

## LA FORMACIÓN DOCENTE ANTE UNA REFORMA EDUCATIVA: ESTUDIO EN ESCUELAS DE NIVEL MEDIO SUPERIOR EN CHIAPAS, MÉXICO

## TEACHER TRAINING FACING A EDUCATIONAL REFORM: STUDY IN UPPER SECONDARY SCHOOLS IN CHIAPAS, MEXICO

## A FORMAÇÃO DOCENTE ANTE UMA REFORMA EDUCATIVA: ESTUDO EM ESCOLAS DE NÍVEL MÉDIO SUPERIOR EM CHIAPAS, MÉXICO

Leticia Pons Bonals\*  
Juan Carlos Cabrera Fuentes\*\*

**Resumen:** Se propone una formación alternativa para docentes de educación media superior en Chiapas que responde a los problemas de formación que enfrentan a cuatro años de implementación de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS). La propuesta es resultado de un estudio colectivo de casos en cinco escuelas de la zona central de Chiapas y busca potenciar el conocimiento práctico de sus docentes, mediante procesos de investigación, reflexión y acción que toman como base sus experiencias personales, profesionales y sociales. El artículo consta de tres partes. Primero se aborda el concepto de formación y se precisa el tipo de estudio realizado; después se explican los problemas de la educación media superior en Chiapas, a través del análisis de indicadores educativos y las propuestas de formación de la RIEMS. Para finalizar se exponen los elementos que configuran la propuesta alternativa de formación como respuesta a las necesidades planteadas por los docentes.

**Palabras clave:** Formación docente. Reforma educativa. Cambio educativo. Escuelas de nivel medio superior.

**Abstract:** The purpose of this article is to propose an alternative training for upper secondary school teachers in Chiapas. To do so it discusses the training problems teachers face with four years left before the implementation of the *Reforma Integral de Educación Media Superior* (RIEMS). It retrieves the practical knowledge from processes of research, reflection, action that keep a basis in the personal, professional and social experiences of the teachers in five schools of Chiapas. The article is structured in three parts. The first part deals with the concept of training and specifies the type of study performed. The second part explains the problems that arise in the upper secondary education of Chiapas, through the analysis of education indicators and formation proposals from RIEMS. The third part presents the elements over which the training alternative proposal is built in response to the needs expressed by teachers.

**Keywords:** Teacher training. Educational reform. Educational change. Upper secondary school.

**Resumo:** Propõe-se uma formação alternativa para docentes de educação média superior em Chiapas que responde aos problemas de formação que enfrentam a quatro anos de implementação da Reforma

---

\* Doctora en sociología, profesora e investigadora de la Universidad Autónoma de Chiapas, México. E-mail: pbonals@hotmail.com

\*\* Doctor en sociología, profesor e investigador de la Universidad Autónoma de Chiapas, México. E-mail: jccf33@hotmail.com

Integral da Educação Média Superior (RIEMS). A proposta é resultado de um estudo de casos em cinco escolas da zona central de Chiapas, no México, e procura potencializar o conhecimento prático de seus docentes, mediante processos de investigação, reflexão e ação que tomam como base suas experiências pessoais, profissionais e sociais. O artigo está dividido em três partes: Primeiro é abordado o conceito de formação e determinado o tipo de estudo realizado; em seguida é explicado os problemas da educação média superior em Chiapas, através da análise de indicadores educativos e as propostas de formação da RIEMS, e por último são expostos os elementos que configuram a proposta alternativa de formação como resposta às necessidades propostas pelos docentes.

**Palavras-chaves:** Formação docente. Reforma educativa. Mudança na educação. Escolas de ensino médio.

## Introducción

Lo que se expone aquí es resultado de la investigación *Profesoras y profesores ante el cambio educativo. Implicaciones de la Reforma Integral de la Educación Media Superior en escuelas de Chiapas*<sup>1</sup>, cuyo propósito es conocer los cambios producidos en las escuelas como resultado de la implementación de esta reforma, la cual pretende atender las diversas modalidades educativas en las que se ofrece este nivel creando un Sistema Nacional de Bachillerato Único cuya unidad descansa en el enfoque curricular por competencias. A lo largo de la investigación se ha descubierto una preocupación de los docentes de este nivel acerca de su formación, argumentando que carecen de una formación pedagógica, desconocen las estrategias didácticas para el desarrollo de competencias, carecen de los recursos económicos y condiciones laborales para impulsar actividades más allá de las aulas. En el artículo se perfilan los elementos para diseñar una propuesta de formación que atienda a sus necesidades.

Desde finales de la primera década del siglo XXI el nivel educativo, que en la Ley

de Educación para el Estado de Chiapas se denomina sólo como “educación media [y] comprende el nivel de bachillerato o sus equivalentes” (PODER EJECUTIVO DEL ESTADO DE CHIAPAS, 2012: s/p), ha sido objeto de disposiciones oficiales expresadas en diversas reformas educativas; del enfoque curricular por competencias impulsado por la última de éstas, la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS), hoy día se encuentran egresando las primeras generaciones de jóvenes.

Este nivel educativo ha estado en la mira de investigadores y autoridades, pero a pesar de ello los problemas de rezago, reprobación, baja calidad y sobre todo, carencia de una formación docente persisten, lo que nos lleva a cuestionar ¿qué acciones pueden incidir en la calidad del nivel medio superior en Chiapas? Una educación de calidad en el nivel medio superior debe contar con docentes formados, competentes para promover en los jóvenes estudiantes, quienes se encuentran en una etapa de transición, aprendizajes significativos que les permitan tomar decisiones sobre su vida futura, optar por insertarse al mundo laboral o continuar estudios a nivel superior (dado el carácter dual que caracteriza a este nivel).

En este trabajo la calidad de la educación media superior se entiende como la condición que asegura que los jóvenes

<sup>1</sup> El proyecto, coordinado por los autores, se encuentra inscrito en la 11ª Convocatoria del Sistema Institucional de Investigación de la Universidad Autónoma de Chiapas (SIINV-UNACH) 2012-2013.

egresados han obtenido aprendizajes significativos y útiles para transformar su vida, pero también que han contado con las condiciones materiales y la infraestructura adecuada para lograr estos aprendizajes en su paso por la escuela y, quizá lo más importante, han participado en procesos de enseñanza aprendizaje al lado de docentes competentes, comprometidos con su trabajo y dispuestos a fomentar entre los jóvenes procesos de reflexión sobre su proyecto de vida.

La exposición se ha estructurado en tres partes. En la primera se aborda el concepto de formación y se precisa el tipo de estudio que se realiza; en la segunda se explican los problemas que se presentan en la educación media superior de Chiapas, a través del análisis de los indicadores educativos y las propuestas de formación de la RIEMS. En última parte se exponen los elementos que configuran la propuesta alternativa de formación como respuesta a las necesidades planteadas por los docentes.

### **La formación docente en el nivel medio superior: un enfoque teórico metodológico**

La formación es entendida en este trabajo como el proceso que detona la reflexión sobre los esquemas de interpretación y acción de los docentes, por lo que se la concibe como un proceso permanente de transformación del ser humano que se sucede en los distintos espacios sociales a lo largo de la vida e involucra tanto aspectos cognitivos y afectivos como racionales e intuitivos. Es sólo a partir de la formación que los cambios en las escuelas adquieren sentido y dirección para los docentes.

Para Ángel Pérez Gómez (2010, p. 39-40) la formación implica

la relación entre la práctica y la teoría, entre *phronesis* y *episteme*, entre intuiciones y razonamientos, entre las circunstancias y situaciones del contexto y el desarrollo de estructuras internas de comprensión y acción [que] son la clave para comprender este proceso.

Permite a los docentes comprender su realidad, reflexionar y cuestionarse acerca de la posición y papel que asumen, sacar conclusiones y tomar decisiones para actuar y relacionarse con otros en situaciones concretas en las que descubren posibilidades y limitaciones.

No se trata de un proceso exclusivamente técnico que acrecienta sus conocimientos sobre teorías y procedimientos propios de una disciplina,

es necesario calar en la red ideológica de teorías y creencias, la mayoría de las veces implícitas, que determinan el modo como el profesional da sentido a su mundo en general y a su práctica profesional en particular. (KORTHAGEN, citado por PÉREZ GÓMEZ, 2010, p. 45).

Se trata de encontrar sentido al quehacer cotidiano en el aula, a la comunicación, diálogo y reuniones de trabajo colaborativo con colegas, a la comprensión del entorno cultural en el que se desenvuelven los procesos de enseñanza y aprendizaje, a la organización, planeación y evaluación de las tareas escolares, a la búsqueda de propuestas innovadoras para actuar en un contexto que puede presentarse como adverso, estar dispuesto a cambiar y proponer alternativas de cambio que redunden en la mejora de las condiciones en las que se lleva a cabo la práctica educativa.

En procesos de formación inicial los futuros docentes se transforman con la expectativa de llegar a un contexto de trabajo incierto sobre el que se imaginan posibles

marcos de actuación. A diferencia de ellos, los procesos de formación para docentes en activo tienden a pensarse como cursos de actualización de conocimientos, la mayoría de los casos disciplinares, suponiendo que no es necesaria esta transformación personal ni la imaginación de nuevos escenarios, en tanto el contexto de actuación ya está definido. Pero es necesario pensar la formación de estos docentes en activo resarcido el papel transformativo del proceso a partir de la experiencia (VAN MANEN, 2003); cuestionar el modo en que se experimenta el mundo, la cotidianidad de la docencia, los problemas que se enfrentan en el aula ante las exigencias de un nuevo currículo.

La formación docente implica necesariamente un proceso de autorreflexión sobre el ser y hacer en las escuelas, que pasa por comprender la posición y las posibilidades de aprender y transformarse desde la experiencia. Esto tiene ver con lo que “Zambrano ha llamado formas actuantes de conocimiento, formas de conocer que orientan en el vivir... proporcionan una inspiración... que son percibidas como formas vivas de saber de alguien y que conectan de un modo personal con quien las recibe” (citado por CONTRERAS, 2010, p. 70), por lo que es necesario romper con la separación que se ha establecido entre el saber y el ser, porque “formarse como docentes es necesariamente hacer algo consigo mismo.” (CONTRERAS, 2010, p. 66).

Este hacer consigo mismo depende de las creencias y saberes, así como de las condiciones y posiciones que ocupan las personas en tanto sujetos de formación, que interactúan en un subsistema educativo que constriñe las acciones, impone límites, pero frente al cual es posible responder. La formación docente supone una reflexión sobre ¿qué hacen los docentes?, ¿cuál es la cultura de su profesión?, conocimientos

y disposiciones que a manera de *habitus* pretenden enseñarse en los procesos de formación inicial induciendo ejercicios prácticos de diversa índole. Lampert (2009, p. 9) analizando los distintos significados que asume la enseñanza práctica en los procesos de formación sostiene que, a diferencia de la práctica médica o la abogacía, la práctica docente se orienta en distintos sentidos por lo que “la cultura de la enseñanza no es homogénea” y los practicantes la aprenden de acuerdo con el contexto en el que se desenvuelven<sup>2</sup>. En el caso de los docentes del nivel medio superior quienes, en su mayoría, se forman como docentes en la práctica laboral, la cultura de la profesión (docente) se conforma a partir de los significados que construyen en contexto y mezclan con aquellos que son propios de la cultura de la profesión en la que se formaron inicialmente. Algunos docentes de este nivel acceden a la cultura y *habitus* de la docencia a través de cursos, diplomados, o estudios de posgrado permeados por elementos de su profesión inicial.

Por ello, para conocer quiénes son los docentes del nivel medio superior, cuál es su cultura docente y cuáles son las carencias que identifican en materia de formación, es necesario acercarse a los contextos escolares desde los que es factible impulsar procesos de formación que puedan relacionar los saberes constituidos con los saberes de la experiencia. Esto significa que es necesario reflexionar acerca de la experiencia docente y para ello los saberes constituidos pueden ser de utilidad:

lo que necesitamos en la formación docente son saberes que pueden servir

<sup>2</sup> The culture of teaching is not homogeneous. One difficulty in sorting out what the cultural meaning of the word practice implies for learning teaching lies in the extent and locale of the group of practitioners to which the practice of teaching refers. (LAMPERT, 2009, p. 9).

como constituyentes de la experiencia, esto es, como mediadores para encontrar palabras con las que expresar lo vivido, para descentrarnos, para darle luz a la experiencia, pero también para problematizarla, para poder ver otras cosas en ellas y no sólo confirmar lo que ya sabíamos, para ponernos en disposición de vivir nuestras propias experiencias. (CONTRERAS, 2010, p. 71).

Desde luego que esto implica romper con una epistemología científicista o tradicional que considera los saberes constituidos como verdades absolutas, para sustituirla por una de corte constructivista desde la cual se reconstruye la teoría a partir

de la comprensión y actuación, al calor de las experiencias y reflexiones que cada uno vive con los objetos, personas, ideas y contextos que rodean su experiencia personal y profesional. (PÉREZ GÓMEZ, 2010, p. 42).

La formación docente desde el constructivismo considera que la realidad es la fuente primaria de la formación a partir de la cual se construyen aprendizajes significativos y situados (teoría en uso) y se basa

en los planteamientos de Dewey en los cuales se postula la enseñanza como una forma de indagación y creación de conocimiento, las posiciones constructivistas neopiagetanas y neovigskianas, así como desde la amplia difusión de los significativos trabajos de Schön (1983, 1987, 1992) y Argyris (1993) sobre la importancia del pensamiento práctico (PÉREZ GÓMEZ, 2010, p. 42).

Siguiendo un enfoque epistemológico constructivista, la investigación *Profesoras y profesores ante el cambio educativo* se realiza a manera de estudio colectivo de

cinco casos, en dos Colegios de Bachilleres y tres Escuelas Preparatorias del Estado ubicadas en la capital del estado (Tuxtla Gutiérrez) y cuatro municipios aledaños a esta (Emiliano Zapata, Chiapa de Corzo, Acala y Berriozabal), con la cual se busca reflexionar con los docentes de cada escuela sobre los problemas que enfrentan ante la RIEMS y construir alternativas para fortalecer su proceso de formación.

Siguiendo la propuesta de Stake (2005) la investigación se planeó como un estudio colectivo de casos de corte instrumental ya que el interés está orientado hacia la comprensión de las implicaciones que tiene la RIEMS en las escuelas de nivel medio superior de Chiapas. Para la selección de los casos se tomaron en cuenta los criterios de regionalización (las escuelas se encuentran ubicadas alrededor de la capital), se han tenido acercamientos previos con los profesores en otras investigaciones y se detecta interés por parte de ellos en participar, además de la accesibilidad y el tiempo disponible para la investigación.

Si es posible, debemos escoger casos que sean fáciles de abordar y donde nuestras indagaciones sean bien acogidas, quizá aquellos en los que se pueda identificar un posible informador y que cuenten con actores dispuestos a dar información sobre determinados materiales... hay que considerar con atención la unicidad y los contextos de las selecciones alternativas, pues pueden ayudar o limitar lo que aprendamos... un buen estudio instrumental de casos no depende de la capacidad de defender la tipicidad del caso. (STAKE, 2005, p. 17-18).

Se tiene claro que el estudio de caso no funciona a la manera de muestreo representativo, sino ofrece información particular de cada caso permitiendo identificar aspectos relevantes de acuerdo al

contexto en el que se presenta y es por ello que se piensa posible trabajar a partir de los significados y experiencias de los docentes para proponer un proceso de formación que oriente el cambio escolar.

En esta investigación, el contacto con los docentes inicia con una serie de reuniones en las que investigadores educativos universitarios, recaban los datos generales de quienes estén dispuestos a colaborar en el diseño de una propuesta de formación alternativa (nombre, edad, sexo, año de ingreso al subsistema y al plantel como docente, asignaturas que imparte) y preguntan a los docentes de cada escuela sobre los siguientes aspectos: los cambios que ha provocado la RIEMS en su trabajo, los problemas y retos que enfrentan en las aulas, los procesos de formación en los que se han inscrito, así como las formas que en el plantel se han implementado para socializar los contenidos de la reforma e intercambiar experiencias didácticas.

En el proyecto han colaborado 66 docentes<sup>3</sup> (40 hombres y 26 mujeres), cuyas edades fluctúan entre 25 y 61 años y quienes cuentan con una experiencia docente variable ya que mientras 16% de ellos tiene 20 o más años de servicio en su plantel, 28% entre 10 y 19 años, 24% entre cuatro y nueve años y 32% hasta tres años. Especialmente llama la atención que, en el último grupo, 16% de los docentes tiene menos de un año de servicio, situación que se explica, en parte, por la apertura de planteles en los últimos años. En

<sup>3</sup> La participación de docentes por cada plantel es la siguiente: diez del Plantel El Palmar del Colegio de Bachilleres de Chiapa de Corzo, seis del plantel 20 de Noviembre del Colegio de Bachilleres del municipio Emiliano Zapata, 14 de la Preparatoria Núm. 7 de Tuxtla Gutiérrez, 13 de la Preparatoria Renovación Ángel Robles Ramírez del municipio de Acala, y 23 de la Preparatoria Salomón González Blanco del municipio de Berriozabal en los turnos matutino y vespertino.

cuanto a su situación laboral, 32.5% ocupan plazas interinas y 67.5% cuenta con plaza de base.

De los 66 docentes, 23 (equivalente a 35%) cuentan con estudios de posgrado. Dos de ellos con nivel de doctorado (uno en educación y el otro en administración); 17 docentes cuentan con estudios de maestría y de estas 13 son en el campo de la educación (pedagogía, ciencias de la educación, tecnologías educativas, investigación educativa y docencia). Cuatro docentes cuentan con estudios de nivel especialidad (dos en el área de educación y dos en el campo de la medicina).

La heterogeneidad que presenta la educación media superior es también característica de sus docentes quienes cuentan con diversos grados de profesionalización, experiencia en la docencia, edades y tipo de contratación, a lo que se le suma la dispersión en cuanto a su formación inicial que, para el grupo con el que se inició la investigación, incluye 19 licenciados en pedagogía o educación, ocho licenciados en informática, ocho ingenieros, siete químicos-biólogos, seis licenciados en derecho, seis lingüistas y literatos, tres médicos, tres comunicólogos, un psicólogo, un veterinario zootecnista, un filósofo y un físico.

Emprender un proceso de formación docente con un grupo diverso como es el que conforman los docentes del nivel medio superior en Chiapas es todo un reto y requiere de tomar un punto común de reflexión que tiene que ser sus propias experiencias docentes en contexto, lo cual lleva a romper con la lógica vertical que han seguido hasta ahora los procesos de formación.

## Contexto de investigación: la formación docente frente a los indicadores y la reforma educativa

En el Diario Oficial de la Federación (DOF) de fecha 9 de febrero de 2012 se decretó la obligatoriedad del nivel medio superior en México<sup>4</sup>, con la finalidad de alcanzar la cobertura universal del bachillerato al año 2022<sup>5</sup>.

Roberto Rodríguez (2012) menciona que esta es una demanda que viene arrastrándose desde la promulgación de la Ley General de Educación de 1993, la cual traslada a las entidades federativas la tarea de legislar y ampliar la oferta de sus servicios educativos, incluyendo este nivel, con base en sus condiciones y recursos disponibles<sup>6</sup>. Aunque esta medida congratula a la sociedad en su conjunto, en tanto amplía el derecho a la educación, deja al descubierto problemas

estructurales que no han sido resueltos y que ponen en tela de juicio las posibilidades de que su implementación se realice con calidad, sobre todo si analizamos los problemas y condiciones que se presentan en las distintas entidades y regiones del país.

En las reformas realizadas a la Constitución Política del Estado de Chiapas, el 13 de noviembre de 2012, se incluye la propuesta de generalización de la educación media superior, pero en los textos no se expresa con claridad cómo alcanzar esta meta<sup>7</sup>. Por el momento la generalización de la educación media superior se supedita al incremento de los recursos disponibles en la entidad y a las gestiones que puedan hacer de aquí en adelante legisladores, autoridades estatales y municipales, así como funcionarios<sup>8</sup>.

<sup>4</sup> Cuando el entonces presidente del país, Felipe Calderón, firmó modificaciones a la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (artículos 3º y 31º) y afirmó que a partir del segundo semestre del año 2012 se iniciarán las acciones necesarias que permitan alcanzar la cobertura total en el año 2022.

<sup>5</sup> En la nota de un periódico de Guadalajara (EL INFORMADOR, 9-02-2012), se menciona que los argumentos esgrimidos por el mandatario señalan que esta medida nos pone en el camino correcto para lograr, en el mediano plazo, un promedio nacional de escolaridad de 15 años de estudio, como la que tienen muchos de los países con los que competimos... Mientras más jóvenes tengamos en el bachillerato, menos jóvenes los tendremos cayendo en las garras de las adicciones; o, peor aún, en las garras de los criminales, reclutándolos como carne de cañón para perpetrar sus crímenes, y que en unos cuantos meses después, encuentran, simple y sencillamente, la muerte... Nuestro lema en este punto es: 'más becarios y menos sicarios'...

<sup>6</sup> Jalisco y el Distrito Federal fueron las primeras entidades que comenzaron a legislar en esta materia. A partir de la publicación en el Diario Oficial de las modificaciones a los artículos 3º y 31º, en febrero de 2012, las demás entidades, incluida Chiapas, tuvieron que tomar cartas en el asunto.

<sup>7</sup> En el Título Segundo de los Derechos Humanos y la Igualdad de Hombres y Mujeres, Capítulo I de los Derechos Humanos, artículo 3º, punto XXVI, se plantea que "la instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada" y en el Título Tercero de los Habitantes, las y los Chiapanecos, y la Ciudadanía, en su Capítulo 1 de los Habitantes, punto V, se señala como una de las obligaciones que tienen los habitantes de la entidad "que sus hijos e hijas concurren a las escuelas públicas o privadas, para obtener la educación preescolar, primaria y secundaria, así como procurarles la educación media superior", dejando en manos de los padres de familia esta obligación, a pesar de que en el Título Sexto del Poder Ejecutivo, Capítulo I del Gobernador del Estado se añade, en el artículo 44 (punto VI) como una de las facultades y obligaciones del gobernador "elevar y garantizar la cobertura y calidad de la educación pública en todos sus niveles y la enseñanza bilingüe en las zonas predominantemente indígenas". En el Título Décimo Primero de la Erradicación de la Pobreza, Extrema, en su Capítulo I de los Objetivos de desarrollo del Milenio del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, se plantea en el artículo 77º (punto II) "alcanzar la cobertura total en educación universal, es decir, la educación básica: preescolar, primaria y secundaria, e incrementar el acceso a la educación media y superior" (los subrayados son de la autora).

<sup>8</sup> En el Capítulo II de la Política Social para Elevar el Desarrollo Humano, en el artículo 78º establece que los Poderes Públicos y Ayuntamientos "deberán

En el reporte de educación publicado por el INEGI en 2004 eran 129,092 jóvenes los que estudiaban en escuelas de nivel medio superior en Chiapas, 72% de ellos estaban inscritos en el sistema estatal, 16.6% en el federal y 11% en el privado. Sólo 6,315 estudiantes cursaban este nivel en la modalidad terminal. Por lo que la educación media superior tiende a ser considerada como un paso a la educación superior más que como una opción terminal (a pesar que ni siquiera la mitad de los que egresan se incorporan a la educación superior), y son las instituciones estatales las que atienden este nivel (en una proporción muy cercana de tres a uno).

En noviembre de 2012, en su último informe de gobierno, el entonces gobernador de Chiapas, Juan Sabines, afirmó que la educación media superior era cursada por 206,395 jóvenes, atendidos en 701 escuelas por 9,940 docentes.

Comparando los datos con los que se presentaron al inicio de su gestión (GOBIERNO DEL ESTADO DE CHIAPAS, 2012), el ex-gobernador afirmó que la matrícula de este nivel creció en 48,203 al pasar de 158,192 a 206,395, mientras que el número de escuelas se incrementó en 253 (siete Cecytech<sup>9</sup>, dos Conalep<sup>10</sup>, dos Centros Tecnológicos Agropecuarios, 13 Preparatorias Estatales, 46 Telebachilleratos, 31 Escuelas Privadas y 152 Colegios de Bachilleres). Suponiendo que

---

priorizar el gasto social en educación, acceso a la salud y mejores ingresos para los habitantes de los municipios con menos índice de desarrollo humano...”

<sup>9</sup> Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de Chiapas. Nombre de los planteles escolares que ofrecen una de las modalidades educativas que se ofrecen en este nivel.

<sup>10</sup> Colegio Nacional de Estudios Profesionales. Nombre de los planteles escolares que ofrecen una de las modalidades educativas que se ofrecen en este nivel.

estos datos son certeros, el crecimiento de la matrícula se sostuvo con la apertura de 253 planteles, con lo que se logró atender a 63.3% de la población entre 15 y 24 años de edad que vive en Chiapas.

De acuerdo con los datos más halagüeños se requiere cubrir 40% de la demanda de estudios de este nivel, por lo que la obligatoriedad y universalidad del nivel medio superior está lejos de ser una realidad para Chiapas, en donde deben considerarse además la desigualdad social, regional y económica que viven sus habitantes<sup>11</sup>.

Los indicadores educativos básicos como son cobertura, eficiencia, deserción, reprobación y absorción, tomando como base el Programa Sectorial de Educación de Chiapas presentado por la Secretaría de Hacienda en 2011, y comparando los datos de dos ciclos escolares (2005-2006 y 2009-2010) son los siguientes:

- La cobertura aumentó poco más de cinco puntos porcentuales (de 51.1% a 56.7%), aunque el aumento de la media nacional fue superior y Chiapas bajó un lugar, colocándose en el puesto 28 de este rubro, de 32 entidades federativas.
- La eficiencia terminal presentó una ligera disminución (de 58.8% a 58.3%) que contrasta con la mejora en tres puntos porcentuales que se presentó en la media nacional, situación que llevó a Chiapas del 13° al 22° lugar, de las 32 entidades federativas.

---

<sup>11</sup> En una nota periodística de Adrián González (DIARIO DEL SUR, 11-02-2012), José Alberto Ulloa Toledo, coordinador de la Región 10 Soconusco de la Secretaría de Educación comentó que la lejanía de las escuelas, así como la falta de recursos económicos son las principales causas de la deserción de estudiantes en este nivel, situación que obliga a los jóvenes a insertarse en el mundo laboral. Y al respecto, conviene señalar también que el mundo laboral en la entidad es incipiente.

- La deserción se duplicó alcanzando 15.2%, situación similar a la que se presentó en la media nacional que pasó de registrar 9.5% a 15.1%. Este aumento en el porcentaje de deserción llevó a Chiapas a pasar del 4° al 14° lugar entre las entidades del país.
- El porcentaje de reprobación disminuyó de 24.9% a 21.7% permaneciendo alrededor de diez puntos porcentuales por debajo de la media nacional que pasó de 34.7% a 32.2%. En ambos ciclos escolares Chiapas se mantuvo en tercer lugar entre las entidades del país.
- En cuanto al porcentaje de absorción de estudiantes que egresan de la secundaria, se presentó un aumento de tres puntos porcentuales (94.2% a 97.5%) en Chiapas, colocándose por encima de la media nacional que se movió sólo un punto porcentual (de 95.3% a 96.6%), ocupando el 13° lugar, seis lugares por encima del puesto que tuvo en el ciclo 2005-2006.
- En lo que respecta a la absorción de los egresados del nivel medio superior en instituciones de educación superior, en Chiapas se observa una disminución, pues de 61.3% de egresados que eran absorbidos por instituciones de educación superior en Chiapas, se pasó a 47.6%. Este porcentaje colocó a Chiapas entre los últimos lugares de absorción a nivel nacional (28 en el ciclo 2005-2006 y 32 en el ciclo 2009-2010). A diferencia de lo que ocurre en la entidad, la media nacional superó el porcentaje de absorción en las instituciones de educación superior pasando de 79.90% a 81.14% (ver tabla 1).

**Tabla 1** - Comparación de indicadores educativos del nivel medio superior en Chiapas con la media nacional, ciclos escolares 2005-2006 y 2009-2010

INDICADOR	CICLO ESCOLAR 2005-2006			CICLO ESCOLAR 2009-2010		
	CHIAPAS	Media Nacional	Lugar Nacional	CHIAPAS	Media Nacional	Lugar Nacional
Cobertura	51.1%	57.75%	27	56.7%	63.90%	28
Eficiencia terminal	58.8%	58.3%	13	58.3%	61.1%	22
Deserción	7.2%	9.5%	4	15.2%	15.1%	14
Reprobación	24.9%	34.7%	3	21.7%	32.2%	3
Absorción de egresados de secundaria a NMS	94.2%	95.3%	19	97.5%	96.6%	13
Absorción de egresados de NMS a NS	61.3%	79.90%	28	47.6%	81.14%	32

**Fuente:** Elaborada con información del GOBIERNO DEL ESTADO DE CHIAPAS. Programa sectorial de educación 2007-2012. Tuxtla Gutiérrez, Chiapas: Secretaría de Hacienda, Planeación, 2011. p. 101-110 y 126-129.

En síntesis, de acuerdo con las cifras publicadas por el Gobierno del Estado de Chiapas (2012), el nivel medio superior presenta un crecimiento considerable durante los últimos años que ha permitido absorber a casi 98% de los egresados de secundaria, aunque este ritmo de crecimiento no ha sido equiparable a nivel superior, dejando

fuera de las aulas a más de la mitad de los egresados de las escuelas de nivel medio superior. Situación que puede explicarse por la insuficiencia de opciones escolares de nivel superior, así como la imposibilidad económica que tienen los egresados del nivel medio superior para continuar estudiando.

Tomando como base los datos referidos, la elevación de la calidad de la educación en este nivel implica trabajar en la mejora de los indicadores que dan cuenta de una deficiente cobertura (57%), baja eficiencia terminal (58%), considerable deserción (15%) y alta reprobación (21%), en el entendido que no basta con aumentar el número de escuelas, la matrícula y la eficiencia terminal pues los datos cuantitativos sólo permiten observar una parte de los retos que enfrenta este nivel, los cuales, sumados a las modificaciones curriculares, colocan a los docentes ante situaciones complejas a las que tienen que ofrecer alternativas.

De acuerdo con la Ley de Educación para el Estado de Chiapas (modificada el 7 de marzo de 2012), la educación media se imparte a personas que hayan acreditado la educación secundaria y su finalidad es ofrecer una formación integral para continuar estudios de nivel superior, además de capacitar para el trabajo (Capítulo VI, art. 46), para lo cual se propone que la escuela que la imparta pueda ser propedéutica, cuando busca preparar al estudiante para la continuación de sus estudios en el nivel superior; terminal, cuando ofrece una formación tecnológica o especializada que busca incorporar al egresado al mundo laboral; o bivalente, cuando ofrece a sus estudiantes ambas opciones (ver artículo 48 de la Ley de Educación para el Estado de Chiapas).

Estas posibilidades educativas se encuentran dispersas en sistema que se caracteriza por la diversidad de instituciones, modalidades educativas y planes de estudio que guardan poca o nula relación entre ellos y que en Chiapas incluye:

el Colegio de Bachilleres de Chiapas administra 77 planteles de bachillerato general, 88 planteles de la modalidad

Educación Media a Distancia, además de cuatro planteles de Bachillerato intercultural. El Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del estado de Chiapas dirige la oferta educativa en 31 planteles; el Consejo Nacional de Educación Profesional Técnica conduce la administración del servicio en 12 planteles; la Representación de la SEMS, administra 31 Centros de Bachillerato Tecnológico Agropecuario, 14 Colegios de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios, así como un Centro de Estudios Tecnológicos del Mar; la Dirección General de Bachillerato tiene el control administrativo del único Centro de Bachillerato Pedagógico en el estado; mientras que la Dirección de Educación Media Superior oferta la educación media, mediante bachillerato general, por medio de 88 preparatorias del estado, 95 telebachilleratos, así como dos bachilleratos técnicos terminales y dos en la modalidad bivalente, además de la regulación de las instituciones privadas. (OLIVA, 2011, p. 21).

Enfrentar la diversidad del Nivel Medio Superior (NMS) es uno de los puntos que se plantea la RIEMS al proponer la creación de un Marco Curricular Común (MCC) con base en competencias, expresado en el Acuerdo 442 *Por el que se establece un Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad*<sup>12</sup> señalando que “todas las modalidades y subsistemas de la EMS compartirán el MCC para la organización de sus planes y programas de estudio.” (DOF, 23-06-2009, p. 2). Con esto se espera que, independientemente del plan de estudios y escuela de la que el estudiante curse la educación media superior, al egreso poseerá

<sup>12</sup> Publicado en versión original en el Diario Oficial de la Federación (DOF) el 26 de septiembre de 2008 y en su versión modificada el 23 de junio de 2009, a través del Acuerdo 488.

las mismas competencias que le permitan insertarse al mundo laboral o continuar sus estudios.

La RIEMS no se propone reestructurar el sistema ni los subsistemas que componen el nivel de educación media superior, sino que convoca a éstos a re-diseñar sus planes y programas de estudio en acuerdo al desarrollo de las competencias que son comunes. Los lineamientos de la reforma toman como base la aceptación de las competencias establecidas, las cuales dirigirán los procesos enseñanza aprendizaje en todas las escuelas, bajo el supuesto que es posible seguir manteniendo estructuras académico-administrativas distintas siempre y cuando su funcionamiento tome como base un propósito unificado: formar en las competencias establecidas. En 2012, la Ley de Educación para el Estado de Chiapas propone como características del nivel medio superior un conjunto de atributos, similares a los que las RIEMS proponen como competencias<sup>13</sup>.

Para la RIEMS, una competencia es “la integración de habilidades, conocimientos y actitudes en un medio específico.” (DOF, 23-06-2009, p. 2). En el Acuerdo 444 (DOF, 21-10-2008) se establece el conjunto de competencias que se dividen en genéricas, aquellas que deben procurarse en

<sup>13</sup> Artículo 47: i. Fomentar en el educando el interés por la investigación y aplicar los conocimientos científicos, tecnológicos y humanísticos; ii. fortalecer en el educando la cultura del cuidado y protección ambiental y de la salud; iii. consolidar en el educando conductas basadas en la ética, el conocimiento y respeto a los derechos humanos, a la democracia y al estado de derecho; iv. el reconocimiento de la cultura de la prevención del delito y de las adicciones, con conocimiento de sus riesgos y consecuencias; con el fin de lograr armonía entre las relaciones interpersonales e inter-sociales; v. consolidar los distintos aspectos de la personalidad que permita al educando fortalecer la capacidad de abstracción, apreciación y auto-aprendizaje; y, vi. contribuir al desarrollo sustentable del estado.

cualquier subsistema, modalidad y área de formación; disciplinares básicas, aquellas que se orientan a una de las cuatro áreas de conocimiento particular (matemáticas, ciencias experimentales, ciencias sociales<sup>14</sup> y comunicación); disciplinares extendidas, las cuales serán definidas al interior de cada subsistema según sus objetivos particulares (aunque en un Acuerdo posterior, el 486, de fecha 30 de abril de 2009 se listan a manera de referentes); y profesionales, aquellas que preparan a los estudiantes para su desempeño laboral.

La RIEMS prevé el desempeño docente a partir de ocho competencias establecidas en el Acuerdo 447 (DOF, 29-10-2008) y tres más que se adicionan en el Acuerdo 488 (DOF, 23-06-2009, p. 11 y 12). La primera de las competencias es: “organiza su formación continua a lo largo de su trayectoria profesional”, para lo cual reflexiona e investiga sobre la enseñanza y los procesos de construcción de conocimientos, aplica sus conocimientos en el diseño de estrategias didácticas, se somete a procesos de evaluación, promueve el trabajo académico colectivo, se actualiza en el uso de tecnologías de información y comunicación, así como en el uso de una segunda lengua. Lo que hace suponer que la RIEMS se plantea pensando en docentes que cuentan con cualidades profesionales bien definidas.

En la investigación se encontró que los docentes de este nivel educativo adecuan sus prácticas a la modalidad o modalidades educativas en las que laboran<sup>15</sup> (Colegio de

<sup>14</sup> En el Acuerdo 488 (DOF, 23-06-2009, p. 11) esta área de conocimiento cambia su denominación por Humanidades y ciencias sociales, argumentando que las primeras habían quedado excluidas de la clasificación anterior.

<sup>15</sup> Es común que docentes que trabajan contratados por horas realicen su trabajo en distintas escuelas del nivel

Bachilleres, Preparatoria Estatal u otra), tomando como base los planes y programas que les proporcionan, por lo que la RIEMS con su propuesta curricular por competencias, les vino a generar incertidumbre al encontrarse ante nuevos programas que desconocían. ¿Cómo se apropiarán del nuevo enfoque?

En los mecanismos de gestión de la reforma (SEP, 2008) se incluye el apartado intitulado *Desarrollo de la planta docente*, en el que se menciona que la actualización y profesionalización de los docentes es un requisito indispensable para el éxito de la reforma. Se reconoce que la formación docente en este nivel se lleva a cabo de manera aislada y dependiendo de los recursos de cada subsistema, por lo que es necesario realizar acciones más efectivas orientadas hacia la

actualización en el enfoque constructivista de la educación, a fin de ser capaces de diseñar experiencias de aprendizaje que objetiven las competencias en las que se pretende formar a los estudiantes... reforzar... el concepto de transversalidad y el trabajo en torno a proyectos... diversificar sus prácticas de evaluación. (SEP, 2008, p. 89).

Como acciones complementarias se menciona el trabajo en colaboración con las instituciones de educación superior para apoyar los procesos de formación, así como la realización de investigaciones sobre este nivel educativo.

La ubicación del concepto de competencias desde un enfoque constructivista resulta alentadora para pensar en el cambio escolar si se dirige a

afrontar demandas externas o desarrollar habilidades y proyectos de manera

medio superior que pueden pertenecer a uno o más subsistemas.

satisfactoria en contextos complejos, [implicando] conocimientos, habilidades cognitivas, habilidades prácticas, actitudes, valores y emociones. Es un concepto muy similar al definido por Schön (1983, 1987) como característico de los profesionales reflexivos: “el conocimiento práctico, que implicaba conocimiento en la acción, conocimiento para la acción y conocimiento sobre la acción... bien distante de la orientación conductista... El conjunto de atributos mentales que sustentan la capacidad y la voluntad de acción de los sujetos humanos en las diferentes situaciones y contextos. (PÉREZ GÓMEZ, 2007, p. 11).

El problema es cómo impulsar un proceso de formación que alcance los resultados previstos, si la reforma se viene impulsando bajo un esquema tradicional “en cascada” que inhibe la participación de los docentes y la generación de la capacidad de cambio en las escuelas. Respecto de éste último, Fullan (2002) considera que a partir de las últimas décadas del siglo XX se identifican tres modalidades: la de implementación, la de reconocimiento de los significados y la de construcción de la capacidad de cambio. La primera resalta la mirada de los diseñadores externos, la segunda se preocupa por reconocer los significados construidos por los actores en el contexto de implementación del cambio y la tercera trata de entender el cambio desde una perspectiva no lineal que involucra las relaciones, incluso contradictorias, entre el sistema educativo y los actores.

La RIEMS se queda atrapada en la primer modalidad en la que la implementación se define desde arriba (ver esquema 1), bajo el supuesto que es suficiente con dirigir bien una reforma para que el diseño sea asumido de manera casi mecánica por los docentes (usuarios). Supone además que todos los

docentes comparten la misma visión y entienden los principios y conceptos de la reforma tal como “debe ser”, esto es, como ha sido pensada desde los diseñadores.

Con estos supuestos, establecidos de entrada, el fracaso de la reforma es claro pues los efectos ya han sido observados en otras investigaciones (TAPIA, 2008; FULLAN, 2002). En primer lugar está el hecho que los docentes no sean partícipes del proceso, sino hasta su etapa final, deja fuera la incorporación de sus propios valores y metas. En segundo lugar los efectos que se presentan no trastocan en realidad las prácticas docentes manteniéndose de la misma forma aunque se utilicen otros conceptos. En tercer lugar lo que los docentes hacen en las aulas no es objeto de reflexión ni se integra como tal en un proceso de formación que los prepare para hacerlo. En cuarto lugar, desde la lógica descrita, los cambios que pudieran introducirse en las escuelas se llevan siguiendo expectativas desarticuladas y, aunque en general se comparta la necesidad de introducir cambios para la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje se desconoce cómo hacerlo, y sobre todo, cómo hacerlo en concordancia con los planteamientos generales de la reforma. Finalmente, cada docente realiza de manera aislada y de acuerdo a su propia interpretación, las modificaciones que considera convenientes, sin un hilo conductor o una orientación general que los enmarca en un cambio general.

Esta falta de coherencia que se presenta entre las distintas instancias involucradas en el cambio no puede evitarse del todo y adquiere matices particulares en cada institución al momento de implementarse cualquier reforma y los procesos de formación docente derivados de esta. Se expresa incluso en las posiciones diferenciadas que mantienen los docentes sobre los procedimientos a

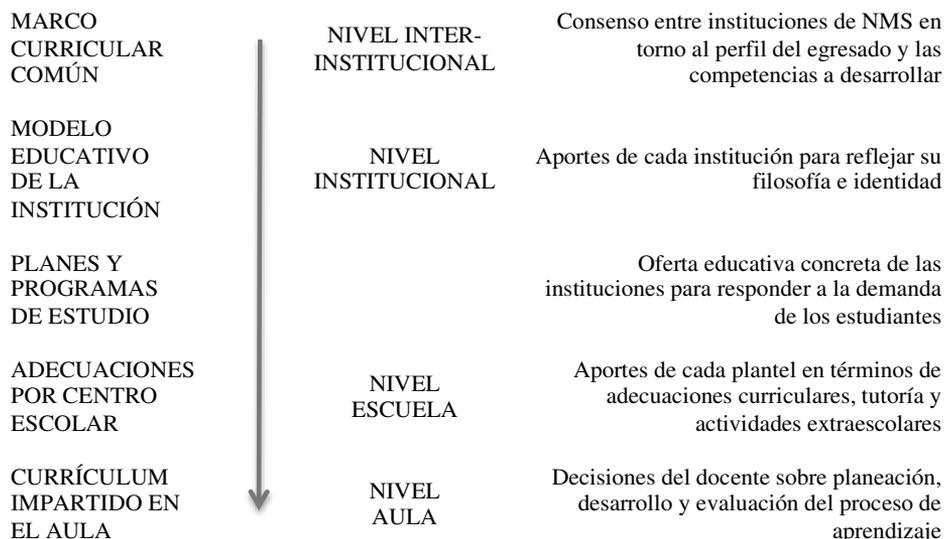
seguir, los conceptos que tienen de las competencias, etc., aún pensando que actúan “de buena fe, sincera e igualmente interesados por la coherencia del todo, por conciencia profesional, preocupación por la calidad, consideración de los intereses de los estudiantes y de las necesidades del sistema educativo.” (PERRENOUD, 2010, p. 109). Sin embargo es una aspiración y es más factible que pueda darse en espacios colegiados abiertos al diálogo en donde se tomen los acuerdos que aseguren no una coherencia total pero sí una coherencia suficiente para poner en marcha los procesos de formación. Para esto es necesario trascender el nivel del cambio que ve en la implementación una opción viable para dar paso al reconocimiento de los significados construidos en torno a la reforma.

De acuerdo con la lógica de implementación de la RIEMS (ver esquema 1) la implementación inicia con un conjunto de acuerdos interinstitucionales, establecidos entre representantes de los subsistemas del nivel medio superior a nivel nacional en los cuales se define el perfil de egreso y las competencias a desarrollar. El segundo nivel corresponde al ámbito institucional en donde en cada subsistema se discute cómo integrar la propuesta de la RIEMS a sus planes y programas de estudio (suponemos que en este nivel participa un número reducido de personas que fueron invitadas). De ahí pasa al ámbito de las escuelas en donde se discutirán los acuerdos y propondrán acciones en consecuencia y finalmente llega al ámbito del aula en que se espera la incorporación por el docente de las modificaciones en los programas de sus asignaturas. Pero en ningún momento se propone recuperar las experiencias de los docentes y las propuestas que emanen de ellos para fortalecer su formación. ¿Es posible trabajar en este sentido, recuperando

y consolidando la capacidad de cambio desde las escuelas?, ¿convertir a los docentes en agentes de la transformación, críticos de la

RIEMS y abiertos a nuevas propuestas que abonen a la calidad de la educación media superior en la entidad?

### ESQUEMA 1. NIVELES DE CONCRECIÓN DEL SISTEMA NACIONAL DE BACHILLERATO



FUENTE: Elaborado con base en información de la SEP. **Reforma Integral de la Educación Media Superior en México. La creación de un Sistema Nacional de Bachillerato en el marco de la diversidad.** México: Subsecretaría de Educación Media Superior de la Secretaría de Educación, p. 73, 2008.

Planteado de esta manera, el modelo de implementación de la RIEMS se presenta como excesivamente simple y desconoce los distintos significados, que sobre la reforma, las competencias, la formación, entre otros aspectos, se construyen en los distintos niveles de implementación (BERNSTEIN, 2001). Desde la cúpula se ha diseñado, en concordancia con el esquema de implementación de la RIEMS, el Programa de Formación de Educación Media Superior (PROFODERMS) el cual inicia en 2008 con el objetivo de orientar la formación y actualización de los docentes. La acción más significativa que ha tenido

este programa es la impartición del Diplomado por competencias, al cual han acudido un número limitado de profesores de las escuelas investigadas, argumentando que son pocos los lugares que se ofrecen y muchos los requisitos que solicitan para cursarlos (entre ellos el ser docente con plaza de base).

Además del diplomado los docentes han accedido a cursos intersemestrales organizados por parte de cada subsistema sin que les parezca que éstos han aportado elementos que solucionen los problemas que enfrentan en las aulas.

Una visión distinta sobre el cambio educativo, la cual se centra en los significados, comienza a cobrar fuerza a partir de la década de 1980. En ésta el usuario deja de ser visto como un simple aplicador y se acepta que “descuidar la fenomenología del cambio, es decir, cómo la gente experimenta el cambio de manera diferente a cómo ha sido planificado, está en el corazón del espectacular fracaso de la mayoría de las reformas.” (FULLAN, 1991, citado por FULLAN, 2002, p. 7).

El tránsito del concepto de “usuario” hacia el de “significado” pone énfasis en la forma en que los actores perciben la reforma y recupera los significados que construyen en torno a sus componentes. Los significados que han construido los docentes de las escuelas de nivel medio superior acerca de la RIEMS y los procesos de formación que se derivan de esta dan cuenta de la necesidad de pensar formas alternativas de trabajo. Sin embargo no basta con comprender estos significados sino que es necesario construir una propuesta que haga factible potencializar las “capacidades para el cambio”, lo que nos lleva a la tercera visión del cambio que señala Fullan (2002), aquella que permita que los docentes re-encuentren el sentido de su profesión y se involucren en su transformación.

Esta tercera visión del cambio, enmarcada en una perspectiva no lineal sino centrada en la imagen de una sociedad compleja, sostiene que en todo cambio están inmersos aprendizajes que no son sólo individuales, sino también organizacionales y de la sociedad misma. Incluso debe pensarse en las escuelas como organizaciones que aprenden, que cambian constantemente bajo el impulso de las personas que trabajan en ellas. “Muchos cambios diseñados desde fuera de la escuela han ignorado el contexto

organizativo en el que van a producirse. De ahí su fracaso.” (SANTOS, 2010, p. 179).

Luchar por el cambio implica entender que el sistema no es un todo coherente y que es necesario enfrentarlo desarrollando una capacidad de cambio, personal, colectivo y organizativo pues cualquier acción de formación que se proponga trastocará los espacios y tiempos de trabajo. “Las organizaciones que aprenden han de tener flexibilidad para el cambio, permisibilidad con el medio, racionalidad en el funcionamiento, colegialidad en las actuaciones y reflexividad sobre la acción.” (SANTOS, 2010, p. 179). Es a partir de esto que puede desarrollarse la capacidad de cambio desde adentro pero, a la vez, provocando cambios en las estructuras que enmarcan el funcionamiento de las escuelas.

La generación de capacidad de cambio por parte los docentes de las escuelas del nivel medio superior de Chiapas no es sólo cuestión de deseos, sino que involucra aprendizajes (internos y externos) que resultan de procesos de formación sólidos, así como de transformaciones culturales que reivindicuen la profesión de los docentes.

Para enfrentar este reto es necesario indagar acerca de los procesos que posibilitan la generación de la capacidad de cambio en las escuelas, comenzando a cuestionar si ¿está la RIEMS brindando posibilidades para esto? ¿están los docentes del nivel medio superior generando un cambio en los procesos de enseñanza-aprendizaje?, ¿cómo se propone la formación? En tanto no se emprenda un proceso inverso (de abajo hacia arriba) no podremos conocer esto, suponemos que de hacerlo podremos descubrir distintas rutas propuestas por los docentes que no han podido encauzarse y es aquí en donde deberían estar ahora orientados los procesos de transformación.

En acercamientos previos de trabajo entre investigadores educativos de la Universidad Autónoma de Chiapas y el Grupo Técnico Académico (GruTA) de las Escuelas Preparatorias del Estado de Chiapas (OLIVA, 2011) se ha observado que la RIEMS ha sido asumida mediante un proceso en el cual algunos docentes convocados como representantes de áreas de conocimiento a reuniones de nivel regional y estatal han logrado generar cierta capacidad de cambio que se refleja cuando asumen la reforma de una manera específica significando y contextualizando los planteamientos de la reforma en los programas de las asignaturas que ellos mismos diseñan.

A diferencia de otros subsistemas de educación media superior que siguieron el esquema “en cascada”, en las Escuelas Preparatorias se generó un propio camino que los llevó a replantear la metodología de diseño de sus programas de asignatura, asumiendo sus propios formatos; sin embargo en las escuelas, al igual que los docentes de Colegios de Bachilleres, los de Escuelas Preparatorias se sienten excluidos del proceso pues sólo unos cuantos fueron tomados en cuenta para ser invitados a las reuniones estatales en las que se definieron los programas de estudios.

Las propuestas de formación sugieren que deben ser todos los docentes de las escuelas los que participen en la investigación, reflexión y acción, tomando como base sus experiencias y buscando soluciones a los problemas que se presenten en cada contexto. ¿Cómo transformar la educación media superior en Chiapas? La ampliación de la infraestructura es un proceso que, de acuerdo con el discurso educativo oficial, está en marcha con la apertura de nuevos planteles; se cuenta con nuevos programas diseñados desde el enfoque por competencias; recientemente están

egresando los primeros jóvenes formados de acuerdo con este enfoque; sin embargo, las acciones de formación son débiles y no han trastocado la cultura docente, por lo que no se ha logrado la trans-formación esperada. Es por ello que se sostiene que es la recuperación de sus experiencias y su conocimiento práctico el punto de partida para la formación de los docentes.

### **Propuesta de formación para docentes del nivel medio superior en Chiapas**

En un estudio reciente que da cuenta del devenir histórico del nivel de educación media superior en México, Zorrilla (2012, p. 122) concluye que los docentes de este nivel no cuentan con una preparación adecuada “como resultado de la omisión docente y didáctica en su propia formación, que por lo general comprende una carrera universitaria y haber atendido, en el caso de los profesores con mayor experiencia, cursos intersemestrales o interanuales.” Estos cursos se caracterizan por promover un aprendizaje irreflexivo y propone que las maestrías en didácticas específicas con orientación disciplinaria podrían responder a la necesidad de formación de los docentes de este nivel educativo.

A partir de los acercamientos tenidos entre investigadores educativos universitarios y docentes de las escuelas del nivel medio superior se está en condiciones de perfilar los componentes de una propuesta distinta de formación. Se toma como punto de partida lo que Zeichner (2010) llama un “tercer espacio” o “espacio híbrido de formación”. Éste conecta posturas que tradicionalmente se han visto como opuestas y que, a pesar de estar pensado para procesos de formación inicial de profesores de educación básica, bien puede aplicarse

a la formación de docentes del nivel medio superior ya que lo que lo define, de acuerdo con Zeichner (2010, p. 131), es

el rechazo de binarios como el conocimiento práctico y académico y teoría y práctica, y suponen la integración de lo que a menudo se ve como discursos en competencia en nuevas vías: la perspectiva de o una cosa/o la otra se transforma en un punto de vista de ambos/también.

Este planteamiento sugiere pensar la formación de los docentes de escuelas de nivel medio superior en espacios de autorreflexión, acompañados de investigadores educativos universitarios, en un ejercicio de investigación-acción colaborativa. Esta búsqueda por una opción distinta de formación que trascienda las aulas y la mera teoría se relaciona con las propuestas de Korthagen (2010) quien defiende un enfoque realista de formación (que escapa de aquel que prioriza la función de la teoría sobre la práctica y de aquel que se basa en la práctica y desdeña la teoría), el cual se caracteriza por los siguientes aspectos:

- trabajar sobre la base de situaciones reales durante la formación y que han suscitado inquietudes en el futuro profesor [en este caso sería el docente];
- reflexión por parte de e interacción entre los futuros profesores [en este caso serían los docentes];
- intervención guiada [con apoyo de investigadores educativos];
- no hay Teoría con T mayúscula (un tema creado por los investigadores) sino teoría con t minúscula (como materia a crear específicamente por los propios futuros profesores). (KORTHAGEN, 2010, p. 86).

El cuestionamiento a la Teoría con mayúscula en el campo de la educación ha

sido trabajado con profundidad por Wilfred Carr (2006) en el artículo *Education without Theory*<sup>16</sup> (citado por MÉNDEZ Y MÉNDEZ, 2007, p. 51) en el que sostiene que

la teoría educativa es simplemente una expresión de la gran necesidad que tenemos de sustentar nuestras creencias y acciones en un conocimiento que nace de una fuente autoritaria, externa e independiente... no es sino el nombre que le damos a varios intentos fútiles, que se han realizado durante los últimos cien años, para colocarnos fuera de las prácticas educativas para explicarlas y justificarlas... ha llegado el momento de admitir que no podemos tomar una posición fuera de la práctica y que ahora debemos llevar la labor de la teoría educativa a un final digno.

Korthagen (2010) propone que el enfoque realista, traslada la formación de los profesores hacia la *phronesis* (ver tabla 2), al igual que Carr (2005) recurre a ella cuando busca explicaciones que le permitieran pensar la formación de profesores mediante un modelo de investigación acción que escapara de la racionalidad técnica en la que se había visto envuelto. La distinción realizada por Aristóteles sobre las tres clases de acción humana y tres formas de razonamiento (*theoria*/razonamiento teórico; *poesis*/razonamiento técnico y *phronesis*/razonamiento práctico, praxis y acción moral informada) lleva a Carr (citado por MÉNDEZ Y MÉNDEZ, 2005, p. 40) a plantear que,

solamente haciendo referencia a los conceptos aristotélicos de *praxis* y *phronesis* los profesionales educativos a quienes enseñaba, deseaban entender su propia práctica y definir su papel profesional.

<sup>16</sup> Una traducción de éste y otros textos de Wilfred Carr fue revisada por la autora de este artículo y publicada en la compilación *El docente investigador en educación. Textos de Wilfred Carr*, en MÉNDEZ Y MÉNDEZ (coords.), Tuxtla Gutiérrez: UNICACH.

**Tabla 2** - Diferencias en la orientación que sigue la formación de profesores

EPISTEME	PHRONESIS
Dirigida al conocimiento de varias situaciones;	Está dirigida a la acción concreta, en una situación específica;
Utiliza conceptos generales;	Centra su atención en aspectos específicos de la situación (ciertos indicios);
Se basa en la investigación científica;	Se basa en las experiencias propias de cada uno;
Es conceptual; nos ayuda a entender varias situaciones.	Es perceptual: forma nuestra percepción acerca de situaciones específicas.

Fuente: KORTHAGEN, F. A. J. La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, Zaragoza, España, n.68 (24, 2), p. 86-87, ags. 2010.

Tanto Korthagen (2010) como Carr (2005, 2006) proponen recuperar el conocimiento práctico (vinculante de elementos lógico-rationales con elementos emotivo-motivacionales), situado en los contextos específicos, las experiencias personales, sociales, y profesionales para impulsar un modelo de formación. En acuerdo con ellos José Contreras Domingo (2010) sostiene que es necesario resarcir la ruptura que se ha establecido, siguiendo modelos tradicionales de formación, entre el saber y el ser.

El oficio docente se hace con uno mismo, con lo que uno es y lleva incorporado. Al enseñar, uno se expone, se enseña, no sólo enseña un saber, sino la propia relación con el saber; no sólo está allí, entre estudiantes, sino que es ante todo *presencia*.... Hacerse docente tiene por tanto mucho que ver con elaborar esa presencia: pensar los modos en que establecemos las relaciones; indagar en lo que tenemos como propio y cómo eso es lo que está vivo y activo, no ya como un recurso acuñado, sino como un modo propio de vivir las situaciones educativas, aquellas que nos permiten estar de verdad; descubrir lo que tenemos que hacer consciente, visible para nosotros mismos, de nuestros modos de ser y estar, para ver si es eso lo que requiere nuestra acción educativa. (CONTRERAS, 2010, p. 64-65).

La propuesta recupera los cambios que se han venido dando en la orientación de los procesos de formación docente:

- a) de la transferencia de conocimientos por parte de expertos al aprendizaje auto-dirigido
- b) del aprendizaje individual a la co-creación en grupos
- c) de la idea que el comportamiento del profesorado estaba dirigido por su pensamiento, especialmente de las teorías sobre la enseñanza y el aprendizaje... [al reconocimiento] que los profesores toman un gran número de decisiones instantáneas en la enseñanza, del modo que al menos parte de estas decisiones deben tomarse de manera inconsciente o semiconsciente. (KORTHAGEN, 2010, p. 88).

La propuesta concreta para generar capacidad de cambio es la de promover procesos de reflexión entre los docentes, siguiendo un esquema de investigación, reflexión y acción en el que los propios docentes actuando como, y acompañados de, investigadores educativos se responsabilicen de la transformación de su realidad para lo cual deberán encontrar sentido a lo que hacen y ser capaces de comenzar un proceso en el que los cambios propuestos desde abajo lleguen a transformar las estructuras que hoy día se les imponen. El punto de partida para ello es la recuperación de sus

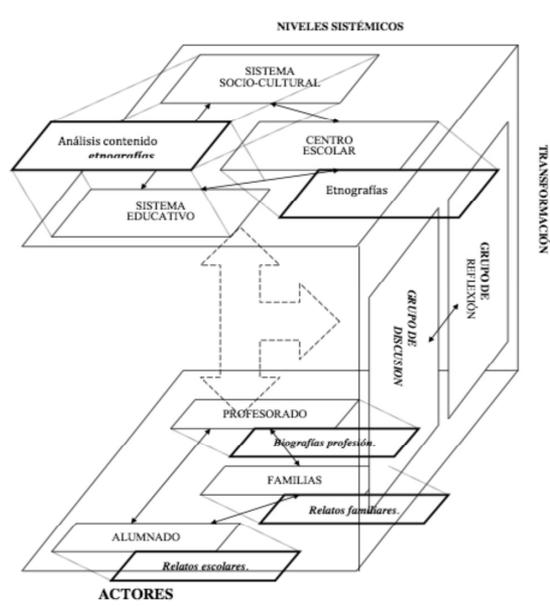
experiencias y el conocimiento práctico que han construido a partir de ellas en relación con los saberes o teorías constituidas desde formación profesional inicial o de otro tipo (diplomados, posgrados, entre otros).

Algunos ejemplos que sirven de inspiración a esta propuesta se mencionan a continuación<sup>17</sup>. Los tres primeros ofrecen alternativas para desencadenar los procesos de investigación, reflexión y acción con los docentes, mientras que el cuarto ofrece una visión organizativa que permite imaginar la posibilidad de constituir lo que Zeichner (2010) denomina un tercer espacio o espacio híbrido de formación:

a) El modelo propuesto por José Ignacio Rivas (2011) y su grupo de trabajo, en la

Universidad de Málaga, se propone recuperar las experiencias escolares que se convierten en punto de partida para organizar grupos de reflexión orientados hacia la transformación escolar. En el esquema 2 se presenta los elementos que orientan la reflexión de los docentes: en la cima los relacionados con el sistema (niveles sistémicos) que se conectan con los espacios de vida cotidiana (base del esquema). La reflexión de los docentes conecta sus conocimientos y sentimientos con las estructuras sociales. Se trata que los actores escolares se empoderen y tomen en sus manos la implementación de los cambios que requiere un proceso educativo de calidad, utilizando una metodología que parte de técnicas de investigación biográfico-narrativas y participativas.

ESQUEMA 2. COMPONENTES DE FORMACIÓN DEL MODELO IMPULSADO EN LA UNIVERSIDAD DE MÁLAGA



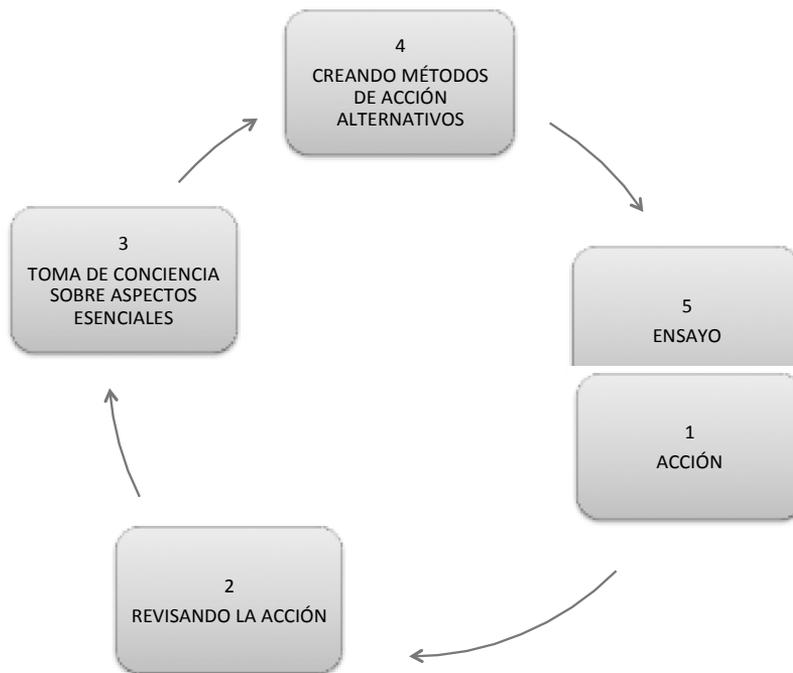
FUENTE: RIVAS, J. I. (coord.). Experiencia escolar, identidad y comunidad. Transformar desde los relatos en la comunidad escolar, *Historias de vida en educación: biografías en contexto*. Barcelona: Esbrina-Recerca, p. 101, 2011.

<sup>17</sup> Aunque al respecto podrían mencionarse muchas otras propuestas se han recuperado estas porque cada una aporta elementos significativos para la construcción de la propuesta de formación de docentes del nivel medio superior.

b) El modelo *Action, Looking back on action, Awareness of Essentials aspects, Creating alternative methods of actions y Trial* (ALACT), referido por Korthagen (2010) y utilizado en la formación de futuros profesores, el cual toma como punto de partida la acción docente, su revisión con

el propósito de hacer conciencia de los aspectos esenciales que lleven a la creación de métodos de acción alternativos que se ponen en práctica para reiniciar el ciclo de reflexión que consta de cinco niveles (ver esquema 3).

### ESQUEMA 3. MODELO ALAC DE REFLEXIÓN PARA LA FORMACIÓN DE DOCENTES



FUENTE: KORTHAGEN, F. A. J. La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, Zaragoza, España, n.68 (24, 2), p. 91, ags. 2010.

La reflexión propuesta lleva a

estimular a los profesores a reflexionar sobre las propias experiencias de su clase... los orígenes irracionales del comportamiento... la meta-reflexión... el aprendizaje reflexivo entre pares... [además] sigue una estructura sistémica que se hace explícita... [que] se introduce gradualmente. (KORTHAGEN, 2010, p. 92-94).

c) El modelo de Bateson o modelo cebolla propone el avance de la reflexión siguiendo seis capas que van del exterior al núcleo que consideran: la detección de un problema, el cuestionamiento sobre qué hacer ante éste, la valoración de las competencias de que se dispone para la acción, y acercándonos más al núcleo se introduce la reflexión sobre asuntos personales que involucran las creencias, la existencia y los motivos para actuar en una dirección (ver esquema 4).

#### ESQUEMA 4. MODELO BATESON O MODELO “CEBOLLA” NIVELES DE REFLECCIÓN EN LA FORMACIÓN DE DOCENTES



FUENTE: KORTHAGEN, F. A. J. La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado. **Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado**, Zaragoza, España, n.68 (24, 2), p. 94-95, ags. 2010.

d) Solomon (2009) presenta el modelo de reclutamiento y formación de docentes, *Boston Teacher Residency* (BTR), que funciona en un distrito escolar urbano de Boston en el que se preparan a lo largo de un año a futuros profesores de educación media emulando las residencias médicas. Después de un curso corto de inducción, los futuros docentes son enviados a una escuela en la que trabajan a lo largo de un año (cuatro días a la semana) al lado del docente que se convierte en su tutor. Un día a la semana se reúnen residentes y tutores en sesiones de reflexión para evaluar y planear nuevas acciones.

El modelo BTR forma parte de un movimiento amplio de modelos que buscan mejorar la formación de docentes<sup>18</sup> y se

<sup>18</sup> A major influence on the program, as will be obvious to the reader, has been the Professional Development School movement, BTR was also influenced early on

inscribe además los procesos de certificación alternativa que han dado la posibilidad de movilizar estos procesos formativos en Estados Unidos. Aunque no surge con este propósito, sino pretendiendo un acercamiento con las necesidades de formación del distrito escolar, al finalizar el año de residencia se acredita una especialización docente y se adquieren créditos para continuar estudios de nivel master en la Universidad de Massachusetts.

by the school-based teacher preparation program at the Shady Hill School in Cambridge, MA. It has adapted practices such as the Rounds process used at Clark University in Worcester MA. The descriptive review process developed at the Prospect Center in Vermont; and the critical friends group work pioneered by the Annenberg Institute and carried on by the National School Reform Faculty. It is influenced by the ideas and actions of educators like Deborah Ball, Lisa Delpit, Bob Moses, and many others (SOLOMON, 2009, p. 480).

La idea de formar a los futuros docentes insertándolos en las escuelas destinando un día para reflexionar acerca del quehacer mismo en las aulas y ofrecer un certificado que acredite los estudios son aspectos que bien pueden trasladarse a los procesos de formación de los docentes de las escuelas del nivel medio superior en Chiapas quienes ya están insertos en la práctica, destinar un día al proceso de formación que tome como base los problemas que enfrentan en ese contexto y proponer soluciones acordes a las condiciones del contexto. El ciclo de investigación, reflexión y acción que orientaría el proceso de formación sería guiado por investigadores educativos universitarios (a la manera del papel que cumple el *Site Director* del BTR, quien supervisa el proceso), y acompañado de estudiantes de nivel licenciatura del área de educación que quedarían a cargo de organizar actividades educativas con los grupos de estudiantes en la escuela el día que se destina a las sesiones de trabajo con los docentes. El vínculo escuelas-universidad se fortalecería pues a esta última correspondería la planeación, seguimiento y registro de los créditos del programa de formación con fines de acreditación.

¿Es posible integrar una propuesta de formación que recupere elementos de estos modelos de formación en las escuelas del nivel medio superior en Chiapas? Actualmente se intenta hacerlo como resultado de los trabajos emprendidos en el proyecto *Profesoras y profesores ante el cambio educativo* y se aspira a que la propuesta construida se implemente, en un primer momento, en alguna o algunas de las cinco escuelas que actualmente participan en el proyecto, para posteriormente ser trasladada a otros contextos escolares (con las modificaciones que requiere cada caso, pues la investigación, acción y reflexión

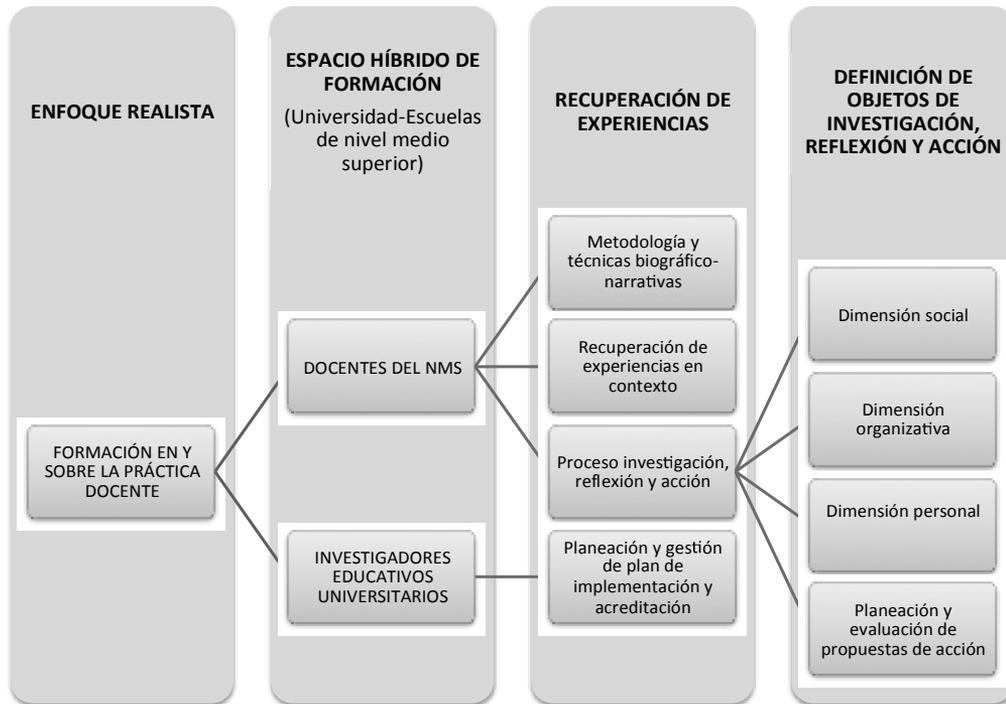
se orientan a partir de las experiencias, conocimientos prácticos y problemas identificados por los docentes en cada escuela).

## Conclusión

Aunque se reconoce que el cambio en la educación media superior depende de la confluencia de diversos factores (como el crecimiento de la infraestructura y equipo disponible, la adecuación del marco legal, entre otros), se destaca en este trabajo la formación de los docentes como el factor principal para desencadenarlo.

Contrario al plan actual de formación docente que implementa la RIEMS a través de diplomados y cursos de actualización orientados a asumir los principios de la reforma, se propone un proceso de formación que recupera las necesidades y situaciones que se enfrentan en cada contexto escolar y que toman como base las experiencias y conocimientos prácticos de los docentes, mismo que se valoran y re-significan en un proceso de investigación, reflexión y acción orientado a la transformación, integrando los elementos que se muestran en el esquema 5.

**ESQUEMA 5. MODELO DE FORMACIÓN DOCENTE EN ESCUELAS DE NIVEL MEDIO SUPERIOR**



FUENTE: Propuesta derivada de la investigación **Profesoras y profesores ante el cambio educativo**, Chiapas 2013.

¿Por qué pensar en la RIEMS como detonante de la trans-formación de los docentes y del cambio escolar? Se concibe a la reforma como un pretexto en tanto ésta ha interpelado a los docentes y ha movido los esquemas de significación que tenían (en ocasiones para justificar por qué aferrarse a ellos). Ha colocado a los docentes ante la necesidad de pensar su trabajo, las formas en que se relacionan con sus estudiantes, las formas en que evalúan sus aprendizajes y los han llevado a asumir posiciones diversas que están dispuestos a debatir. Se ha exacerbado el debate y fluyen argumentos controvertidos que en ocasiones, se convierten en acciones potencialmente innovadoras. En este sentido ha despertado el interés y provocado crisis en los docentes que pueden, si se insertan en una propuesta integral de formación y no

se quedan en actos aislados y esporádicos, desencadenar procesos de investigación, reflexión y acción colectiva integrando un proyecto de trans-formación escolar.

Un proceso de formación que reconozca las experiencias y los conocimientos prácticos de los docentes hará factible que ellos construyan las competencias relacionadas con el dominio y estructuración de los saberes para promover el aprendizaje significativo de sus estudiantes; la planificación de los procesos de enseñanza-aprendizaje y su aplicación; la evaluación, desde un enfoque formativo; la construcción de ambientes de aprendizaje autónomo, colaborativo que contribuyan a la formación integral; el diseño e implementación de proyectos de mejora continua, y la gestión

institucional; el manejo de tecnologías de la información y la comunicación y su integración a la enseñanza; la conducción de los procesos de aprendizaje independiente de sus estudiantes. Pero sobre todo, hará posible que los docentes y las escuelas, como organizaciones que aprenden, movilicen el conocimiento práctico, a través de un proceso de investigación, reflexión y acción transformativa y dialógica.

A partir de este punto se debe profundizar en cómo hacer operativos los sustentos de esta propuesta de formación, lo que lleva a la planeación de acciones futuras que lleven a entablar un proceso de negociación y gestión sobre las escuelas, los recursos, espacios, tiempos, convenios interinstitucionales, procedimientos de validación de conocimientos, entre otros, para hacer factible su implementación. Pero, aunque falta un largo camino por recorrer en este sentido, se tiene la evidencia suficiente que muestra que es necesaria una forma alternativa a los procesos de formación de los docentes del nivel medio superior que comienza por la evaluación de las condiciones reales para impulsarla. Por último, se recupera la metáfora expuesta en diversas ocasiones por Miguel Ángel Santos (2010, p. 179) del “coche que se diseña con línea aerodinámica, con motor potente, asientos cómodos, combustible económico..., pero que se pone a funcionar en los riscos de una montaña. El coche es magnífico, pero no podrá funcionar”.

## Referencias

BERNSTEIN, B. **La estructura del discurso pedagógico**. 4. ed. Madrid: Morata, 2001.

CARR, W. Education without theory. **British Journal of Educational Studies**, v. 54, Issue 2, p. 136-159. Jun. 2006.

CARR, W. The role of theory in the professional development of an educational theorist. **Pedagogy, Culture and Society**, n. 3, v. 13, p. 333-346, 2005.

CONGRESO DEL ESTADO DE CHIAPAS. **Constitución Política del Estado de Chiapas 2012**. Disponible en: <[http://www.congresochiapas.gob.mx/new/index.php?option=com\\_content&view=article&id=1955&Itemid=124](http://www.congresochiapas.gob.mx/new/index.php?option=com_content&view=article&id=1955&Itemid=124)>. Acceso en: 20 may. 2013.

\_\_\_\_\_. **Constitución Política del Estado de Chiapas 2012**. Disponible en: <<http://www.congresochiapas.gob.mx/new/Info-Parlamentaria/CONSTITUCION%20ESTATAL.pdf>>. Acceso en: 20 may. 2013.

CONTRERAS D. J. Ser y saber en la formación didáctica del profesorado: una visión personal. **Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado**, Zaragoza, España, n.68 (24, 2), p. 61-81, ags. 2010.

DOF. Acuerdo 442 por el que se establece el Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad. **Diario Oficial de la Federación**, México: Secretaría de Gobernación, viernes 26 de septiembre de 2008, y modificado el martes 23 de junio de 2009.

DOF. Acuerdo 444 por el que se establecen las competencias que constituyen el marco curricular común del Sistema Nacional de Bachillerato. **Diario Oficial de la Federación**, México: Secretaría de Gobernación, martes 21 de octubre de 2008.

DOF. 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, miércoles 29 de octubre de 2008.

DOF. Acuerdo 486 por el que se establecen las competencias disciplinares extendidas del Bachillerato General. **Diario Oficial de la Federación**, México: Secretaría de Gobernación, jueves 30 de abril de 2009.

DOF. Acuerdo 488 por el que se modifican diversos números 442, 444 y 447... **Diario Oficial de la Federación**, México: Secretaría de Gobernación, martes 23 de junio de 2009.

EL INFORMADOR **Establecen obligatoriedad de la enseñanza media superior** Periódico de Guadalajara, Jalisco, 9 feb. 2012. Disponible en: <<http://www.informador.com.mx/mexico/2012/356219/6/establecen-obligatoriedad-de-la-ensenanza-media-superior.htm>>. Acceso en: 10 feb. 2013.

FULLAN, M. El significado del cambio educativo: un cuarto de siglo de aprendizaje, en **Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado**, n. 6 (1-2). 2002. Disponible en: <<http://www.ugr.es/~recfpro/rev61ART1.pdf>>. Acceso en: 31 marzo. 2010.

GOBIERNO DEL ESTADO DE CHIAPAS. **Programa sectorial de educación 2007-2012**. Tuxtla Gutiérrez, Chiapas: Secretaría de Hacienda, Planeación, 2011. Disponible en: <[http://www.haciendachiapas.gob.mx/planeacion/Informacion/Programacion\\_Sectorial/Programas\\_Sectoriales\\_Alineacion/PDF/PDF\\_Educacion.pdf](http://www.haciendachiapas.gob.mx/planeacion/Informacion/Programacion_Sectorial/Programas_Sectoriales_Alineacion/PDF/PDF_Educacion.pdf)>. Acceso en: 4 abr. 2013.

GOBIERNO DEL ESTADO DE CHIAPAS. **Sexto informe de gobierno de Juan Sabines Guerrero. Hechos son palabras**. Tuxtla Gutiérrez, Chiapas: Gobierno del Estado de Chiapas, 2012. Disponible en: <<http://www.informe.chiapas.gob.mx/doc/2007-2012/sexto/contextoestatal/6o%20Informe%20de%20Gobierno.pdf>>. Acceso en: 4 abr. 2013.

GONZÁLEZ, A. No todos los jóvenes acceden a la educación nivel medio superior: SE, **Diario del Sur**, Tapachula, Chiapas, 11 feb. 2012. Disponible en: <<http://www.oem.com.mx/diariodelsur/notas/n2423260.htm>>. Acceso en: 26 marzo. 2013.

INEGI. **Censo de Población y Vivienda de 2010, Resultados definitivos**, comunicado n. 058/11, 3 marzo. 2011. Disponible en: <<http://www.inegi.org.mx/inegi/contenidos/espanol/prensa/comunicados/rdcpv10.asp>>. Acceso en: 3 jun. 2013.

INEGI. **Educación. Educación básica, media superior y educación superior**. México: INEGI Serie Boletín de estadísticas continuas, demográficas y sociales, 2004. Disponible en: <[http://www.inegi.org.mx/prod\\_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/continuas/sociales/educacion/2004/bol\\_educ.pdf](http://www.inegi.org.mx/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/continuas/sociales/educacion/2004/bol_educ.pdf)>. Acceso en: 16 jun.2013.

KORTHAGEN, F. A. J. La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado. **Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado**, Zaragoza, España, n.68 (24, 2), p. 83-101, ags. 2010.

LAMPERT, M. Learning teaching in, from, and for practice: What do We Mean? **Journal of Teacher Education XX(X)**, Sage Publications, p. 1-14, 2009.

MÉNDEZ P., A.; MÉNDEZ P., S. (coords.). **El docente investigador en educación. Textos de Wilfred Carr**. Tuxtla Gutiérrez: Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas, Colección Selva Negra, 2007, 110 p.

OLIVA G., F. **Reforma educativa: regionalización simbólica para la transformación de los sujetos**. 2011, 600 p. Tesis (doctoral en Estudios Regionales)-Universidad Autónoma de Chiapas, Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, 2011.

PÉREZ G., Á. Nuevas exigencias y escenarios para la profesión docente en la era de la información y la incertidumbre. **Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado**, Zaragoza, España, n.68 (24, 2), p. 17-60, ags. 2010.

\_\_\_\_\_. La naturaleza de las competencias básicas y sus aplicaciones pedagógicas. **Cuadernos de educación de Cantabria**, Gobierno de Cantabria, n. 1, 2007.

PERRENOUD, P. La formación del profesorado: un compromiso entre visiones inconciliables de la coherencia. **Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado**, Zaragoza, España, n.68 (24, 2), p. 103-122, ags. 2010.

PODER EJECUTIVO DEL ESTADO DE CHIAPAS. **Ley de Educación para el Estado de Chiapas**. Tuxtla Gutiérrez, Chiapas: Congreso

del Estado de Chiapas, reforma del 7 mzo. 2012. Disponible en: <<http://www.consejeriajuridica.chiapas.gob.mx/marcojuridico/ley/default/Ley%20de%20Educación%20para%20el%20Edo%20de%20Chiapas%207Mzo2012.pdf>>. Acceso en: 16 jun. 2013.

PONS B., L. **Profesoras y profesores ante el cambio educativo. Implicaciones de la Reforma Integral de la Educación Media Superior en escuelas de Chiapas**, proyecto de investigación inscrito en la IIª Convocatoria del SIINV-UNACH, Tuxtla Gutiérrez, Chiapas: Universidad Autónoma de Chiapas, 2012. 25p.

RIVAS, J. I. (Coord.). Experiencia escolar, identidad y comunidad. Transformar desde los relatos en la comunidad escolar, **Historias de vida en educación: biografías en contexto**. Barcelona: Esbrina-Recerca, p. 99-107, 2011.

RODRÍGUEZ G., R. **La obligatoriedad de la educación media superior en México**. México: Seminario de Educación Superior, Universidad Nacional Autónoma de México, Campus Milenio Núm. 480 (2012-09-27), Disponible en: <<http://www.ses.unam.mx/publicaciones/articulos.php?proceso=visualiza&idart=1669>>. Acceso en: 23 may. 2013.

SANTOS G., M. Á. La formación del profesorado en las instituciones que aprenden. **Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado**, Zaragoza, España, n. 68, p. 175-200, 2, ags. 2010.

SECRETARÍA GENERAL DE GOBIERNO DEL ESTADO DE CHIAPAS. **Periódico Oficial** (varios), Tuxtla Gutiérrez, Chiapas: Gobierno del Estado de Chapas. Disponible en: <[http://www.sgg.chiapas.gob.mx/acuerdos/index.php?\\_pagi\\_pg=9](http://www.sgg.chiapas.gob.mx/acuerdos/index.php?_pagi_pg=9)>. Acceso en: 16 jun. 2013.

SEP. **Reforma Integral de la Educación Media Superior en México. La creación de un Sistema Nacional de Bachillerato en el marco de la diversidad**. México: Subsecretaría de Educación Media Superior de la Secretaría de Educación, 2008. 101p.

TAPIA G., G. Formación para el asesoramiento a las escuelas: un proceso emergente en

México, **Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado**, n. 12-1, 2008. Disponible en: <<http://www.ugr.es/~recfpro/rev121ART8.pdf>>. Acceso en: 20, abr. 2013.

SOLOMON, J. The Boston Teacher Residency: District-Based Teacher Education. **Journal of Teacher Education**, n. 60(5), Sage Publications, p. 478-488. 2009.

VAN MANEN, M. **Investigación educativa y experiencia vivida. Ciencia humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad**. Barcelona: Idea Books, 2003. 219p.

ZEICHNER, K. Nuevas epistemologías en la formación del profesorado. Repensando las conexiones entre las asignaturas del campus y las experiencias de prácticas en la formación del profesorado en la universidad. **Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado**, Zaragoza, España, n.68 (24, 2), p. 123-149, ags. 2010.

ZORRILLA A., J. F. La Secretaría de Educación Pública y la conformación histórica de un sistema nacional de educación media superior. In: ESPINOSA, M. M. (coord.). **La educación media superior en México. Balance y perspectivas**. México: Fondo de Cultura Económica-SEP, 2012, p. 17-129.

Enviado em: 28. 07. 13

Aceito em 16. 03. 14