



Revista Electrónica en Educación y Pedagogía

ISSN: 2590-7476

revista.educacionypedagogia@unicesmag.edu.co

Universidad Cesmag

Colombia

Servín, Mercedes de Agüero
Formación y profesionalización docente en la Educación Media
Superior en México. Revisión crítica y narrativa de la literatura científica
Revista Electrónica en Educación y Pedagogía, vol. 6, núm. 10, 2022, Enero-Junio, pp. 228-248
Universidad Cesmag
Colombia

DOI: <https://doi.org/10.15658/rev.electron.educ.pedagog22.04061015>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=573971933017>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc

Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso
abierto

Formación y profesionalización docente en la Educación Media Superior en México. Revisión crítica y narrativa de la literatura científica¹

Mercedes de Agüero - Servín²

Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), México

E-mail: mercedes_aguero@cuaieed.unam.mx

Silvia Iveth Martínez - Álvarez³

Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), México

E-mail: silvia_martinez@cuaieed.unam.mx

Maura Pompa - Mansilla⁴

Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), México

E-mail: maura_pompa@cuaieed.unam.mx

228

PARA CITAR ESTE ARTÍCULO /TO REFERENCE THIS ARTICLE /PARA CITAR ESTE ARTIGO

Agüero-Servín, M., Martínez-Alvarez, S. y Pompa-Mansilla, M. (2022). Formación y profesionalización docente en la Educación Media Superior en México. Revisión crítica y narrativa de la literatura científica. *Revista Electrónica en Educación y Pedagogía*, 6(10), 228-248 doi: <https://doi.org/10.15658/rev.electron.educ.pedagog22.04061015>

Recibido: octubre, 21 de 2021

Revisado: noviembre, 4 de 2021

Aceptado: marzo, 18 de 2022

¹ Artículo derivado del proyecto de investigación *La condición de los docentes y estudiantes de la Educación Media Superior a diez años de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS)*, avalado por la Facultad de Filosofía y Letras y por la Coordinación de Universidad Abierta, Innovación Educativa y Educación a Distancia (CUAIEED) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

² Doctora en Educación, Universidad Autónoma de Aguascalientes, UAA. Subdirectora de Investigación en Educación de la CUAIEED-UNAM. ORCID: <https://orcid.org/000-0003-4564-2472>. E-mail: mercedes_aguero@cuaieed.unam.mx. Ciudad de México, México.

³ Doctora en Ciencias con la Especialidad en Investigaciones Educativas, Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del IPN (CINVESTAV-IPN). Jefa del Departamento de Investigación en Educación de la CUAIEED-UNAM. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9359-794X> E-mail: silvia_martinez@cuaieed.unam.mx. Ciudad de México, México.

⁴ Licenciada en Pedagogía, UNAM. Jefa del Departamento de Investigación Traslacional en Educación de la CUAIEED. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7188-1090>. E-mail: maura_pompa@cuaieed.unam.mx. Ciudad de México, México.

Resumen: Esta investigación es una revisión de la literatura en investigación de la Educación Media Superior o de Bachillerato en México. *Objetivo:* ofrecer un panorama general de lo que se sabe acerca de la formación y profesionalización docente en la investigación en la última década (2012-2020) en México. *Método:* Con base en el método SALSA que implica una revisión crítica y sistemática de la literatura en investigación de la educación, se hizo una revisión de la literatura científica en tres bases de información en español y dos bases para los artículos en inglés. Se seleccionaron 60 documentos, de los cuales, 29 pasaron a una segunda selección y análisis. *Resultados:* se identifican núcleos temáticos-analíticos y sus relaciones que se organizaron en tres categorías analítico-narrativas: 1. Perfiles docentes, condiciones materiales y contractuales de trabajo e implementación de la RIEMS; 2. Experiencias de formación en el marco de la RIEMS: competencias y evaluación docente; y 3. Experiencias de formación y profesionalización docente en los subsistemas de EMS-UNAM. *Conclusiones:* los temas vinculados con la formación y profesionalización docente a nivel medio superior más revisados en la literatura de investigación educativa de 2012 a 2020 están vinculados con las diferentes aristas de la implementación de la Reforma Integral de la Educación Media Superior, teniendo como ejes problematizadores a la heterogeneidad y la diversidad en cuanto a condiciones materiales y contractuales.

Palabras clave: Formación de docentes, reforma de la educación (Tesauros); educación secundaria, profesionalización docente, revisión de la literatura. (Palabras clave sugerida por los autores)

Teacher training and professionalization in Secondary Education in Mexico. Critical and narrative review of the scientific literature

Abstract: This research is a review of the research literature of Secondary Education or High School in Mexico. *Objective:* to offer an overview of what is known about teacher training and professionalization in research in the last decade (2012-2020) in Mexico. *Method:* Based on the SALSA method which involves a critical and systematic review of the literature on education research, a review of the scientific literature was made in three databases in Spanish and two databases for articles in English. Among 60 documents selected, 29 went on to a second selection and analysis stage. *Results:* thematic-analytical nuclei and their relationships were identified and organized into three analytical-narrative categories: 1. Teaching profiles, material and contractual working conditions and implementation of the RIEMS; 2. Training experiences within the framework of the RIEMS: competences and teacher evaluation; and 3. Experiences of teacher training and professionalization in the EMS-UNAM subsystems. *Conclusion:* the topics related to teacher training and professionalization at the secondary level most reviewed in the educational research literature from 2012 to 2020 are linked to the different aspects of the implementation of the Integral Reform of Secondary Education, having the heterogeneity and diversity as the main problems in terms of material and contractual conditions.

Keywords: teacher training, education reform (Thesaurus); secondary education, teacher professionalization, literature review. (Keywords suggested by the authors)

Formação e profissionalização de professores do Ensino Médio no México. Revisão crítica e narrativa da literatura científica

Resumo: Esta pesquisa é uma revisão da literatura sobre pesquisa no Ensino Médio no México. *Objetivo:* fornecer uma visão geral do que é conhecido sobre formação e profissionalização de professores em pesquisa na última década (2012-2020) no México.

Método: Com base no método SALSA, que envolve uma revisão crítica e sistemática da literatura sobre pesquisa em educação, foi realizada uma revisão da literatura científica em três bancos de dados em espanhol e dois bancos de dados para artigos em inglês. Foram selecionados 60 documentos, dos quais 29 foram submetidos a uma segunda seleção e análise. **Resultados:** Foram identificados núcleos temático-analíticos e suas relações que foram organizadas em três categorias analítico-narrativas: 1. perfis dos professores, condições materiais e contratuais de trabalho e implementação do RIEMS; 2. experiências de formação no âmbito do RIEMS: competências e avaliação de professores; e 3. Experiências de formação e profissionalização de professores nos subsistemas de EMS-UNAM. **Conclusões:** os tópicos relacionados à formação e profissionalização de professores a nível do ensino médio mais revisados na literatura de pesquisa educacional de 2012 a 2020 estão ligados aos diferentes aspectos da implementação da Reforma Integral do Ensino Médio, tendo como eixos problemáticos a heterogeneidade e a diversidade em termos de condições materiais e contratuais.

Palavras-chave: formação de professores, reforma da educação (Tesauros); ensino médio, profissionalização de professores, revisão de literatura. (Palavras-chave sugeridas pelos autores)

Introducción

El origen de la Educación Media Superior (EMS) en México, equivalente al nivel secundario o bachillerato en otros países, puede rastrearse en el último tercio del Siglo XIX con la creación de las primeras escuelas nacionales preparatorias, diseñadas con la encomienda de preparar a los estudiantes para su ingreso a la Universidad. A partir de ese momento y hasta su incorporación a la Universidad Nacional de México (UNAM) en abril de 1910 (Meneses-Morales, 1998, p. 712), este nivel educativo mantuvo la intención de ser un espacio incluyente y con ideas plurales (Castrejón-Díez, 1998, p.283).

Desde entonces se extiende y diversifica en múltiples modalidades educativas y con diferentes finalidades que pueden englobarse en dos: preparar a los jóvenes para la universidad o prepararlos para el mundo laboral. Esta diversificación desencadena el diseño de planes de estudio muy distintos, con perfiles de egreso y objetivos también muy disímiles; así se diseñan formas de sostenimiento y dependencias institucionales acordes a esos propósitos. Este crecimiento provocó que la EMS se desarrollara de manera errática sin un eje o hilo conductor entre subsistemas y modalidades que muestran objetivos de formación distintos, así como planes y programas que resultan francamente incompatibles entre sí, por lo que profesores y estudiantes no pueden transitar de un modelo o subsistema al otro. La incompatibilidad entre subsistemas es resultado de la falta de fines educativos claros y explícitos frente a su relación con el sistema de educación superior o con sus fines sociales y económicos dentro de un proyecto de país.

Cabe mencionar que, la EMS forma parte de lo que constituye la educación obligatoria en México, y a la luz de la diversificación mencionada, resulta relevante que sea el único nivel educativo que no cuenta con un currículo nacional centralizado. Al no existir esta centralización las consecuencias son múltiples, una de ellas, por ejemplo, es que existen distintos mecanismos y procedimientos para el acceso a este nivel educativo en cada entidad. Mientras que en algunos casos es una comisión la que aplica un examen a los aspirantes, y es quien se encarga de distribuirlos en las distintas modalidades y planteles de acuerdo a sus resultados, en otras entidades los diversos tipos de planteles establecen diferentes calendarios para realizar los exámenes de ingreso de forma escalonada, de tal manera que, los considerados de mayor prestigio son los que lo hacen primero, y en consecuencia, aquellos percibidos de menor renombre lo hacen al último para así captar a los rechazados (Weiss, 2012). Así, la EMS en México presenta particularidades que tienen implicaciones tanto en los distintos actores educativos

implicados como en diferentes ámbitos, muchos de ellos aún son poco explorados. Frente a esta complejidad y en el interés por comprender mejor a la EMS, en particular a los y las profesoras que ahí ejercen su docencia, es que las autoras se plantean como propósito identificar temas, dilemas y dificultades vinculados a la formación y profesionalización docente a nivel medio superior en México que se abordan en la literatura de investigación educativa en el periodo de 2012 a 2020; en ese sentido, se considera pertinente el planteamiento de preguntas de investigación que guiarán la revisión:

- ¿Cuáles son los temas vinculados con la formación y profesionalización docente a nivel medio superior más revisados en la literatura de investigación de la EMS?
- ¿Cuáles son las premisas y hallazgos fundamentales que se reportan en las investigaciones?
- ¿Cuáles son los paradigmas teórico-conceptuales que sustentan los trabajos?

Así, los objetivos de esta revisión de la literatura son:

1. Identificar de forma sistemática, las evidencias científicas que aportan los estudios en educación en México o acerca de México en la década del 2012-2022 acerca de la formación y profesionalización docente de la educación media superior.
2. Describir los hallazgos fundamentales de estos estudios para la comprensión de los programas de formación y desarrollo de la docencia en EMS.

Concepto de formación y profesionalización docente

En el diccionario de la Real Academia de la Lengua Española se define el concepto de profesión como: "Actividad habitual de una persona, generalmente para la que se ha preparado, que, al ejercerla, tiene derecho a recibir una remuneración o salario" (Real Academia Española, s/f); por su parte, Fernández Pérez (2001) hace un análisis sistemático y crítico del concepto y lo ubica "como una actividad permanente que sirve de medio de vida y que determina el ingreso a un grupo profesional determinado"(p. 6), el mismo autor señala que "tradicionalmente, la profesión ha sido una forma privilegiada de actividad y la base de una categoría socioeconómica caracterizada por su diversidad de tareas y por altos niveles de ingresos económicos, de estatus social y de prestigio"(p. 27).

Partiendo de esas nociones básicas de profesión, la dimensión de "actividad" desde la perspectiva de Lave y Wenger (1991) se concibe como una actividad situada, lo que implica "el énfasis en el entendimiento comprensivo que compromete a la persona en su totalidad, en lugar de la "recepción" de un cuerpo de conocimiento fáctico sobre el mundo, y en la propuesta de que el agente, la actividad y el mundo se constituyen mutuamente unos a otros"(p. 3) . En estos términos, una profesión no es solo una actividad sino un conjunto de actividades, es decir, una "práctica" conformada por un conjunto de maneras socialmente definidas de hacer las cosas en un dominio específico: un conjunto de enfoques comunes y estándares compartidos que crean la base para la acción, la comunicación, la resolución de problemas, el desempeño y la responsabilidad (Wenger et al., 2002). La resolución de problemas y la respuesta inmediata a situaciones emergentes es parte fundamental de la práctica docente, entendida como práctica reflexiva, en el desarrollo teórico de Schön (1992), y descrita como la capacidad y habilidad de emitir juicios razonables en situaciones interactivas e inciertas.

Desde esta perspectiva, la profesión docente va más allá del conocimiento acerca de los contenidos y las racionalidades pedagógicas que dictan cómo se debe enseñar, puesto que demanda el involucramiento total del docente en una tarea compleja que

le exige aprendizaje constante. Así pues, la docencia como profesión requiere actualización permanente, conocer los avances y cambios en los contenidos disciplinares y desarrollar habilidades de enseñanza eficaces, relevantes a la profesión y pertinentes al plan de estudios y programas de enseñanza, acordes con las necesidades específicas de los contextos inmediatos en los que se materializa y sitúa su práctica docente. Asimismo, ha de adecuarse y actualizarse de acuerdo con los cambios y demandas de una sociedad globalizada, heterogénea, dinámica y marcada por retos medioambientales, de sobrepoblación y crisis por superar. De este modo, la formación docente se concibe como una actividad con procesos siempre inacabados de construcción de identidades, en múltiples escenarios y situaciones didácticas y sociales de aprendizaje, con momentos de construcción de conocimientos complejos, disciplinares y pedagógicos, así como de saberes y habilidades, en contextos sociales particulares y específicos de la práctica, es decir, en términos de Chaiklin y Lave (1996) la docencia es una actividad de aprendizajes situados.

De acuerdo con la dimensión social y de medio de vida a la que hace referencia Fernández Pérez (2011), también al logro de los derechos laborales con los que la profesión docente ha adoptado un ethos corporativo y una identidad (Escolano, 2015), es que entendemos que la profesionalización no puede limitarse a los esfuerzos individuales por lograr una formación constante, pues como sostiene Imbernón (1999) en el desarrollo profesional del profesorado, la formación es una parte del proceso, y otra parte importante es la que toca a las instituciones, con el modelo retributivo de carrera docente, de clima laboral, etc. Por lo tanto, la formación y la profesionalización docentes deberían contribuir al bienestar del profesorado y no solamente enfocarse en las habilidades y conocimientos necesarios para mejorar su práctica.

Contextualización y justificación: la formación y profesionalización docente en el marco de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS)

Las políticas públicas en materia de formación y profesionalización docente en México han sido tema de múltiples debates, propuestas fallidas y programas que no terminan de consolidarse; especialmente en el nivel medio superior, donde la gran diversidad y heterogeneidad que existe entre los subsistemas y modalidades ha sido señalada como uno de los mayores problemas, ya que se ha traducido en fragmentación y desvinculación entre sistemas, inequidad y limitaciones para la movilidad estudiantil y la formación docente (Miranda, 2018).

Para visualizar la diversidad de subsistemas y modalidades es suficiente con revisar la Ley General de Educación (2020), en el apartado donde se reconoce que la Educación Media Superior en México está conformada por 33 subsistemas, organizados en 3 núcleos:

- I. Propedéutico o universitario
- II. Bivalente
- III. Profesional medio

Los núcleos se materializan en 7 modalidades:

1. Presencial
2. Intensiva
3. Virtual (a distancia)
4. Autoplaneada

5. Mixta
6. Certificación por evaluaciones parciales
7. Certificación por examen

Con la intención de allanar las diferencias entre subsistemas y modalidades, el fin último de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) fue la creación de un Sistema Nacional de Bachillerato, homologando los programas educativos en un Marco Curricular Común (MCC) articulado a través de competencias disciplinares básicas, extendidas y profesionales, para lo cual incluyó la creación de programas de formación docente, como el Programa de Formación Docente de Educación Media Superior (PROFORDEMS).

Para responder a esta política, la Universidad Nacional Autónoma de México, institución que agrupa la mayor parte de los centros educativos de este nivel en la Zona Metropolitana de la Ciudad de México, desarrolló sus propios programas de profesionalización y formación docente y reformó algunos ya existentes como la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior (MADEMS), que fue reformada para incluir programas del PROFORDEMS (Posgrado UNAM, 2002).

Hay grandes debates acerca de la EMS en México: a) el de la desigualdad de oportunidades para los estudiantes, su ingreso, permanencia y egreso del nivel (Villa-Lever, 2007; Weiss, 2012; Márquez, 2016); b) el de la falta de formación docente pertinente y relevante que se requiere acorde a los perfiles docentes propuestos a raíz de la RIEMS y el nuevo Marco Común Curricular (MCC) (de Agüero et al., 2021; Lozano-Medina, 2015); y c) el de la diversidad curricular con una gran cantidad de planes y programas de estudios, no equivalentes ni alternativos, en sistemas y subsistemas múltiples y variados en sus intenciones formativas; así como su falta de homologación internacional (Alcántara y Zorrilla, 2010). Estas situaciones crean una gran complejidad en el sistema, tanto para la administración como para la operación. Es necesario fomentar y extender la investigación cuantitativa para generar datos que permitan establecer las tasas de eficiencia y permanencia, al igual que los datos de seguimiento de trayectorias de aprendizaje y curriculares de los estudiantes y las trayectorias de formación y profesionalización de las y los docentes en los distintos subsistemas. También, consideramos necesario extender y ampliar estudios de corte cualitativo o mixto acerca de las percepciones, experiencias y situaciones significativas y problemáticas acerca de cómo se viven dichos subsistemas por parte de los actores educativos.

Método: Revisión sistemática crítica

Debido a que la diversidad en las modalidades y subsistemas en la EMS, y la relacionada con los contextos en los cuales se materializan las prácticas docentes, se articulan y dan como resultado escenarios complejos para los procesos de formación y profesionalización docente. Así, se consideró pertinente contribuir a su comprensión a través de la identificación, selección, valoración y síntesis de los trabajos de investigación que abordan esta problemática en el periodo comprendido de 2012 a 2020.

Acorde a la tipología de Grant & Boot (2009) acerca de las revisiones de la literatura científica, en la que identifican y definen 14 distintas clases de estudios es que se decidió realizar una combinación de dos tipos: la revisión sistemática y la revisión crítica.

Una revisión crítica busca mostrar que el autor ha investigado de manera extensa la literatura y evalúa de forma crítica su calidad, va más allá de una descripción e incluye un grado de análisis e innovación conceptual; no siempre se logra evaluar la calidad puesto que para hacerlo se requiere diseñar rúbricas, instrumentos y criterios específicos y con amplio consenso entre investigadores; no obstante, sí construye una base para comparar distintos paradigmas conceptuales y propiciar su desarrollo (p. 93).

Desde otra clasificación de revisiones, este estudio también puede considerarse como una revisión bibliográfica narrativa, puesto que sintetiza los hallazgos de la literatura recuperados de búsquedas en bases de datos digitales para incorporarlos en narrativas descriptivas y analíticas con base en categorías temáticas (Paré y Kitsiou, 2016).

La coincidencia con la revisión crítica y sistemática es que en esta revisión bibliográfica narrativa (RBN) se considera el análisis de las producciones académicas que resultan de investigaciones rigurosas desde una mirada crítica y valorativa de la investigación, más allá de una simple recopilación, descripción o clasificación de información. Sin embargo, a diferencia de otro tipo de revisiones, como la sistematización de la literatura de búsquedas en un tiempo único que dejan fuera muchos documentos, las revisiones sistemáticas sí establecen criterios de inclusión y exclusión relacionados con el método de investigación de cada estudio revisado. Para este caso, los criterios de selección fueron: trabajos de investigación ya sea documental o empírica, con métodos mixtos, cuantitativos o cualitativos, en los que se abordaron temas relacionados con la docencia en el nivel de educación medio superior en México o acerca de México, publicados en revistas arbitradas o en libros sometidos a revisión por pares, durante el periodo del año 2012 al 2020; también, que se identificaran en bases de información digital y que el documento completo fuera accesible.

A diferencia de la revisión sistemática, en la RBN los resultados no se exponen en una tabla ni se realiza el diagrama de flujo sobre la búsqueda realizada, sino que se presentan como una narración que va de los aspectos más generales a los más específicos.

A partir de dichos criterios, se trabajó con base en el método SALSA por sus términos en inglés: *Search, Appraisal, Synthesis and Analysis* (Grant et al., 2009, p. 91), que implica una revisión crítica y sistemática de la literatura en investigación de la educación, para lograr un análisis y una narrativa sobre las publicaciones e investigaciones desde la identificación, selección, organización e interpretación de la literatura de investigación, dentro de un corte en el tiempo el cual considera los diez años de implementación de la Reforma Integral de Educación Media Superior (RIEMS), y un año posterior a los Estados del Conocimiento elaborados por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE, 2002-2011).

Con el análisis y la narrativa resultante se pretende el logro de descripciones que brinden información sobre los temas o categorías analíticas más recurrentes en la literatura, los marcos teórico-conceptuales empleados, los elementos utilizados para construir los ejes de problematización y análisis, así como los principales hallazgos desde una perspectiva crítica que visualice y contemple la posición de los propios autores.

Resultados

Primera fase: búsqueda de literatura acerca de la formación y profesionalización docente en la EMS

Con base en la definición del periodo comprendido entre el año 2012 al 2020, se consultaron en México las base de datos IRESIE del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE-UNAM) de la UNAM, que se especializa en investigación educativa; la Red Scientific Electronic Library Online [SciELO]; el Sistema de Información Científica Redalyc, Red de Revistas Científicas; el Sistema abierto de información de revistas publicadas en castellano de la Universidad de la Rioja [Dialnet]; y el buscador de Google enfocado y especializado en la búsqueda de contenido y bibliografía científico-académica [Google Scholar].

En cuanto a la literatura en idioma inglés, y a pesar de que ERIC (*Education Resources Information Center*) es la base de datos con más registros en educación, se decidió ampliar la búsqueda a *Academic Search Ultimate* (antes: *ProQuest – Academic*

Search Complete) y a JStor; se eligió a Academic Ultimate (Pro Quest) porque aloja revistas y artículos de investigación acerca de la educación de distintas profesiones que son del interés de esta revisión, puesto que las modalidades de bachillerato profesional medio y bivalente contienen una gran carga de contenidos y asignaturas de tipo técnico y tecnológico que en México son parte del sistema de EMS. Asimismo, en este nivel de la educación trabajan profesores de múltiples profesiones que ejercen ahí la docencia y la investigación o publican acerca de sus programas o experiencias y prácticas educativas. Finalmente, se eligió buscar en JStor porque contiene artículos de especialistas, ensayos y editoriales de periódicos y suplementos de prensa en temas especiales de educación, que son previos al periodo digital de comunicación y pueden ser documentos fuente u origen de algún análisis o discusión fundamentales.

Los descriptores que se utilizaron para la búsqueda fueron: "educación media superior" *, docentes* y estudiantes* (en adyacencia), tanto en el título, tema y palabras en resumen. Sólo se incluyeron los artículos de revistas (*Journal Articles*).

En la base ERIC se identificaron 921 referencias para "*Secondary education*" y "*teachers*" durante el periodo de 2011 al 2019, entre los cuales se filtró la búsqueda para México o acerca de México cuyo resultado fue de sólo siete documentos; asimismo, se hallaron 1,193 artículos acerca de "*Secondary education*" y "*students*" durante el mismo periodo, se aplicó un filtro para identificar únicamente en México o acerca de México, con lo que se obtuvieron únicamente tres artículos.

En el IRESIE-IISUE, de la UNAM, se identificaron 504 referencias con los términos "educación media superior" y "estudiantes" para el periodo de estudio (2012-2019), y con el término de "profesores" en lugar de "estudiantes" se identificaron 165 en el periodo indicado; este último se filtró con el término "formación" lo que arrojó 21 resultados, de los cuales se seleccionaron diez investigaciones.

En Redalyc se hallaron 2,498 referencias para el periodo 2012-2019, las cuales se redujeron a 285 al definir los descriptores "educación media superior y docentes". De ambas búsquedas únicamente se seleccionaron aquellos cuyos descriptores y resúmenes atendieran la investigación con el tema y problemáticas en México, resultando en 16 referencias.

Posteriormente, en febrero de 2020 se decidió ampliar la búsqueda a un año más; de esta manera, se consultó la colección de artículos Scielo-México, con los términos "educación media superior" y "profesores", donde se identificaron sólo once referencias, para el periodo establecido quedaron seis, al ser tres de estrategias didácticas. En las otras tres se revisan de forma breve algunos aspectos particulares de las políticas de formación docente en México.

En ese mismo periodo se realizó la búsqueda de tesis doctorales, lo que permitió visibilizar la escasa producción en la línea temática. Por último, se identificó una tesis doctoral a través del buscador especializado en tesis doctorales de Dialnet.

El corpus bibliográfico obtenido fue:

- Sesenta (60) registros en español: artículos de investigación aplicada, investigaciones documentales con perspectiva crítica, tesis, descripciones y análisis de alguno de los modelos de EMS, análisis crítico de los componentes de la RIEMS, informes de instituciones gubernamentales.
- Tres (3) en inglés: enfocadas en experiencias de formación docente para la enseñanza del idioma inglés.

Como resultado de esa primera etapa de búsqueda y revisión inicial del corpus bibliográfico, se identificaron temáticas recurrentes (tabla 1), a continuación, se presentan en orden de frecuencia de aparición.

Tabla 1

Temáticas recurrentes de los artículos de mayor a menor frecuencia.

Categoría
1. Obstáculos para la implementación de la RIEMS y el MCC.
2. Análisis de la política educativa e implementación de la RIEMS
3. Condiciones materiales del trabajo docente
4. Identidades docentes
5. Competencias docentes
6. Modelo educativo del CCH y formación docente
7. Experiencias de formación y enseñanza en campos disciplinares
8. Modelos y programas de profesionalización docente en la UNAM
9. Estudios acerca de la investigación en formación docente
10. Descripción de modelos y subsistemas específicos

Casi todos los textos revisados en esta fase coinciden en problematizar el tema de la formación docente y muestran la heterogeneidad como una condición que define posibilidades de profesionalización en la EMS del Sistema Educativo Nacional, en especial, la diversidad que deriva de las condiciones materiales y contractuales del trabajo docente.

Tal es la relevancia de las condiciones materiales de los planteles para la EMS que, como parte de los organismos creados en el marco de la RIEMS, se creó el Consejo para la Evaluación de la Educación del Tipo Medio Superior A.C. (COPEEMS, 2017) que elaboró, entre otros manuales, el Manual para Evaluar Planteles que Solicitan Ingresar o Permanecer en el Padrón de Buena Calidad del Sistema Nacional de Educación Media Superior, con lineamientos para los servicios que brindan los planteles escolares y las características mínimas de infraestructura que deberían cumplir.

El Instituto Nacional de Evaluación Educativa retoma los lineamientos del COPEEMS (INEE, 2019, p.42) que aseguran que las instalaciones de los planteles de EMS son fundamentales para cumplir con las actividades académicas y administrativas; y la evaluación que realiza dicho organismo para el ingreso y permanencia al Padrón de Buena Calidad del Sistema Nacional de Educación Media Superior (PBC-SINEMS), considera la suficiencia, funcionalidad, higiene, seguridad y la pertinencia pedagógica de cada uno de los espacios físicos (COPEEMS, 2017), que sean funcionales, seguros y pertinentes, de aquí subyace la necesidad de que las actividades educativas se desarrollen en espacios destinados para tal propósito.

En la revisión de la literatura que se expone enseguida, es constante encontrar señalamientos acerca de la falta de recursos indispensables para llevar a cabo tareas básicas en los planteles escolares de ese nivel, a pesar de las directrices y estándares establecidos en el Padrón de Buena Calidad del Sistema Nacional de Educación Media Superior.

La otra vertiente de la heterogeneidad que caracteriza a la Educación Media Superior está relacionada con las condiciones contractuales de los y las docentes. Esta revisión de la literatura ayuda a hacer visible cómo esta heterogeneidad se traduce en inequidades y limitaciones para dar marcha a los ejes que integran la RIEMS; no obstante, también dan cuenta de la falta de información oficial respecto a los perfiles y tipos de contratación que prevalecen en la mayoría de los planteles. En ese sentido, un estudio desarrollado por investigadores del COLMEX señala que:

(...) la ausencia de información es preocupante, si se piensa que en el reciente marco de la reforma educativa y del llamado Servicio Profesional Docente, se han aprobado medidas que buscan fomentar el incremento de la calidad educativa mediante el establecimiento de perfiles específicos del profesorado de EMS. (Solís et al., 2016, p.5)

Además de la ausencia de información respecto al perfil profesional de los docentes, la literatura revisada da cuenta de una gran diversidad en las formas de contratación de los profesores y cómo esto tiene implicaciones no solo en su relación laboral con la

institución educativa en cuestión, sino que también impacta en sus posibilidades para desempeñar su labor educativa, pues la mayoría no cuentan con una contratación de tiempo completo, por lo que deben buscar contratos por hora en diversas instituciones (Aguilar, 2015; Fonseca et al., 2020). La diversidad y la falta de información sobre las condiciones contractuales también ha sido señalada como un obstáculo para llevar a cabo investigaciones que puedan ser generalizables en este nivel (Aguilar, 2015).

La marcada heterogeneidad en las condiciones materiales en las cuales se desarrolla el trabajo de los docentes a este nivel, así como la gran diversidad de formas de contratación que existen en los diferentes subsistemas y modalidades, aparecieron como temas reiterativos y prácticamente transversales en la mayoría de las publicaciones revisadas, especialmente en aquellas que son resultado de un proceso de investigación aplicada, donde se abordan las perspectivas de los actores y se busca hacer visibles las condiciones materiales en las que se enmarcan sus tareas educativas (Alfonzo y Avendaño, 2016; Balderas, 2014; Fonseca et al., 2020; Ibarra et al., 2014; INEE, 2018; Leyva, 2019; Macías y Valdés, 2014; Solís et al., 2016).

Segunda fase: valoración crítica y síntesis narrativa

El criterio de inclusión para esta etapa de la revisión consistió en que se tratara de trabajos de investigación aplicada o bien, en caso de ser un texto de análisis crítico-reflexivo, que el autor o autora fuese docente de alguno de los subsistemas de EMS existentes en México.

Así pues, de la base original se identificaron 29 trabajos (Aguilar-Nery, 2015; Alfonzo y Avendaño, 2016; Aragón-Caraveo y Ortega, 2018; Balderas, 2014; Becerra-Tapia, 2016; Castro, 2015; Cerrillos, 2018; Contreras y Urrutia, 2017; Díaz del Castillo, 2015; Ek, 2017; Flores et al., 2020; García, 2016; Grimaldo, 2016; Ibarra et al., 2014; INEE, 2018; Kú y Pool, 2017; Leyva, 2019; Lozano, 2018; Lozano, 2015; Lozano, 2017; Macías y Valdés, 2014; Olaskoaga et al., 2018; Piña et al., 2017; Ramos, 2019; Roux, 2019; Salazar y Verástiga, 2013; Solís et al., 2016; Zorrilla, 2010; Zorrilla, 2018), con la aplicación de criterios de selección más rigurosos para agrupar los trabajos en categorías temáticas con base en las palabras clave, así como en los hallazgos y conclusiones que más adelante se presentan.

Una de las primeras estrategias en esta fase de la revisión consistió en identificar las palabras o conceptos clave y ordenarlos por frecuencia en los artículos revisados, por lo tanto, el concepto clave con más menciones en la literatura revisada fue "Educación Media Superior"; seguido de "Reforma Integral de la Educación Media Superior" (con la variante de "Reforma educativa"); el tercero "formación docente"; el cuarto "Competencias"; el quinto fue "Marco Curricular Común"; y el sexto "evaluación".

Mención aparte merecen los trabajos donde se abordan experiencias de formación docente en los sistemas de bachillerato de la UNAM: Escuela Nacional Preparatoria y Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades. Los conceptos clave se enlazan con ejes temáticos y núcleos analíticos que se relacionan entre sí, siendo "Condiciones materiales y contractuales del trabajo docente" el tema articulador tanto en los estudios enfocados en el análisis de la política educativa, como en los que exponen resultados de alguna investigación aplicada, incluso en aquellos donde los propios docentes reflexionan críticamente sobre los procesos de formación y profesionalización en sus subsistemas específicos como el CCH de la UNAM.

La figura 1 es una representación gráfica de los temas recurrentes, se emplean diferentes tamaños de letra: más grande para aquellos que fueron referidos de manera más frecuente y como núcleos para desarrollar las narrativas en la literatura acerca de la formación y profesionalización docentes en EMS, y más pequeños los menos recurrentes.

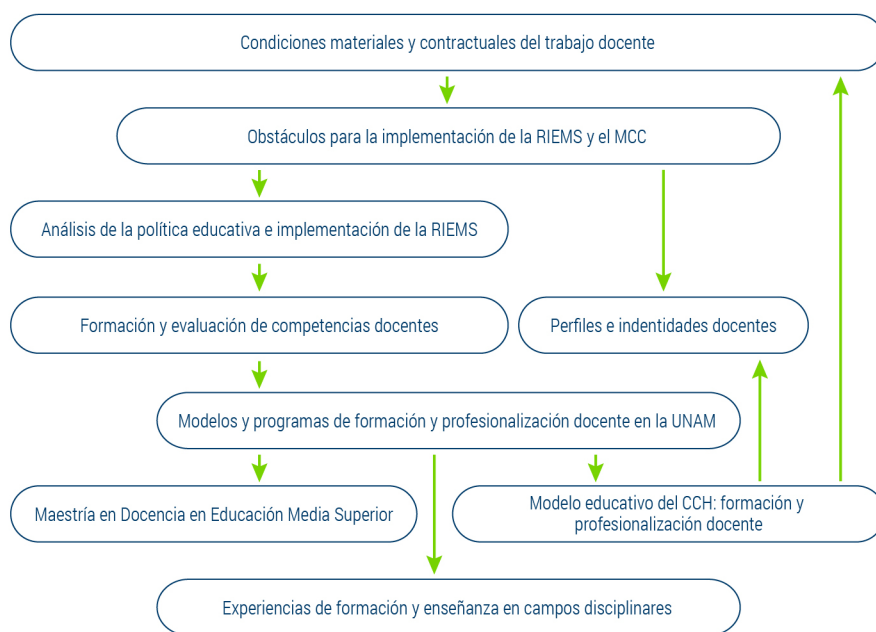
A partir de la identificación de los núcleos temáticos-analíticos y sus relaciones, en esta fase de la revisión se organizaron tres categorías analítico-narrativas:

1. Perfiles docentes, condiciones materiales y contractuales de trabajo e implementación de la RIEMS.
2. Experiencias de formación en el marco de la RIEMS: competencias y evaluación docente.
3. Experiencias de formación y profesionalización docente en los subsistemas de EMS-UNAM.

Los cuales se analizan a continuación.

Figura 1

Núcleos analíticos y sus vínculos



1. Perfiles docentes, condiciones de trabajo e implementación de la RIEMS

Los trabajos que fueron agrupados en esta categoría tienen en común el abordaje de la relación entre el perfil de los y las docentes, los estudios incluyen las condiciones contractuales y materiales en las que desarrollan el trabajo docente, y los postulados presentes en la propuesta del Marco Curricular Común como uno de los elementos centrales de la RIEMS.

Las tesis e hipótesis de las que parten apuntan hacia las dificultades que las condiciones materiales y contractuales de los y las docentes imponen para el logro del “perfil deseado” en la RIEMS, al igual que para la implementación de los principios que pretenden homogeneizar las prácticas con el MCC. Es relevante la coincidencia de las investigaciones en este punto, en donde describen y analizan los perfiles docentes en sus contextos, realizadas tanto en medios urbanos en instituciones como el Colegio de Bachilleres (Solís et al., 2014) o el CONALEP (Balderas, 2014), así como en comunidades rurales en planteles de Telebachillerato Tecnológico (INEE, 2018), e incluso, en planteles que funcionan como Telebachilleratos comunitarios en contextos indígenas donde labora un solo docente frente a un grupo multigrado (Leyva, 2019).

Las investigaciones realizadas en planteles de contextos urbanos convergen en señalar la falta de acceso real a las tecnologías como uno de los mayores obstáculos para que los docentes cumplan con el tipo de actividades recomendadas en el modelo por competencias que conforman el MCC (Ibarra, et al., 2014). Mientras que los trabajos que exploran las condiciones de trabajo en zonas rurales e indígenas resaltan las condiciones de precariedad que limitan la realización de las actividades básicas, aun las que no requieren el empleo de tecnologías, así lo reporta Leyva (2019): a 12 años de haberse puesto en marcha la RIEMS, los trabajos de investigación continúan dando cuenta de contradicciones, resistencias y múltiples tensiones entre la heterogeneidad que caracteriza a los perfiles profesionales docentes en el nivel y el perfil docente marcado como idóneo en el marco de la reforma.

2. Experiencias de formación en el marco de la RIEMS: competencias y evaluación docente

En esta categoría se incluyeron trabajos que abordan y analizan aspectos relacionados con experiencias de formación docente en el marco del modelo por competencias, principalmente en el PROFORDEMS, en cuya descripción general de parte de la ANUIES (2019) se aduce lo siguiente:

En el marco de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS), se ha implementado el Programa de Formación Docente de Educación Media Superior (PROFORDEMS) con el propósito de contribuir al desarrollo de las competencias que definen el perfil del docente que es necesario alcanzar para lograr la adecuada operación del Marco Curricular Común. El PROFORDEMS cuenta con opciones de formación, que se ofrecen por las instituciones de Educación Superior que han recibido la autorización correspondiente (párr. 1).

Un aspecto significativo es que los reportes de investigación que exploran las experiencias de docentes con el PROFORDEMS, comienzan sus planteamientos señalando la dificultad para ubicar una definición estable y específica del concepto "competencias" para el marco conceptual y normativo de sus trabajos, y especialmente para aquellos docentes que participaron como sujetos informantes en sus estudios.

Respecto a la construcción de los marcos conceptuales y normativos, para la definición de competencias profesionales la mayoría recurre a autores como Tobón (2004) con sus planteamientos sobre la formación basada en competencias desde una perspectiva pragmática, donde las competencias son entendidas en términos de idoneidad y responsabilidad en contextos específicos. Un ejemplo es el que realizó Castro (2015), quien analizó la formación de competencias profesionales con docentes de un bachillerato de Ciudad Juárez desde una perspectiva crítica al problematizar el concepto y analizar sus componentes en contraste con otras definiciones provenientes de marcos teóricos sociológicos; como la definición propuesta por Perrenoud (2002) que retoma a Guy Le Boterf (2002) y para quienes las competencias son parte de los saberes profesionales y constituyen una actuación integral que permite identificar, interpretar, argumentar y resolver problemas en contextos específicos, también en marcos epistemológicos más amplios que incluyen valoración ética.

Las tensiones documentadas en los trabajos de investigación revisados van más allá del concepto de competencias, pues exploran los procesos de resistencia que se generan entre los colectivos docentes de los planteles que participaron en cursos de formación por competencias en el marco de la RIEMS. Así lo documentan Piña et al. (2017) quienes, por medio de entrevistas con docentes de un plantel que, según los autores "la institución de adscripción de estos profesores es la más reconocida y demandada dentro del subsistema en el estado de Morelos" (p. 172), encontraron que la institución ejerció coacción sobre ellos para que participaran en cursos como los que integran el PROFORDEMS; otro de los hallazgos se reporta de la siguiente manera: "se encontraron diversas expresiones respecto a las competencias que indican la formación

continúa de los docentes, por lo cual se clasificaron en las subcategorías: confusión, obligación, autosuficiencia, interés y resistencia" (Piña et al., 2017, p. 173). Según los autores, parte de la resistencia expresada por los docentes tiene su explicación en las prácticas y los saberes cotidianos, donde privilegian el dominio del conocimiento disciplinar por encima del manejo de las condiciones pedagógicas necesarias para la enseñanza por competencias. ¿Son estas resistencias consecuencias de una elección laboral docente cuyas razones y motivos se desconocen en la literatura? ¿De qué manera estas resistencias se vinculan con motivos ajenos a la elección profesional de los docentes? Es necesario investigar más al respecto.

Los hallazgos del trabajo de Piña et al. (2017) coinciden con los reportados por Ek (2017), quien elaboró una tesis doctoral en la que analiza y evalúa los efectos de la RIEMS en la formación de profesores del estado de Yucatán. La autora identificó la necesidad de que los cursos de formación sean diseñados tomando como base las características de cada campo disciplinar y así, con este diseño como referente, avanzar hasta llegar a la promoción de competencias puesto que los docentes informantes del estudio indicaron que, tal como están diseñados los cursos, éstos no les proporcionan modelos para desarrollar estrategias en sus contextos reales.

Las dificultades que han enfrentado los docentes ante las implicaciones del modelo por competencias no se circunscriben a las experiencias de participación en los cursos de formación, sino que también se replican en el trabajo frente a grupo (Lozano y Peniche, 2018), e impactan a su vez en su situación contractual afectando los mecanismos internos que cada institución ha definido para la asignación de horas, estímulos, promociones e incluso la obtención de una base laboral. (Solís et al., 2006)

Así, no resultaría ocioso estudiar y evaluar de forma comparativa distintos modelos de formación que incluyan o no los siguientes componentes: a) formación pedagógica; b) formación y actualización disciplinar; c) aspectos y procesos de construcción de la identidad docente del nivel medio superior; y d) factores y procesos propios de las reformas y modelos educativos de los distintos subsistemas, así como las diferentes combinaciones posibles de programas.

Los trabajos de investigación más recientes se enfocan en identificar los efectos de la RIEMS en las prácticas docentes, tal es el caso del artículo publicado por Flores et al. (2020) quienes, ya en el contexto de la Pandemia por COVID19 y a 12 años de haberse implantado la RIEMS, aplicaron una encuesta por medios electrónicos a docentes de tres centros de Bachillerato Tecnológico ubicados en el Estado de México. Con dicho instrumento, exploraron la opinión de los docentes respecto a la implementación de la RIEMS sobre tres aspectos: el uso del nuevo currículo (Marco Curricular Común - MCC), la evaluación del desempeño docente y la capacitación recibida. Las autoras concluyen lo siguiente:

Los resultados mostraron que sólo un reducido grupo de profesores hacen uso en el aula del Marco Curricular Común, la mayoría manifestaron inconformidad por los estímulos recibidos a partir de la evaluación que se les realizó, así como también descontento por la capacitación y formación recibida. Fue oportuno realizar este estudio, dado que a doce años de haberse implantado la RIEMS, se desconocen los efectos causados en la actividad docente dentro y fuera del aula. (Flores et al., 2020, p.46)

Algunas tensiones se hacen evidentes, la primera entre el modelo de enseñanza de contenidos disciplinares y el MCC por competencias profesionales en donde, de acuerdo con la literatura que se analiza, existe además una falta de claridad en cuanto a la propia definición de lo que es o son las competencias; la segunda, que se deriva de la anterior en la práctica docente, es la que se evidencia entre la evaluación por competencias y aquella por contenidos; la tercera tensión que se identifica es aquella que se genera al vincular la evaluación docente a la enseñanza con el MCC y sus consecuencias laborales como el escalafón de ascensos, la basificación -definitividad en las plazas docentes- y el otorgamiento de estímulos.

3. Experiencias de formación y profesionalización docente en los subsistemas de EMS-UNAM

Durante la etapa de búsqueda de la bibliografía se hizo evidente que, si la literatura en investigación de la educación acerca de la formación docente en la EMS es escasa, la que se refiere a los subsistemas de bachillerato que forman parte de la UNAM, lo es aún más. Fue más frecuente encontrar investigaciones aplicadas sobre la temática desarrollada por investigadores y académicos adscritos a la UNAM, pero enfocadas a las realidades de otros subsistemas externos a la Universidad. Tal es el caso de las producciones publicadas por Flores (2020), Fonseca et al. (2020), INEE (2018) y Piña et al. (2017).

Los textos identificados con esta categoría son, en su mayoría, reflexiones críticas y análisis desde la experiencia, elaborados por docentes adscritos a alguno de los planteles del Colegio de Ciencias y Humanidades, que versan sobre las políticas y los programas de formación docente en el Colegio dentro del marco de la RIEMS, así como sobre propuestas de formación específicas en alguno de los campos disciplinares; en esta última línea temática podemos ubicar también algunos textos enfocados al profesorado de la Escuela Nacional Preparatoria (Ramos, 2019).

La existencia de eventos académicos impulsados por las autoridades del CCH para reunir a profesores en torno a la tarea de reflexionar y compartir propuestas relacionadas con la formación docente, y sobre el modelo educativo del CCH, aunado a la publicación de las memorias, permitió identificar algunos de los derroteros que guían las construcciones temáticas en ese campo.

La mayoría de los trabajos que se presentaron en el *Seminario sobre el "Modelo Educativo del CCH"* llevado a cabo en el 2015, reconocen la vigencia del modelo educativo y se enfocan en la necesidad de fortalecer programas de formación docente dirigidos a los profesores de recién ingreso, pues como señala la profesora Díaz del Castillo (2015), a partir del año 2000 se impulsó al interior del Colegio el Programa de Fortalecimiento y Renovación Institucional de la Docencia (PROFORED). Esta fue una iniciativa muy significativa al tener como eje central la formación docente a partir de la práctica asistida por los profesores más experimentados del Colegio. El programa integró, además, una serie de cuatro cursos de habilitación didáctico-disciplinaria. Este esquema permitió contar con profesores preparados de forma adecuada para atender el proceso de renovación de la planta académica, el cual iniciaba como consecuencia del retiro de una cantidad importante de profesores fundadores.

Otro aspecto para destacar entre las ponencias presentadas en el *Seminario sobre el Modelo del CCH (2015)*, es la importancia de revisar las condiciones contractuales de los Profesores de Asignatura -contratos por horas- que no cuentan con aquellas que les permitan dedicarse a sus tareas docentes y de formación de tiempo completo. Al respecto, Becerra-Tapia (2016) menciona que, para lograr la consolidación de un Centro de Formación de Profesores con base en el modelo educativo del Colegio, es necesario que se pongan en marcha programas que permitan incrementar el número de Docentes de Carrera -o tiempo completo- que cuenten con la seguridad necesaria para desarrollar una carrera profesional en la docencia dentro del colegio.

En esta categoría fue incluido un reporte que da cuenta de los resultados de una investigación cuyo objetivo fue evaluar el impacto de la Maestría en Educación Media Superior (MADEMS) en la práctica docente de sus egresados. Las autoras de este artículo de investigación son Contreras y Urrutia (2014), funcionaria y coordinadora de la Maestría (MADEMS) respectivamente, y cuyo estudio se define como "observacional, descriptivo, prospectivo y longitudinal sobre seguimiento de egresados de diez generaciones y cambio en los referentes pedagógicos en estudiantes que ingresaron en el año 2012 y egresaron en 2014 de la Maestría" (p. 1). Las autoras concluyen que el estudio permite determinar la incidencia o trascendencia de las diversas áreas específicas del perfil profesional, tanto a corto como a mediano plazo, y acerca de la importancia de

contar con un sistema de seguimiento de egresados de la MADEMS. Es importante mencionar que, las publicaciones identificadas para esta categoría no presentan marcos conceptuales o analíticos, sino que se centran en marcos normativos y contextuales.

Discusión

Con base en la revisión crítica y sistemática de la literatura sobre formación y profesionalización docente en la EMS, es posible afirmar que los temas vinculados a esta revisión de la literatura publicada de 2012 a 2020, tienen que ver con las diferentes aristas de la implementación de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) cuyos ejes problematizadores son las múltiples y diversas condiciones materiales y contractuales.

Los programas de formación docente, especialmente aquellos que conforman el Programa de Formación Docente (PROFORDEMS), fueron blanco de críticas por parte de los propios docentes, cuyos argumentos se centraron en la falta de reconocimiento a la diversidad de perfiles, condiciones de trabajo y prácticas docentes, y a las múltiples realidades locales en las que se ubican los centros de trabajo (Crisanto y Verástiga, 2013; Cerrillos, 2018). Esto coincide con los señalamientos de especialistas e investigadores en materia de investigación educativa y formación docente (Fullan y Hargraves, 2012; Sánchez-Mendiola et al., 2019; Steintert, et al.; 2016, Giraldo Gil et al., 2017), respecto a que la mayoría de las propuestas de formación y profesionalización de la docencia que se han promovido parten de supuestos descontextualizados y lejanos al conocimiento de las prácticas docentes cotidianas, subestimando así el conocimiento y experiencia de cada profesor acerca de cómo aprenden los docentes y de cómo necesitan enseñar. Es decir, toman como eje a la racionalidad técnica y consideran que todas las situaciones y problemas que se presentan en la práctica pueden ser conocidos con antelación y están determinados por reglas que se aplican en cualquier contexto (Schön, 1992); esto aunado a que no consideran aspectos tan importantes como su experiencia y la racionalidad profesional centrada en la colaboración entre pares y las evidencias de la investigación, así como la transferencia de estos tres elementos: evidencias científicas, experiencias múltiples y diversas, y prácticas docentes.

Será conveniente evaluar la calidad de los estudios, considerar si existen sesgos de confirmación en el diseño y procedimiento de los estudios, así como el impacto de estos sesgos en los hallazgos.

Se han expresado diferentes voces de los actores involucrados, ya sean docentes, directivos e investigadores tanto en espacios académicos, investigaciones del nivel educativo publicadas y algunos medios noticiosos, que apuntan hacia asuntos que no han sido resueltos en la implementación de la RIEMS y el Marco Curricular Común (MCC); especialmente en el ámbito de la formación docente, donde la heterogeneidad de los programas que se ofrecen, la falta de pertinencia y relevancia, como de criterios de calidad educativa, de evaluación de contenidos y materiales de dichos programas siguen siendo las características dominantes.

En las investigaciones revisadas, resaltan las condiciones materiales y contractuales de trabajo de los docentes, especialmente en planteles ubicados en contextos de alta marginalidad, que representan un obstáculo para la implementación de la reforma y para sus componentes como el MCC, y cuyas repercusiones son más graves para la educación a ese nivel, pues se traducen en un obstáculo para la profesionalización de los docentes. Además, los estudios coinciden en señalar que los esquemas de evaluación y formación docente derivados de la RIEMS no son pertinentes, dado que no reconocen las necesidades derivadas de los contextos locales; es decir, pretenden dar uniformidad a un nivel donde prevalece la diversidad, por lo que se perpetúan las desigualdades e inequidades de género y la estabilidad laboral.

En los planteles que forman parte de la UNAM, las reflexiones y el análisis que realizan los profesores del CCH, también se vinculan con las condiciones contractuales, pues consideran que es necesario contar con una planta conformada mayoritariamente por docentes contratados bajo el esquema de "Profesores de carrera", para así garantizar que en los procesos de formación continua y renovación de la planta docente se dé continuidad al Modelo Educativo del Colegio, porque consideran que éste continúa vigente y responde a las necesidades educativas de las nuevas generaciones de jóvenes mexicanos.

En cuanto a los paradigmas teórico-conceptuales que dan soporte a los trabajos de investigación sobre formación y profesionalización docente, la mayor parte de los trabajos sustentan marcos contextuales y normativos, casi siempre, desde una perspectiva crítica, pero muy pocos presentan construcciones teórico-conceptuales o marcos de referencia fundamentales. Los documentos que sí describen sus categorías teóricas emplean referentes cercanos a la sociología de la educación y a las diferentes aproximaciones teóricas al concepto de competencias docentes.

Acerca de los métodos de investigación, en su mayoría son investigaciones de corte cualitativo -con grupos focales, encuestas de preguntas abiertas y estudios de caso-. Aquellas identificadas como de corte cuantitativo o mixto, se reportan como estudios descriptivos y exploratorios, donde emplearon encuestas y escalas Likert, en el caso de los estudios mixtos, recurrieron también a cuestionarios de preguntas abiertas.

Conclusiones

La revisión da cuenta que, durante los primeros años de la implementación de la Reforma Integral a Educación Media Superior (RIEMS), iniciada en el 2008, predominó la incertidumbre y la falta de información clara por parte de las autoridades educativas hacia los docentes respecto a nociones identificadas como ejes articuladores en la reforma, tales como el concepto de "competencias", pero también se puso en evidencia la ausencia de datos sobre el perfil profesional de los profesores, sus condiciones contractuales y materiales de trabajo en los distintos subsistemas y planteles que lo conforman.

Los trabajos para consolidar la ruta trazada en la RIEMS continúan. En la actual administración, la Secretaría de Educación Pública en el Programa Sectorial de Educación 2020-2024, reconoce como una de sus metas prioritarias "revalorizar a los docentes como agentes fundamentales del proceso educativo, con pleno respeto a sus derechos, a partir de su desarrollo profesional, mejora continua y vocación de servicio" (SEP, 2020. p.25). Se consideró que esta revisión crítica contribuye a delinear el recorrido en investigación para representar algunas premisas que orienten más estudios de los procesos implicados en la formación y profesionalización docente de la EMS. Usar métodos novedosos y marcos teóricos referenciales que ayuden a visibilizar las condiciones de la formación docente, reconociéndola como un proceso siempre inacabado que necesita estudiarse al considerar los múltiples escenarios simbólicos y materiales en los que ocurre. Es decir, la formación docente como una actividad de aprendizajes situados (Chaiklin y Lave, 1996), y a la profesionalización no solo como la adquisición y legitimación de conocimientos pedagógicos y disciplinares, sino como guía y fundamento de acciones institucionales encaminadas a contribuir con el bienestar del profesorado, en términos de un modelo retributivo y una relación laboral justa (Imbernón, 1999).

Entre los hallazgos se ubica la centralidad y peso de la complejidad en los sistemas y subsistemas de la EMS en México. Ahí se sitúan las limitaciones de este documento, que se relacionan con la sistematización y categorización, puesto que la heterogeneidad que define a la EMS en México complejiza la revisión de la literatura y limita la posibilidad de definir sistemas de categorías estructurados cuyo resultado provenga

de un método de síntesis y análisis más explícito. Por lo tanto, aunque esta revisión sí hace aportaciones para la comprensión del tema en particular, los hallazgos señalados más que puntos de llegada necesitan considerarse como puntos de partida en futuras investigaciones.

Pocos son los trabajos que presentan el marco teórico conceptual y una descripción integral del método, entre estos se encuentra la investigación de Balderas (2014) que señala el empleo del método biográfico narrativo para el estudio de la identidad y su relación con las condiciones laborales en un plantel del Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP). Otro trabajo en el que se describe el aparato crítico empleado es el que realizó INEE (2018), en el que emplea un marco conceptual derivado de la sociología educativa para documentar por medio de entrevistas y registros de observación "los avances y dificultades en la implementación del MCC". Además de esto, se denominan en términos del alcance y los objetivos, como estudios descriptivos o exploratorios y presentan información para construir lo que puede ser considerado como marco contextual y normativo, al citar documentos y analizar textos institucionales que forman parte del aparato documental de la RIEMS.

Referencias

- Aguilar-Nery, J. (2015). Desafíos de la investigación en formación docente del nivel medio superior en México. *Perfiles educativos*, 37 [número especial], 89-107. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982015000500007&lng=es&tlng=es
- Alcántara, A. y Zorrilla, J. F. (2010). Globalización y educación media superior en México: En busca de la pertinencia curricular. *Perfiles educativos*, 32(127), 38-57. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982010000100003&lng=es&tlng=es
- Alfonzo, A. I. y Avendaño P., V. del C. (2016). La identidad docente de los profesores de educación media superior. El caso del colegio de bachilleres de Chiapas. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 46(3), 157-170. <https://www.redalyc.org/journal/270/27047597007/html/>
- Aragón-Caraveo, E. y Ortega Estrada, F. J. (2018). La práctica docente en el marco curricular común del sistema nacional de educación media superior. *Kinesis Revista Veracruzana de Investigación Docente*, 3(3), 27-44. <http://revistakinesis.com/index.php/journal/article/view/26>
- Balderas, G. I. (2014, 12-14 noviembre). *El estudio de la identidad de los docentes del Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (Conalep), México, empleando el programa Nvivo10*. [Ponencia]. Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación. Buenos Aires, Argentina.
- Becerra-Tapia, N. del C. (2016). La formación de profesores en el Colegio de Ciencias y Humanidades: un reto. *Nuevos Cuadernos del Colegio*, 8 http://memoria.cch.unam.mx/tmp/pdfarticulo/175/NERYDELCAARMEN_BECERRA_TAPIA_NCC08_1457028493.pdf
- Castrejón-Díez, J. (1998). El Bachillerato. En Latapí-Sarre, P. (Coord.), *Un siglo de educación en México*. Biblioteca Mexicana. Fondo de Cultura Económica.
- Castro, V., A. (2015). Competencias administrativas y académicas en el profesorado de educación media superior. *Revista mexicana de investigación educativa*, 20(64), 263-294. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662015000100013&lng=es&tlng=es

- Cerrillos Hernández, S. (2018). *La formación emergente como una alternativa para construir un perfil idóneo en el docente de Educación Media Superior*. [Tesis de Maestría en Docencia para la Educación Media Superior, Universidad de Guadalajara]. Archivo digital de la Universidad de Guadalajara. <https://riudg.udg.mx/bitstream/20.500.12104/81272/1/MSUV10041FT.pdf>
- Chaiklin, S. y Jean Lave, Comps. (1996). *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto*. Amorrortu editores. <http://biblio.fcedu.uner.edu.ar/derecha/novedades/pdf/18028.PDF>
- Contreras Gutiérrez, O. y Urrutia Aguilar, M. E. (2017). Trascendencia de un programa de posgrado en sus egresados. *Revista Iberoamericana de Educación*, 74(1), 59–74. <https://doi.org/10.35362/rie741626>
- De Agüero-Servín, M., Sánchez-Mendiola, M., Martínez-Hernández, P. y Pompa-Mansilla, M. (2021). La formación y profesionalización para la docencia universitaria en México desde la voz de los profesores. *Revista Electrónica de Educación y Pedagogía*, 5(8). <https://doi.org/10.15658/rev.electron.educ.pedagog21.04050805>
- Díaz del Castillo Prado, M. I. (2015). El modelo educativo del CCH y la formación docente. *Nuevos Cuadernos del Colegio*, 5, 1–10. http://memoria.cch.unam.mx/tmp/pdfarticulo/140/ISABEL_DIAZDELCASTILLO_0215_1423688361.pdf
- Ek Chuc, R. (2017). *La formación de profesores de educación media superior como consecuencia de la reforma integral de educación media superior y su efecto en la práctica educativa* [Tesis de Doctorado en Investigación Educativa para el Desarrollo del Currículo y de las Organizaciones Escolares (México), Universidad de Granada]. Acervo Institucional de la Universidad de Granada. <https://digibug.ugr.es/handle/10481/49966>
- Escolano, A. (2015). La reforma de la formación de maestros en España. *Revista Educación y Pedagogía*, 9(17), 77–93. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/23618>
- Fernández, P. J. A. (2001). Elementos que consolidan el concepto de profesión. Notas para su reflexión. REDIE. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 3(2). <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15503202>
- Flores, Z., M., Aguayo V. L., y Flores Z. P. M. Á. (2020). Reforma Integral de la Educación Media Superior en México: Opinión de profesores de Ciencias Sociales. *Revista Universitaria Digital en Ciencias Sociales*, 10(20), 26–48. http://virtual.cuautitlan.unam.mx/rudics/wp-content/uploads/2020/01/RUDICSv10n20p26_48.pdf
- Fonseca, B. C. D., Piña, O. J. M., Ibarra, U. L. M. y Pérez A. M. de G. (2020). Docentes de bachillerato en México. Su heterogeneidad y particularidad. *Revista Electrónica Educare*, 24(2), 1–24. <http://doi.org/10.15359/ree.24-2.7>
- Fullan, M. & Hargreaves, A. (2012). *La escuela que queremos. Los objetivos por los cuales vale la pena luchar*. Amorrortu editores.
- García, C. T. (2016). Algunas acciones para mejorar la docencia y la formación de profesores en el CCH. *Nuevos Cuadernos del Colegio*, 8, 23–67. http://memoria.cch.unam.mx/tmp/pdf/22/NCC_No8_ene-mar_2016_1457030927.pdf#page=23
- Giraldo Gil, E., Flórez, S., & Cadavid, A. M. (2017). Enfoques curriculares: orientaciones y perspectivas en las propuestas de formación de maestros/as. *Revista Educación Y Pedagogía*, 24(63–64), 74–90. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/328562>

- Grimaldo, A. J. R. (2016). *El perfil de egreso en la ENP no.4 y el CCH Naucalpan: una mirada desde los sentidos construidos por sus docentes*. [Tesis de Doctorado en Pedagogía, Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Estudios Superiores de Aragón] Biblioteca Digital de la Universidad Nacional Autónoma de México <http://132.248.9.195/ptd2016/octubre/0751353/Index.html>
- Grant MJ., & Booth A. A. (2009). A typology of reviews: an analysis of 14 review types and associated methodologies. *Health Info Libr J.* 26(2), 91-108. 10.1111/j.1471-1842.2009.00848.x. PMID: 19490148.
- Ibarra U. L. M., Escalante F. A. E., y Fonseca B. C. D. (2014). Obstáculos para la formación docente en la Educación Media Superior en México. El caso del bachillerato tecnológico. *Revista Electrónica Diálogos Educativos*, 14(27), 21-54. <http://146.83.132.45/revistas/n27/ibarra.pdf>
- Imbernón, F. (1999). De la formación espontánea a la formación planificada. La política de formación permanente en el estado español. En Pérez Gómez, A., Barquín Ruiz, J. y Angulo Rasco, J. F. [Eds.], *Desarrollo Profesional del Docente. Política, Investigación y Práctica* (pp.181- 207). Akal.
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa. (2018). *Avances y dificultades en la implementación del Marco Curricular Común. Telebachillerato estatal, Educación Media Superior a Distancia y Telebachillerato comunitario*. INEE. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/P1C234.pdf>
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa-Consejo para la Evaluación de la Educación del Tipo Medio Superior. (2019). *Manual para evaluar planteles que solicitan ingresar o permanecer en el padrón de buena calidad del Sistema Nacional de Educación Media Superior, versión 4.0*. INEE. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/copeems-manual-para-evaluar-planteles-sf.pdf>
- Kú, H. O. E. y Pool C. W. J. (2017). Evaluación del desempeño docente en Yucatán: Un análisis a partir de las características de los docentes. *Journal of Behavior, Health & Social Issues*, 9, 105-110. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=282255144010>
- Le Boterf, G. (2002). *Ingénierie et évaluation des compétences* [Ingeniería y evaluación de competencias]. Editions d'Organisation.
- Leyva, B. Y. E. (2019). El análisis del contexto y su efecto en la práctica de docentes de la educación obligatoria en zonas marginadas de México. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 4(2), 96-121. <https://revistas.uam.es/rep/article/view/12209>
- Lozano, C. C. F. y Peniche C. R. S. (2018). Desafíos del profesorado al evaluar competencias en alumnos de bachilleratos profesionales técnicos. Sinéctica. *Revista Electrónica de Educación*, 51, 1-17. <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/865>
- Lozano-Medina, A. (2015). La RIEMS y la formación de los docentes de la Educación Media Superior en México: Antecedentes y resultados iniciales. *Perfiles Educativos*, 37 [Número especial], 108-124. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0185-26982015000500008&lng=pt&nrm=iso
- Lozano-Medina, A. (2017). Emparejar lo disparejo: La profesionalización de los docentes de educación media superior. *Voces de la Educación*, 2(2), 74-82. <https://www.revista.vocesdelaeducacion.com.mx/index.php/voces/article/view/67>
- Macías, E. A. C. & Valdés D. M. G. (2014). Reconstrucción del rol docente de la educación media superior. De enseñante tradicional a enseñante mediador. *Sinéctica*, 43, 01-13. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2014000200013&lng=es&tlng=es

- Martínez, E. R. (2013). Reflexiones sobre el concepto de Estado de Conocimiento. Ponencia. *Memoria Electrónica del XII Congreso Nacional de Investigación Educativa*. <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v12/doc/0302.pdf>
- Márquez A. (2016). La desigualdad social y las reformas educativas. *Perfiles Educativos*, 38(154), 3-18.
- Meneses-Morales, E. (1998). *Tendencias educativas oficiales en México 1821-1911*. Centro de Estudios Educativos-Universidad Iberoamericana.
- Miranda, L. F. (2018). Abandono escolar en educación media superior: conocimiento y aportaciones de política pública. *Sinéctica*, 51, 01-22. [https://doi.org/10.31391/s2007-7033\(2018\)0051-010](https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2018)0051-010)
- Olaskoaga L. J., Mendoza, S. C. y Marúm, E. E. (2018). La formación del profesorado en la RIEMS. Un estudio de caso en la Escuela Preparatoria 9 del SEMS de la Universidad de Guadalajara. *Revista Iberoamericana de Educación*, 9(26), 22-41. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2018.26.289>
- Paré, G. & Kitsiou, S. (2016). Methods for Literature Reviews. In Lau, Francis & Kuziemsky Craig (Eds.), *Handbook of eHealth Evaluation: An Evidence-based Approach*. University of Victoria, British Columbia Canada. 157-180. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK481583/>
- Perrenoud, Ph. (2002). Construir competencias desde la escuela. Océano-Dolmen Ediciones.
- Piña, O. J. M., Escalante, F. A. E., Ibarra, U. L.M. y Fonseca, B. C. D. (2017). El modelo basado en competencias. Representaciones sociales de docentes de educación media superior. *Tla-melau: revista de ciencias sociales*. 10(41). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6189210>
- Posgrado UNAM (2002). *Maestría en Educación Media Superior. Antecedentes*. <http://madems.posgrado.unam.mx/nosotros/antecedentes.pdf>
- Real Academia Española. (s.f.). Diccionario de la lengua española (23a ed.). <https://dpej.rae.es/lema/profesi%C3%B3n#:~:text=1.,mediante%20una%20pena%20de%20inhabilitaci%C3%B3n>
- Ramos, T. A. (2019, 23 agosto). *El poder de la geografía en la actualización de contenidos geográficos en la Escuela Nacional Preparatoria de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)*. Soporte del sistema de gestión de contenido Gato, Universidad Estatal de Texas. <https://gato-docs.its.txstate.edu/jcr:6bc56287-358e-42a0-b513-78083bbd975e/Ramos.pdf>
- Roux, R. (2019, junio). *Perspectives on Global Citizenship Education of Mexican University English Language Teachers*. *Bulgarian Comparative Education Society*, [Paper presentation]. 17th Annual International Conference of the Bulgarian Comparative Education Society (BCES) <https://eric.ed.gov/?q=mexican+teachers+middle+education&id=ED596939>
- Sánchez-Mendiola, M. y Martínez-Hernández, A. M. P. (Eds). (2019). *Formación Docente en la UNAM. Antecedentes y la voz de su profesorado*. UNAM. http://www.codeic.unam.mx/wp-content/uploads/2019/08/Formacion-docente-en-la-UNAM_AR.pdf
- Salazar, G. C. y Verástiga, Ch. M. (2013, 18-22 noviembre). *Un modelo de formación integral para los docentes de Educación Media Superior*. [Ponencia]. Memoria electrónica del XII Congreso Nacional de Investigación Educativa. <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v12/doc/1908.pdf>

Schön, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Paidós.

Secretaría de Educación Pública. (2020). *Programa Sectorial de Educación 2020-2024*. Secretaría de Educación Pública. https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/planeacion/mediano_plazo/pse_2020_2024.pdf

Solís, P., Leal, A., Blanco, E. y Urbina, G. (2016). *Estudio del perfil socioeconómico y las expectativas de los docentes del Colegio de Bachilleres*. El Colegio de México.

Steinert, Y.; Mann, K., Anderson, B., Barnett, B. M., Centeno, A., Naismith, L., Prideaux, D., Spencer, J., Tullo, E. Viggiano, T., Ward, H., Dolmans, D. (2016). A systematic review of faculty development initiatives designed to enhance teaching effectiveness: A 10-year update, BEME Guide No. 40. *Med Teach*. 38(8), 769-786. DOI: 10.1080/0142159X.2016.1181851

Uribe, L. M. I., Ferrer, A. E. E., & Bautista, C. D. F. (2014). Obstáculos para la formación docente en la educación media superior en México: el caso del bachillerato tecnológico. *Diálogos educativos*, (27), 21-54. <http://dialogoseducativos.umce.cl/revistas/n27/ibarra.pdf>

Villa-Lever, L. (2007). La educación media superior ¿Igualdad de oportunidades? *Revista de la Educación Superior*, 36(141), 93-110. <http://www.scielo.org.mx/pdf/resu/v36n141/v36n141a5.pdf>

Weiss, E. (2012). La educación media superior en México ante el reto de su universalización. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 6(6). http://www.archivosdeciencias.fahce.unlp.edu.ar/article/view/Archivos06a03/pdf_93

Wenger, E., McDermott, R., & Snyder, W. M. (2002). *Cultivating communities of practice* [Cultivando las comunidades de práctica]. Harvard Business School Press. <https://www.jstor.org/stable/40214602>

Zorrilla, J. F. (2008). *El bachillerato mexicano. un sistema académicamente precario. Causas y consecuencias*. IISUE-UNAM. <http://www.iisue.unam.mx/publicaciones/libros/el-bachillerato-mexicano-un-sistema-academicamente-precario-causas-y-consecuencias>

Zorrilla, J. F. y Alcántara, A. (2010). Globalización y educación media superior en México. En busca de la pertinencia curricular. *Perfiles Educativos* 38(127), 38-57. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2010.127.18878>