actualidad la información está al alcance de todos a través del internet. Por lo que aboga por el uso de la

web y los dispositivos móviles en los procesos de aprendizaje y enseñanza, y enfatiza la necesidad de que se desarrollen en conjunto las capacidades tecnológicas con nuevas formas de organización en las instituciones.

Aunado a lo anterior, este autor apunta a la facilidad que tienen los estudiantes para acceder a la información y el conocimiento a través de internet, y como consecuencia la importancia de que los docentes guíen los procesos de aprendizaje a partir de criterios para la búsqueda, selección y aplicación de la información desde una perspectiva crítica y reflexiva, es decir se dote a los estudiantes de las herramientas necesarias para, en palabras de Castells (2008), “empoderarlos intelectualmente”. En esta línea, destaca la necesidad de la formación y actualización continua de los profesores y la idea de que la oferta educativa para la mejora de su capacidad tanto profesional como educativa sea virtual a distancia.

#### *4.2.3. Antropológico*

Desde la antropología se plantea el enfoque intercultural de la educación, cuyos esfuerzos se han encaminado a analizar las interacciones entre los miembros de culturas diversas y a promover una visión integradora de esta diversidad cultural, es decir a fomentar el desarrollo de competencias interculturales en todos, no tan sólo en las minorías marginadas sino sobre todo en las mayorías marginadoras:

Se percibe la urgencia de desarrollar una educación intercultural no a partir de las necesidades identitarias de las minorías, sino a partir de la incapacidad manifiesta de las sociedades mayoritarias para hacer frente a los nuevos desafíos de la heterogeneidad de los educandos, de la creciente complejidad sociocultural (Dietz, G. y Mateos, L., 2011, p. 25).

Al respecto, Schmelkes (2004) plantea una idea transversal de esta educación intercultural, “que visibiliza la diversidad, celebra la interacción y promueve actitudes positivas ante la heterogeneidad, y todo ello más allá de cualquier materia o asignatura escolar” (Dietz, G. y Mateos, L., 2011, p. 140). Por lo cual, resulta necesario reflexionar sobre el rol que desempeñan los docentes en la promoción de estas actitudes y por lo tanto en su formación en este enfoque educativo intercultural. López Sánchez (2009) externa la necesidad de que los docentes cuenten con las herramientas para acercar el conocimiento a los estudiantes con equidad y pertinencia sociocultural, de manera que “contribuya a la formación de sujetos capaces de comprender la realidad desde diversas ópticas culturales, [...], que respeten la diversidad cultural y se enriquezcan con ella, y así, les permita intervenir en procesos de transformación social” (Dietz, G. y Mateos, L., 2011, p. 140).

Para trabajar en lo antes mencionado, se considera importante que desde los procesos de formación docente se promueva el desarrollo de las competencias intercultural; la toma de conciencia y problematización de las relaciones desiguales que se generan entre las culturas; se evidencien las prácticas educativas tradicionales, muchas veces discriminatorias, se fomenten las actitudes de respeto hacia estas diferencias culturales; y se desarrollen estrategias didácticas para enfrentar dichas problemáticas y generar tales actitudes hacia la diversidad.

#### *4.2.4. Pedagógico*

Desde el enfoque pedagógico, se toma como referencia la práctica reflexiva en la formación de los docentes. Ésta promueve un tipo de formación que incentiva y brinda las herramientas para que los profesores estudien su ejercicio docente, reflexionen en y sobre su práctica, y se responsabilicen de su desarrollo profesional. “Dewey (s.f.) definía la acción reflexiva como la



acción que supone una consideración activa, persistente y cuidadosa de toda creencia o práctica a la luz de los fundamentos que la sostienen y de las consecuencias a las que conduce.” (Zeichner, 1993, p. 3). Esta perspectiva, reconoce que el docente puede generar conocimiento y desarrollar pautas para la mejora de su práctica, a partir de la reflexión sobre su propio ejercicio docente. Plantea la creencia común de que la teoría se da en las universidades, mientras que la práctica se da en las escuelas. Esta desvinculación entre la teoría y la práctica fomenta que el conocimiento que se genera en las universidades se proyecte a partir de supuestos o ideales, sin tomar en cuenta la riqueza que pudieran aportar los docentes con su experiencia en el campo, “no se reconoce en ningún momento el conocimiento inmerso en las prácticas profesionales de los maestros” (Zeichner, 1993, p. 4).

Según Dewey (s.f.) citado por Zeichner (1993, p. 3), existen tres actitudes necesarias para que pueda darse la acción reflexiva: la primera es la apertura intelectual, que consiste en analizar constantemente los fundamentos de aquellas situaciones o aspectos que por ser habituales o naturales se consideran correctos. “Los maestros reflexivos se preguntan constantemente por qué hacen lo que hacen en clase.” (Zeichner, 1993, p. 3). La segunda es la actitud de responsabilidad, en la que el docente considera de manera cuidadosa las posibles consecuencias de su actuar. Zeichner (1993) plantea tres tipos de consecuencias o efectos que ejerce la actividad docente en los alumnos: personales o referentes al autoconcepto, académicas o relacionadas con el desarrollo intelectual, y socio-políticas o alusivas a las oportunidades que se abren para su vida. En este sentido, la actitud de responsabilidad puede entenderse como la reflexión que se da después de la práctica, en la que se evalúan los resultados tanto previstos como imprevistos. “Los maestros reflexivos evalúan su actividad docente planteándose la cuestión: « ¿Me gustan los resultados?», y no sólo: « ¿Se han

cumplido mis objetivos?».” (Zeichner, 1993, p. 4). La tercera es la sinceridad, que alude a la importancia de que las actitudes anteriores formen parte de la práctica del docente reflexivo y éste se responsabilice, como se mencionó con anterioridad, de su desarrollo profesional.

Liston y Zeichner (1993) contemplan cuatro tradiciones de práctica reflexiva, la primera es la tradición académica que concierne a la reflexión sobre la asignatura que se imparte, así como en la traducción y representación de los saberes propios de la misma en formas de conocimiento asequibles para los estudiantes. La segunda es la tradición de la eficacia social o la aplicación que hacen los docentes de las estrategias propuestas en los trabajos de investigación. La tercera es la tradición desarrollista o evolucionista, que alude a la reflexión que el docente realiza sobre sus alumnos, a fin de desarrollar los procesos de enseñanza a partir de sus diferentes perfiles, intereses, pautas de crecimiento, etc. La cuarta tradición es la reconstruccionista social, referente a la reflexión sobre el contexto social y político y a la evaluación que se realiza sobre las acciones que se desarrollan en el aula, con el fin de valorar su contribución a la construcción de una sociedad más equitativa y responsable.

La propuesta presentada en este trabajo, además pretende reflejar los procesos de reflexión en sus tres fases, previa a la acción o en la planeación del proceso educativo, en la práctica “cuando el profesional mantiene un diálogo reflexivo con las situaciones en las que desarrolla su actividad, encuadrando y resolviendo problemas sobre la marcha” (Zeichner, 1993, p. 4), y después de la acción o en la evaluación.

#### *4.2.5. Didáctico*

Desde la didáctica, se entiende la formación como la construcción de “un estado de conciencia sobre los problemas centrales de la humanidad del presente o del futuro con el fin de sentir la

corresponsabilidad y el compromiso en la superación de los mismos” (Sevillano, 2005, p. 105). Esta concepción se aborda desde la tendencia crítico constructivista de la didáctica, en la cual la educación y la formación se fundamentan en tres principios, definidos por Klafki (1985) citado por Roith (2006, p. 10):

- La capacidad de autodeterminación individual, de las relaciones personales propias y la interpretación de lo humano, profesional, ético y religioso.
- La capacidad de autodeterminación colectiva, en relación al derecho y responsabilidad de gestionar en conjunto las relaciones sociales y políticas.
- La capacidad para la solidaridad o el compromiso de promover la autodeterminación individual y colectiva a quienes se les ha negado o limitado a desarrollar estas capacidades por causas sociales y políticas.

En el proceso de aprendizaje y enseñanza los alumnos deben de desarrollar con la ayuda de los docentes conocimientos y métodos que fomenten la reflexión y acción sobre su realidad histórica y social. Por lo tanto, el aprendizaje de acuerdo con la didáctica crítico-constructivista debe ser “comprensivo, descubierto y dotado de sentido con ayuda de temas ejemplares” (Sevillano, 2005, p. 106). Durante la enseñanza de temas instrumentales, Klafki (1979) citado por Roith (2006, p. 11) recomienda aplicar métodos que promuevan la autorregulación de los estudiantes, el aprendizaje comprensivo, colaborativo, basado en problemas, a la par de los temas instrumentales.

Los desafíos planteados para los docentes, demandan que su formación no se centre únicamente en el dominio disciplinar propio de su profesión, sino que adquieran los conocimientos, habilidades y destrezas para promover aprendizajes en los estudiantes. Para ello, el docente requiere desarrollar la capacidad de transformar sus conocimientos

disciplinares en formas de conocimiento asequibles para los estudiantes y apropiadas para la actividad específica de enseñar. De ahí la importancia de que en la formación del profesorado de EMS, se considere además de lo disciplinar, la formación en didácticas específicas. Como plantea Bolívar (2005):

De este modo, si el “buen” profesional es aquel que no sólo tiene un conocimiento del campo disciplinar, sino también el que tiene un “conocimiento didáctico” de dicho contenido, sería función de las didácticas específicas –en conjunción con la Didáctica General– proporcionar dicho conocimiento. (p. 16)

Entendiendo la didáctica general como “ciencia aplicada que tiene por objeto la enseñanza y el proceso de instrucción formativa” (Sevillano, 2005, p. 110) y las didácticas específicas, cuyo objeto es “investigar las diferentes estrategias de transformación de los contenidos de enseñanza en modos que puedan ser potentes didácticamente, según la materia de que se trate y el alumnado a que se dirija” (como se cita en Bolívar, 2005). El punto de unión entre la didáctica general y las didácticas específicas, como menciona Bolívar (2005), “es la formación y el desarrollo profesional del profesorado” (p. 11), de manera que, refiriéndonos particularmente a las didácticas específicas de las disciplinas, además de estar constituidas por una metodología didáctica propia, pueden compartir principios metodológicos de la didáctica general (Bolívar, 2005). Entre estos están (Ruvalcaba, 2011):

1. El principio de carácter científico o verdadero del conocimiento que se imparte y su relación con los componentes pedagógicos empleados por el docente.
2. El principio de sistematización, derivado de la teoría de los sistemas, consiste en la relación entre las unidades de una misma asignatura y su relación con otras asignaturas (interdisciplinariedad).

3. El principio de relación entre teoría y práctica, que vincula los contenidos curriculares con las actividades prácticas como la resolución de problemas, casos, experimentos que realiza el estudiante para construir el conocimiento.
4. El principio de relación entre lo concreto y lo abstracto, se refiere al paso del conocimiento aplicado al conocimiento teórico, construido a partir de procesos como la observación, la explicación y la ejemplificación.
5. El principio de carácter consciente y activo de los alumnos bajo la guía del docente, entiende el proceso de enseñanza y aprendizaje más allá de la transmisión de contenidos, involucrando aspectos que deben ser promovidos en el estudiante como la autorregulación de sus aprendizajes, el aprender a aprender y la solución de problemas.
6. El principio de asequibilidad, se basa en la adecuación de la enseñanza a las características y conocimientos previos de los estudiantes, de manera que ésta sea comprensible y significativa.
7. El principio de lo individual y lo grupal, consiste en el fomento tanto del trabajo independiente como en equipo resaltando la importancia de ambos para el logro de los objetivos de aprendizaje.
8. El principio de solidez de los conocimientos, radica en la importancia de que los estudiantes asimilen, se apropien y apliquen el conocimiento.

Siguiendo esta línea, se plantea la importancia de que en la formación de los docentes se forje en conjunto con la experiencia práctica, lo que Bolívar (2005) llama conocimiento didáctico del contenido, esto es la transformación del conocimiento disciplinar en formas de conocimiento asimilables para el alumno. En relación a esto, Gudmundsdottir y Shulman (1990) exponen que:

En la mayoría de los programas de formación del profesorado, los estudiantes aprenden primero la materia, métodos generales de enseñanza, psicología y sociología. Pero se hace poco énfasis en conseguir que los profesores en formación piensen sobre la materia que han de enseñar en términos de sus contenidos didácticos (Bolívar, 2005, p. 17).

En este marco, los docentes tienen el reto de convertirse, como apunta López Calva, en verdaderos curadores de contenidos, a fin de “enseñar a los estudiantes a seleccionar adecuadamente la información para poder construir conocimiento a partir de ella, y promover que los estudiantes aprendan a vivir humanamente -desarrollen la sabiduría- partiendo de saber cómo aplicar el conocimiento a su realidad cotidiana” (Lado B, 2018). Para lograrlo, Calva añade que el docente tiene que prepararse y desarrollar las habilidades necesarias para poder, a partir de un conocimiento profundo de sus alumnos y la investigación de la información sobre los contenidos de su asignatura, seleccionar lo más relevante y desarrollar creativamente formas atractivas y significativas de enseñar estos contenidos a los estudiantes (Lado B, 2018).

En este deber ético, como lo concibe Puga y Saldaña (2016), de quienes ejercen la docencia, de profesionalizar su práctica para acortar la distancia entre lo enseñado en las escuelas y las demandas de la sociedad actual, yace la importancia de ofrecer una especialidad en didácticas específicas, que aporte a la formación de los docentes de educación media superior para construir de manera eficaz conocimientos que se encuentran en constante cambio, de manera que repercuta a su vez en la formación de estudiantes, que además de saber ejercer los conocimientos adquiridos en la práctica al insertarse al ámbito laboral, ejerzan una cultura crítica y promuevan el desarrollo y la transformación social.

Es necesario además, direccionar la propuesta curricular en torno al enfoque por competencias, el cual se ha ido construyendo con el paso del tiempo desde diferentes escuelas de pensamiento, entre estos el enfoque conductual, laboral, funcional o sistémico y socioconstructivista. En este trabajo, se retoma desde la perspectiva didáctica propuesta por Díaz Barriga (2013) para la construcción de planes y programas de estudio. Ésta reconoce la existencia de competencias de diverso orden, como pueden ser disciplinarias, transversales e integradoras, y asume una visión de saberes y saber-hacer, de manera que se mantenga una relación entre el desarrollo de habilidades cognitivas, como el desarrollo del pensamiento matemático o la lógica histórica, y el desarrollo de otros tipos de saber-hacer vinculados con la capacidad de aplicar dichos conocimientos y habilidades en la resolución de situaciones del contexto real. En ésta se construye la idea de un *problema-eje*, que de acuerdo con Díaz Barriga (2013) se relaciona con los planteamientos del trabajo por proyectos, el estudio de casos, el aprendizaje basado en problemas y el objeto de transformación desarrollado en el sistema de enseñanza modular, entre otros; pues se encontró que ciertas propuestas realizadas desde el campo didáctico coinciden en que:

El trabajo articulado desde un problema permite integrar información conceptual, procedente de una o varias disciplinas, con el desarrollo de habilidades cognitivas (análisis, síntesis, lógica inductiva o deductiva de pensamiento, argumentación), así como habilidades para enfrentar situaciones inéditas y para realizar procesos de movilización de la información (Díaz Barriga, 2013, p. 8).

El problema-eje además, posibilita el establecimiento de evidencias de aprendizaje, que pueden irse construyendo con base en elementos que el mismo problema va demandando y que abre paso a su vez a procesos de evaluación tanto sumativos como formativos. Desde esta

perspectiva, los docentes pueden trabajar los contenidos propios de su disciplina pero no desde una visión mecanicista sino desde su vinculación con aspectos de la realidad o el contexto inmediato del estudiante, a fin de que pueda tener significado para éste.

### 4.3. Objetivos

A partir de estos fundamentos, se elaboran los objetivos del programa de la especialidad en didácticas específicas.

#### 4.3.1. *Objetivo general*

- Adquirir conocimientos, capacidades, habilidades y destrezas, actitudes y comportamientos en las didácticas específicas que permitan identificar y transformar el saber de referencia para la función docente.

#### 4.3.2. *Objetivos específicos*

- Proporcionar las bases teórico-metodológicas para el ejercicio de la práctica docente basada en principios crítico-reflexivos, éticos y de responsabilidad social.
- Ofrecer una formación didáctica que responda a las demandas establecidas en el perfil del docente de educación media superior y a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes de este nivel.
- Fortalecer el manejo de la didáctica específica de las disciplinas a partir de los nuevos enfoques educativos.

### 4.4. Perfiles

De acuerdo con la metodología de diseño curricular de Díaz Barriga, et al. (2010), con base en los fundamentos del proyecto abordados en los capítulos anteriores, se procede a la



elaboración del perfil profesional, el cual permitirá delimitar el tipo de profesionista que se quiere formar, y su capacitación en aquellas actividades y áreas de conocimiento, vinculadas a las necesidades que deben ser atendidas.

Del desarrollo profesional docente, como afirman Núñez, Arévalo y Ávalos (2012), depende el éxito de las reformas educativas y la experiencia escolar de los jóvenes. El Grupo de Trabajo sobre el Desarrollo Profesional Docente (GTD, 2009) del Programa de Promoción de la Reforma Educativa de América Latina y el Caribe (PREAL) hace referencia a las acciones de desarrollo profesional docente como “oferta de perfeccionamiento” o como lo expresan los docentes a través de sus demandas, son las “áreas en las que hubieran querido tener más actividades de desarrollo profesional” (Núñez et al., 2012, p.12), lo cual se vincula directamente con el ámbito de la formación continua. Desgagné (2005) citado por Núñez et al. (2012, p. 13), propone tres dimensiones para desarrollar la profesionalización docente: la identitaria, referente a la construcción de la identidad docente; la ética, relacionada con la manera en la que los docentes dirigen su actuar; y la reflexiva, relativa al aprendizaje a partir de la experiencia, del análisis o evaluación de la práctica.

A partir de la investigación de las áreas de intervención, las tareas potencialmente realizables y los niveles de acción del profesionista, se desarrollan los perfiles.

#### *4.4.1. Perfil de ingreso*

El aspirante a la especialidad en didácticas específicas deberá cumplir con los siguientes aspectos:

- Ser docente en servicio o egresado de licenciatura que aspira a ejercer la docencia en el nivel medio superior.

- Poseer dominio disciplinar en algún campo de conocimiento.
- Manejo de herramientas web y trabajo en entornos virtuales de aprendizaje.
- Capacidad para el trabajo autónomo y la autorregulación de los aprendizajes.
- Disposición personal y responsabilidad profesional para mejorar su práctica docente.
- Disposición para el trabajo colaborativo.
- Disposición para dar y recibir retroalimentación entre pares y tutores.

#### *4.4.2. Perfil de egreso*

El egresado de la especialidad en didácticas específicas contará con los siguientes conocimientos:

- El proceso de enseñanza y aprendizaje desde las diferentes teorías educativas.
- Metodologías activas de enseñanza como el aprendizaje basado en problemas, el método de casos, el aprendizaje basado en proyectos y el aprendizaje cooperativo.
- Las tecnologías de la información y la comunicación en los procesos de aprendizaje y enseñanza.
- La didáctica general y sus principios en los procesos de aprendizaje y enseñanza.
- Conocimientos didácticos de los contenidos.
- Estrategias de enseñanza y aprendizaje en función de las características de los estudiantes y de los contenidos de la materia que se imparte.
- Estrategias y herramientas de evaluación con enfoque basado en competencias
- El papel del docente tutor en la formación integral de los estudiantes.

Desarrollará las siguientes habilidades:

- Planifica los procesos de aprendizaje y enseñanza atendiendo al enfoque por competencias, acorde con las características de los estudiantes y del contexto social y educativo.
- Evalúa los procesos de aprendizaje y enseñanza en diferentes momentos y modalidades, en función del grupo de estudiantes a quienes se aplica, con un enfoque basado en competencias
- Demuestra destreza en la aplicación de las estrategias de aprendizaje y enseñanza.
- Promueve la discusión crítica de las ideas y la fundamentación en la resolución de problemas y la toma de decisiones.
- Emplea la didáctica específica de la disciplina para el desarrollo de su práctica docente.
- Emplea metodologías para promover el aprendizaje autónomo, colaborativo y autorregulado.
- Emplea las tecnologías de la información y la comunicación para favorecer el proceso de aprendizaje y enseñanza.
- Reflexiona sobre su práctica docente, identifica áreas de oportunidad y desarrolla líneas de acción para la mejora continua.

Y tendrá las siguientes actitudes:

- Manifiesta un comportamiento ético y socialmente responsable en la interacción con sus estudiantes, la comunidad escolar, en el desarrollo de sus intervenciones educativas y el impulso de proyectos de aprendizaje.

- Establece un compromiso hacia la formación integral de los estudiantes en este nivel, abarcando aspectos de índole afectiva, social y académica.
- Es consciente y responsable de los impactos que genera la formación ciudadana y profesional.
- Mantiene una actitud proactiva, creativa y asertiva en la mejora de su práctica docente.

#### 4.5. Estructura curricular y plan de estudios

Los perfiles son la base para la siguiente etapa de organización y estructuración. En ésta, se establecen las experiencias de enseñanza-aprendizaje que permitirán la formación del profesionista y conducirán al logro de los objetivos curriculares. Para ello, se especifica el plan curricular, que incluye los contenidos curriculares, así como su organización y estructuración. Se propone una estructura curricular mixta, conformada por un área de formación general para la docencia; un área profesionalizante de docencia en el nivel medio superior; y un área disciplinar. De esta manera se organizan los contenidos a través de los cuatrimestres de primero a tercero, con una seriación entre las materias de Didácticas específicas y Práctica docente, y con una gradación de lo sencillo a lo complejo, del conocimiento a la aplicación, el análisis y evaluación de la práctica docente. Existe una secuencia entre materias, que se evidencia en aquellas que cuentan con correquisito. La estructura se define a partir de lo general sobre la docencia, hasta lo particular por área disciplinar, lo que permite además un enriquecimiento en el marco conceptual, metodológico y práctico, y la contribución de las asignaturas para el cumplimiento de los objetivos.

Los contenidos propuestos son el resultado de la investigación sobre el perfil del docente de educación media superior establecido por la RIEMS, la oferta formativa dirigida a docentes de este nivel en otras instituciones y dependencias, y de los resultados del diagnóstico aplicado a los docentes del nivel medio superior de la BUAP, respecto a sus necesidades e intereses de formación, que circulan en torno a la planeación, la evaluación, las interacciones de calidad en el aula, los proyectos de enseñanza, y las TIC. Aunado a esto, se tomaron en cuenta las aportaciones de los directivos entrevistados, en relación a las necesidades de formación docente en didáctica, habilidades socioemocionales, para el acompañamiento de los estudiantes y su desarrollo integral.

A partir de los criterios anteriores, se proponen las siguientes asignaturas por área:

#### Área formativa

- Teorías educativas
- Didáctica y planeación
- Evaluación del aprendizaje
- Tutoría estratégica y acompañamiento estudiantil

#### Área profesionalizante

- Didácticas específicas I
- Práctica docente I
- Enseñanza mediada por TIC

#### Área disciplinar

- Didácticas específicas II
- Práctica docente II

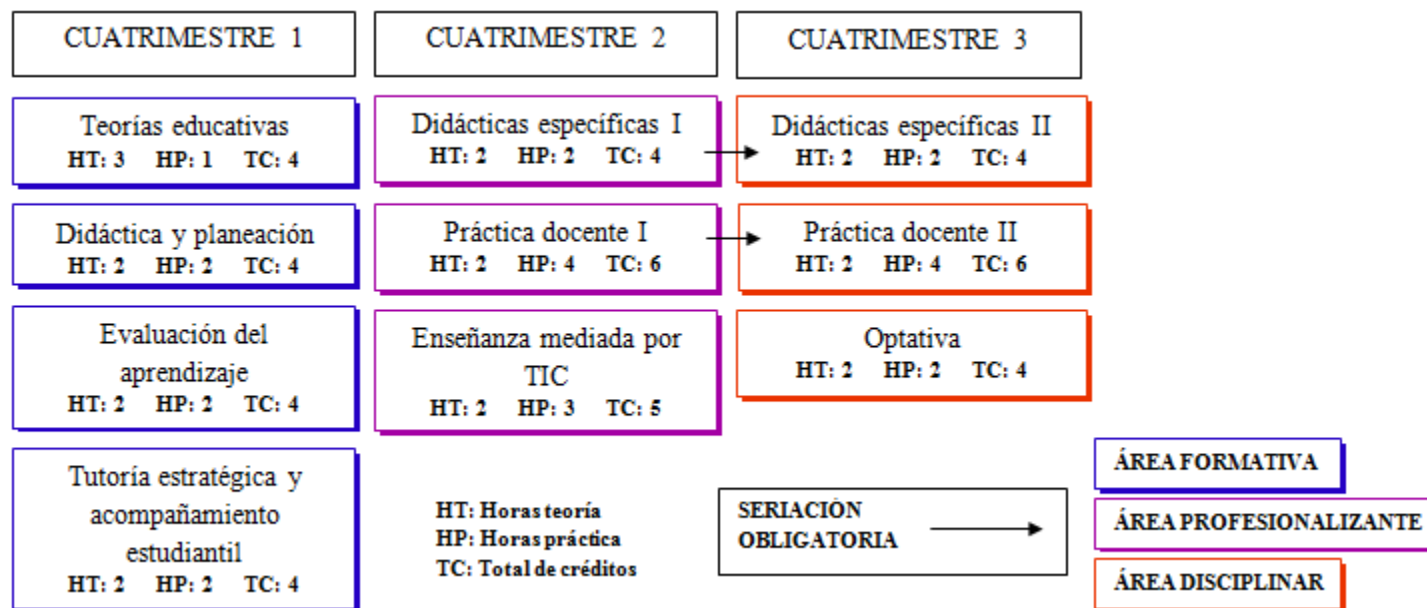
- Optativa

Se plantean las características del programa y se estructuran y organizan los contenidos propuestos de la siguiente manera:

## Información del programa

- a. Nombre de la Institución de Educación Superior: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla
- b. Programa de posgrado: Especialidad en Didácticas Específicas en Educación Media Superior
- c. Niveles contemplados: 3 cuatrimestres
- d. Total de actividades académicas: 10
- e. Total de créditos: 45
- f. Orientación: Profesionalizante
- g. Modalidad: En línea

## Mapa curricular



## Descripción del mapa curricular

En el primer cuatrimestre se propone que los docentes construyan una fundamentación teórica de referencia para su práctica docente y desarrollen los conocimientos procedimentales de la enseñanza, mediante el análisis del proceso de enseñanza y aprendizaje desde las diferentes teorías educativas, el estudio de la didáctica general y sus principios, la construcción de planeaciones didácticas que incluyan la aplicación de estrategias de aprendizaje y enseñanza, de metodologías activas de enseñanza como el método de casos, el aprendizaje basado en problemas, el aprendizaje por proyectos y el aprendizaje cooperativo, y de estrategias e instrumentos de evaluación. Todo esto bajo el enfoque por competencias, la recuperación de los conocimientos previos de los estudiantes y su vinculación a situaciones problemáticas y de contextos reales, así como el empleo de materiales y recursos educativos que favorezcan el proceso educativo. En este bloque se integra la tutoría estratégica y acompañamiento estudiantil, pues se pretende que en estos procesos de planeación y evaluación, el docente involucre información necesaria de cada grupo, sus necesidades, actitudes y capacidades, estilos y ritmos de aprendizaje. Su importancia radica en dejar la concepción del docente como mero transmisor de conocimientos de su disciplina y responder a la función del docente tutor, guía en el proceso de aprendizaje de los educandos y en su formación integral, abarcando aspectos de índole afectiva, social, académica, etc. Resalta aspectos como la mediación, la retroalimentación y la orientación para la solución de problemas mediante la enseñanza de estrategias que promuevan el aprender a aprender. Es desde este enfoque de resolución de conflictos que se entiende la mediación, en donde el mediador como menciona Vinyamata (2003):



No es el protagonista del proceso de mediación, sólo es alguien que sirve de garantía a las partes para que se comuniquen en un espacio de libertad y seguridad, es decir que puedan expresarse libremente sin atentar contra la dignidad de nadie (Binaburo y Muñoz, 2007, p. 139).

En este contexto, se pretende que los estudiantes comprendan la dinámica del conflicto y empleen habilidades para la comunicación asertiva y desarrollen su pensamiento creativo en la resolución de conflictos de manera pacífica y justa, y la construcción de relaciones interpersonales saludables. A partir de este enfoque, que suma al desarrollo de una educación para la paz, Alzate (2003) define al educador en resolución de conflictos como quien “trabaja por un mundo justo y pacífico en donde los ciudadanos actúan de forma responsable y civilizada en sus interacciones y en sus procesos de resolución de disputas.” (Binaburo y Muñoz, 2007, p. 144) y es desde esta mirada que se pretende dirigir el rol del mediador en esta propuesta.

En el segundo y tercer cuatrimestre se proponen las asignaturas de didácticas específicas y práctica docente, las cuales son seriadas y se manejan por área disciplinar. En las asignaturas Didácticas específicas I y II se pretende que el docente analice la enseñanza de su materia en términos de sus contenidos didácticos, las características de la población a la que está dirigida y el contexto en el que se desenvuelve; y en conjunto con los conocimientos teóricos y metodológicos construidos en el primer cuatrimestre, planifique una práctica a partir de un tema que forme parte del programa del campo de conocimiento que imparte en el nivel medio superior.

Se espera que el docente desarrolle esta práctica en la asignatura Práctica docente I y lleve un registro con la reflexión y evaluación de su acción docente, su proceso de evolución y

las conexiones realizadas entre el conocimiento didáctico y la práctica docente. Se recomienda incluir aspectos revisados en el cuatrimestre anterior, relacionados con el empleo de estrategias para la enseñanza y la evaluación, así como el impulso de estrategias para la reflexión, la toma de decisiones, la resolución de problemas y la autorregulación del aprendizaje; la aplicación de metodologías, de recursos y materiales didácticos; el manejo del grupo y la relación con los estudiantes; y la manera en la que a través de la práctica se trabajó con necesidades o problemáticas reales que influyeron en los estudiantes y su contexto.

Se sugiere que este proceso llevado a cabo en la Práctica I tenga un seguimiento en la asignatura Práctica docente II en el tercer cuatrimestre, mediante la identificación de las áreas de oportunidad, el desarrollo de líneas de acción para la mejora del ejercicio y su aplicación. En el segundo cuatrimestre se añade la enseñanza mediada por TIC, pues se busca que a partir del conocimiento de los contenidos de la materia que imparten y del conocimiento de sus estudiantes, los docentes desarrollen a través del empleo de las tecnologías, formas creativas y eficientes de enseñar dichos contenidos a los estudiantes, de enseñar a construir conocimiento a partir de estos y aplicarlo a su realidad cotidiana. En el tercer cuatrimestre se incluye una materia optativa del área disciplinar, en la que se busca reconducir a los docentes a la ambientalización de la educación, la reflexión sobre su incidencia en la formación ambiental y conciencia ecológica de los jóvenes, el rol social y ético de cada disciplina, su orientación en la solución de problemas del contexto y su vinculación con otras disciplinas para el desarrollo de proyectos, espacios de aprendizaje conjunto y transformación de las prácticas. Se proponen los siguientes temas:

- Ética ambiental
- Ética y cultura

- Eco educación
- Pedagogía ambiental.

#### 4.5. Normatividad

En relación con la normatividad considerada para el diseño del programa y que fundamenta su desarrollo, se encuentra el documento con los lineamientos generales para la creación de planes y programas de estudio establecido por la Dirección General de Estudios de Posgrado de la Vicerrectoría de Investigación y Estudios de Posgrado, así como el Plan de Desarrollo Institucional, el Reglamento de Ingreso, Permanencia y Promoción del Personal Académico, entre otros estatutos, lineamientos y reglamentos especificados en el capítulo dos de este trabajo.

#### 4.6. Evaluación del currículo

Para realizar la evaluación del currículo se propone el modelo de evaluación curricular integral y cualitativo para el nivel superior propuesto por Ruiz Larraguivel. En éste se concibe a la evaluación curricular como un análisis específico y minucioso sobre los componentes que estructuran a un currículo, permite valorar la eficacia y eficiencia del mismo mediante una mirada transversal, considerando lo que está plasmado en el plan de estudios, lo que sucede en el aula (trayectoria) y lo que en realidad los sujetos (egresados) realizan en su vida laboral, entonces, se convierte en una valoración de impactos de manera compleja que permiten realizar mejoras continuas al currículo.

Además, este modelo se caracteriza por ser integral, cualitativo y participativo. Integral porque no sólo se centra en el análisis de la congruencia interna y externa de los planes y programas de estudio, sino que toma en cuenta los antecedentes históricos y del contexto que

dieron lugar a la creación del plan de estudios, así como la manera en la que se interpreta y se lleva a cabo lo establecido en la dinámica diaria dentro del aula. Por lo que en esta evaluación se estudian aspectos referentes tanto al diseño como al desarrollo curricular, con atención principal en aquellos factores que intervienen en el proceso que se suscita entre el currículo formal o lo establecido en los planes y programas, y los resultados reales que se obtienen. Cualitativo porque se requiere integrar fundamentalmente métodos cualitativos y complementarlos con cuantitativos que permitan llevar a cabo una evaluación con la información suficiente para tomar decisiones pertinentes y adecuadas a las condiciones institucionales. Participativo porque involucra a todos los actores que forman parte del proceso educativo, valorando sus opiniones, experiencias, expectativas en relación a los planes y programas, la los impactos de la formación recibida, la planta docente, la características de los estudiantes, las políticas educativas, entre otros aspectos importantes a considerar para la evaluación.

Este modelo comprende tres niveles de análisis transversales: lógica de construcción, lógica de traducción, lógica de consumo. De acuerdo con Larraguivel (1998), en la lógica de construcción se busca conocer los orígenes y situaciones históricas que antecedieron a la elaboración del plan de estudios, mediante la determinación de las razones académicas, políticas, sociales, económicas y educativas que sirvieron de justificación para la construcción la estructura curricular. La lógica de traducción comprende el estudio del currículo como proceso, en términos de su consistencia interna o dimensión formal y su consistencia externa o dimensión real, en sus dos ámbitos: práctica educativa y requerimientos de la práctica profesional y el mercado ocupacional. En la lógica de consumo se busca advertir la manera en la que tanto docentes como estudiantes aterrizan en la práctica los lineamientos y normas

contempladas en los planes y programas de estudio (currículo real). En ésta, interceden las expectativas, aspiraciones, intereses y la concepción que los actores tienen acerca del proceso de enseñanza y aprendizaje, la profesión y la formación (currículo oculto), así como la forma en la que interpretan lo delimitado en el currículo formal.

Con base en esta metodología se realiza el análisis transversal del currículo diseñado, tomando como referencia las tres lógicas de la propuesta.

Tabla 24  
*Componentes del currículo*

Fundamentos del currículo	Se analizan planes de estudio afines en distintas universidades nacionales.
	Responde a las necesidades sociales que tiene actualmente su región.
	Especifica la importancia del programa y se justifica su creación.
	Se identifica el mercado ocupacional o el sector social que será receptor de este profesional.
	Se especifican los principios axiológicos del programa.
	Se especifican los principios teóricos con los cuales se concibe la propuesta educativa del programa.
	Las características del programa responden al contexto de creación.
Objetivos	Los objetivos del programa responden al contexto de creación.
	El objetivo general del programa es plausible.
	Los objetivos específicos del programa son plausibles.
Perfiles	Se elabora un perfil con las características de estudiante de acuerdo con el nivel de estudios previo (conocimientos, habilidades y destrezas).
	Se mencionan los valores y/o actitudes del profesional que egresa.
	Se especifican los conocimientos, habilidades y destrezas de egreso.

	Hay relación entre el perfil de ingreso y el perfil de egreso.
Estructura curricular y plan de estudios	Cuenta con una malla curricular.
	Se especifica la duración del programa (mínimo y máximo).
	Se especifica la secuencia entre materias y asignaturas (verticalidad).
	Se especifica la relación entre materias y asignaturas (horizontalidad).
Normatividad	Se establecen los lineamientos y documentos legales que amparan el desarrollo del programa.
Evaluación del currículo	Se establecen fundamentos de evaluación curricular.

Fuente: Adaptado de Larraguivel (1998), diseñado por Cabrera Hernández.

Para concluir este capítulo, se rescatan aspectos importantes que se consideraron para el diseño de esta propuesta curricular. Desde la fundamentación del programa, los objetivos y perfiles, los contenidos y la organización curricular se concibe la necesidad de vinculación con el contexto, las demandas y necesidades detectadas a partir de la investigación documental y de campo. Por ello, se involucra el desarrollo tanto de conocimientos alusivos a la profesión como actitudes y aptitudes responsables hacia la sociedad y su desarrollo.

La consistencia interna se refleja a partir de los fundamentos del currículo, pues se desarrollan desde los enfoques filosófico, pedagógico, sociológico, antropológico y didáctico, las concepciones que orientan su diseño, tales como la finalidad de la educación, la perspectiva del docente, la vinculación con el contexto y las necesidades de formación. Asimismo, el diseño de los objetivos y los perfiles parte de las expectativas que expresan los docentes en el diagnóstico aplicado respecto a la propuesta de especialidad, a los intereses y necesidades de formación y actualización manifestadas. Estos a su vez, son compatibles con las demandas establecidas en las reformas y expresadas a través del perfil del docente de este

nivel. Se estableció también, la relación entre los conocimientos, habilidades y actitudes que deben poseer los docentes al egresar con los aspectos que deben cumplir al ingresar al programa, de manera que se posibilite el alcance tanto de los objetivos como del perfil de egreso. A su vez, los contenidos propuestos resultan principalmente de los resultados obtenidos en el diagnóstico aplicado a los docentes del nivel medio superior de la BUAP.

Finalmente, la fundamentación de evaluación curricular propuesta desde un enfoque cualitativo e integral parte de la concepción inicial del currículo como un proceso complejo y dinámico, en el que convergen diversidad de aspectos desde su creación, durante su aplicación y al momento de realizar reajustes que alineen sus objetivos a los cambios sociales, de los enfoques educativos e institucionales, así como la actualización de sus contenidos, a partir de los avances científicos y tecnológicos.

## Conclusiones

A lo largo de este trabajo se desarrollaron diferentes etapas que abonaron a la estructuración de una propuesta curricular, desde su fundamentación mediante el análisis de la población meta, la investigación de la oferta formativa afín en instituciones nacionales, así como sus estudios de egresados y trayectorias escolares, y el diagnóstico de las necesidades e intereses de los docentes; hasta el diseño del perfil profesional y el mapa curricular del programa.

En la revisión de la composición de la Educación Media Superior en México y el papel de los docentes de este nivel proyectado en las reformas educativas, se puede advertir la variedad de modalidades y subsistemas en los que se ofrece formación en este nivel, así como la complejidad de los propósitos que se persiguen, en el asesoramiento de los jóvenes y al facilitar las herramientas necesarias para la toma de decisiones y resolución de problemas en torno a su vida personal, académica y profesional o laboral, así como el desarrollo de principios éticos, morales y de responsabilidad social. Aunado a esto, resalta la diversidad de perfiles con los que cuentan los docentes del nivel medio superior y las múltiples exigencias que deben afrontar desde su ingreso.

Entre los requisitos de ingreso y evaluación del desempeño, se rescata la necesidad de que los docentes organicen su formación continua a lo largo de su trayectoria profesional, estructuren sus saberes para facilitar experiencias de aprendizaje significativo, planifiquen los procesos de enseñanza y aprendizaje bajo el enfoque por competencias, evalúen con un enfoque formativo, construyan ambientes de aprendizaje autónomo y colaborativo, y reconozcan la normativa y ética de la función docente.

Conforme a este panorama y la fundamentación de la propuesta, se manifiesta la pertinencia del programa profesionalizante de docentes en el nivel medio superior. El diseño



curricular parte del estudio del contexto socioeconómico presentado en la formación continua de los docentes de este nivel, cuyas actividades atienden a aspectos esenciales para el desarrollo del Estado de Puebla, como es el fortalecimiento del sistema educativo en lo que compete a la enseñanza y su relación con el desarrollo de las competencias del perfil del egresado de EMS. Esto se refleja también en los resultados obtenidos por medio del diagnóstico de necesidades de formación aplicado a los docentes de este nivel en la universidad, en el cual sobresale la necesidad e interés en torno a temas relativos a los procesos de planeación y evaluación, TIC, didáctica de las disciplinas y orientación educativa.

A pesar de las exigencias y necesidades encontradas, en la investigación de la oferta formativa de posgrados en instituciones del Estado de Puebla y de Estados colindantes, se muestra la escasez de programas de especialidad orientados a la profesionalización de la docencia en el nivel medio superior, en modalidad a distancia. Además, a través de las estadísticas se advierte la poca participación en estos programas y a partir del diagnóstico, se constata en los datos de formación profesional de los docentes, el dominio de su campo de conocimiento, la concentración de los estudios de posgrado alrededor de temas concernientes a su área disciplinar, y la escasa formación en didáctica.

Otra parte importante de la propuesta es la institución que propicia el currículo, las características de los docentes universitarios del nivel medio superior de acuerdo con las estadísticas y el diagnóstico aplicado, los programas ofertados para su formación, así como los principales reglamentos, estatutos y lineamientos que se consideran fundamentales en la creación del programa. Todos estos elementos componen la fundamentación del currículo y permiten sustentar su pertinencia y viabilidad. Además, es a partir de ellos que se diseña el programa, explicitando los diferentes enfoques que lo fundamentan, delimitando los objetivos,

perfiles y contenidos, la organización y estructuración del currículo, y las bases para su evaluación continua.

El proceso de diseño del currículo llevado a cabo, permitió la determinación y concreción de aspectos fundamentales, que en ocasiones no se consideran en la elaboración de los proyectos curriculares, entre ellos:

- Una fundamentación que responda al contexto socioeconómico, a partir de la detección y análisis de necesidades, al avance del conocimiento y ejercicio de la profesión, y a los principios de la institución que propicia el currículo.
- La participación de los agentes inmersos en él, a fin de que el programa responda a las necesidades y características de esa población a la que está dirigido.
- La explicitación de las concepciones subyacentes en el plan curricular (filosóficas, pedagógicas, sociológicas, etc.), que orientan la delimitación de los objetivos y perfiles, así como la estructuración de los contenidos.
- Metas, perfiles y estructuración del proyecto orientados hacia una formación ciudadana y profesional socialmente responsable.
- El establecimiento de bases para la evaluación curricular, partiendo de la concepción del currículo como un proceso, basado en necesidades en constante cambio y avances científicos y tecnológicos continuos.

En lo referente a la relevancia de la especialidad propuesta, se puede concluir lo siguiente:

- En el ejercicio de la docencia resulta esencial la profesionalización permanente, pues el ingreso a la tarea de la enseñanza demanda tanto la formación disciplinar como la preparación didáctica y su actualización.

- La profesionalización requiere que los docentes se responsabilicen de su desarrollo y muestren interés por el estudio y la reflexión sobre su ejercicio, que propicie la generación de pautas para la mejora de su práctica.
- Los conocimientos referentes a la asignatura que se imparte y los métodos generales de enseñanza son fundamentos importantes para el ejercicio de la docencia, sin embargo es necesaria la práctica reflexiva sobre estos conocimientos, así como su traducción y representación en formas comprensibles y significativas para los estudiantes.
- La solidez de los conocimientos en los estudiantes y el carácter pragmático de la enseñanza atienden además al análisis que realiza el docente sobre sus alumnos, que favorezca el desarrollo de formas creativas y atractivas para la construcción de los saberes, a partir de su perfil, intereses y necesidades.
- La profesionalización de la práctica docente comprende la vinculación entre lo que se enseña y las demandas sociales, así como su contribución en la formación de agentes conscientes y responsables del desarrollo y transformación de su sociedad.

## Referencias

- Alarcón y Pérez, L. (s.f.). *Concepto de necesidad. Concepto de necesidad educativa*. Facultad de Filosofía y Letras, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Documento de trabajo.
- American Psychological Association [APA] (2017). *Manual de citación Normas APA*. Bogotá: Universidad Externado de Colombia.
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (2018). *Anuario estadístico. Población escolar en la educación superior. Posgrado ciclo escolar 2017-2018*. México: ANUIES.
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (2013). *Diplomado: Competencias Docentes en el Nivel Medio Superior*. Recuperado de: [http://certidems.anui.es.mx/diplomado\\_docentes/pdf/Estructura\\_DCDNMS\\_2013.pdf](http://certidems.anui.es.mx/diplomado_docentes/pdf/Estructura_DCDNMS_2013.pdf)
- Binaburo, J. y Muñoz, B. (2007). *Educación desde el conflicto: Guía para la mediación escolar*. España: ediciones CEAC.
- Bolívar, A. (2005). *Conocimiento didáctico del contenido y didácticas específicas*. España: Revista de currículum y formación del profesorado.
- BUAP (2018). *Anuario Estadístico Institucional 2017-2018*.
- BUAP (2017). *Plan de Desarrollo Institucional 2017-2021*, en: [https://www.pdi.buap.mx/sites/default/files/pdf/mayo2018/PDI\\_BUAP\\_2017-2021.pdf](https://www.pdi.buap.mx/sites/default/files/pdf/mayo2018/PDI_BUAP_2017-2021.pdf) (consulta: 14 de enero de 2019).
- Cáceres, M. et al. (2003). *La formación pedagógica de los profesores universitarios*. Una propuesta en el proceso de profesionalización del docente. Cuba: Revista Iberoamericana de Educación.
- Casarini, M. (2013). *Diseño y desarrollo del currículum*. En Casarini, M., *Teoría y diseño curricular* (pp. 113-152), México: Trillas.
- Castells, M. (Marzo, 2018). *Lo esencial es aprender a aprender*. Trabajo presentado en Red Nacional de Tecnología Avanzada, Colombia.
- Centro de Estudios de las Finanzas Públicas (2018). *Caracterización del Mercado Laboral en México. Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo, ENOE. Primer Trimestre 2017 y 2018*. Puebla: CEFEP.
- Contreras, O. y Urrutia, M. (2017). *Trascendencia de un programa de posgrado en sus egresados*. México: Revista Iberoamericana de Educación.
- Comité Directivo del Sistema Nacional de Bachillerato (2013). Acuerdo número 14 por el que se establecen las bases para la creación y funcionamiento del Comité Directivo del Sistema Nacional de Bachillerato. México: SEMS.
- Congreso de los Estados Unidos Mexicanos. (13 de julio de 1993). *Ley General de Educación*. [Ley 194 de 310]. DOF: 19-01-2018.
- Congreso de los Estados Unidos Mexicanos. (11 de septiembre de 2013). *Ley General del Servicio Profesional Docente*. [Ley 216 de 310]. DOF: 19-01-2018.
- Coordinación Sectorial de Desarrollo Académico (2019a). *Acciones y programas*. [en línea] [cosdac.sems.gob.mx](http://cosdac.sems.gob.mx). Disponible en: <http://cosdac.sems.gob.mx/web/#Programas> (consulta: 28 de enero de 2019).
- Coordinación Sectorial de Desarrollo Académico (2019b). *Estrategia Nacional de Formación Continua de Profesores de Educación Media Superior*. [en línea] [cosdac.sems.gob.mx](http://cosdac.sems.gob.mx). Disponible en: [http://cosdac.sems.gob.mx/web/pa\\_enfc.php](http://cosdac.sems.gob.mx/web/pa_enfc.php) (consulta: 28 de enero de 2019).
- Diario Oficial de la Federación (2008a). Acuerdo número 442 por el que se establece el Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad. *Diario Oficial de la Federación*, pp. 1-59. México: Secretaría de Gobernación.
- Diario Oficial de la Federación (2008b). Acuerdo número 445 por el que se conceptualizan y definen para la Educación Media Superior las opciones educativas en las diferentes modalidades. *Diario Oficial de la Federación*, México: Secretaría de Gobernación.
- Diario Oficial de la Federación (2008c). Acuerdo número 447 por el que se establecen las competencias docentes para quienes impartan educación media superior en la modalidad escolarizada. *Diario Oficial de la Federación*, México: Secretaría de Gobernación.
- DGEP-BUAP (s.f.). *Lineamientos Generales para la Creación, Modificación y Registro de Planes y Programas de Estudio*, en: <http://www.viep.buap.mx/recursos/documentos/dgpe-normatividad-lineamientosprogramasposgrado.pdf?id=n> (consulta: 20 de febrero de 2019).

- Díaz Barriga, A. (2013). *Construcción de programas de estudio en la perspectiva del enfoque de desarrollo de competencias*. México: Perfiles educativos.
- Díaz Barriga, A. y García, J. (2014). *Desarrollo del curriculum en América Latina*. México: Miño y Dávila SL.
- Díaz Barriga, F. (1993). *Aproximaciones metodológicas al diseño curricular hacia una propuesta integral*. México: Tecnología y Comunicación Educativas.
- Díaz-Barriga, F. et al. (2010). *Metodología de Diseño Curricular para Educación Superior*. México: Trillas.
- Dietz, G. y Mateos, L. (2011). *Interculturalidad y educación intercultural en México*. México: SEP.
- Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa. *Sistema Educativo de los Estados Unidos Mexicanos, Principales Cifras 2017-2018*. México: SEP.
- Durkheim, E. (1975). *Educación y sociología* (pp. 43-53). Barcelona: Península.
- Escuela de Formación Docente y Desarrollo Académico (2018). *Programa Institucional de Formación Docente 2018. Documento de trabajo*. México: BUAP.
- Esparza, A. (2017) *Tercer Informe de Labores BUAP*, en: [http://cmas.siu.buap.mx/portal\\_pprd/work/sites/Consejo\\_Universitario/resources/PDFContent/1251/III\\_INFORME\\_FINAL\\_3\].pdf?fbclid=IwAR0Zk8Hj-l-6jxc6kLSVmMBZb4jc8muGjMXSqByQOsvqGgcOCfj\\_G50L5\\_o](http://cmas.siu.buap.mx/portal_pprd/work/sites/Consejo_Universitario/resources/PDFContent/1251/III_INFORME_FINAL_3].pdf?fbclid=IwAR0Zk8Hj-l-6jxc6kLSVmMBZb4jc8muGjMXSqByQOsvqGgcOCfj_G50L5_o) (consulta: 20 de marzo de 2019).
- Fernández, J. et al. (2006). *Maestros en educación superior: un estudio de egresados*. Costa Rica: Actualidades Investigativas en Educación.
- Fernández Pérez, J. (2013). *Formación y práctica docente*. México: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla; Universidad Autónoma de Tlaxcala; Ediciones Díaz de Santos.
- Font, A. e Imbernón, F. (2002). *Análisis de necesidades de formación. Analizar y detectar necesidades para una coherente planificación*. En Pineda, P. (2002). *Gestión de la formación en las organizaciones*. Barcelona: Ariel.
- Francois, V., De la Cruz, C. y Sasia, P. (2009). *Responsabilidad social universitaria: Manual de primeros pasos*. México: McGraw-Hill Interamericana.
- Glazman, R. e Ibarrola de, M. (1983). *Diseño de planes de estudio. Modelo y realidad educativa*. México: CINVESTAV.
- Gobierno de México (2014). *Segundo Informe de Gobierno 2014*, en: [www.presidencia.gob.mx/segundoinforme/](http://www.presidencia.gob.mx/segundoinforme/) (consulta: 31 de agosto de 2018).
- INEE (2012). *Informe 2010-2011. La educación media superior en México*. México: INEE.
- INEE (2017). *Directrices para mejorar la permanencia escolar en la educación media superior*. México: INEE.
- INEE (2018a). *Panorama Educativo de México 2017. Indicadores del Sistema Educativo Nacional Educación Básica y Media Superior*. México: INEE.
- INEE (2018b). *La educación obligatoria en México, informe 2018*. México: INEE.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2017). *Anuario estadístico y geográfico de Puebla 2017*. México: INEGI.
- Larraguivel, E. (1998). *Propuesta de un modelo de evaluación curricular para el nivel superior*. México: Cuadernos del CESU.
- López Calva, M. (2018). *El docente como curador de contenidos*. México: Lado B. Recuperado de: <https://ladobe.com.mx/2018/09/el-docente-como-curador-decontenidos/>
- Lozano, A. (2015). *La RIEMS y la formación de los docentes de la Educación Media Superior en México: antecedentes y resultados iniciales*. México: Scielo.
- Madems (2015). *Proyecto de adecuación y modificación del plan de estudios de la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior*, en: <http://madems.posgrado.unam.mx/> (consulta: 20 de noviembre de 2018).
- Normas APA a Chegg service (2019). *Normas APA 2019 actualizadas*. Recuperado de: <https://normasapa.com/?fbclid=IwAR1ceuZreKvM5yn3rhSdpSQbDhqKbVGP6mKN-19OULG6MRYbBIvxBFT-PcA>
- Núñez, M. A., Arévalo, A. y Ávalos, B. (2012). *Profesionalización docente: ¿es posible un camino de convergencia para expertos y novatos?* Chile: Revista Electrónica de Investigación Educativa.
- Puga, J. y Saldaña, A. (2016). *Profesionalización docente en el nivel superior necesidad ante el reto de la formación integral de los estudiantes universitarios*. México: ECORFAN.
- Quintana, J. (2002). *Teorías de la educación según su base antropológica*. En Bouché, H. et al., *Antropología de la educación* (pp. 61-82). Madrid: Síntesis.

- Radio BUAP. (2015a). El origen de la preparatoria 2 de octubre de la BUAP. Recuperado de: <http://radiobuap.com/2015/11/el-origen-de-la-preparatoria-2-de-octubre-de-la-buap/>
- Radio BUAP. (2015b). Y tú ya sabes cómo se fundó la prepa Lázaro Cárdenas? Recuperado de: <http://radiobuap.com/2015/11/y-tu-ya-sabes-como-se-fundo-la-prepa-lazaro-cardenas/>
- Radio BUAP. (2015c). Y tú ya sabes la historia de la preparatoria Emiliano Zapata? Recuperado de: <http://radiobuap.com/2015/10/y-tu-ya-sabes-la-historia-de-la-preparatoria-emiliano-zapata/>
- Radio BUAP. (2015d) ¿Y tú qué tanto sabes sobre la historia de la preparatoria Benito Juárez? Recuperado de: <http://radiobuap.com/2015/10/y-tu-que-tanto-sabes-sobre-la-historia-de-la-preparatoria-benito-juarez/>
- Radio BUAP. (2015e). 40 años de la preparatoria Alfonso Calderón de la BUAP. Recuperado de: <http://radiobuap.com/2015/10/40-anos-de-la-preparatoria-alfonso-calderon-de-la-buap/>
- Radio BUAP. (2015f). Y tú ya sabes cuál es la historia de la prepa regional Enrique Cabrera Barroso. Recuperado de: <http://radiobuap.com/2015/11/y-tu-ya-sabes-cual-es-la-historia-de-la-prepa-regional-enrique-cabrera-barroso/>
- Radio BUAP. (2016a). Creación de la preparatoria urbana Profesor Enrique Cabrera Barroso. Recuperado de: <http://radiobuap.com/2016/09/creacion-de-la-preparatoria-urbana-profesor-enrique-cabrera-barroso/>
- Radio BUAP. (2016b). Preparatoria regional Simón Bolívar, unidad académica ejemplar: AEO. Recuperado de: <http://radiobuap.com/2016/02/preparatoria-regional-simon-bolivar-unidad-academica-ejemplar-aeo/>
- Radio BUAP. (2016c). Se gradúa la primera generación internacional del Bachillerato 5 de Mayo de la BUAP. Recuperado de: <http://radiobuap.com/2016/06/se-gradua-la-primera-generacion-internacional-del-bachillerato-5-de-mayo-de-la-buap/>
- Dirección de Regionalización BUAP. (2019). Historia. Recuperado de: [http://cmas.siu.buap.mx/portal\\_pprd/wb/Regionalizacion/historia\\_regionalizacion](http://cmas.siu.buap.mx/portal_pprd/wb/Regionalizacion/historia_regionalizacion)
- Roith, C. (2006). *La teoría crítica en la teoría educativa y los diseños curriculares de Wolfgang Klafki*. Guadalajara: Universidad de Alcalá.
- Ruvalcaba, H. (2011). *Los principios didácticos en la enseñanza*. Guadalajara: UAG.
- Secretaría de Educación Pública (2016). *Propuesta Curricular para la Educación Obligatoria 2016*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (2015). *Orientación para el Servicio Profesional Docente en la Educación Media Superior*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (2008). *Reforma Integral de la Educación Media Superior en México. La creación de un Sistema Nacional de Bachillerato en el marco de la diversidad*. México: SEMS.
- Secretaría de Educación Pública (2018). *Principios pedagógicos de la labor docente de la Educación Media Superior*. México: SEMS.
- Secretaría de Educación Pública (2019a). *Perfil, parámetros e indicadores para el ingreso a las funciones docentes y técnicos docentes en la Educación Media Superior*. México: SEMS.
- Secretaría de Educación Pública (2019b). *Etapas, aspectos, métodos e instrumentos. Proceso de evaluación para el ingreso a las funciones docentes y técnicos docentes en la Educación Media Superior*. México: SEMS.
- SEP-Puebla (2019a). *Actualización docente*, en: <http://www.sep.pue.gob.mx/becas/itemlist/category/163-actualizaci%C3%B3n-docente> (consulta: 20 de noviembre de 2018).
- SEP-Puebla (2019b). *PROFORDEMS*, en: <http://sep.puebla.gob.mx/becas/item/398-profordems> (consulta: 20 de noviembre de 2018).
- SEP-Puebla (2019c). *Certificación de competencias laborales a través del CONOCER*, en: <http://sep.puebla.gob.mx/docentes-y-directivos/itemlist/category/527-docentes> (consulta: 20 de noviembre de 2018).
- Sevillano, M. (2005). *Didáctica en el Siglo XXI*. México: McGraw-Hill.
- Sistema Nacional de Información Estadística Educativa (2017). *Serie histórica y pronósticos de la estadística del Sistema Educativo Nacional*. México: SEP.
- Subsecretaría de Educación Media Superior (2017a). *Currículo de la Educación Media Superior*. [en línea] [sems.gob.mx](http://sems.gob.mx). Disponible en: <http://sems.gob.mx/curriculoems> (consulta: 12 de septiembre de 2018).
- Subsecretaría de Educación Media Superior (2017b). *Sistema Nacional de Bachillerato*. [en línea] [sems.gob.mx](http://sems.gob.mx). Disponible en: [http://www.sems.gob.mx/es/sems/sistema\\_nacional\\_bachillerato](http://www.sems.gob.mx/es/sems/sistema_nacional_bachillerato) (consulta: 12 de septiembre de 2018).

- Subsecretaría de Educación Media Superior (2018). *Opciones y modalidades de estudio*. Disponible en: [http://www.sems.gob.mx/es\\_mx/sems/opciones\\_de\\_estudio?fbclid=IwAR3BssOjgc-dkpggyA-cxZFXkBRqjn7qAZgwmo0eP7PMEkbZPfBZahLWWik](http://www.sems.gob.mx/es_mx/sems/opciones_de_estudio?fbclid=IwAR3BssOjgc-dkpggyA-cxZFXkBRqjn7qAZgwmo0eP7PMEkbZPfBZahLWWik) (consulta: 5 de noviembre de 2018).
- Subsecretaría de Educación Media Superior SEP- ANUIES (2010). *Programa de Actualización Docente de Educación Media Superior. Maestría en Educación Media Superior*. Disponible en: [http://maestria.anui.es.mx/docs/consideraciones\\_academicas\\_mems.pdf](http://maestria.anui.es.mx/docs/consideraciones_academicas_mems.pdf) (consulta: 5 de noviembre de 2018).
- Sobrado, L. (2005) *El diagnóstico educativo en contextos sociales y profesionales*. España: RIE.
- Tobón, S. (2007). *Gestión curricular y ciclos propedéuticos*. Bogotá: ECOE.
- Tobón, S. (2013). *Formación integral y competencias. Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación* (4ta. Ed.). Bogotá: ECOE.
- Úcar, X. (1998). *El Diagnóstico de necesidades de formación y aprendizaje: una metodología de investigación en el área rural*. Barcelona: Ed. Praxis.
- UNAM (2018). *Agenda Estadística UNAM 2018*, en: <http://www.planeacion.unam.mx/Agenda/2018/pdf/Agenda2018.pdf> (consulta: 19 de marzo de 2019).
- UNESCO (1998). *La educación superior en el siglo XXI*. París: UNESCO.
- Vaillant, D. y Marcelo, C. (2015). *El ABC y D de la Formación Docente*. Madrid: Narcea.
- Vallaes, F. (2007). *Responsabilidad Social Universitaria. Propuesta para una definición madura y eficiente*. México: Tecnológico de Monterrey.
- Villa Lever, L. (2014). *Educación media superior, jóvenes y desigualdad de oportunidades*. México: Innovación Educativa.
- Zabalza, M. (1987). *Diseño y Desarrollo Curricular*. España: Narcea.
- Zeichner, K. (1993). *El maestro como profesional reflexivo*. Madrid: Morata.

## Anexos

### Anexo 1



#### **Cuestionario dirigido a docentes de educación media superior de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla**

El siguiente cuestionario tiene como finalidad recopilar información de las y los docentes del nivel medio superior de la BUAP, en relación a sus necesidades de formación (especialización o actualización) a fin de generar propuestas para la mejora del ejercicio docente y de los resultados de aprendizaje.

Instrucciones: Por favor, responda las siguientes preguntas con absoluta libertad y honestidad. La información obtenida será manejada con toda confidencialidad y profesionalismo además de que aportará valiosos datos para el estudio.

#### **I. Datos del perfil y formación profesional**

1. Género

- a) Femenino
- b) Masculino
- c) Otro: \_\_\_\_\_

2. Edad

- a) Menos de 30 años
- b) De 31 a 40 años
- c) De 41 a 50 años
- d) De 51 a 60 años
- e) Más de 61 años

3. Lugar de procedencia y residencia (en caso de ser distintos, mencionar ambos)

---



4. Ponga una (X) en su último grado de estudios e indique en cada opción información sobre su trayectoria

	Nombre del programa	Institución
<input type="checkbox"/>	Licenciatura	
<input type="checkbox"/>	Especialidad	
<input type="checkbox"/>	Maestría	
<input type="checkbox"/>	Doctorado	

## II. Experiencia profesional

5. Señale cuántos años ha trabajado como docente, en esta u otra institución de educación media superior

- a) 0 a 3 años
- b) 4 a 7 años
- c) 8 a 11 años
- d) 12 a 15 años
- e) Más de 16 años

6. Anote al menos tres razones por las cuales usted se dedica a la docencia en el nivel medio superior

- 1) \_\_\_\_\_
- 2) \_\_\_\_\_
- 3) \_\_\_\_\_

7. Especifique los nombres de las instituciones donde ha laborado o labora actualmente e indique si pertenecen al sector público o privado

Nombre de la institución	Público	Privado

8. Mencione las materias que imparte actualmente

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

9. ¿Cuál es el número de horas que está frente a grupo por semana?

- a) 4 a 8 horas
- b) 9 a 12 horas
- c) 13 a 16 horas
- d) 17 a 20 horas
- e) 21 a 24 horas
- f) Más de 25 horas

10. Mencione los siguientes datos de su formación continua más reciente

Nombre	
Nivel de especialización (Curso, Taller, Diplomado, Especialidad o Maestría)	
Fechas aproximadas en las que cursó	
Dependencia	
Motivos por los que participó	

Nombre	
Nivel de especialización (Curso, Taller, Diplomado, Especialidad o Maestría)	
Fechas aproximadas en las que cursó	
Dependencia	
Motivos por los que participó	

Nombre	
Nivel de especialización (Curso, Taller, Diplomado, Especialidad o Maestría)	
Fechas aproximadas en las que cursó	
Dependencia	
Motivos por los que participó	

11. ¿Cuáles son los nuevos saberes que ha promovido la formación continua que ha recibido?

- a) Dominio del enfoque educativo por competencias
- b) Reflexión sobre la práctica docente con base en la experiencia adquirida
- c) Adquisición de herramientas innovadoras para la enseñanza
- d) Actualización del dominio disciplinar
- e) Fortalecimiento de las interacciones de calidad en el aula
- f) Reflexión sobre la exclusión y la educación como derecho
- g) Aplicación del modelo educativo en la educación media superior

h) Adquisición de formas de acompañamiento y comunicación tutorial

Otros: \_\_\_\_\_

### III. Intereses de formación

12. ¿Qué temas educativos le interesan más? (seleccionar máximo 3)

- a) Competencias docentes en el nivel medio superior
- b) Proyecto de enseñanza
- c) Fortalecimiento pedagógico del contenido
- d) Fortalecimiento de contenidos y competencias disciplinares
- e) Interacciones de calidad en el aula
- f) Educación inclusiva
- g) Modelo educativo en el nivel medio superior
- h) Tutoría y acompañamiento estudiantil

Otros: \_\_\_\_\_

### IV. Necesidades de formación

13. Enumere al menos tres necesidades que considere deben ser atendidas para mejorar su práctica y el aprendizaje de sus estudiantes

- 1) \_\_\_\_\_
- 2) \_\_\_\_\_
- 3) \_\_\_\_\_

14. ¿De qué manera mejoraría su práctica docente si estas necesidades fueran atendidas?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

15. ¿Qué tipo de oferta de formación continua considera que puede ayudarle a mantenerse actualizado(a) en la actividad de docencia?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

### V. Opiniones y propuestas respecto a la formación

16. ¿Estaría dispuesto(a) a participar en un programa de especialización que le aporte herramientas para la enseñanza de su asignatura en el nivel medio superior?

- a) Sí

b) No

17. ¿Qué le gustaría conseguir con un programa de formación de este tipo?

---

---

---

18. ¿De qué manera especializarse en didáctica le permitiría optimizar su práctica docente?

---

---

---

19. ¿En qué modalidad le gustaría recibir dicho programa de formación?

- a) Presencial
- b) Semipresencial
- c) A distancia

**¡Gracias por su participación!**

## Anexo 2



### **Entrevista dirigida a directivos de educación media superior de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla**

La siguiente entrevista tiene como finalidad recopilar información sobre la perspectiva de los directivos del nivel medio superior de la BUAP, en relación a las necesidades de formación (especialización o actualización) de los docentes, a fin de generar propuestas para la mejora del ejercicio docente y de los resultados de aprendizaje.

1. ¿Qué conocimientos, habilidades y valores (competencias) requiere hoy el ejercicio de la docencia en el nivel medio superior?
2. ¿Qué nivel de especialización se requiere (Curso, Taller, Diplomado, Especialidad o Maestría)?
3. ¿Qué características son deseables en un recién egresado que quiere incorporarse como docente en el nivel medio superior?
4. ¿Cómo define la práctica docente en el nivel medio superior?
5. Mencione cambios importantes que considere ocurrirán en un futuro (próximos 10 años) en el ejercicio de la docencia en el nivel medio superior.
6. En el ejercicio cotidiano de la docencia en el nivel medio superior, ¿cuáles son los conocimientos, metodologías, procedimientos, habilidades que se utilizan con mayor intensidad y frecuencia?
7. ¿Cuáles se requerirán en el futuro?
8. ¿Considera importante la participación de los docentes en programas de especialización que les aporten herramientas para la enseñanza de su asignatura en el nivel medio superior?
9. ¿De qué manera especializarse en didáctica permitiría que los docentes optimicen su práctica y el aprendizaje de los estudiantes?