

LA FORMACIÓN DE LOS DOCENTES DEL NIVEL MEDIO SUPERIOR ESCUELA PÚBLICA

GEORGINA GUADALUPE OYERVIDES ZAPATA

Colegio de Bachilleres del Estado de Querétaro

oyervides23@hotmail.com

MA. GUADALUPE MEDINA ZÚÑIGA

Colegio de Bachilleres del Estado de Querétaro

pequis288@hotmail.com

ALMA ROCÍO GÓMEZ RODRÍGUEZ

Colegio de Bachilleres del Estado de Querétaro

almarocio3@gmail.com

*“Formarse en la docencia es reflexionar para sí, para un trabajo
sobre sí mismo, sobre situaciones, sobre sucesos, sobre ideas”.*

Ferry (1990:54)

*Bienaventurado el que comienza por educarse y
reflexionar sobre su actuación antes de dedicarse
a perfeccionar a los demás.*

Juan C. Abella

Resumen

La presente investigación se realizó en la institución educativa pública de nivel medio superior en el Estado de Querétaro, que tiene como objetivo general identificar si existe formación docente, así como su utilidad en la práctica docente de los profesionales de la educación del Colegio de Bachilleres del Estado de Querétaro del Plantel No. 1 Satélite (COBAQ 1).

En la investigación se empleó un enfoque cuantitativo utilizando un cuestionario, donde los principales resultados encontrados son que los docentes del COBAQ 1 ingresaron sin formación docente y que a través de los cursos de formación docente han adquirido las herramientas didácticas para enfrentar la práctica educativa, así como gran utilidad en el impacto del aprendizaje en los educandos.

Palabras clave : formación docente, didáctica, enseñanza.

Introducción

1.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En las últimas décadas, el sistema educativo a nivel medio superior Colegio de Bachilleres del Estado de Querétaro (COBAQ) se ha enfrentado a una serie de reformas educativas que para la SEP(2008) van encaminadas a mejorar la calidad de la enseñanza. En la primera reforma en el año 2000 se realizaron modificaciones considerando las aportaciones de los subsistemas coordinados por la DGB. Esta reforma se encuentra sustentada en el Programa Nacional de Educación 2001-2006, donde la DGB llevó a cabo una Reforma Curricular, en la que se asumió el enfoque constructivista del aprendizaje en el bachillerato general y se replantea la concepción del bachillerato de cara a las nuevas condiciones mundiales incorporando la formación basada en Normas Técnicas de Competencia Laboral (NTCL) como una tendencia de

desarrollo pertinente en la Formación para el Trabajo, por lo que en este contexto se consideró conveniente actualizar los lineamientos didáctico-pedagógico (SEP, 2008).

La segunda Reforma Integral a la Educación Media Superior, se encuentra alineada al Programa Sectorial de Educación 2007-2012 retoma al constructivismo e incorpora el enfoque educativo basado en el desarrollo de competencias, estas últimas se constituyen como la unidad que da articulación a las distintas propuestas curriculares en el Nivel Medio Superior a partir del Marco Curricular Común debido a estos cambios COBAQ lleva a cabo cursos de capacitación y actualización dirigidos a los docentes para dar a conocer las nuevas prácticas educativas que se deben ejecutar dentro de la misma (SEP, 2008).

La formación docente permitirá al profesor provocar la reflexión crítica sobre lo que hace en el aula, lo que enseña, ¿cómo lo enseña? y ¿cómo los estudiantes aprenden?. Un profesional crítico, reflexivo de su propia práctica, tiene necesariamente que investigar desde su principal escenario de actuación profesional que es el aula, es por ello que la investigación constituye sin lugar a dudas una dimensión esencial de la actividad profesional.

La presente investigación se centra en uno de los aspectos que para Ferry(1990), Gimeno (1997) y Díaz Barriga (1997) han sido considerados fundamentales para avanzar en una práctica docente de calidad como lo es la formación docente que Gimeno (1997) utiliza como una expresión de la especificidad de la actuación de los profesores en la práctica; es decir, el conjunto de actuaciones, destrezas, conocimientos de los maestros como profesionales de la educación en el aula. Así mismo, Díaz-Barriga(1997) menciona que la acción docente debe ser reivindicada en un sustento de labor pedagógica que requiere de una formación docente que sirva para dar herramientas para abordar los problemas de la enseñanza y asignaturas desde una concepción profesional. Sin embargo, Díaz-Barriga (1990) menciona que las instituciones educativas se han adentrado en una pedagogía de capacitación de los docentes a través de cursos aislados, sin articulación y poco prácticos, que requieren una formación docente planificada.

Para Ferry (1990) las transformaciones que afectan el papel del enseñante y su función social tiene la necesidad de una redefinición de los objetivos de la formación, necesidad de articular la formación disciplinar con formación continua, de equilibrar formación científica y formación profesional, de ampliar una formación pedagógica que contemple aspectos de relaciones cooperativas e institucionales, así como de las nuevas tecnologías y metodologías acercando las relaciones entela teoría y la práctica.

De igual manera es importante fortalecer el entrenamiento profesional docente a través de un modelo de formación caracterizado por una práctica reflexiva, innovadora y ética, que junto con el conocimiento disciplinar permitan emitir juicios, tomar decisiones, solucionar problemas y plantear proyectos educativos (Díaz-Barriga, Hernández, Rigo, Saad y Delgado, 2006).

A través de estas fundamentaciones teóricas la investigación realizada plantea el siguiente cuestionamiento:

¿Qué formación docente reciben los profesionales de la educación de COBAQ 1 y si ésta ha sido útil en su práctica docente?

Consecuentemente, esta investigación lleva a cabo una exploración de la situación de la formación docente, con el fin de identificar si los docentes de COBAQ 1 reciben formación docente, considerando si existe utilidad en la práctica docente desde su punto de vista.

Las interrogantes que guían la presente investigación son las siguientes:

- ✓ ¿Qué tipo de formación tienen los docentes de nuevo ingreso?
- ✓ ¿Qué tipo de formación docente reciben los profesionales de la educación de COBAQ 1?
- ✓ ¿Cuántos docentes toman los cursos dados por el COBAQ 1?
- ✓ ¿Cuáles son las áreas o temáticas de interés para los docentes en su formación docente?
- ✓ ¿La formación docente tiene utilidad en su práctica docente?
- ✓ ¿Los docentes muestran interés en su formación docente?

1.2 JUSTIFICACIÓN

Los cambios políticos, sociales, económicos, culturales y tecnológicos plantean nuevas demandas a los docentes, quienes se ven enfrentados de forma creciente a los requerimientos en el ejercicio de su práctica cotidiana. Ejercicio profesional que apareja una revisión de los procesos de formación docente, en especial de la formación inicial, así como la de los docentes con más experiencia.

Es necesario investigar las tendencias que actualmente requiere la formación docente de los maestros del COBAQ 1, para aportar elementos que permitan el fortalecimiento de dicha formación, de igual manera los docentes que trabajan en esta institución se beneficien al plantear una mejora en su formación docente.

En el nivel medio superior existe una “carencia de formación didáctica sólida existiendo una separación entre los conocimientos científicos y el conocimiento didáctico” (Díaz-Barriga 1997:33). Así mismo Díaz-Barriga (1997) realiza una afirmación severa sobre que las instituciones educativas aceptan que sólo basta con saber para enseñar y, por otro lado, esto implica analizar las necesidades de la formación docente para que en primer lugar, el maestro valore la dinámica del proceso del aprendizaje y el valor de la educación, para que el docente no se convierta solamente en un ejecutor del programa de estudios, sino que realice su práctica docente de manera reflexiva y consciente.

El estudio sobre la formación docente y de las necesidades de la misma sirven en primer momento a las personas que dirigen el Departamento de Capacitación Docente que lleva a cabo la planeación de los cursos de formación docente para que con ello hagan una planeación de manera integral y por último, a los docentes para que reflexionen de la necesidad de la formación de tal manera que el docente pueda mejorar su práctica y actuar en el aula. Para Díaz-Barriga (1998) la formación docente en el nivel bachillerato requiere del proceso de profesionalizar a los docentes que visto en un sentido más amplio, va más allá de actividades de entrenamiento o capacitación, para el ejercicio de la docencia como una labor profesional.

Es importante una evaluación en la formación docente en las instituciones educativas de los niveles medio superior y superior que como menciona Díaz-Barriga (1998) dicha capacitación es necesaria para que los docentes a través de cursos articulados y prácticos comprendan la complejidad de la práctica docente y todo lo que se genera en torno a ella, por su parte Pansza (2007) menciona que es necesario que el profesor complemente su formación con el conocimiento de otras disciplinas como la psicología, sociología ahondando en la disciplina de la enseñanza para afrontar adecuadamente sus problemas docentes y superar así las concepciones intuitivas de la práctica docente.

Algo esencial en el ámbito educativo es la importancia teórico-práctica que se atribuye a la formación docente que como menciona Díaz Barriga (1990) es necesario “difundir una cultura pedagógica para coadyuvar al desarrollo de un intelectual en el campo educativo”, en COBAQ 1 se puede observar que se está capacitando al docente, pero habría que analizar las políticas que se siguen para la formación docente, así como el impacto en el aprendizaje del alumno. Existen investigaciones como la de Medina (1995) que menciona que un docente sin formación es impensable que adquiera toma de conciencia y práctica innovadora por lo cual en esta temática la institución educativa COBAQ 1 debe atender con mayor importancia. En este sentido, es necesaria una exploración de la formación docente que permita ampliar el conocimiento en esta temática, donde la Dirección Académica y el Departamento de Capacitación Docente puedan profundizar en un análisis posterior para conocer los alcances y limitaciones de su realidad educativa.

Los datos generados en esta investigación serán útiles para los dirigentes del Departamento de Capacitación Docente y la Dirección Académica esencialmente debido a que son quienes planean los cursos de capacitación en la institución vinculados a la función académica del docente, de tal forma que les permitan estructurar lineamientos integrales, así como un plan de formación docente enfocado a las necesidades particulares de COBAQ 1;

1.3 OBJETIVO GENERAL

Identificar si los docentes del Colegio de Bachilleres del Estado de Querétaro del Plantel No. 1 Satélite tienen formación docente y la utilidad práctica desde su punto de vista.

1.4 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Identificar los temas pedagógicos que principalmente interesan a los docentes.
- Identificar la opinión de los docentes respecto a la utilidad práctica de la formación docente.
- Identificar las principales características del concepto que los docentes tienen de enseñanza, aprendizaje y didáctica.
- Cuantificar de forma aproximada la cantidad de horas dedicadas a la formación docente en el último año.

2. ANTECEDENTES DE INVESTIGACIÓN

En este presente capítulo se presentan los antecedentes de investigación sobre Díaz-Barriga, Rodríguez, Ramírez, Jiménez, Medina, Calvo et al, Tallaferro y Dilia sobre la formación del docente en el periodo 1989 a 2007 que permiten analizar las investigaciones que se han llevado a cabo, eligiendo sólo las que se aproximan a la temática tratada en esta investigación.

Rodríguez (1989) muestra como desde 1989 se había tomado en cuenta la formación del docente desde el campo de la psicología donde el docente funge como socializador en el niño, usando ciertas habilidades que le permitan llevar a cabo una labor docente.

A continuación se muestra lo relevante del estudio. Rodríguez (1989) hace hincapié en la labor del docente como principal agente socializador del alumno quien juega un papel relevante en la adquisición, desarrollo y modificación de las habilidades sociales de sus alumnos. Asimismo, el dominio de las tareas de enseñanza-aprendizaje supone una habilidad docente por parte del profesor, unas destrezas altamente relacionadas con la conducta eficaz.

El docente debe tener un nivel de competencia social por lo que se menciona la importancia de que estas “habilidades son entrenables y la tendencia actual en formación de profesores parece apuntar hacia el uso de programas basados en la adquisición de las mismas” (Rodríguez 1989:32).

Ramírez (1989) hace énfasis en la importancia de la formación del docente debido a que en el campo de la Psicología de la Educación, desde hace unos años adquieren mayor importancia los aspectos sociales en la influencia del proceso enseñanza-aprendizaje. El Alumno y el profesor mantienen una relación enmarcada por las habilidades sociales de que ambos disponen.

Medina (1995) puntualiza que al existir innovación curricular requiere que los docentes busquen mejorar profesionalmente cuando el trabajo en el aula es el núcleo de la acción curricular, pero en relación y armonía con las innovaciones curriculares generales del centro, departamento y ciclos: sin innovación no se consolida la formación, más sin formación es impensable la toma de conciencia y práctica innovadora.

Jiménez (2003) considera que la formación docente es importante para el cambio educativo pero debe estar centrada en un buen desempeño pedagógico sobre los saberes disciplinares mediante las distintas prácticas.

Díaz-Barriga F.(2002) considera que la formación docente para el bachillerato es trascendental de una capacitación en métodos y técnicas docentes, puesto que debe conducir a una reflexión crítica sobre la propia práctica, una toma de postura y producciones propias que permitan generar un saber didáctico integrador. En su estudio Díaz-Barriga F. (2002) realiza un análisis de algunos principios y líneas relativas al ámbito de la formación y práctica profesional. Se toman como ideas rectoras la concepción del profesor como un profesional reflexivo, la reivindicación de su labor docente y la función del docente como mediación entre el conocimiento de aprendizaje del estudiante del nivel medio superior. Para Díaz-Barriga F. la formación de profesores necesita de un cambio didáctico que se encuentre justificado con una clarificación conceptual, un análisis crítico y un despliegue de habilidades específicas de dominio docente.

Jiménez (2003) en su investigación considera que la formación permanente de docentes debe ser planteada como una estrategia de cambio educativo empleada con éxito en distintos escenarios educativos.

Calvo, et al. (2004). en su estudio “destacan que las prácticas de aula que no responden a los enfoques pedagógicos conocidos y estudiados por los docentes durante su formación universitaria; necesidad de los educadores de recibir formación pluridisciplinar, más allá del énfasis formativo en un área del conocimiento; políticas educativas estatales”

Para Rodríguez (2005) es importante que la psicología aporte una visión con fines educativos que considero necesario para lograr dichos fines “Es necesario acercarnos a la historia de las relaciones entre psicología y pedagogía, comprender cuáles son los aportes mutuos, y conocer la influencia de la psicología como disciplina debe aportar una visión del ser humano que alimente los fines educativos”.

En el caso de Tallaferro y Dilia (2006) mencionan de manera relevante que existe una desvinculación entre teoría y práctica pedagógica. En la formación docente se lidia con esa creencia, manifestada con demasiada frecuencia. En el nivel superior se ha

privilegiado la formación teórica asumiendo que el alumno se apropia de los conocimientos que para Tallaferro y Dilia (2006) esto lleva a una suposición para desmerecer tanto la teoría como la práctica, entonces la formación reflexiva es el camino que hace posible comprender la vinculación entre teoría y práctica y que en esa relación se genera conocimiento teórico y práctico. Se trata de enfatizar el compromiso que se tiene de formar docentes críticos, responsables, reflexivos, éticos y capaces de generar saber pedagógico.

En conclusión, con base en esta serie de investigaciones sobre las diversas tendencias de la formación de docentes, se trata de vislumbrar cómo cada propuesta articula a los sujetos en relación con las propuestas formativas de la teoría y práctica necesarias para la docencia.

El tema de la formación docente tiene amplias investigaciones, en el nivel superior, pero en el nivel medio superior existe poca investigación, la formación docente es el resultado de un proceso de formación continua que exige no solo una elevada preparación teórica en las disciplinas y asignaturas que imparte, sino también en las cuestiones de la Didáctica de la Educación, que le permitan actualizar su práctica docente y tomar decisiones acertadas sobre los cambios que debe introducir en su actuación como dirigente del proceso de enseñanza-aprendizaje.

3. FORMACIÓN DOCENTE Y LA DIDÁCTICA

La formación de los profesionales de la educación es un tema controvertido, dada la diversidad de profesionales que intervienen en los procesos educativos concretos a nivel medio superior y superior, por lo cual en la presente investigación se hablará de la formación de los docentes de nivel medio superior, quienes sin tener conocimiento pedagógico y didáctico fungen como profesionales de la educación, lo cual debe ser preocupante por el impacto dado en el aprendizaje del alumno.

Durkheim define la educación como “la acción ejercida por las generaciones adultas sobre las que no están maduras para la vida social. Tiene como objeto suscitar y desarrollar en el niño determinado número de estados físicos, intelectuales y morales

que reclaman de él, por un lado la sociedad política en su conjunto y por otro lado el medio especial al que está particularmente destinado” (Panzsa 2004:23).

En esta referencia teórica se definirán algunos conceptos importantes para adentrarse al tema de investigación como son formación docente, didáctica y modelos de formación docente.

3.1 FORMACIÓN DOCENTE

La formación docente ha sido abordada por la pedagogía y la psicología a lo largo de la historia de la educación en México y el mundo. Por ello los diseños y las implementaciones curriculares en la formación de maestros, tanto en el sector público como en el privado, interactúan los saberes y las prácticas psicopedagógicas.

Es necesario no confundir la formación con capacitación o instrucción, sino que hay que entenderla como un proceso de desarrollo individual tendiente a adquirir o perfeccionar capacidades que tienen que ver con las diferentes maneras de pensar, percibir, sentir y comportarse. Para Ferry (1990) el formarse es reflexionar para sí, para un trabajo sobre sí mismo, sobre situaciones, sobre sucesos, sobre ideas que le permitan perfeccionarse.

La formación docente se refiere al perfeccionamiento de su quehacer docente que apunte hacia las necesidades de los estudiantes y su inserción en el contexto superior o laboral y para ello Remedi (2002) muestra que el concepto de formación docente completado con la actualización y de perfeccionamiento son significaciones que le dan coherencia, sentido y orden al discurso docente. Todo esto está armado para mostrar cómo el docente paulatinamente se va convirtiendo, se forma se hace en la representación que se va haciendo de sí mismo a través su propia reflexión.

Para Díaz Barriga (1988) el concepto de formación docente es definido como la preparación profesional para la docencia especializada en algún nivel o área educativa, es decir que el docente debe seguir perfeccionando sus conocimientos, técnicas y sobre todo su discurso educativo.

Otra definición de formación docente es la de Sánchez (2002) quien la muestra como un proceso planificado de crecimiento y mejora en relación con el propio conocimiento, con las actitudes hacia el trabajo, la Institución y buscando la interrelación entre las necesidades del desarrollo personal, institucional y social.

Una definición interesante es la de Cheaybar y Kuri (1999) quien define a la formación como el proceso permanente, dinámico, integrado, multidimensional, en el que convergen, entre otros elementos, la disciplina y sus aspectos teóricos, metodológicos, epistemológicos, didácticos, psicológicos, sociales, filosóficos e históricos para lograr la profesionalización de la docencia.

EVOLUCIÓN DE LA FORMACIÓN DOCENTE EN MÉXICO

Las investigaciones realizadas en México en la década de los 70 y 80 mostradas por algunos autores como Bourdieu, Cheaybar y Ángel Díaz Barriga dan una base para dar secuencia a esta investigación, primordialmente es mostrar la diferencia de capacitación y formación docente, para Díaz-Barriga A. (1988) el término formación ha sido utilizado en sentido genérico y polémico, por una parte la formación aparece opuesto a instrumentación o capacitación. Muchos de programas de atención pedagógica surgen como programas de capacitación en cuestión de instrumentales de la didáctica, sin embargo se les llama programas de formación. La formación hace referencia a un proceso mucho más amplio en el sujeto, mucho más integral. Pero formación pedagógica hace referencia a una formación integral en la educación como disciplina.

Según Díaz-Barriga A. (1988) el desarrollo de los diferentes programas de formación de profesores a principios de los setenta responde a causas nacionales e internacionales. Estos programas de formación docente se conformaron por tres momentos;

- Cursos aislados que inician en los setenta los cuales se encargaron de dar un instrumental para el quehacer docente. En ellos se incorporaron las tecnologías educativas, las técnicas y las actividades a desarrollar, esto dio lugar a distintas manifestaciones educativas como el curriculum, la planeación, los objetivos a cumplir y la evaluación (Díaz-Barriga A. 1988).
- Cursos integrales en ellos se pretendía reemplazar los cursos aislados por programas de capacitación de tipo integral con especialización docente abarcando las técnicas y la comprensión de la docencia. En este mismo momento se buscaron alternativas pedagógicas que recurrían al marxismo, la epistemología genética y el psicoanálisis (Díaz-Barriga A. 1988).
- Cursos de posgrado que pretendían la formación docente con una idea integral de la educación. Donde los estudios del CONACYT indican que en 1984 existían 44 maestrías en educación. Los efectos de los posgrados indicaban que formaban al docente para la investigación educativa y el problema radicaba en la formación intelectual de los egresados al desarrollo teórico y epistemológico del campo (Díaz-Barriga A. 1988).

Para Díaz-Barriga A. (1988) ante la crisis en México en esas décadas del pensamiento educativo manifestado en la industria, en las escuelas normales y universitarias, un aspecto focal era la introducción de la pedagogía en la capacitación de los docentes, pero dado sólo en cursos y diplomados.

Una segunda tendencia constituyó la búsqueda de alternativas pedagógicas frente al pensamiento técnico de los docentes.

Actualmente desde el 2009 con motivo de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS), la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS) y la

Universidad Pedagógica Nacional (UPN) establecieron un convenio de colaboración encaminado a satisfacer la demanda de formación para los docentes en servicio de los diferentes subsistemas de bachillerato.

En términos generales, según datos derivados de un diagnóstico sobre necesidades de formación docente de Educación Media Superior, la mayoría de profesores del nivel tienen una formación universitaria que atiende los contenidos disciplinares de la asignatura que imparten, pero carecen de una formación psicopedagógica que les permita responder a los retos del aprendizaje. En muchas ocasiones, su trayectoria académica y profesional constituye la base de su actividad como docente. Para responder a esta demanda, en el marco del convenio de colaboración con la SEMS, la UPN diseñó esta especialización, encaminada a fortalecer la formación de los profesionales de este nivel educativo que, conscientes de la necesidad de responder a las demandas del mundo actual, desean transformar su práctica (SEP, 2010).

El enfoque educativo que asume el Programa de Especialización: *Competencias Docentes para la Educación Media Superior* es la formación por competencias y el objetivo fundamental es el desarrollo de competencias profesionales para el desempeño docente en el nivel de la Educación Media Superior. La estrategia para alcanzar este objetivo requiere que nos aproximemos al conocimiento de la docencia a través de las experiencias y necesidades específicas de los docentes en el nivel medio superior, las actuales tendencias socio-educativas y los recursos desarrollados por la pedagogía a lo largo de la historia (SEP, 2010).

El enfoque por competencias de la especialidad tiene un eje central que es mostrado en su programa:

Saber ser docente de la Educación Media Superior, conlleva el desarrollo de competencias profesionales para que el profesor de este nivel educativo sea competente en diseño, acción y evaluación de sus prácticas (gestión docente). Los ámbitos fundamentales que *ser docente* plantea son: la recuperación de la experiencia docente, la planeación pedagógica, la acción y la evaluación educativa, en síntesis el logro de una verdadera gestión educativa autónoma (SEP, 2010).

3.2 COMPETENCIAS DE LOS DOCENTES

Torres (1998) retoma algunos autores como: Hargreaves, Gimeno Sacristán, Schön y la misma UNESCO que hacen mención de una serie de competencias que debe cubrir un docente eficaz como ellos le llaman y de ellas rescato las que me acercan a esta investigación:

- Domina los saberes —contenidos y pedagogías— propios de su ámbito de enseñanza; provoca y facilita aprendizajes, al asumir su misión no en términos de *enseñar* sino de *lograr que los alumnos aprendan*; interpreta y aplica un currículum, y tiene capacidad para recrearlo y construirlo a fin de responder a las especificidades locales;
- Ejerce su criterio profesional para discernir y seleccionar los contenidos y pedagogías más adecuadas a cada contexto y a cada grupo;
- Desarrolla una pedagogía activa, basada en el diálogo, la vinculación teoría-práctica, la interdisciplinariedad, la diversidad, el trabajo en equipo.
- Reflexiona críticamente sobre su papel y su práctica pedagógica, la sistematiza y comparte en espacios de inter-aprendizaje; o asume un compromiso ético de coherencia entre lo que predica y lo que hace, buscando ser ejemplo para los alumnos en todos los órdenes;

La descripción anterior de las competencias que un docente debe lograr está fijado en cuatro pilares saber-pedagogía-didáctica -reflexión que se encuentran articuladas para lograr un objetivo que un docente no debe perder de vista en ningún momento que los alumnos aprendan a través de un saber establecido en un currículum, la elección de una pedagogía que se adapte al contexto grupal y al modelo educativo institucional y la reflexión llevará al docente al crecimiento y actualización de su práctica.

3.3 DIDÁCTICA

La didáctica “proviene del griego (*didaskhein*) que significa enseñar, instruir. Por lo

tanto, la didáctica puede definirse como una actividad de y para la instrucción” (Rico 2006:138).

El término didáctica “aparece en un sentido pedagógico hasta el siglo XVII, debido a las tendencias pedagógicas dadas por el movimiento de reforma didáctica, cuyo representante principal es Comenio”. (Quintanar 2002:80)

En el caso de la definición de didáctica Camilloni (1990) la define como una disciplina que habla de enseñanza y, por ello, que se ocupa del estudio y el diseño del currículo, de las estrategias de enseñanza, de la programación de la enseñanza, de los problemas de su puesta en práctica y de la evaluación de los aprendizajes de la enseñanza que lleven al docente a la perfección de los procesos ejecutados. La didáctica definida según Rico (2007) como una disciplina pedagógica de carácter práctico y normativo, que tiene como objeto la técnica de la enseñanza, la que estudia las técnicas de enseñar en todos sus aspectos prácticos y operantes.

Rico (2007) considera que el conocimiento de la didáctica es importante para que la enseñanza sea más eficiente, ajustada a la naturaleza y posibilidades del educando y de la sociedad, siendo una herramienta vital en la praxis docente.

La didáctica según Rico (2007) se puede clasificar en:

- *Didáctica General*: La que estudia los principios y técnicas válidas para la enseñanza de cualquier disciplina.
- *Didáctica Especial*: En relación al nivel de enseñanza y también en relación a la enseñanza de una disciplina en particular.

La presente investigación se basa en la definición de didáctica más pertinente dada por Rico (2007) quien considera importante que el docente integre el conocimiento de la didáctica como concepto y como herramienta, para que la enseñanza sea eficiente, se muestre ajustada a la naturaleza, se adapte a las posibilidades del estudiante y a las necesidades globalizadas de la sociedad. El hecho de basarse en esta definición es porque muestra como la didáctica debe ser esencial en el bagaje del docente, no sólo como concepto, sino como herramienta que apoye al docente en el ajuste de las

estrategias de enseñanza-aprendizaje adaptadas al contexto donde el docente se conduzca.

3.4 ENSEÑANZA

El significado de enseñanza dado por Gimeno (1999) como el proceso que en definitiva, condiciona sus posibilidades de conocer, comprender y transformar la realidad que lo circunda. Para Gimeno (1999) el significado genérico de la enseñanza es cuando solo interesa que alguien enseñe y que otro aprenda, mientras que en el concepto de relación ontológica y humana de la enseñanza con el aprendizaje, interesa preguntarse ¿qué, cómo, por qué, para qué, dónde se enseña y se aprende?.

3.5 ESCUELAS DIDÁCTICAS PRINCIPALES

Han existido distintos momentos históricos por los que la educación y la didáctica han pasado y que han generado distintos modelos teóricos referidos específicamente de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Los modelos presentan las siguientes denominaciones:

- ❖ Escuela tradicional
- ❖ Escuela nueva
- ❖ Escuela tecnocrática
- ❖ Escuela crítica

3.5.1 ESCUELA TRADICIONAL

La escuela tradicional encuentra sus antecedentes en el movimiento surgido en el siglo XVII. Se menciona que este movimiento coincide con la ruptura del orden feudal y con la constitución de los estados nacionales y el surgimiento de la burguesía; se debaten en el terreno de la educación distintos proyectos políticos (Pansza, Pérez y Morán, 2007).

Las prácticas escolares se basan en dos pilares que son el orden y la autoridad. Donde el orden se materializa en el método que ordena tiempo, espacio y actividad (Pansza, Pérez y Morán, 2007).

La autoridad es personificada por el maestro a quien se le considera el dueño del conocimiento y del método de enseñanza.

Y con respecto a la organización de la enseñanza se tienen las siguientes características:

- a) El alumno tiene un papel pasivo únicamente como receptor del conocimiento.
- b) El profesor tiene el poder absoluto: es decir, enseña de manera unidireccional.
- c) El espacio y el tiempo están delimitados de manera estricta.
- d) La disciplina es represiva.

La escuela tradicional significa, por encima de todo, método y orden; que para Comenio el orden es todo el fundamento de la pedagogía tradicional (Aguilar y Quintanar, 2002).

La escuela tradicional fue una forma perfectamente adecuada a las necesidades de su tiempo y, en ese sentido moderna (Pansza, Pérez y Morán, 2007).

Características Principales de la Escuela Tradicional

CONCEPTO	ESPECIFICACIONES
CARACTERÍSTICAS	<ul style="list-style-type: none"> ✧ Se da mayor importancia al intelecto. ✧ El sustrato conceptual de ciencia es el de ciencia mecanicista. ✧ Se funda en la existencia de verdades universales. ✧ La didáctica tradicional permanece ajena a la dinámica histórico-científica de producción de conocimientos.
ROL DEL MAESTRO	<ul style="list-style-type: none"> ✧ El maestro es el modelo y guía. ✧ Su papel se reduce a mostrar los conocimientos. ✧ Su actitud dentro del salón es autoritaria y sus mejores aliados son la disciplina y el castigo.
ROL DEL ALUMNO	<ul style="list-style-type: none"> ✧ El alumno se convierte en agente pasivo, contemplativo y receptivo. ✧ Su papel se reduce a registrar los estímulos procedentes del exterior.
ENSEÑANZA	<ul style="list-style-type: none"> ✧ Es de manera instintiva, sistemática. ✧ Prevalece la idea de vocación docente, muy lejos de ser concebida como formación docente.
APRENDIZAJE	<ul style="list-style-type: none"> ✧ Es de tipo memorístico. ✧ Se nulifica el trabajo en equipo.
CONTENIDOS	<ul style="list-style-type: none"> ✧ Se formulan como un listado de temas, y unidades.
EVALUACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> ✧ Poco precisa, existen abusos y arbitrariedades. ✧ Se basa en la capacidad del alumno para retener la información.
RECURSOS	<ul style="list-style-type: none"> ✧ Notas, textos, láminas, carteles, gis, pizarrón.

3.5.2 ESCUELA NUEVA

La escuela nueva surge como una respuesta a la escuela tradicional y resulta de un movimiento pedagógico surgido a finales del siglo XIX, el cual pretendía perfeccionar y

vitalizar la educación existente en su época, esta escuela principalmente se centra en el alumno y como actor principal de la educación (Aguilar y Quintanar, 2002).

La escuela nueva está representada por Montaigne, Rabelais, Comenio, Locke, Pestalozzi, Froever y su principal representante Rousseau (Aguilar y Quintanar, 2002).

La escuela nueva descubre posiciones relevantes en cuanto a la acción educativa, el papel del educador radica en crear las condiciones de trabajo que permitan al alumno desarrollar sus aptitudes. Se trata, en todo sentido, de facilitar los esfuerzos del alumno, de despertar la curiosidad, de presentarle las nociones en forma atractiva (Aguilar y Quintanar, 2002).

Los rasgos más sobresalientes de la escuela nueva son:

- La atención al desarrollo de la personalidad, revalorando los conceptos de motivación.
- La libertad del individuo, reconceptualizando la disciplina, favoreciendo la cooperación.
- La exaltación de la naturaleza.
- El desarrollo de la actividad creadora.
- El fortalecimiento de los canales de comunicación (Pansza, Pérez y Morán, 2007).

Características Principales de la Escuela Nueva

CONCEPTO	ESPECIFICACIONES
----------	------------------

CARACTERÍSTICAS	<ul style="list-style-type: none"> ✧ Se centra principalmente en el alumno y sus intereses. ✧ Considera a la infancia como una etapa con características propias, que deben ser potenciadas.
ROL DEL MAESTRO	<ul style="list-style-type: none"> ✧ El maestro es sólo un guía, ya que se encarga de crear las condiciones propicias para desarrollar las aptitudes del alumno.
ROL DEL ALUMNO	<ul style="list-style-type: none"> ✧ El alumno se convierte en agente activo con su participación.
ENSEÑANZA	<ul style="list-style-type: none"> ✧ Es vivida principalmente en libertad, es activa, intuitiva, dirigida de manera primordial para lograr el desarrollo de la inteligencia.
APRENDIZAJE	<ul style="list-style-type: none"> ✧ Se aprende a partir de los intereses que los alumnos expresan de su curiosidad estimulada.
CONTENIDOS	<ul style="list-style-type: none"> ✧ Los programas son formulados en torno a los intereses de los alumnos.
EVALUACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> ✧ Es una evaluación continua.
RECURSOS	<ul style="list-style-type: none"> ✧ La propia naturaleza, el entorno y todo tipo de objetos que permitan proporcionar experiencias de conocimiento.

Los partidarios de la escuela crítica señalan que la escuela nueva “no tienen en cuenta los intereses institucionales; que son idealistas como teóricos y oportunistas como prácticos, y que manipulan a los alumnos al ofrecerles una apariencia de realidad” (Pansza, Pérez y Morán 2007:53).

3.5.3 TECNOLOGÍA EDUCATIVA

Se considera que el antecedente de la tecnología educativa lo constituye la sociología del control en Alemania. A principios del siglo XX recibe su aporte principal de Taylor, con la escuela de administración científica cuyo objetivo es lograr una programación de tipo racional y eficiente del proceso productivo (Aguilar y Quintanar, 2002).

Pansza, Pérez y Morán (2007) afirman que este modelo ha ejercido una influencia muy importante en las instituciones educativas y en de nuestro país, dejándose sentir en todos los niveles escolares. Por otro lado en América Latina en los sesenta, la

tecnología educativa través de organismos internacionales, como la UNESCO, la AID y la OEA. También se transfiere la tecnología a través de los programas de formación de profesores extranjeros y por la traducción y difusión de libros de texto sobre el tema de tecnología educativa (Aguilar y Quintanar 2002).

Para Aguilar y Quintanar (2002) la tecnología educativa se considera aplicable a los problemas prácticos de la educación. Algunas teorías la definen como la operatividad de un grupo de técnicas sistemáticas y que acompañan a los conocimientos prácticos a fin de poder diseñar, medir y manejar instituciones educativas como sistemas educacionales.

En cuanto a las características de la tecnología educativa Vasconi (2001, cit. en Pansza 2007) señala tres elementos importantes de este pensamiento:

- Ahistoricismo
- Formalismo
- Cientificismo

Para Vasconi (2001, cit. en Pansza 2007) en la tecnología educativa la educación deja de ser considerada como una acción histórica y socialmente determinada, se descontextualiza y se universaliza. Considera a los planes de estudio lógicamente estructurados y así poder ser trasplantados de un país a otro sin mayor problema.

Todas las consideraciones sociales e históricas son hechas a un lado quedando soslayados por la supremacía de la lógica y la ciencia apoyada en la psicología conductista. Así mismo, se recalca el carácter instrumental de la didáctica; el microanálisis del salón de clases, el papel del profesor como controlador de estímulos, respuestas y reforzamientos (Pansza, Pérez y Morán, 2007).

Para Aguilar y Quintanar (2002) la tecnología educativa considera a la escuela como un sistema, al cual llama: microsistemas. Con este enfoque se intenta comprender, analizar, controlar y utilizar la información. Aunque Díaz Barriga (2007) considera que esta corriente eficientista y utilitarista, minimiza la noción del aprendizaje, para reducirlo únicamente a las manifestaciones observables del sujeto, aun resultado en

éste, en detrimento de la concepción de aprendizaje que lo ve como un proceso cualitativo del sujeto.

Características Principales de la Tecnología Educativa

CONCEPTO	ESPECIFICACIONES
CARACTERÍSTICAS	<ul style="list-style-type: none"> ✧ Es mecanicista, instrumentista, eficientista y conductista. ✧ El conocimiento se caracteriza como un dato observable y medible, susceptible de control ✧ Lo importante son las conductas observables. ✧ Lo esencial es lo metodológico. ✧ La función del conocimiento no varía del concepto de la escuela tradicional.
ROL DEL MAESTRO	<ul style="list-style-type: none"> ✧ El maestro imprime conductas en los alumnos, dejando fuera la reflexión de los conocimientos. ✧ Optimiza los procesos para el logro eficaz de los aprendizajes. ✧ Debe aprender y dominar técnicas de enseñanza.
ROL DEL ALUMNO	<ul style="list-style-type: none"> ✧ Agente pasivo. Su función se limita a dejarse impresionar por lo estímulos producidos por el docente. ✧ Aparentemente posee el papel principal.
ENSEÑANZA	<ul style="list-style-type: none"> ✧ Se centra el reforzamiento de conductas ✧ Rechaza la improvisación y exige control total.
APRENDIZAJE	<ul style="list-style-type: none"> ✧ Consiste en producir respuestas en el alumno mediante reforzadores. ✧ Se le concibe como cambios y modificaciones de las conductas del sujeto, como resultado de acciones d terminadas.
CONTENIDOS	<ul style="list-style-type: none"> ✧ Los contenidos pierden importancias frente a los objetivos. ✧ Se oficializan. ✧ Se institucionalizan. ✧ programas son formulados en torno a los intereses de los alumnos. ✧ Los objetivos están definidos de forma clara y específica. ✧ Los objetivos tienen un papel central, ya que marcan la conducta.

EVALUACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> ✘ Uso exclusivo de pruebas específicas ✘ Elabora instrumentos técnicos.
RECURSOS	<ul style="list-style-type: none"> ✘ Libro de texto o guías, máquinas, unidades, capítulos.

3.5.4 ESCUELA CRÍTICA

A mediados del siglo XX surge una pedagogía que cuestiona en forma radical los principios de la escuela tradicional, la escuela nueva y la tecnología educativa, pronunciándose por la reflexión colectiva entre maestros y alumnos sobre los problemas que los atañen (Pansza, Pérez y Morán, 2007).

Por un lado, surge de la teoría crítica, la cual se fundamenta en la escuela de Frankfurt, entre las figuras principales se encuentran M. Horkheimer, T. W. Adorno, H. Marcuse, Walter Benjamín y el más destacado y brillante Jürgen Habermas, La escuela de Frankfurt es fundada oficialmente el 23 de febrero de 1923, en Frankfurt, Alemania, como Instituto de Investigación Social (Instituto für Sozial Forschung), por un grupo de intelectuales burgueses ideológicamente marxistas (Aguilar y Quintanar, 2002).

Para Pansza, Pérez y Morán (2007) la formación didáctica de los profesores es de vital importancia para lograr la transformación de la labor docente que realicen en las instituciones educativas.

En esta escuela se pretende generar actitudes nuevas entorno al proceso educativo, actitudes que se construyan por medio de prácticas congruentes con el discurso y el ideal pedagógico. “Para ello, el factor humano y las interrelaciones personales deber ser consideradas para promover una visión incluyente del aprendizaje”. (Aguilar y Quintanar 2002:100).

Pansza, Pérez y Morán (2007) señalan que la renovación de profesores y alumnos tendrán que asumir papeles diferentes a los tradicionales, para recuperar el derecho a la palabra y a la reflexión de su actuar concreto, asumiendo el rol dialéctico de la contradicción y el conflicto. Este proceso requiere una renovación de la enseñanza que implica un proceso de concientización de profesores, alumnos e instituciones.

Principales Características de la Escuela Crítica

CONCEPTO	ESPECIFICACIONES
CARACTERÍSTICAS	<ul style="list-style-type: none"> ✧ Se centra principalmente en la reflexión de los grupos de manera crítica. ✧ El conocimiento se funda en la experiencia y la razón.
ROL DEL MAESTRO	<ul style="list-style-type: none"> ✧ El maestro crea las condiciones que le permitan al alumno transformarse y transformar su realidad, al mismo tiempo que él se transforma junto con su realidad. ✧ Para el maestro, el conocimiento es un medio para la transformación del alumno y la de él mismo.
ROL DEL ALUMNO	<ul style="list-style-type: none"> ✧ El alumno se convierte en agente activo. ✧ Analiza y crítica los conocimientos antes de aceptarlos ✧ Puede criticar al objeto de aprendizaje, con un sentido de análisis
ENSEÑANZA	<ul style="list-style-type: none"> ✧ Fomenta la conciencia crítica. Por su sentido renovador, la enseñanza también se renueva en un ambiente dialéctico. ✧ En la didáctica crítica, todos enseñan y todos aprenden.
APRENDIZAJE	<ul style="list-style-type: none"> ✧ Se concibe común proceso dialéctico que manifiesta momentos de ruptura y reconstrucción, dando importancia al proceso de aprendizaje en grupo. ✧ Siendo la piedra angular el aprendizaje grupal. ✧ El aprendizaje se da con la apropiación de los saberes de forma progresiva.
CONTENIDOS	<ul style="list-style-type: none"> ✧ Existe una revisión crítica y un replanteamiento constante de los contenidos, así como de los programas y planes de estudio. ✧ Los contenidos se conforman a partir de ideas básicas, conceptos fundamentales.
EVALUACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> ✧ La realizan docente y alumno, reflexionando sobre su aprendizaje y haciendo comparaciones con los demás.

RECURSOS

✧ Ensayos, reportes, investigaciones bibliográficas, de campo, audiovisuales o de modelos reales.

3.5.5 MODELO EN COMPETENCIAS

La principal característica de la competencia, reconocida unánimemente, es respecto a su composición. Se reconoce que la competencia es el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes (recursos cognitivos), que se movilizan durante una situación específica (Perrenoud, 2004). Esto implica una evaluación integral que tome en cuenta, estos tres tipos de adquisiciones que Villardón (2006) en conjunto y para ello se requiere de igual manera una enseñanza integral.

El enfoque por competencias se fundamenta en una visión que reconoce al aprendizaje como un proceso que se construye en interacción social. Los nuevos conocimientos toman sentido estructurándose con los previos dando significatividad al aprendizaje. En dicho enfoque el docente adquiere un papel de guía, facilitador, coordinador de actividades, acciones y estrategias que favorecen la construcción de conocimientos. Además, promueve la creación de ambientes y situaciones educativas para responder a los diferentes estilos de aprendizaje, fomentar la investigación, el trabajo colaborativo, la resolución de problemas, el estudio de casos y la elaboración de proyectos educativos transdisciplinarios (SEP 2008).

La definición de las competencias que conforman el perfil del docente es fundamental para la concreción, en la escuela y en el aula, de los propósitos fundamentales de la Reforma. El trabajo de los docentes mediante un enfoque en competencias permitirá que los estudiantes adquieran el perfil de egreso (SEP 2008).

La actualización y profesionalización de los maestros es un requisito indispensable para que la Reforma Integral sea exitosa. Se requiere que los profesores, además de dominar su materia, cuenten con las capacidades profesionales que exige un enfoque por competencias. Los profesores deben estar en condiciones de enfrentar con éxito los retos crecientes y cambiantes de la época, como actores clave, deberán integrarse al diseño curricular y a la toma de decisiones de manera que con su experiencia

contribuyan activamente en los procesos de mejoramiento de la calidad educativa (SEP, 2008).

Para Díaz-Barriga (2006) no es fácil aceptar una conceptualización del término competencias el reconoce la combinación de tres elementos: a) una información, b) el desarrollo de una habilidad y, c) puestos en acción en una situación inédita. La mejor manera de observar una competencia es en la combinación de estos tres aspectos, lo que significa que toda competencia requiere del dominio de una información específica, al mismo tiempo que reclama el desarrollo de una habilidad o mejor dicho una serie de habilidades derivadas de los procesos de información, pero es en una situación problema, esto es, en una situación real inédita, donde la competencia se puede generar.

Díaz Barriga (2006) menciona que se requiere promover ejercicios para la formación de una habilidad propiamente dicha. También en la escuela se pueden “simular” situaciones de la vida cotidiana o de la vida profesional para lograr tales habilidades.

Este modelo en competencias ha requerido de un gran esfuerzo por parte del Gobierno del país, de la Secretaría de Educación Pública y de las instituciones educativas públicas y privadas, para lograr que todos los docentes se actualicen y conozcan el modelo de tal manera que les permita llevar una formación docente enriquecida en pedagogía, didáctica y sobre todo en el nuevo modelo en competencias. Este modelo se ha llevado a todo los docentes del país a través de un Diplomado a distancia con un total de 320 horas en competencias docentes a nivel preescolar, primaria, secundaria y preparatoria (SEP, 2008).

Principales Características del Modelo de Competencias

CONCEPTO	ESPECIFICACIONES
CARACTERÍSTICAS	<ul style="list-style-type: none"> • Formar capacidades de desarrollo personal y social de los jóvenes. • Formar capacidades para realizar estudios superiores. • Formar capacidades para insertarse en el campo laboral.

	<ul style="list-style-type: none"> • Basado en el aprendizaje autónomo • Se nutre del trabajo colaborativo.
ROL DEL MAESTRO	<ul style="list-style-type: none"> ❖ La participación de los docentes será indispensable y supondrá un enfoque de la enseñanza que en todo momento tenga presente la formación integral del individuo. ❖ Los maestros contribuyen a que los estudiantes identifiquen las conexiones entre sus estudios y situaciones de la vida real. ❖ Los docentes participarán como facilitadores.
ROL DEL ESTUDIANTE	<p>Un papel de aprendizaje autónomo.</p> <p>Se nutre fuertemente del trabajo colaborativo.</p> <p>Los estudiantes deben saber dónde, cómo buscar y procesar los conocimientos.</p>
ENSEÑANZA-APRENDIZAJE	<p>Métodos de enseñanza centrados en el aprendizaje</p> <p>Se fundamenta en una visión constructivista, que reconoce al aprendizaje como un proceso que se construye en forma individual, en donde los nuevos conocimientos toman sentido estructurándose con los previos y en su interacción social.</p> <p>Las competencias orientan la intervención educativa al logro de capacidades en el aprendiz y a conseguir que paulatinamente el alumno adquiera niveles superiores de desempeño.</p>
CONTENIDOS	<p>Los contenidos se formulan de acuerdo a los fundamentales, evitando listas interminables de competencias y conocimientos disciplinares que inhiban la pluralidad de modelos educativos. Las competencias, por su naturaleza, suponen un concepto de lo global.</p> <p>Es decir contenidos en base a una unidad común de los conocimientos, habilidades y actitudes que el egresado debe poseer, sería posible la convivencia de estructuras curriculares y planes de estudio diversos;</p>

	<p>La relación de los docentes es indispensable y supondrá un enfoque de la enseñanza que en todo momento tenga presente la formación integral del individuo.</p> <p>Los maestros deberán contribuir a que los estudiantes identifiquen las conexiones entre sus estudios y situaciones de la vida real, o dicho de otro modo, a contextualizar las competencias.</p>
FORMAS DE EVALUACIÓN	La evaluación de las competencias de los estudiantes requiere el uso de métodos diversos, por lo que los docentes deberán contar con las herramientas para evaluarlas.

3.6 JUSTIFICACIÓN DE LA DIDÁCTICA

La didáctica es una disciplina necesaria donde Caminolli (1990) menciona los siguientes argumentos:

- a) La educación ha tomado diferentes formas de acuerdo al fin que la guía que ha primado sobre la consideración ética de los medios pedagógicos.
- b) Las formas y modalidades de la enseñanza que existen tienen el mismo valor, esto es, que no son igualmente eficaces para lograr los propósitos.
- c) La enseñanza no sólo es transmitir los conocimientos disciplinarios con la misma lógica que se descubrieron y con la que se organizaron y justificaron.
- d) Las cuestiones curriculares básicas no siempre están resueltas por el proceso dinámico que sufre la educación y donde dichas cuestiones deben ser sometidas a crítica constante por los principios teóricos y prácticos que la sustentan.
- e) Los aprendizajes no son iguales para todos por la generalización que la educación debe darse en todos los sectores sociales. Sólo algunos lograr desarrollar habilidades cognitivas de orden superior y altos niveles de conocimiento.
- f) Cuando el destino del alumno está fatalmente determinado y entonces el profesor se limita a identificar cuáles son los alumnos que están en condiciones de aprender y cuáles no podrán superar su incapacidad natural.

- g) Cuando la evaluación se lleva a cabo de acuerdo a la aplicación de reglamentación vigente que no logra resolver los problemas que plantea la evaluación de lo que el alumno ha aprendido.
- h) Cuando se piensa que todo en la educación está bien y que nada se puede hacer para mejorarla.

3.7 MODELOS DE FORMACIÓN DOCENTE

3.7.1 FORMACIÓN DOCENTE EN EL MODELO FUNCIONALISTA

Ferry (1990) llamo funcionalista al enfoque que se emplea para construir una pedagogía de la formación de los enseñantes, deductivamente a partir de funciones de la escuela en la sociedad.

El proceso aparenta ser banal, sin embargo a la vez legítimo y necesario debido a que un proyecto de formación docente sólo puede explicarse y justificarse en relación con lo que la sociedad espera de la escuela, y por lo tanto de sus enseñantes.

El realizar un programa de formación para Ferry (1990) en este modelo funcionalista, se le imponen de manera manifiesta la identificación de metas y de objetivos en relación con las finalidades que las ordenan, su jerarquización y la determinación de las estrategias para alcanzarlas. En este modelo esta determinado según Ferry (1990) por la participación activa de los docentes en formación para la determinación de los objetivos, inventario de recursos, elección de estrategias y para la evaluación de las adquisiciones deseadas.

Aunque Díaz-Barriga F. (2002) considera que esta perspectiva tiene como eje la capacitación o habilitación de técnicas de diseño y enseñanza: confección de objetivos, diseño de textos programados, diseño de cartas descriptivas, elaboración de reactivos, entre otros.

Para Díaz-Barriga A. (1990) al incorporar en las instituciones educativas una visión científico-técnica de la acción pedagógica, influyendo decisivamente en la formación de los docentes, donde destaca la prevalencia de una tecnología educativa de orientación conductista.

3.7.2 FORMACIÓN DOCENTE EN EL MODELO CIENTÍFICO

El enfoque de formación docente en el modelo científico según Ferry (1990) recae en los saberes designados para las distintas ciencias, los cuales son primordiales para la formación del estudiante. Este modelo somete a los saberes a un triple punto de vista: como un conjunto de conocimientos adquiridos sobre el hecho educativo, como procesos metodológicos y epistemológicos y por último, como referentes teóricos a los cuales corresponden otros tantos modelos de análisis.

La formación científica, por un lado, enriquece el contenido de la formación del estudiante, por las aportaciones anteriores, recientes y válidas de las ciencias, por otro lado suscitar y desarrollar en una actitud experimental gracias a la cual el practicante, mejor informado de las condiciones, acciones y consecuencias, tendrá la posibilidad de jerarquizar sus dificultades y lo conducirá a dominar su tarea.

El modelo establece que la formación consiste en convertir al profesor en un intelectual que domina las disciplinas científicas con la finalidad de impartirlas, entonces el profesor genera prácticas en las que se aplique la teoría disciplinar y su propia didáctica para trasmitirla. En este sentido, la formación consiste en adquirir el saber, la técnica, las actitudes, el comportamiento con la finalidad de saber trasmitirlos.

3.7.3 FORMACIÓN DOCENTE EN EL MODELO TECNOLÓGICO

Para Ferry (1990) el enfoque tecnológico en la práctica pedagógica utiliza medios técnicos de información y comunicación auxiliares de la expresión y de la transmisión. Es decir, la adopción de medios técnicos, cualesquiera que éstos sean. El modelo sienta sus bases en el estudio científico de la enseñanza, que permita el inventario de rasgos a conseguir en los docentes y que constituyan la base de la elaboración de programas con los contenidos pertinentes que se deben enseñar a los futuros profesores. El enfoque de la Educación Basada en el Desarrollo de Competencias docentes es una de las manifestaciones de este modelo, el cual busca la adquisición de destrezas docentes específicas y observables, que se relacionan con los resultados del aprendizaje de los alumnos.

Desde esta perspectiva el objetivo de la formación del profesor es la enseñanza, para el logro de la eficacia de la intervención tecnológica derivada del conocimiento científico. El profesor es el ser pensante que adecua la intervención tecnológica a las diferentes situaciones problema de la enseñanza y del aprendizaje exclusivamente. El propósito formativo para Ferry(1990) obedece a la elección y operación de medios para lograr objetivos que se predeterminan por los especialistas del diseño curricular. La formación, por lo tanto, es instrumental, técnica, para la aplicación de los recursos o medios para la consecución de los objetivos.

En este sentido, la práctica educativa como intervención tecnológica, la enseñanza como proceso-producto, el profesor como técnico y la formación por competencias son enfoques incluidos en la concepción epistemológica de la enseñanza como racionalidad de orden técnico.

El currículo para la formación profesional comienza, generalmente, con un cuerpo de ciencia común y básica el cual es acompañado por los elementos que componen las ciencias aplicadas. Los componentes de competencias y actitudes profesionales se ofrecen con los contenidos de las ciencias aplicadas o de forma posterior. La formación se entiende como previa y necesaria para el desempeño profesional (Ferry, 1990).

3.7.4 FORMACIÓN DOCENTE EN EL MODELO SITUACIONAL

El modelo postula que quien se forma emprende y prosigue, a lo largo de su carrera, un trabajo sobre sí mismo, que consiste en la desestructuración y reestructuración del conocimiento de su realidad, con lo cual concibe proyectos de acción adaptados a su contexto y a sus propias posibilidades. Implica, por tanto, invertir su práctica y formarse (Ferry, 1990).

El objetivo de la formación es “saber analizar” es decir, este modelo enfatiza que la formación es un proceso de investigación en el cual los profesores reflexionan sobre su práctica y utilizan el resultado de su reflexión para mejorar la calidad de sus intervenciones.

Este modelo propone que el análisis permite determinar los aprendizajes a lograr y a decidir qué conviene enseñar o aprender. Es un proceso al cual se expone el formante al enfrentar la singularidad de las situaciones en las que se ve implicado como educador, de tal manera que los efectos formadores son parciales e inesperados porque surgen de la relación que establece el sujeto con la realidad y no de alguna programación preestablecida y controlable. “La formación situacional se origina en una racionalidad que no se limita a los aspectos funcionales de la práctica enseñante sino que incluye también la experiencial” (Ferry 1990:102).

El contraste entre los modelos refiere tanto a la formación de los profesores para el desempeño como al fin utilitarista de la educación o el desarrollo de la sociedad a partir de la educación para la transformación crítica. En ese sentido, la crítica a la tendencia racionalista consiste en la adolescencia del juicio moral de la intervención profesional, en el que la dimensión política y económica dan sentido y justifican esa finalidad. Este modelo no responde a las contingencias de la práctica cotidiana, (que algunos autores han llamado indeterminados) por la singularidad de los hechos y el conflicto y los valores que se ponen en juego en la actuación profesional, y que trascienden la planeación y el control educativo.

Debido a lo anterior las características de la formación se evidencian en el enfrentamiento de cada formador con su realidad, con su subjetividad, con sus valores y análisis para imaginar una intervención de acuerdo a su creatividad y posibilidad. Obviamente, el modelo teórico-pedagógico deriva en una práctica educativa que es alimentada por la realidad social en la que el profesor tiene el papel fundamental de aprehenderla y darle sentido (Ferry, 1990).

Para Ferry (1990) estos modelos pedagógicos, explícitos o implícitos, guían los esfuerzos de renovación de los enseñantes preocupados por la emancipación de los enseñantes atrapados en las luchas de su práctica.

En conclusión es necesario no confundir la formación con capacitación o instrucción, sino que hay que entenderla como un proceso de desarrollo individual tendiente a

adquirir o perfeccionar capacidades que tienen que ver con las diferentes maneras de pensar, percibir, sentir y comportarse. En la preocupación de la práctica educativa, a lo largo de la historia la educación y la didáctica han generado distintos modelos teóricos referidos específicamente de los procesos de enseñanza-aprendizaje como son la escuela tradicional, nueva, tecnocrática, crítica y competencias.

Además en el campo pedagógico se muestran cuatro enfoques de la formación de los enseñantes, que contribuyen cada uno a su manera, a transformar las prácticas y las problemáticas, estos enfoques son: el enfoque funcionalista, el enfoque científico, el enfoque tecnológico y el enfoque situacional.

4. METODOLOGÍA

4.1 TIPO DE INVESTIGACIÓN

La investigación realizada es de tipo descriptivo y exploratoria, con análisis a nivel cuantitativo, mostrando cantidades y porcentajes de algunos datos analizados. El estudio identificará si los profesionales de la educación del COBAQ 1 tienen formación docente y la utilidad práctica desde su punto de vista en el período de Enero 2009 a Julio de 2009.

4.2 POBLACIÓN

En esta investigación descriptiva la población está definida por 60 docentes, de los cuales 31 docentes pertenecen al sexo femenino y 29 al sexo masculino. Se realizó una muestra de tipo estratificada considerando el criterio del turno en el que laboran. Los estratos obtenidos son:

- 27 docentes del turno matutino,
- 23 docentes turno vespertino y
- 10 docentes del turno mixto.

4.2.1 SELECCIÓN DE LA MUESTRA

El procedimiento para seleccionar la muestra fue el siguiente: se escribió en un papel el nombre de cada docente, los papeles con los nombres de los docentes se

introdujeron en bolsas de acuerdo al turno en que laboran (matutino, vespertino o mixto) después se fueron sacando nombres de cada una de las bolsas. La selección de la muestra fue de 27 docentes a los que se les aplicó un cuestionario del 25 de mayo al 5 de junio de 2009. Dicha selección de la muestra corresponde a un 45% de la población docente del COBAQ No.1.

La selección de la muestra considerada de tipo aleatorio se realizó de la siguiente manera:

- 1) Se consiguió una lista de docentes con los datos:
 - a. Nombre del docente y,
 - b. Turno en el que laboran

Se entregó un cuestionario a los docentes que salieron sorteados y se fueron marcando en la lista con los nombres de los 60 docentes.

Existieron algunas dificultades para recolectar datos, algunos docentes mostraron resistencia, otros no entregaron el instrumento justificando que no tenían tiempo o que lo habían perdido y la última dificultad fue que el docente estaba de permiso o incapacidad en el momento de la aplicación. En este caso se tenía que recurrir a obtener de las bolsas estratificadas por turnos el nombre de otro docente.

La muestra tiene las siguientes características:

Edad Promedio	Sexo	Turno
---------------	------	-------

26-51 años	Masculino 14	Matutino 12
	Femenino 13	Vespertino 6
		Mixto 9

Tabla 1 Características de la muestra seleccionada.

4.3 INSTRUMENTO

El instrumento utilizado para la investigación fue un cuestionario de 20 preguntas con preguntas de tipo abiertas, cerradas y mixtas.

3.3.1. Cuestionario

Se utilizó un cuestionario de 20 preguntas de tipo abiertas, cerradas y mixtas, distribuidas de la siguiente manera:

- a) Las preguntas de tipo cerrado son 7.
- b) Las preguntas de tipo abierto corresponden a 4 preguntas.
- c) Las preguntas de tipo mixto son 9.

4.4 PROCEDIMIENTO

El cuestionario se entregó a los docentes de la muestra aleatoria durante la primera semana del período de aplicación de exámenes finales que corresponde a junio de 2009 en las instalaciones del plantel, se entregó el cuestionario a los docentes al iniciar el turno en el que laboraban, es decir a los de la mañana se entregó a las 7 de la mañana, a los del vespertino se entregó a las 2:00 de la tarde y a los del mixto se revisó su horario para localizarlos, esperarlos y entregar el cuestionario; los docentes se llevaron el cuestionario a sus aulas de clase y al final del turno se pidió entregarán el cuestionario, más del 50% mencionaron no haber tenido tiempo para contestarlo razón por la que se pidió lo entregarán al día siguiente. Algunos docentes de la muestra no fueron localizados por razones de salud o inasistencia al plantel para

algunas otras cuestiones, por lo que se procedió a buscar en la lista de docentes a otro que reemplazará el de la muestra obtenida.

Las instrucciones dadas a los docentes fueron que el cuestionario no sería divulgado razón por la que no se solicitaba su nombre en el mismo, otra instrucción fue que debían entregarlo al final del turno y por último que escribieran con pluma para no permitir la modificación de sus respuestas.

Algunos docentes realizaron las siguientes preguntas: ¿Quién leerá estos cuestionarios?, ¿Nos venden algún curso o maestría?, y por último ¿Qué directivo de nuestra institución envía el cuestionario?.

4.5 RESULTADOS

Las respuestas encontradas fueron registradas en un concentrado de datos donde posteriormente se realizaron gráficas que permitieran el análisis y la comparación con los referentes teóricos de la investigación. Los datos cuantitativos fueron contabilizados, posteriormente se obtuvieron los porcentajes para proceder a obtener las gráficas correspondientes. Las respuestas de las preguntas abiertas se agruparon por semejanza para establecer categorías, posteriormente se cuantificaron las respuestas de cada categoría para graficarlas.

Conclusión

Los resultados primordiales en la investigación exploratoria descriptiva realizada en COBAQ 1 institución educativa pública de Nivel Medio Superior muestran que ningún docente de los investigados, al ingresar tenía una formación docente, sino únicamente una formación profesional que se apegaba al perfil docente necesario para la asignatura que debía impartir. Los docentes investigados continuaron con su desarrollo profesional a través de cursos, diplomados, estudios a nivel de posgrado de los cuales en su mayoría son en el ámbito educativo y otros en su área disciplinar.

Los docentes mostraron compromiso con los cambios educativos institucionales y la formación posterior para enfrentarlos, los docentes además de compromiso muestran

gran interés en la formación docente con el objetivo de mejorar su práctica pedagógica por los beneficios como: herramientas didácticas, técnicas y estrategias innovadoras fundamentadas en las ciencias de la didáctica y la pedagogía, además la formación docente les permite una clarificación conceptual, el análisis crítico, el despliegue de habilidades específicas de dominio del saber y del actuar para aplicarlo en su práctica cotidiana mejorando algunos aspectos como la relación del binomio docente-alumno, la planificación de su clase y la comprensión del contexto escolar en que se conduce llevándolo a desarrollar estrategias de enseñanza-aprendizaje adecuadas.

Otro resultado importante es que se cuenta con docentes con pocas horas en la docencia, siendo ésta actividad una segunda opción laboral, o porque son docentes de nuevo ingreso que no han generado un recurso económico suficiente, dejándolos sin el tiempo y sin la posibilidad de actualizarse, siendo esto un factor que influye en la práctica del docente por no contar con herramientas didácticas y pedagógicas suficientes que le permitan impartir su clase de una manera eficiente o planificada didácticamente.

La mayoría de los docentes investigados tienen alguna formación informal en el ámbito de la docencia y de su área disciplinar adquirido en el transcurso de su estancia laboral en COBAQ, sólo algunos docentes no la tienen, ni mostraron interés en recibir una formación docente, por ser docentes de nuevo ingreso, personal que tiene pocas horas y/o por ser COBAQ un segundo empleo, ahora bien, los docentes mostraron principal interés en mejorar su práctica docente a través de cursos, así como también en mejorar su formación disciplinar; el principal interés de los docentes es en temáticas de didáctica y pedagogía, estos docentes han encontrado el fin de la formación docente el cual es acercar el “saber” a través de la formación disciplinar y “la técnica” a través de la formación docente.

Los docentes nuevos, con pocas horas en la docencia y los que muestran poco interés por la formación docente no expresaron una definición básica sobre algunos conceptos relativos a la docencia como la didáctica, enseñanza, técnicas y modelos didácticos; mientras que los docentes que tienen el interés y la formación docente, muestran una idea principal de tales conceptos.

Los datos obtenidos invitan a ampliar la investigación relativa a la formación docente de tal manera que permitan renovar el proceso formativo donde se incluyan a todos los docentes, sean de nuevo ingreso, con pocas horas en la docencia o donde el COBAQ sea un segundo empleo, siendo evidente que el sistema educativo pueda cumplir su misión educativa y ser un aliado viable para la sociedad en general, si se parte de un equipo docente y de una coordinación académica que potencian una formación docente adecuada.

6.2 ALCANCES Y LIMITACIONES

Queda claro, finalmente, que en el campo de la formación docente existen muchos temas por investigar, aunque en el ámbito de las ciencias de la educación se aprecia en lo investigado, que la formación docente juega un papel importante ya que se ve reflejado su impacto en el aprendizaje, sobre lo que se hace, para comprender y aprender de lo que se hace, es la clave del "profesional reflexivo", aspectos que lleva al docente a la actualización en las prácticas pedagógicas y didácticas con el fin de mejorar su práctica docente repercutiendo de forma favorable en la enseñanza. La reflexión y la sistematización crítica y colectiva sobre la práctica pedagógica se muestran como datos importante en el estudio, sólo falta asegurar las condiciones y afinar los mecanismos para que dicha reflexión sea tal y produzca nuevo conocimiento.

La presente investigación permite un acercamiento a la formación docente y ofrece datos muy específicos que reflejan una realidad de la situación actual de la formación docente, tales datos obligan a repensar a los directivos y al personal de capacitación

docente para proponer nuevos modelos de formación en distintas modalidades que ayuden en su profesionalización a los docentes de recién ingreso, docentes con pocas horas o docentes que toman al COBAQ como una segunda opción laboral.

Se considera que la presente investigación ofrece datos específicos respecto la formación docente que permiten reflexionar a la Dirección Académica de COBAQ y el Departamento de Capacitación Docente, fundamentalmente para concebir y avanzar en un proceso de formación docente dirigido al sector del nivel medio superior; donde se puedan establecer nuevas modalidades de formación docente tanto para maestros con pocas horas y/o que COBAQ es una segunda opción laboral, maestros que no han logrado alcanzar una base del empleo docente, esto se puede lograr con una revisión de las políticas de formación docente disciplinaria, el programa de formación docente y las prácticas de formación del docente primordialmente.

Para la Dirección Académica, esta investigación pudiera ser útil para que los directivos realicen una reflexión sobre los docentes que no tienen formación docente o disciplinaria y el impacto que genera en el aprendizaje del alumno, esto con el fin de buscar nuevos medios o modalidades de formación para abarcar esta franja docente que por algunas razones de índole personal, laboral o de otro tipo no están teniendo la formación que le permite enfrentar la docencia.

Otro posible alcance es servir a posteriores investigaciones para los que están interesados en ampliar esta investigación, haciendo el estudio en todos los planteles que integran el sistema COBAQ, o simplemente para aquellos estudios que tratan la temática de la formación docente en el nivel medio superior y/o su utilidad en la práctica docente.

Así mismo, se considera que sería conveniente incluir más docente para aumentar las posibles respuestas, ya que una limitante en la investigación fue que la muestra sólo fue del 45% y no del 100%, debido a la falta de cooperación de algunos docentes por falta de tiempo, ausencia o falta de interés, otra limitante encontrada en la muestra fue la redefinición de la misma por las razones antes mencionadas.

Otra limitación en la investigación es que sólo fue realizada en un solo plantel escolarizado de los 22 planteles que el sistema educativo COBAQ integra, por lo que sería conveniente ampliar el presente estudio en más planteles con el fin de mejorar en el proceso de formación docente que en cierta forma repercute en el aprendizaje escolar.

Existen pocos datos estadísticos e investigaciones sobre el nivel medio superior en comparación con los niveles de preescolar, primaria y secundaria, por lo que la comparación de los datos se torna complicado, por lo que sería conveniente ampliar el instrumento y la muestra lo cual permitiría realizar un análisis estadístico con más parámetros de cada escuela, así como un análisis comparativo entre los distintos planteles.

Bibliografía

- Aguilar S., M. y Quintanar B., C. (2002). *El curriculum como espacio para la formación pedagógica y didáctica de los docentes*. Maestría en Ciencias de la Educación. Facultad de Psicología.
- Calvo, G., Franco, M., Vergara, M., Londoño, S., Zapata, F.y Garavito, C. (2004). [Las necesidades de formación permanente del docente](#). Revista [Educación y educadores](#), Nº. 7, pags. 79-112. Recuperado el 30 de abril de 2009 de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2041051>
- Camiloni , A.(1990).*Saber Didáctico*, Buenos Aires: Paidós.
- Candau, V (1987). *La didáctica en cuestión*. España:Narcea.
- Carrizales R.,C. (1995). *El filosofar de los profesores*. México:U.A.S.

- Chehaybar, E. (1999). *Hacia el futuro de la formación docente en Educación Superior*. México: CESU-UNAM /Plaza y Valdes.
- Correa G., R. y Guzmán F., M. (2002). [Las redes telemáticas en la formación del profesorado: nuevos roles docentes](#). Revista [Agora digital](#). Nº. 4. Recuperado el 15 de abril de 2009 de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=963154>
- Díaz Barriga A., F. (2002). *Aportaciones de las perspectivas constructivista y reflexiva en la formación docente en el bachillerato*. Perfiles Educativos, Vol XXIV, No. 97-98. México:CESU.
- Díaz Barriga, A. (1989). *El discurso pedagógico*, México: Dilema.
- Díaz Barriga, A.(1990). *Evolución de la formación pedagógica de los profesores universitarios en México 1970-1987*”, *Investigación educativa de la formación de profesores contradicciones de una articulación*. México: CESU-UNAM.
- Díaz Barriga, A. (2006). El enfoque de competencias en la educación. Perfiles Educativos , 7-36.
- (2005). El enfoque de competencias en la educación., México: Dilema.
- Díaz Barriga, A.(2007). *Didáctica y Curriculum*, México: Paidós.
- Ducoing W., P. (2002). *Formación de Docentes (Normal y Universidad) y de profesionales de la educación. Formación profesional la investigación sobre alumnos en México recuento de una década (1992-2002)*. Sujetos, actores y procesos de formación, Tomo II.
- Ducoing W., P. y Rodríguez O., A. (1990)] *Formación de profesionales de la educación*. México:UNAM.
- Ferry, G. (1990). *El trayecto de la formación*. México: Paidós.
- Gimeno Sacristán, J.(1997). *Docencia y cultura escolar. Reformas y modelo educativo*. Lugar Editorial – Instituto de estudios y Acción Social. Buenos Aires.
- Hernández S., R., Fernández C., C y Baptista, L. P. (2002). *Metodología de la Investigación*. México:Mc Graw Hill.
- INEGI-STPS . (2008). Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo. México: INEGI.
- Medina R., A. (1995). Formación del profesorado e innovación curricular. [Bordón: Revista de orientación pedagógica](#), Vol. 47, Nº 2, pags. 143-160. Recuperado el 15 de abril de 2009 de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=54493>

- Ortiz T., E. y Mariño S., M. (2003). La profesionalización del docente universitario a través de la investigación didáctica desde un enfoque interdisciplinar con la psicología, *Revista Iberoamericana de Educación*. 2003. Recuperado el 8 de junio de 2009 de <http://www.rieoei.org/deloslectores/888Ortiz.PDF>
- Pansza G., M., Pérez J., E. y Morán O., P. (2007). *Fundamentación de la didáctica*. México: Gernika.
- Paredes L., J. (2003), [Educación en Valores y Nuevas Tecnologías en la formación de Maestros](#). *Revista iberoamericana de educación*. Nº 8, pags. 121-132. Recuperado el 5 de marzo de 2009 de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1012033>
- Pérez, A. (1997). [Socialización profesional del futuro docente en la cultura de la institución escolar](#): el mito de las prácticas. [Revista interuniversitaria de formación del profesorado](#), Nº 29, pags. 125-140. Recuperado el 30 de abril de 2009 de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=117950>
- Pérez, J. C. (2009), [Formación de docentes para la construcción de saberes sociales](#). *Revista iberoamericana de educación*. Nº 33, pp. 37-54. Recuperado el 5 de marzo de 2009, de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=913566>
- Pérez., J. (2006). [Formar a los formadores. Reflexiones sobre la formación de los docentes. Avances en supervisión educativa: Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España](#). Nº. 3. Recuperado el 30 de abril de 2009 en:
http://adide.org/revista/index.php?option=com_content&task=view&id=36&Itemid=30
- Rico P., J.(2007). *Pedagogía y práctica docente*. México:ACD.
- Rodríguez M., A. (2005). [Reflexiones sobre la intersección entre psicología y pedagogía en la formación de docentes](#).[Revista ieRed: Revista electrónica de la Red de Investigación Educativa](#), ISSN 1794-8061, Vol. 1, Nº. 2, Recuperado el 15 de abril de 2009, de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2004909>
- Rodríguez R., R. y Gómez, A. (1989). [Las habilidades sociales y las destrezas docentes en la formación de los maestros](#). [Revista interuniversitaria de formación del](#)

- [profesorado](#), ISSN 0213-8646, Nº 6, pags. 383-392. Recuperado el 15 de abril de 2009 de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=117667>
- Rojas S., R. (1992), *Guía para realizar investigaciones sociales*. México: Ed. Plaza y Valdes.
- Sánchez, J. (2002). *El desarrollo profesional del docente universitario*. Universidad Politécnica de Madrid. Recuperado el 5 de mayo de 2009 de <http://www.UNAM.mx/udual/revista/DesarrolloProfesional.htm>.
- SEP. (2008). Reforma Integral de Educación Media Superior. México.
- Silva Q., J. (2004). [El rol del tutor en un ambiente virtual de aprendizaje para la formación continua de docentes](#). Revista [Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información](#). Nº. 5. Recuperado el 30 de abril de 2009 de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1048865>
- Tallaferro, G y [Dilia](#), C. (2006). *La formación para la práctica reflexiva en las prácticas profesionales docentes*. [Educere: Revista Venezolana de Educación](#), Nº. 33, pag. 269-273. Recuperado el 5 de mayo de 2009 de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2101104>
- Torres, C., R. (1998). *Nuevo papel docente ¿Qué modelo de formación y para qué modelo educativo?*, [Revista Perfiles Educativos](#), Nº. 82. . Recuperado el 5 de mayo de 2009 de <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=13208202>
- Universidad Pedagógica Nacional (1994). *Historia Regional, formación docente y educación básica en...* México: Fondo para modernizar la educación superior.
- Vezub, F. (2007). [La formación y el desarrollo profesional frente a los nuevos desafíos](#). Vol. 11, Nº 1. Recuperado el 5 de mayo de 2009 de: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/567/56711102.pdf>