



*Asesorías y Tutorías para la Investigación Científica en la Educación Puig-Salabarría S.C.  
José María Pino Suárez 400-2 esq a Lerdo de Tejada, Toluca, Estado de México. 7223898479*

RFC: ATI120618V12

**Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores.**

<http://www.dilemascontemporaneoseduccionpoliticayvalores.com/>

ISSN: 2007 – 7890.

**Año: IV.**

**Número: 3.**

**Artículo no.1**

**Período: Febrero – Mayo, 2017.**

**TÍTULO:** Conceptualizando las necesidades de actualización y profesionalización docente en el nivel medio superior.

**AUTORES:**

1. Dra. María de Lourdes Sánchez Gómez.
2. Dra. María Valentina Téllez Montes.
3. Dr. José de la Luz Sánchez Tepatzi.
4. Máster. Víctor Reyes Cuauhtle.

**RESUMEN:** En un contexto posmoderno, como el que vive México, la calidad educativa es un desafío y para lograrla se requiere considerar la educación como un proceso de formación integral que va más allá de impartir asignaturas y evaluar con esquemas rígidos lo que el docente cree que debe saber un alumno. La preparación y actualización de los docentes resulta fundamental al ser los encargados de formar seres humanos comprometidos, cuyo profesionalismo y calidad serán clave para el desarrollo social y económico de México. Nuestro objetivo es analizar cuáles son las necesidades de actualización docente en el nivel medio superior, conceptualizándolo a nivel nacional y desarrollando particularidades para el estado de Tlaxcala, a partir de una encuesta aplicada a los docentes.

**PALABRAS CLAVES:** educación media superior, actualización docente.

**TITLE:** Conceptualizing the needs of updating and professionalizing teaching in the upper middle level.

**AUTHORS:**

1. Dra. María de Lourdes Sánchez Gómez.
2. Dra. María Valentina Téllez Montes.
3. Dr. José de la Luz Sánchez Tepatzi.
4. Máster. Víctor Reyes Cuauhtle.

**ABSTRACT:** In a postmodern context, such as the one in Mexico, educational quality is a challenge and in order to achieve it, it is required to consider education as an integral training process that goes beyond teaching subjects and evaluating with rigid schemes what the teacher believes the student should know. The preparation and updating of teachers becomes fundamental as they are responsible for forming committed human beings, whose professionalism and quality will be the key for Mexico's social and economic development. Our objective is to analyze what the needs of educational updating for teachers in the upper middle level are, conceptualizing them at the national level and developing particularities for Tlaxcala state, based on a survey applied to teachers.

**KEY WORDS:** Upper high school education, teacher updating.

**INTRODUCCIÓN.**

Algunos retos que enfrentó el sector educativo en México, en los albores del siglo XXI, fueron la búsqueda de estrategias para motivar a los estudiantes, reformular la importancia práctica de la enseñanza para lograr la inserción de los nuevos profesionales al mercado laboral, y la inclusión educativa, entre otros. A partir del ciclo escolar 2008-2009, se reforma la educación media superior, exigiendo una nueva conceptualización y una reestructuración de las formas de enseñanza, orientándolas hacia una visión constructivista, a desarrollar competencias, con un

enfoque centrado en el aprendizaje en diversos ambientes, considerando la evaluación con criterios de desempeño, dando un impulso al trabajo colaborativo y auge a la transdisciplinariedad.

Es en este marco de reformas estructurales y cambios de paradigmas, que el concepto de actualización docente adquiere relevancia, requiere ser conceptualizado y discutido ampliamente, al incluir aspectos en los que la reflexión respecto a la búsqueda de nuevas estrategias de mediación y técnicas que permitan lograr los objetivos establecidos, juegan un papel muy significativo.

Resulta necesario que cada institución realice un análisis de sus acciones, para lograr un desarrollo efectivo en sus alumnos, entre las que destaca el rendimiento académico, que de acuerdo con Ramírez (2009) está relacionado con diversos contextos como la atención que brindan los padres (González, L. et. al., 1998), el ambiente familiar del estudiante (Morales, 1998), los factores motivacionales (Rivera, 2000), las estrategias de aprendizaje de los educandos, así como el estilo de enseñanza (Jiménez 1999); algunas de estas variables se escapan del control de los docentes, aunque en muchas pueden ejercer algún tipo de influencia en los estudiantes; sin embargo, en lo que compete de manera estricta al papel del docente, es evidente lo trascendental de su presencia, ya que es el responsable de cumplir con los lineamientos y objetivos establecidos en el proceso enseñanza-aprendizaje. Los elementos antes mencionados hacen que el tema de la actualización y la evaluación docente en el nivel medio superior adquieran preeminencia, ya que de manera lógica se espera que un profesor entre mejor capacitado esté, su desempeño será más eficiente; sin olvidar, que deberá cumplir con las siguientes características: tener una gran variedad de conocimientos, una serie de habilidades como planear adecuadamente su clase, sentido común para identificar educandos con algún tipo de problemas que ponga en riesgo su desempeño académico, así como capacidad para elaborar instrumentos de evaluación educativa, entre otras.

Por ello, diversas instituciones ofertan programas de formación y actualización docente. De acuerdo con Ramírez (2009), la institución debe tomar en cuenta para desarrollar su estrategia de capacitación, lo que el maestro es o no capaz de hacer dentro del aula, ya que es el espacio donde se aprecian sus habilidades y/o áreas de oportunidad, y para ello, cita la metodología de Achenson (1990), quien propone tres formas distintas para recolectar esta información y poder diseñar la propuesta para actualizar y/o profesionalizar a los docentes:

- a. Registros anecdóticos: se refiere a la transcripción literal de lo que el maestro dice y hace dentro del aula.
- b. Microenseñanza: con esta técnica se debe propiciar que el maestro pase por una situación experimental donde muestre sus habilidades docentes.
- c. Aplicación de Cuestionario: se trata de generar un instrumento de evaluación, que será aplicado a los alumnos, con la finalidad de obtener información respecto al comportamiento del maestro en el aula.

A diferencia de la cantidad y diversidad de estrategias de capacitación desarrolladas para los docentes de educación básica, ofertadas de manera periódica y coordinadas por instancias federales, para la educación media, es difícil tener programas de actualización vanguardistas y coordinados a nivel federal, ya que cada institución realiza su propio programa de profesionalización, más aún si se trata de escuelas particulares. Es así como la actualización docente se erige como la única vía que conduce a cada institución hacia la excelencia académica.

## **DESARROLLO.**

### **Breve compilación de los antecedentes de la educación media superior en México.**

De acuerdo con el estudio realizado por la Secretaría de Educación Pública del Estado de México (2010), entre los principales antecedentes históricos que dan origen a la educación media superior (EMS) y que la consolidan como punto de enlace entre la educación básica y la superior fueron los siguientes: durante los siglos XVI y XIX, fueron determinantes cuatro acontecimientos: el

primero, en 1537, se funda el estudio de las humanidades en el Colegio de Santa Cruz de Tlatelolco; el segundo, fue por la participación de la iglesia durante el movimiento de independencia (1810-1821) cuando se generaron estudios equivalentes a la EMS y los estudiantes egresaban con el nombre de bachilleres. El tercer acontecimiento fue en 1867, cuando el gobierno de Maximiliano de Habsburgo, organiza la educación media a partir del modelo educativo del liceo francés, y el cuarto momento, a principios de 1868, cuando el profesor Gabino Barreda funda la Escuela Nacional Preparatoria (ENP) en el antiguo edificio del Colegio de San Pedro, San Pablo y San Ildefonso, en cuyo plan de estudios se impartían asignaturas de cultura general que antecedían y preparaban a los alumnos para el ingreso al nivel superior. Si bien los acontecimientos antes mencionados marcan momentos álgidos del inicio de la EMS en México, es en el siglo XX cuando se aprecia su consolidación con los siguientes eventos: el primero de ellos durante el Porfiriato con dos elementos esenciales: la promulgación de la Ley de Enseñanza, y el decreto en 1901 para la expedición del Plan de Estudios de la ENP, que extendía su duración a seis años. Quince años después, se establece que la ENP tendría tres fines:

1. El ingreso a estudios profesionales.
2. Adquirir conocimientos de una profesión en especial.
3. Introducir al estudiante al ramo de los oficios.

El segundo ocurre en 1922, cuando el director de la ENP convoca al Primer Congreso Nacional de Escuelas Preparatorias, en el que se establece: un plan de estudios nacional con una duración de cinco años posteriores a la educación primaria, la ampliación del concepto de bachillerato, no sólo como nivel previo a los estudios superiores, sino como preparación para la vida, al incorporar un oficio y un reglamento para revalidar estudios preparatorios.

En los siguientes quince años, se crearon las escuelas vocacionales en el Instituto Politécnico Nacional (1937), diecisiete años más tarde, se ofertaron en la ENP dos planes de estudio: uno de cinco años para estudiantes que terminaron la enseñanza primaria y querían seguir estudiando, y

otro de dos años, para los que hubieran concluido la enseñanza media-básica, aspectos que marcan la pauta para que en 1956 surgiera la tendencia al bachillerato único. En el siguiente quinquenio, dos nuevos acontecimientos hacen su aparición, el primero en 1971, cuando se funda el bachillerato del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), y a finales de 1973, cuando por decreto presidencial surge el Colegio de Bachilleres, organismo descentralizado del Estado que operó en 1974 y con el cual se promueve la capacitación de los estudiantes para incorporarlos a las actividades productivas.

Diez años después, se redefine y establecen los objetivos de la enseñanza media superior en el Primer Congreso Nacional de Bachillerato de 1982, se declara -entre otras cosas- que la EMS deja de tener un carácter propedéutico para otorgarle uno formativo e integral, su finalidad sería "generar en el joven el desarrollo de una primera síntesis personal y social en orden a su integración en la sociedad, preparación para la educación superior y capacitación para el trabajo" (Universidad 1986 citado en SEP del Estado de México 2010:21). Al año siguiente, la Secretaría de Educación Pública (SEP) expide el Acuerdo No. 91, en el cual se autoriza el Plan de Estudios del Bachillerato Internacional, y cinco años después, en 1989, con el surgimiento del Programa para la Modernización Educativa 1989-1994, la EMS presenta cambios significativos. Finalmente, en el año 2009, el gobierno federal a través de la SEP implementó la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) con el propósito de unificar los planes de estudio del bachillerato en el país y la profesionalización docente de los servicios que se ofrecen.

### **La reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS).**

El tema educativo requiere de procesos continuos de revisión y mejora, y el caso de la educación media superior (EMS) no es la excepción. En el año 2008, la SEP mencionaba que este nivel se encontraba con serios problemas, tanto de cobertura como de calidad, se decía que de continuar la tendencia, al inicio de la segunda década del siglo XXI, la EMS en nuestro país tendría un rezago

de 50 años” (SEP, 2008:6). Los cambios necesarios de acuerdo con este mismo documento debían darse en torno a tres elementos:

1. Ampliación de la cobertura.
2. Mejoramiento de la calidad.
3. Búsqueda de la equidad.

Al analizar los datos, se aprecia que la tendencia era una mayor cobertura de la enseñanza en este nivel, la cual pasó de menos del 40% a 65% en 25 años, y se espera la continuidad de la tendencia para que en el ciclo escolar 2020-2021 se logre una cobertura total del 76% (cuadro 1). En tanto se espera que variables como: tasa de absorción y eficiencia terminal casi no presenten cambios y que la variable deserción continúe disminuyendo.

**Cuadro 1. Indicadores de cobertura de la Educación Media Superior (Cifras nacionales).**

Ciclo escolar	Egresados de secundaria	Tasa de absorción	Deserción	Eficiencia terminal	Cobertura
1990-1991	1,176,290	75.4	18.8	55.2	36.0
1995-1996	1,222,550	89.6	18.5	55.5	40.5
2000-2001	1,421,931	93.3	17.5	57.0	46.5
2005-2006 <sup>a/</sup>	1,646,221	98.2	17.0	59.6	58.6
2006-2007	1,697,834	98.3	16.7	59.8	59.7
2007-2008	1,739,513	98.3	16.6	60.0	60.9
2010-2011	1,803,082	98.4	16.3	60.6	66.7
2012-2013	1,805,863	98.5	16.0	61.1	65.9
2015-2016	1,800,839	98.6	15.8	61.6	69.3
2020-2021	1,747,103	98.8	15.4	62.2	75.9

<sup>a/</sup> Datos estimados a partir del ciclo escolar 2005-2006.

**Fuente: SEP (2008) con base en el Sistema para el análisis de la estadística educativa (SisteSep). Versión 5.0, Dirección de Análisis DGPP, SEP.**

En el cuadro anterior se observa el incremento en la capacidad de absorción del nivel medio superior con respecto a los egresados del nivel básico; se aprecia que en los últimos 23 años este indicador ha alcanzado el valor máximo registrado (98.5%) en el ciclo escolar 2012–2013, y si a esto se agrega la disminución en la tasa de deserción que pasa del 18.8% en los años 90 a 16.0% en el ciclo referido, y al incremento en el número de escuelas de 10,235 -cuadro 2-, se traduce en

un aumento en la tasa de cobertura, que pasa de 36 al 66% en el mismo periodo. Se observa también, que la tendencia esperada de estos mismos indicadores para los ciclos 2015-2016 y 2020-2021 es positiva al alcanzar una tasa de absorción cercana al 99%, apoyada en una disminución de la tasa de deserción del 15%, lo que se traduciría en una tasa de cobertura cercana al 80%. Para reforzar lo mencionado en el siguiente cuadro, se observan otros datos indicativos que la EMS ha tenido un incremento tanto en el número de alumnos como de escuelas.

Como se puede ver en ambos cuadros, la expansión a nivel nacional de la EMS implica necesariamente una mejor calidad educativa, atender los aprendizajes y las competencias de los estudiantes, jóvenes mejor preparados para enfrentar la competencia laboral tanto nacional como de profesionistas de otros países, quienes buscarán una ubicación laboral y salarial más favorable a sus intereses.

La ampliación de la cobertura educativa, en este nivel, no sólo implica mejoría en la preparación de los discentes, debe ser reforzado con una mejora curricular de los docentes; además de un análisis de las necesidades de los educandos para evitar la deserción escolar.

En lo que se refiere a la calidad educativa, dado el contexto actual de globalización, se requiere tener jóvenes mejor preparados con una educación pertinente ante los cambios sociales, políticos y/o económicos, que les permitan enfrentar los retos de un mundo fuertemente competitivo.

“Las circunstancias del mundo actual requieren que los jóvenes sean personas reflexivas, capaces de desarrollar opiniones personales, interactuar en contextos plurales, asumir un papel propositivo como miembros de la sociedad, discernir aquello que sea relevante a los objetivos que busquen en el cada vez más amplio universo de información a su disposición, y estar en posibilidades de actualizarse de manera continua” (SEP 2008:12).

El tema de los docentes es de gran relevancia, y uno de los principales cambios que se requiere realizar es definir el perfil que deben tener los maestros de EMS, además de crear mecanismos que



aseguren, que los noveles lo cumplan, así como esquemas para la actualización de aquellos que ya forman parte de la planta académica de las escuelas.

Finalmente, en lo que se refiere a la equidad, es de vital importancia romper las diferencias en cuanto a la permanencia, ya que se ha identificado que ésta aumenta cuando el nivel de ingreso familiar es mayor, y disminuye ante las carencias económicas de los hogares, aumentando también, de manera desafortunada, la mala calidad de su enseñanza, lo cual impide que el país y sus habitantes avancen.

**Cuadro 2. Número de alumnos, escuelas y porcentaje de cobertura de la EMS en México (1990 - 2014).**

Ciclo escolar	Alumnos	Escuelas	Cobertura (%)
1990 – 1991	2,100,520	6,222	36.0
1991 – 1992	2,136,194	6,548	36.1
1992 – 1993	2,177,225	6,833	36.5
1993 – 1994	2,244,134	7,167	37.4
1994 – 1995	2,343,477	7,633	38.9
1995 – 1996	2,438,676	7,886	40.5
1996 – 1997	2,606,099	8,280	43.2
1997 – 1998	2,713,897	9,036	44.9
1998 – 1999	2,805,534	9,612	46.3
1999 – 2000	2,892,846	9,879	47.5
2000 – 2001	2,955,783	9,699	48.4
2001 – 2002	3,120,475	10,590	50.9
2002 – 2003	3,295,272	11,329	53.5
2003 – 2004	3,443,740	11,943	55.7
2004 – 2005	3,547,924	12,386	57.1
2005 – 2006	3,658,754	12,845	58.6
2006 – 2007	3,742,943	13,197	59.7
2007 – 2008	3,830,042	14,201	60.9
2008 – 2009	3,923,822	14,103	62.3
2009 – 2010	4,054,709	14,427	64.4
2010 – 2011	4,187,528	15,110	66.7
2011 – 2012	4,333,589	15,951	69.3
2012 - 2013 *	4,602,837	16,457	65.9
2013 - 2014 *	4,727,311	16,840	69.4

**Fuente: Elaboración propia con base en: SEP (2012) y SEP (2014) \*\***

Ante esos problemas, fue necesario generar una Reforma Integral para conformar el Sistema Nacional de Bachillerato (SNB), que tiene tres principios básicos: el reconocimiento universal de todas las modalidades y subsistemas del bachillerato, la pertinencia y relevancia de los planes de estudio, y la posibilidad de transitar sin ningún obstáculo entre las diferentes escuelas y subsistemas. Con la reforma, se analiza también la función del docente y se advierte la necesidad de que las prácticas tradicionales de enseñanza deban trascender hacia un Enfoque centrado en el aprendizaje, utilizando diferentes ambientes y tomando en cuenta<sup>1</sup>:

I. Que el tránsito, de una enseñanza tradicional a una centrada en el aprendizaje, implica innovar no sólo el discurso curricular... también... las prácticas docentes y los ambientes educativos.

II. Las necesidades expresadas por docentes inmersos en contextos de diversidad cultural en el bachillerato, deseosos de coadyuvar a superar la inequidad educativa.

III. La necesidad de que los profesores, independientemente del dominio de contenidos disciplinares... de su... formación profesional inicial, conozcan y reflexionen sobre las tendencias, modelos educativos, y formas en que estos modelos influyen en su trabajo y en los aprendizajes; a fin de diseñar, aplicar y evaluar estrategias didácticas innovadoras que incidan en la calidad de los aprendizajes del estudiantado.

IV. La necesidad que tienen los docentes del nivel medio superior de adquirir herramientas técnicas y conceptuales ...para... abordar diversos temas de manera innovadora, a través del planteamiento y la resolución de problemas ...con el apoyo... de la tecnología digital.

Ante estas necesidades, la SEP a través de la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS), y con la colaboración de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) y la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), pusieron en marcha el Programa de Formación Docente de la Educación Media Superior (PROFORDEMS), que tiene el

---

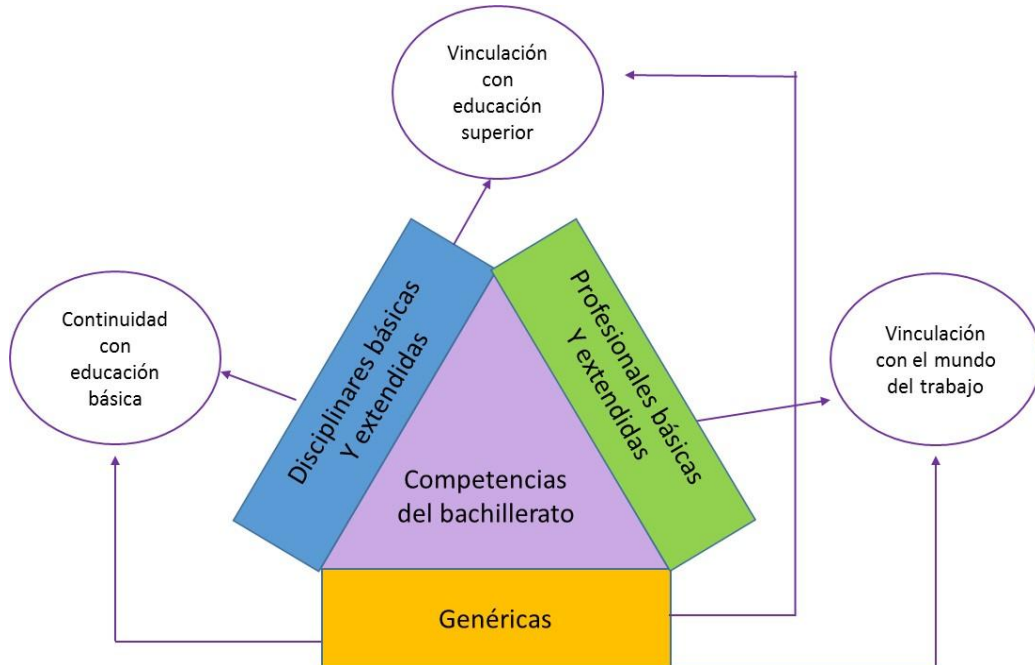
<sup>1</sup> <http://cosdac.sems.gob.mx/FyAdyD.php>

propósito de orientar las acciones de formación y actualización de los profesores de EMS, con la oferta académica del Diplomado en Competencias Docentes en el Nivel Medio Superior, para contribuir al desarrollo de competencias docentes expresadas en el acuerdo secretarial 447.

La RIEMS considera cuatro ejes o pilares con los que se pretende resolver los problemas identificados:

**1. Un Marco Curricular Común (MCC) basado en competencias** (Figura 1). Para dar identidad y cohesión a los diferentes programas educativos que se ofertan en los subsistemas de la EMS, dar un mayor énfasis al aprendizaje sobre la memorización, establecer un perfil de egreso a los estudiantes, reorientar el proceso de enseñanza-aprendizaje hacia el desarrollo de competencias genéricas y la diversificación de opciones de acuerdo a los intereses y necesidades de los estudiantes, que les permitan desempeñarse más adecuadamente ante los desafíos del presente siglo.

**Figura 1. Marco Curricular Común.**

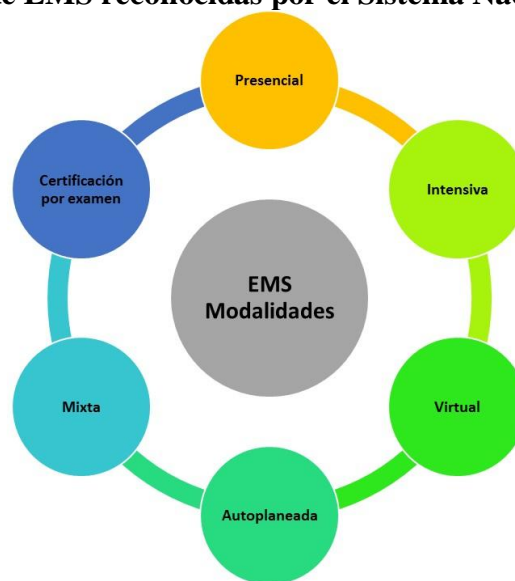


**Fuente: Elaboración propia con base en SEP (2008).**

**2. La definición y reconocimiento de opciones de oferta de la EMS.** Este segundo eje surge ante los problemas detectados de dispersión y desorganización de la gran variedad de opciones educativas en este nivel; es decir, los estudiantes egresados del nivel secundario pueden elegir entre las diversas modalidades que oferta la EMS. Esta situación conlleva a una serie de problemas como la escasez de normas y definiciones oficiales para los diferentes servicios educativos ofertados, la inexistencia de estándares, y la dificultad para garantizar calidad y pertinencia a la enseñanza. Este eje permite establecer parámetros claros que garanticen la calidad y sólo seis opciones de oferta en las diversas modalidades de EMS, lo que beneficia en cadena y facilita la identificación y regulación de los servicios educativos (ver figura 2).

**3. La profesionalización de los servicios educativos.** Este tercer eje está enfocado a resolver dos debilidades detectadas; por un lado, la carencia de programas institucionales de formación, actualización y capacitación continua del personal docente y directivo, y por otro lado, las escasas opciones de gestión escolar, la falta de vínculos con el sector productivo, así como las dificultades que presentaban los alumnos para transitar entre planteles y subsistemas, que de acuerdo con el análisis realizado, estaba contribuyendo en gran medida con la deserción escolar.

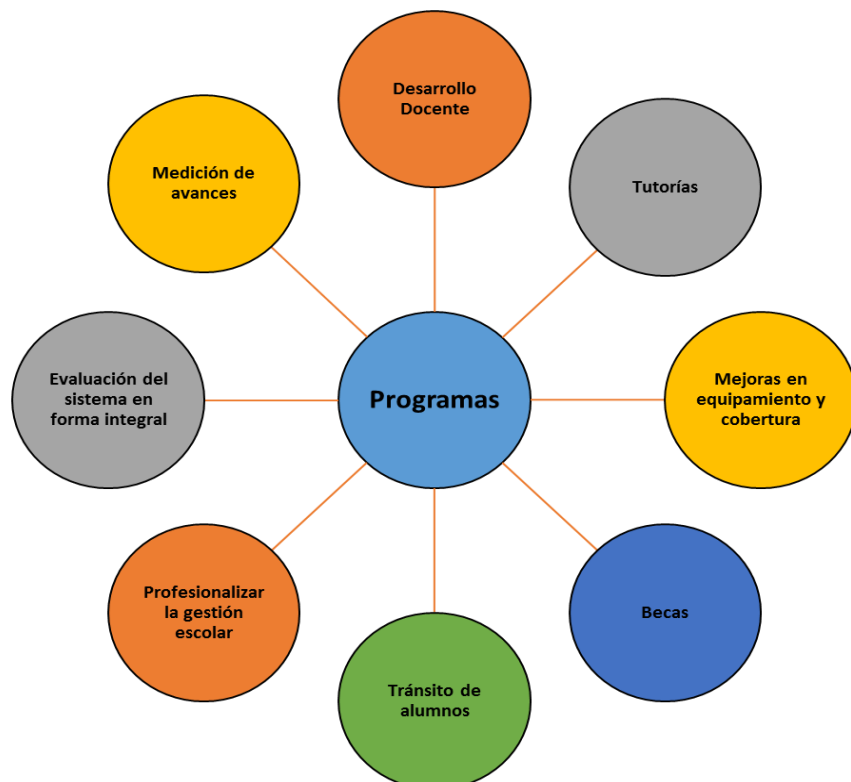
**Figura 2. Modalidades de EMS reconocidas por el Sistema Nacional de Bachillerato.**



**Fuente: Elaboración propia con base en SEP (2009).**

Este eje ha sido muy valioso, ya que generó diversos programas como: 1. el de desarrollo docente, cuya finalidad es que los profesores cuenten con el perfil adecuado; es decir, tengan el dominio de la o las materias que imparten, posean las capacidades profesionales que exige el Enfoque de Competencias y adopten estrategias centradas en el aprendizaje; 2. el programa nacional de tutorías para mejorar el desempeño académico de los estudiantes; y otro, 3. para generar recursos y poder invertir en equipamiento y ampliación de la cobertura; es decir, dotar a todas las escuelas de bibliotecas, talleres, laboratorios, aulas y equipos con tecnología de vanguardia, entre otros elementos; 4. un programa de becas para estudiantes de bajos recursos; 5. la libertad de tránsito de los alumnos entre los diferentes planteles y sistemas educativos, un sistema de gestión escolar basado en resultados, lo que exige que los directivos actúen con liderazgo para gestionar los cambios necesarios para lograr la mejora continua; 6. la evaluación integral del sistema: recursos, procesos y resultados; y por último, 7. la medición de avances de la reforma integral (ver figura 3).

**Figura 3. Programas generados para la Profesionalización de los servicios educativos.**



**Fuente: Elaboración propia con base en SEP (2009).**

**4. Certificación Nacional Complementaria.** Este último eje se da ante la incertidumbre de la certificación, ya que hasta antes de la reforma, ésta era exclusiva de cada institución y no existían reglas claras o criterios comunes para lograrla; del mismo modo, con este cambio se pretendía facilitar que los egresados contaran con garantías de calidad y validez de los estudios de nivel medio superior y que los estudiantes egresen con un certificado nacional de bachiller, además de la certificación que otorga cada institución.

#### **Los docentes de la Educación Media Superior.**

El docente de EMS puede ser conceptualizado como: "...un sujeto político, educativo, profesional y social, inmerso en un ambiente de participación, normada en lo académico y administrativo, en un espacio y tiempo, con postura ideológica, integrado en campos disciplinares, en un escenario de pluralismo académico, cultural y social, asumido como ser profesional pensante, autorealizado en procesos de potencialización, que por diversas razones incursiona en el campo de la docencia... (Secretaría de Educación del Estado de México, 2010:27).

Esta definición lo inserta en procesos activos de formación didáctica, delimitados por la política y propuestas educativas vigentes. De acuerdo con este mismo documento, la sociedad actual requiere docentes con capacidad de reflexionar, ser críticos y sobre todo comprometidos con su labor<sup>2</sup>; todo ello ha desembocado en dos necesidades: enfatizar el proceso educativo y de formación centrado en el desarrollo integral de los estudiantes, y que los docentes fortalezcan sus competencias profesionales.

Shön (1998) sugiere el trabajo grupal como opción formativa, para que los docentes desarrollen el pensamiento reflexivo, estimule la reflexión constante de la experiencia cotidiana con el diálogo continuo entre pares, y se estaría trabajando bajo un modelo metacognitivo que implica ocuparse de tres aspectos: Reflexionar sobre su hacer *¿por qué?*, Realizar una transferencia de intervención

---

<sup>2</sup> Para que los docentes logren elevar la calidad educativa será necesario también, que cuenten con condiciones laborales y salariales adecuadas.

del *¿cómo mejorar su práctica docente?*, y Dar seguimiento a su intervención para *identificar los logros alcanzados*.

Esta visión se enriquece con los aportes de Zavala (citado en SEP Estado de México, 2010), quien manifiesta la necesidad de tener instrumentos teóricos que se constituyan en referentes para analizar la práctica cotidiana bajo un esquema realmente reflexivo, cuyas fuentes del currículum (sociológica, epistemológica, didáctica y psicológica) sean marcos de información que permitan tomar decisiones en todos los ámbitos de la intervención educativa. Todos estos elementos permitirán en el mediano plazo que los docentes de EMS trasciendan su práctica tradicional basada en la transmisión de conocimientos por asignatura, dando paso a la formación integral centrada en el aprendizaje de los estudiantes.

### **Los docentes de EMS en México.**

En el contexto nacional, el cuadro 3 pone de manifiesto la estadística general hasta el año 2014 del número de docentes y escuelas públicas y privadas. Se aprecia que los docentes se han incrementado en un 238%, y también el número de escuelas en un 171% en 24 años, así en el ciclo 2013-2014, 371,657 docentes impartían clase frente a grupo en 16,840 planteles del Sistema Nacional de Bachillerato. Sin duda, uno de los elementos sustantivos de la reforma para mejorar la calidad educativa lo constituye la actualización docente, la cual ha sido puesta en las principales mesas de discusión no existiendo acuerdos respecto a qué es lo que necesitan los docentes.

Con el fin de actualizar a los profesores de EMS, en el año 2011 se oferta –por quinta vez- la especialidad en competencias docentes coordinada por la UPN y el diplomado en competencias docentes ofertado por varias instituciones de educación superior y la ANUIES; no obstante, ambos programas no lograron cubrir al 100% de ellos, debido, entre otras cosas, a que estaban dirigidos a maestros que laboraran en escuelas públicas, bajo un sistema escolarizado, contrato o plaza de al menos 15 horas a la semana y que además dominaran herramientas básicas de computación, cuya consecuencia fue que no todos los docentes pudieron profesionalizarse.

Como se mencionó, una de las piezas clave para lograr educación de calidad es el docente, y para su caracterización se analizaron cuatro elementos: sexo, tipo, tiempo frente a grupo, y número de titulados; los tres últimos permitirán hacer algunas inferencias sobre sus condiciones laborales.

En México, el 53.4% de los profesores son hombres y 46.6% mujeres (INEE, 2012), lo que permite aseverar que existe cierta equidad de género en este campo laboral en cuanto al número, no significa que las condiciones y posibilidades de crecimiento personal se realicen verdaderamente bajo un enfoque de equidad.

**Cuadro 3. Número absoluto de docentes y escuelas a nivel nacional. Ciclo escolar 1991-2014.**

Ciclo escolar	Docentes	Escuelas
1990-1991	110,000	6,222
1991-1992	112,616	6,548
1992-1993	115,343	6,833
1993-1994	120,927	7,167
1994-1995	129,351	7,633
1995-1996	138,450	7,886
1996-1997	146,054	8,280
1997-1998	150,611	9,036
1998-1999	162,279	9,612
1999-2000	170,642	9,879
2000-2001	177,831	9,699
2001-2002	188,554	10,590
2002-2003	202,161	11,329
2003-2004	210,585	11,943
2004-2005	217,321	12,386
2005-2006	224,889	12,845
2006-2007	229,717	13,197
2007-2008	235,096	14,201
2008-2009	243,855	14,103
2009-2010	241,155	14,427
2010-2011	250,712	15,110
2011-2012	258,314	15,951
2012-2013	261,617	16,457
2013-2014	371,657	16,840

**Fuente: SEP (2014). Sistema Nacional de Información Estadística Educativa. Dirección General de Planeación y Estadística Educativa. México.**



El mismo documento indica que el 85% de los docentes imparte alguna asignatura como disciplina científica y el 14.9% materias especiales como: educación física, artística, idiomas y tecnologías, y de este grupo, el 82.6% están titulados con grado de licenciatura o posgrado (8 de cada 100); en cuanto a tiempo asignado frente a grupo, éste se divide en 4 categorías: el 16.3% son docentes de tiempo completo, cerca de un 10% cubren  $\frac{3}{4}$  de tiempo, 14.3% son de medio tiempo y más de la mitad de los docentes (59.7%) tienen contrato por horas; situación reflejada en el salario, ya que en proporción inversa, los mejores salarios son de aquellos ocupados por profesores de tiempo completo, y el ingreso disminuye conforme al número de horas hasta llegar a docentes que reciben una retribución bajo el esquema de horas-clase impartidas. Si a esto agregamos que uno de los requisitos de la RIEMS para acceder a los cursos, talleres o diplomados de capacitación y profesionalización docente implica que el profesor tenga asignadas al menos 15 horas frente a grupo, pone de manifiesto que cerca del 60% no tiene acceso a la capacitación ofertada.

### **Los docentes de EMS en el estado de Tlaxcala.**

La infraestructura escolar en el estado de Tlaxcala (cuadro 4) ha presentado un crecimiento importante, en poco menos de 25 años pasó de 72 escuelas, 1,236 docentes y 20,624 alumnos a 197 escuelas, 5,586 docentes y 52,492 estudiantes.

Los docentes atienden a la población estudiantil en cualquiera de las opciones educativas disponibles: Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP), Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios (CBTIS), Colegio de Bachilleres del Estado de Tlaxcala (COBAT), Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos (CECyTE), Centro de Bachillerato Tecnológico Agropecuario (CBTA), Centro de Estudios Tecnológicos, Industriales y de Servicios (CETIS), Educación Media Superior a Distancia (EMSAD), y otras (privadas). Respecto al perfil académico, hasta el ciclo escolar 2011-2012, el 55.4% eran profesores del sexo masculino y 44.6% femenino, 83% impartían materias de tipo científico y un 17% las denominadas “especiales” y el 80% están titulados.

El esquema es muy parecido a la realidad nacional según las condiciones laborales, los docentes contratados cubren horas clase (67.1%), un 13.6% tiene contrato de medio tiempo, 7.2% por  $\frac{3}{4}$  de tiempo y 12.1% tiene una mayor estabilidad laboral al tener contrato de tiempo completo (INEE, 2012). A pesar de que un porcentaje de docentes está titulado, y que la mayoría imparte asignaturas científicas, esto no garantiza una contratación de tiempo completo que implique una mayor estabilidad laboral. El cuadro 4 presenta el número absoluto de alumnos, docente y escuelas de EMS en el estado de Tlaxcala por ciclo escolar 1991-2014.

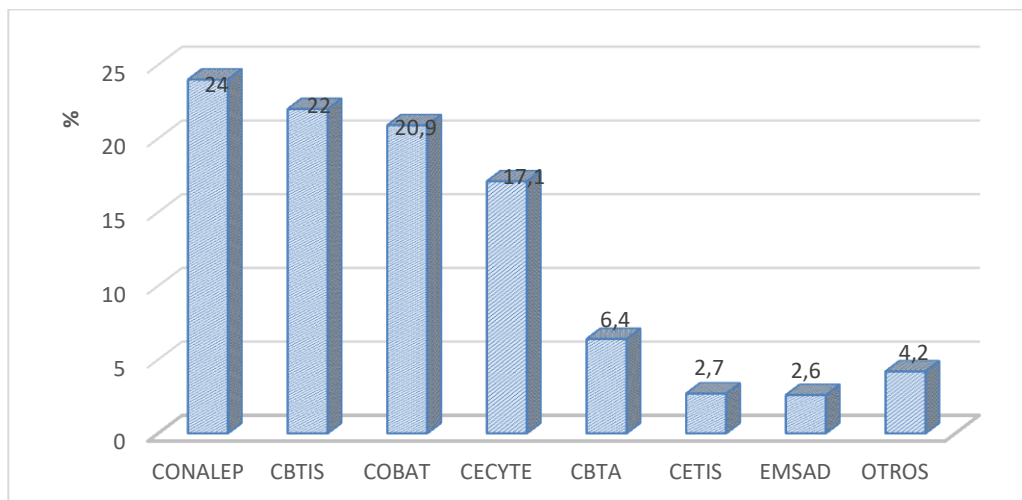
Ciclo escolar	Alumnos	Docentes	Escuelas
1990-1991	20,624	1,236	72
1991-1992	21,324	1,314	74
1992-1993	22,062	1,377	75
1993-1994	22,690	1,546	82
1994-1995	23,490	1,565	87
1995-1996	24,788	1,661	89
1996-1997	26,493	1,722	93
1997-1998	27,830	1,806	94
1998-1999	28,637	1,671	96
1999-2000	29,512	1,930	98
2000-2001	30,550	1,921	98
2001-2002	32,088	1,895	101
2002-2003	33,764	2,006	111
2003-2004	34,237	1,977	114
2004-2005	34,534	2,007	114
2005-2006	35,952	2,160	116
2006-2007	37,111	2,152	122
2007-2008	39,416	2,294	124
2008-2009	39,541	2,328	136
2009-2010	41,520	2,677	158
2010-2011	43,710	2,814	166
2011-2012	45,725	3,064	172
2012-2013	48,300	3,111	173
2013-2014	52,492	5,586	197

**Cuadro 4. SEP (2014). Sistema Nacional de Información Estadística Educativa. Dirección General de Planeación y Estadística Educativa. México.**

Con la finalidad de realizar un diagnóstico sobre las necesidades de formación docente de los profesores de EMS y diseñar propuestas que coadyuvaran a su actualización, la UPN aplicó en el 2014 una encuesta de forma virtual en nueve entidades de la república, capturándose un total de 1,537 cuestionarios; en el caso de Tlaxcala cuyos resultados serán abordados en los siguientes párrafos, participaron 549 profesores (de los 5,586 registrados), lo que en términos porcentuales significa 10% de participación.

La encuesta se aplicó a todas las instituciones pertenecientes al Sistema de Educación Media Superior (SEMS) y su distribución fue de la siguiente manera:

**Figura 1. Número de docentes del Sistema de Educación Media Superior de Tlaxcala que respondieron la encuesta, por institución.**



**Fuente: Elaboración propia en base a resultados de la Encuesta Nacional para docentes de nivel medio superior (2014).**

Como se puede observar en la figura 1, la encuesta la respondieron 132 docentes (24%) del CONALEP; 121 (22%) de los CBTIS; 115 (20,9%) del COBAT; 94 (17.1%) de los CECYTE; 35 (6.4%) del CBTA; 15 (2.7%) de los CETIS; 14 profesores del EMSAD (2.6%) y un 4.2% de instituciones privadas. De ellos 302 mujeres y 247 hombres.

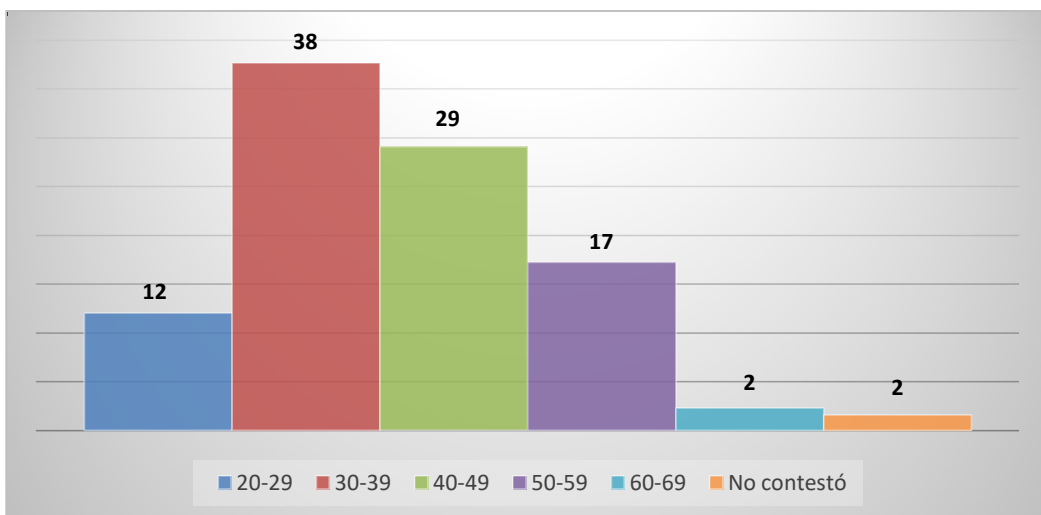
Es importante mencionar, que por el número de docentes que participaron no se pueden hacer generalizaciones, por lo que en algunos rubros sólo serán inferencias.

La edad de los docentes, que respondieron el cuestionario, osciló entre los 20 y los 70 años; se aprecia en la figura 2, que existe un importante grupo cuya edad va de los 20 a los 45, quizás los

más jóvenes estén más actualizados respecto a nuevos métodos y técnicas de enseñanza que los mayores; no obstante, las modificaciones que exige la RIEMS implica un conocimiento pleno y una aprehensión profunda de las capacidades que se espera posean los docentes.

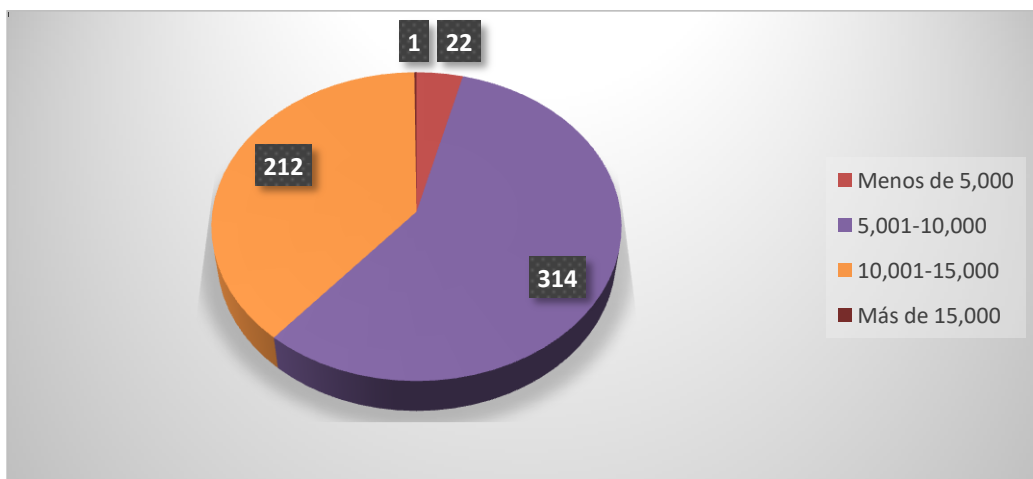
Ahora bien, la RIEMS exige la superación académica de los docentes, aunque también la decisión de superarse está relacionada con el nivel de ingresos; en la figura 3 se observa que poco más del 57% percibe entre \$5,000.00 y \$10,000.00; un porcentaje menor, el 39%, percibe en el rango de \$10,001.00 a \$15,000.00, y un 4% percibe menos de \$5,000.00 mensuales.

**Figura 2. Edad de los docentes de educación media superior del estado de Tlaxcala (%).**



Fuente: Elaboración propia en base a resultados de la Encuesta Nacional para docentes de nivel medio superior (2014).

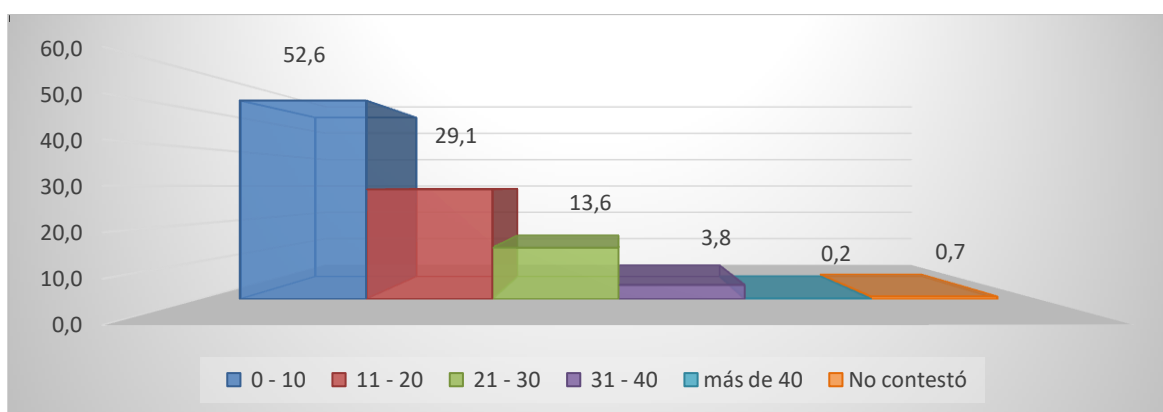
**Figura 3. Ingreso mensual estimado de los docentes de EMS que respondieron la encuesta.**



Fuente: Elaboración propia en base a resultados de la Encuesta Nacional para docentes de nivel medio superior (2014).

Respecto al número de docentes titulados, cerca del 75% tienen Licenciatura y un 25.5% pasantes; aspecto que refuerza la necesidad de actualizarse y capacitarse para lograr una mejor calidad académica. En la encuesta destaca el rubro de la experiencia laboral, como uno de los principales indicadores para la superación académica. Para el caso de Tlaxcala, se obtuvo que la mayoría (53%) tiene un máximo de 10 años ejerciendo la docencia, 30% llevan en activo entre 11 y 20 años, un 13.6% tienen una trayectoria laboral entre los 21 y 30 años de servicio, cerca de un 4% lleva laborando entre 31 y 40 años, y menos del 1% tiene más de 40 años de trayectoria (figura 4).

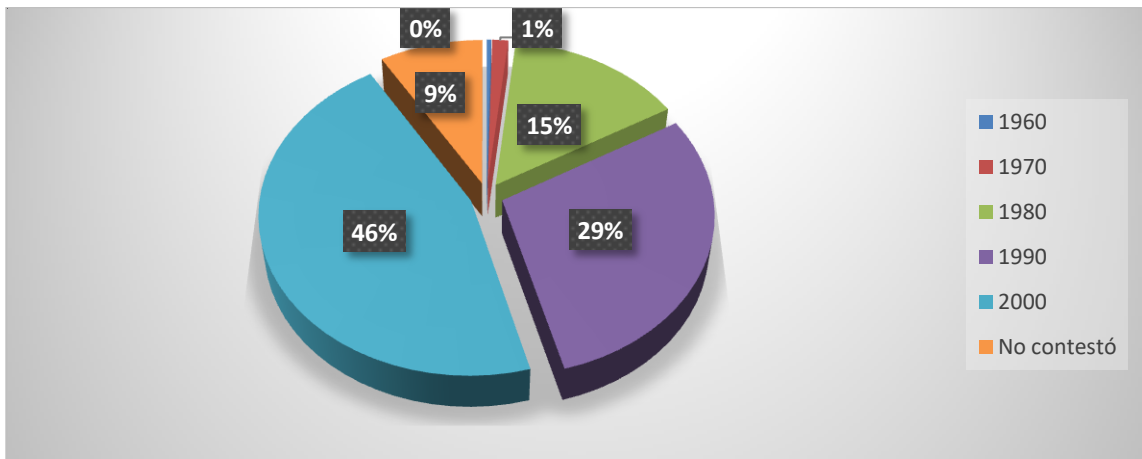
**Figura 4. Experiencia laboral de los docentes de EMS que respondieron la encuesta.**



**Fuente: Elaboración propia en base a resultados de la Encuesta Nacional para docentes de nivel medio superior (2014).**

La mayoría (46%) egresó en el año 2000, seguido por los docentes que egresaron en la década de los 90's, un 15% egresó en los años 80, y un porcentaje similar no contestó la pregunta. Si agrupamos a los docentes que egresaron entre los años 80 y 90, éstos equivaldrían al 45%, dato muy cercano al porcentaje de profesores egresados en la última década, reforzando el argumento de la necesidad de actualizarse y tener una preparación vanguardista (Figura 5).

**Figura 5. Década de egreso de los docentes en activo de EMS en Tlaxcala.**

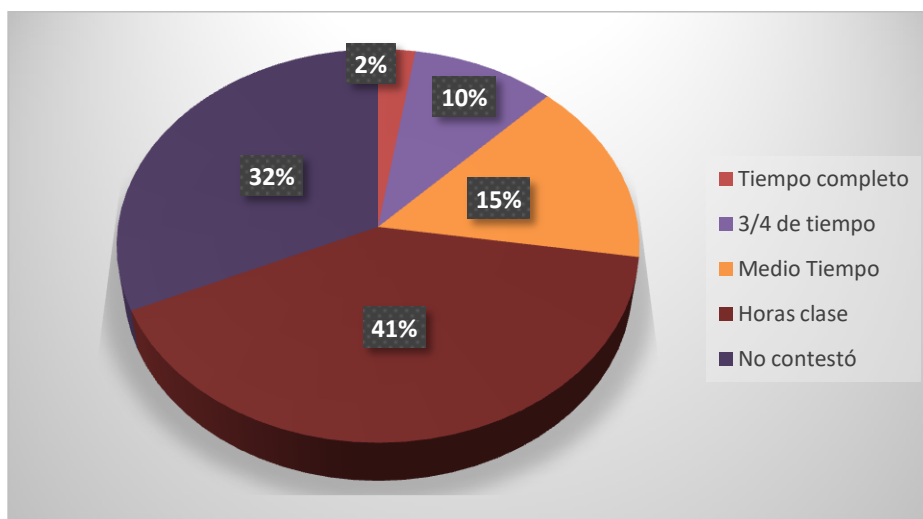


**Fuente:** Elaboración propia en base a resultados de la Encuesta Nacional para docentes de nivel medio superior (2014).

Uno de los elementos que no se debe soslayar es la inestabilidad laboral, la cual a nivel nacional afecta a más del 70% de los docentes, cifra que se deduce a partir del porcentaje de profesores que no cuentan con contrato de tiempo completo.

Para Tlaxcala, un 2% de los docentes tiene contrato de tiempo completo, 10% dispone de  $\frac{3}{4}$  de tiempo, 15 son profesores de medio tiempo y un 41% son hora-clase. Si tomamos en cuenta el 32% de los docentes que no respondieron, tendríamos que cerca del 100% de los docentes no tiene estabilidad laboral (figura 6).

**Figura 6. Carga horaria de los docentes de EMS en Tlaxcala.**

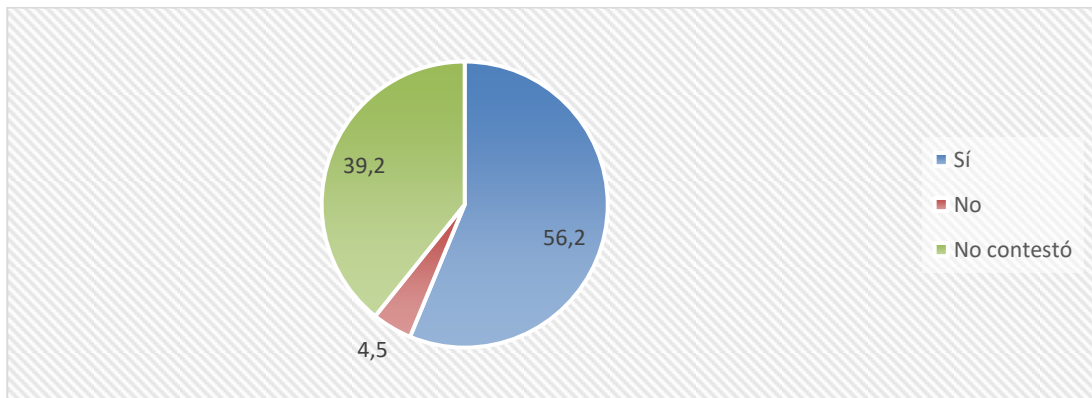


**Fuente:** Elaboración propia en base a resultados de la Encuesta Nacional para docentes de nivel medio superior (2014).

Como consecuencia de la inestabilidad laboral, se esperaba que los docentes que trabajan en más de una institución fuera elevado; sin embargo, se obtuvo un dato aproximado al 20%, es probable que los docentes percibieran la pregunta un tanto comprometedoras ante las instituciones en las que prestan sus servicios.

Otra de las preguntas pretendía saber cuántos docentes después de graduarse habían tomado cualquier tipo de curso con el propósito de mejorar su quehacer profesional, así más de la mitad de los docentes (56.2%) SÍ asistió a algún tipo de capacitación, un 5% manifestó no haber tomado ningún curso y un 39% no contestó, lo que podría inferirse como una respuesta negativa –si esta apreciación fuera correcta- aumentaría a 44% los docentes que no se han capacitado y/o actualizado (figura 7).

**Figura 7. Número de docentes de EMS que han asistido a algún tipo de capacitación, después de su egreso de la licenciatura.**



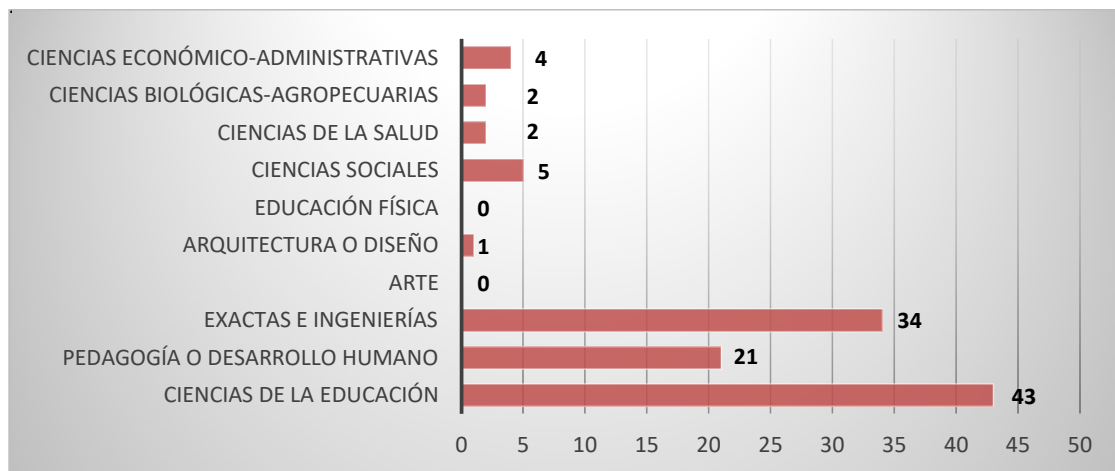
**Fuente: Elaboración propia en base a resultados de la Encuesta Nacional para docentes de nivel medio superior (2014).**

El 43.6% mencionó que la asistencia a las diferentes modalidades de actualización SÍ tienen costo, cerca del 51% mencionó que NO, lo cual no necesariamente significa que son gratis, su respuesta pudo estar sesgada porque algunas las pagan las instituciones; es decir, el dinero no sale de los bolsillos de los maestros.

No obstante, de la diversidad de opciones de actualización (cursos, diplomados, maestrías, etc.) se obtuvo que la asistencia a Cursos de Especialización fue poco socorrida, cerca del 80% (441) manifestó NO haber tomado ninguno y un 20% que sí tomaron cursos. De los 112 docentes que sí

asistieron a cursos de especialización, la mayoría los realizó en el campo de las Ciencias de la Educación (43%); 34% en el área de Ciencias exactas e ingenierías, más de un 20% en el área de la Pedagogía o del Desarrollo Humano, y otros porcentajes pequeños pero no menos importantes lo hicieron en el área de Ciencias Sociales (5%), Ciencias Económico-Administrativas (4%), Ciencias de la Salud y Ciencias Biológicas y agropecuarias (2%) y poco menos de 1% se especializó en materia de Arquitectura y Diseño (Figura 8).

**Figura 8. Áreas de especialización de los docentes de EMS que asistieron a cursos.**



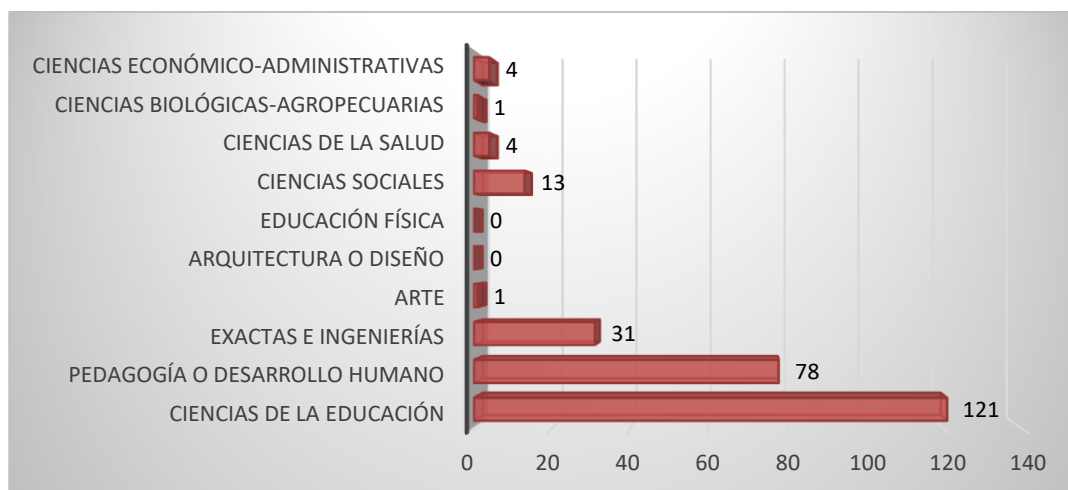
**Fuente: Elaboración propia en base a resultados de la Encuesta Nacional para docentes de nivel medio superior (2014).**

El análisis de la modalidad en la que realizaron su especialización, se destaca el caso de la Educación en Línea, utilizada por poco más del 70%, razón por la cual resulta indispensable la capacitación en el uso de tecnologías, un 24.1% utiliza métodos convencionales, y unos cuantos más se inclina por los semipresenciales o mixtos.

En el caso de la asistencia a Diplomados, durante los últimos 5 años, cerca del 47% manifestó haber cursado uno, frente a casi 54% que no cursaron ninguno. Las áreas de especialización más socorridas fueron: Ciencias de la Educación (48%); Pedagogía (31%), Ciencias Exactas e Ingenierías (12.2%) y Ciencias Sociales 5% (figura 9).



**Figura 9. Áreas de especialidad de los Diplomados que cursaron los profesores de EMS para su actualización docente.**

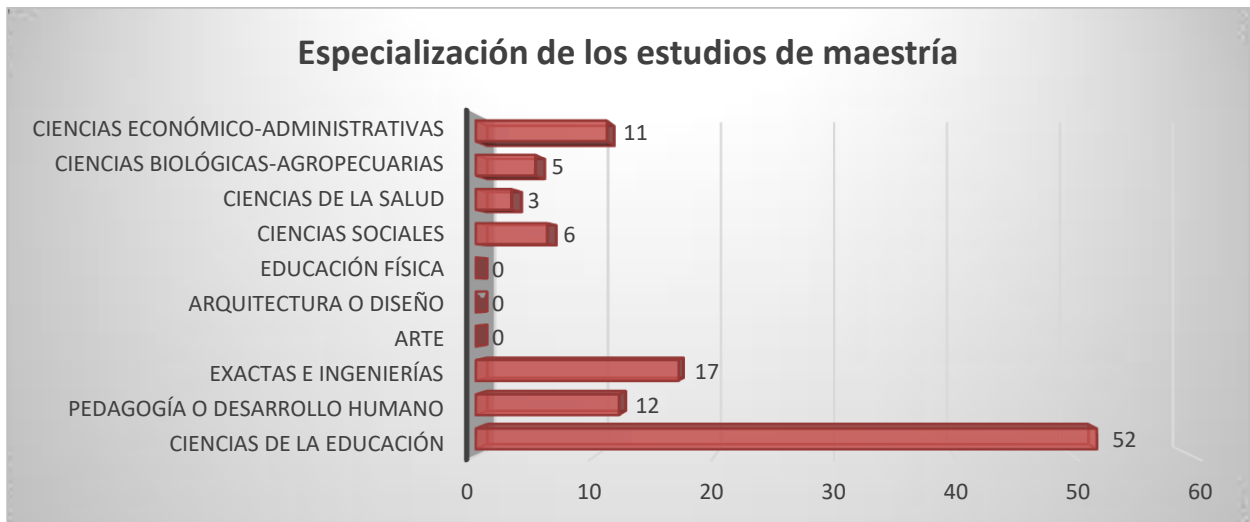


**Fuente: Elaboración propia en base a resultados de la Encuesta Nacional para docentes de nivel medio superior (2014).**

La modalidad más utilizada fue la presencial en un 60%; semipresencial o mixta en un 26%, y 14% en línea. En lo que se refiere a los docentes, que cursaron estudios de posgrado (Maestría) para mejorar su práctica, poco más del 19% lo hizo frente a un 81% que no lo hicieron. La especialidad de los estudios de posgrados se aprecia en la figura 10, donde se destaca, una vez más, el área de Ciencias de la Educación en casi 50%, Ciencias exactas e ingeniería 16%, Pedagogía 11.32%, y Ciencias económico administrativas 10.3%.

Cerca de 80% cursó la maestría de modo presencial, 19% semipresencial o mixta y 6% en línea. Siete de los docentes manifestaron haber estudiado un doctorado, 3 en Ciencias de la Educación, dos en Ciencias Sociales, uno en Ciencias Exactas e Ingeniería y otro que no especificó en que lo realizó, de ellos 57% estudió el doctorado de manera presencial, en semipresencial o mixta lo obtuvo el 28.5% , y uno en línea 14.3%.

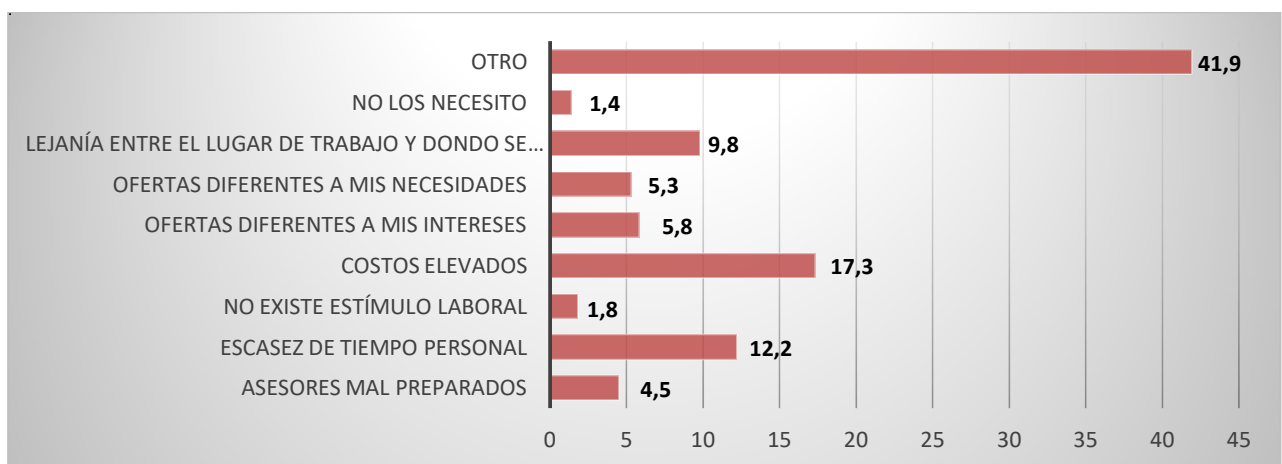
**Figura 10. Áreas de especialidad de las maestrías estudiadas por los docentes de EMS.**



**Fuente: Elaboración propia en base a resultados de la Encuesta Nacional para docentes de nivel medio superior (2014).**

Las principales razones por las que los docentes no participan en los procesos de actualización<sup>3</sup> se debe en un 17.3% a que los costos son elevados, poca disponibilidad de tiempo fue seleccionado por el 12.2%, 9.8% manifestó que son grandes las distancias entre su lugar de trabajo y el sitio donde se imparte la actualización; casi en la misma proporción (77 y 70) expresó que la oferta de actualización es diferente a sus intereses personales y a sus necesidades (Figura 11).

**Figura 11. Razones por las que NO asisten a las distintas opciones para la capacitación docente.**



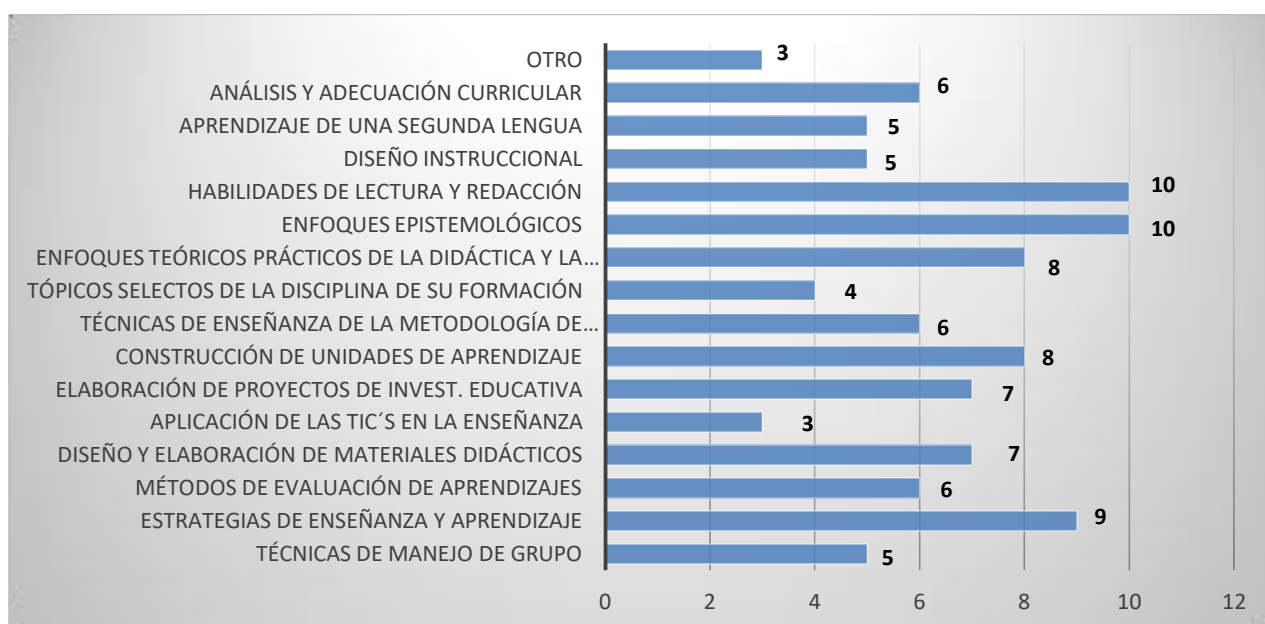
**Fuente: Elaboración propia en base a resultados de la Encuesta Nacional para docentes de nivel medio superior (2014).**

<sup>3</sup> En esta pregunta se podía elegir más de una opción de respuesta.

4.5% mencionó que la falta de interés para capacitarse se debe a que los asesores están mal preparados y un 1.8% a que no hay estímulos laborales; no obstante, el 1.4% se consideró no necesitar ni la capacitación ni la actualización para mejorar su práctica.

Otra pregunta era que el docente identificara la urgencia con la que las estrategias de acción deben ser atendidas; en la figura 12 se aprecia que las respuesta fueron diversas, con pocas variaciones en cuanto a las veces que fueron seleccionadas las opciones; sin embargo, los temas que fueron más seleccionados fueron: 1. Enfoques metodológicos y 2. Desarrollar Habilidades de lectura y redacción.

**Figura 12. Mayor urgencia de capacitación.**



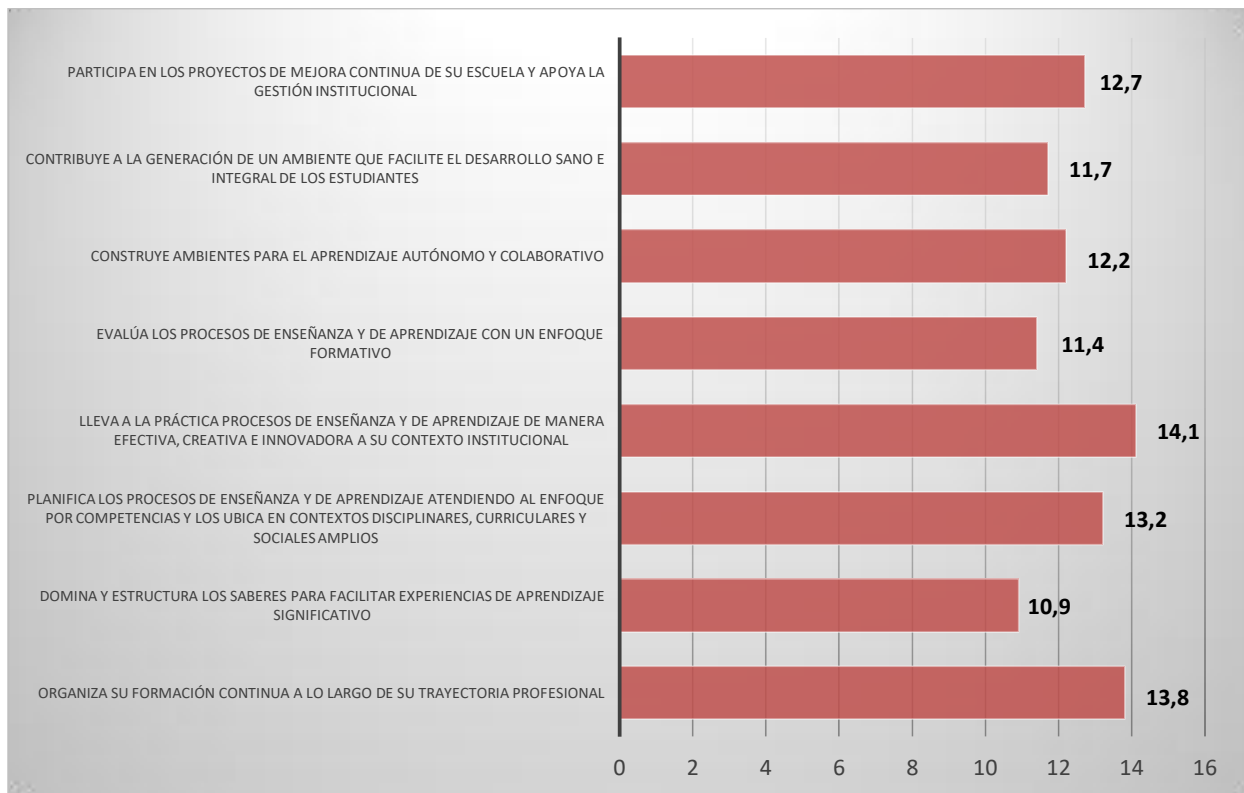
**Fuente: Elaboración propia en base a resultados de la Encuesta Nacional para docentes de nivel medio superior (2014).**

En el marco de la RIEMS y en el Acuerdo 447, se establecen Competencias Docentes que deben poseer o desarrollar los profesores, ante esta circunstancia la encuesta les preguntó: ¿cuál de las competencias planteadas en el documento requería mayor apoyo formativo de acuerdo a su perfil profesional y en orden jerárquico?

En el caso de las competencias que requieren mayor apoyo están: “Llevar a la práctica procesos de enseñanza-aprendizaje de manera efectiva, creativa, e innovadora a su contexto institucional

(14%), “Organizar su formación continua a lo largo de su trayectoria profesional” (13.8%), y “Saber planificar los procesos de enseñanza-aprendizaje bajo un enfoque de competencias y ubicándolos en contextos disciplinares, curriculares y sociales amplios” (13.2%), “Desarrollar las competencias encaminadas a participar en los proyectos de mejora continua de su escuela”, “Apoyo para la gestión institucional” (12.7%), y “Construir ambientes para el aprendizaje autónomo y colaborativo” (12.2%). Finalmente, las últimas competencias elegidas fueron: “Contribuye a la generación de un ambiente que facilita el desarrollo sano e integral de los estudiantes”, “Evaluación de los procesos de enseñanza-aprendizaje con un enfoque formativo” y “Domina y estructura los saberes para facilitar las experiencias de aprendizaje significativo” con un 11.7, 11.4 y 10.9% respectivamente (figura 13).

**Figura 13. Competencias docentes que requieren mayor apoyo.**



**Fuente: Elaboración propia en base a resultados de la Encuesta Nacional para docentes de nivel medio superior (2014).**

Ante la creciente necesidad de utilizar tecnologías de vanguardia, la frecuencia con la que los profesores usan herramientas informáticas para preparar sus clases y plataformas virtuales de aprendizaje, fue mayor al 60% y 75% respectivamente.

Destaca el caso de que más del 40% indicó utilizar con poca frecuencia y nunca este tipo de recursos, aspectos que desde nuestro punto de vista demuestra que es una de las competencias que requieren mayor atención, ya que ante una sociedad informática como la que se está viviendo, las nuevas generaciones de estudiantes tienen un uso muy ágil de estas tecnologías, es una necesidad imperiosa que los profesores tengan los conocimientos suficientes para enfrentar la cantidad de información a la que están expuestos los alumnos, las nuevas opciones de capacitación a distancia, las nuevas formas de evaluación y planeación en línea, etc.

Resulta también de gran importancia señalar el rol que las instituciones de enseñanza media superior tienen en este tema, ya que deberían dotar a sus docentes de todos los elementos técnicos y tecnológicos necesarios para capacitarse, preparar e impartir sus clases; cerca del 60% expresó que el equipo que utiliza es propio y el 20% que es de los alumnos; es decir, 80% realiza su trabajo sin apoyo institucional en cuanto a la disposición de equipos.

Un elemento que no fue parte de la encuesta, pero que es complemento de este tema, es el que se refiere a las instituciones que ofrecen distintas alternativas de capacitación y/o actualización. En el caso de estudios de posgrado, la Universidad Autónoma del Estado de Tlaxcala y la Universidad Pedagógica Nacional 291 ofrecen diversas maestrías en el ámbito de la educación. Se cuenta con instituciones privadas que ofrecen posgrados en el área educativa; sin embargo, el magisterio tlaxcalteca no accede a ellos por los altos costos que éstos representan. Finalmente, las alternativas que se promueven al interior del sistema nacional de bachilleratos son concurridas por obligatoriedad, aunque cuestionadas por los docentes en cuanto a utilidad y calidad.

## **CONCLUSIONES.**

Como se ha podido observar, la formación, capacitación y actualización de los docentes de EMS resulta de gran relevancia para elevar los niveles de calidad educativa, por lo que debe ser vista y atendida como uno de los principales soportes del sistema nacional de bachillerato; sin embargo, la percepción actual de los docentes es que esta formación se encuentra desvinculada del contexto social postmoderno actual, al estar más enfocado a la capacitación particular de algunas materias o al atender situaciones específicas didácticas y no como parte de un todo que tenga implicaciones e impacto en el corto, mediano y largo plazo en contextos locales. Una visión global exige también mejores condiciones laborales para los docentes, el sentido de pertenencia y estabilidad que da la contratación bajo esquemas de tiempo completo permite la dedicación exclusiva a su labor docente, a su interés por estar actualizados y ser cada día mejores formadores de seres humanos cuya responsabilidad social es muy fuerte, ya que en sus manos se deja el futuro de una nación.

## **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.**

1. Achenson, K. (1990). *Techniques in the clinical supervision of teachers*. Estados Unidos. Longman.
2. González, L., Corral V., Miranda J. y Frías, A. (1998). Relaciones entre variables de apoyo familiar, esfuerzo académico y rendimiento escolar en estudiantes de secundaria: un modelo estructural. *Enseñanza e Investigación en Psicología*. Vol. 3, núm. 1, pp. 163-184.
3. Jiménez, H. E. (1999), La participación de los padres: una alternativa de prevención del bajo rendimiento escolar. *Integración, educación y desarrollo psicológico*. Núm. 11, pp. 40-48.
4. Morales, N.D.K. (1998). Clima familiar, apoyo social y desarrollo del niño urbano. *Memorias del X Coloquio Regional de Análisis de la Conducta*. Ciudad Obregón, Sonora, p. 52.
5. Ramírez, R., C. (2009). Necesidad de profesionalización docente a partir de la opinión de alumnos de nivel medio superior. *X Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Memorias. Veracruz.

6. Rivera M., J. J. (2000). Recuperado el 10 de junio del 2008; portal: Las emociones y el bajo rendimiento académico. [www.cem.itesm.mx/decs/publicaciones/proy/n6/exaula/lrivera.html](http://www.cem.itesm.mx/decs/publicaciones/proy/n6/exaula/lrivera.html)
7. Secretaría de Educación Pública (2008). Reforma Integral de la Educación Media Superior en México: la creación de un Sistema Nacional de Bachillerato en un Marco de Diversidad. Subsecretaría de Educación Media Superior, México, D. F., 103 págs.
8. Secretaría de Educación Pública del Estado de México (2010). Especialidad para docentes en educación media superior (EDEMS). Dirección General de Educación Normal y Desarrollo Docente, Dirección General de Educación Media Superior, Gobierno del Estado de México, 178 págs.
9. Secretaría de Educación Pública (2014). Formación y actualización docente. <http://cosdac.sems.gob.mx/FyAdyD.php>
10. Secretaría de Educación Pública (2012). Estadísticas Básicas del Sistema Educativo Nacional. Dirección General de Planeación y Estadística Educativa. México.
11. Secretaría de Educación Pública (2014). Sistema Nacional de Información Estadística Educativa. Dirección General de Planeación y Estadística Educativa. México.
12. Shön, D. (1998). El profesional reflexivo. Cómo piensan los docentes cuando actúan. España. Paidós.

## **BIBLIOGRAFÍA.**

1. Millán, V., F. R. (1995), La capacitación y actualización de docentes: un proceso permanente. Revista de Educación y Cultura, No. 7, Sección 47 del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, páginas 13-14, Guadalajara, México.
2. Quiñónez, Q. (2013). La formación docente de los maestros del área de humanidades y ciencias sociales de la EMS pertenecientes a la DGB-SEV en el marco de la RIEMS. Publicación semestral, Volumen 5, ISSN: 2007-3542.

3. Secretaría de Educación Pública del Estado de México (2009). Reforma Integral de la Educación Media Superior. Sistema Nacional de Bachillerato. Disco Compacto Interactivo, México, D. F.

**Páginas electrónicas con información complementaria consultada:**

1. <http://cosdac.sems.gob.mx/riems.php>
2. <http://cursodeactualizacionfceuna.blogspot.com/>

**DATOS DE LOS AUTORES.**

1. **María de Lourdes Sánchez Gómez.** Doctora en Geografía por la Universidad Nacional Autónoma de México, S N I- I por el Sistema Nacional de Investigadores de CONACyT, Maestría y Licenciatura en Geografía en la Universidad Nacional Autónoma de México. Profesora-Investigador en la Universidad Pedagógica Nacional, unidad 291, Tlaxcala. Correo electrónico: [lulismex@gmail.com](mailto:lulismex@gmail.com)
2. **María Valentina Téllez Montes.** Doctora en Psicoterapia Humanista del Colegio Humanista de México, A. C., Maestra en Terapia Familiar por la Universidad Autónoma de Tlaxcala, y Licenciada en Psicología por la Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco. Docente-Investigadora en la Universidad Autónoma de Tlaxcala. Correo electrónico: [valetellezm@gmail.com](mailto:valetellezm@gmail.com)
3. **José de la Luz Sánchez Tepatzi.** Doctor en Desarrollo Regional con línea terminal en Planeación Educativa Regional por El Colegio de Tlaxcala, A. C., y Licenciado en Psicología por la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Licenciado en Educación Especial por la Universidad Autónoma de Tlaxcala. Profesor de tiempo completo en la Unidad 291 de la Universidad Pedagógica Nacional, adscrito a docencia en Licenciatura y Maestría. Correo electrónico: [josedelal@hotmail.com](mailto:josedelal@hotmail.com)



**4. Víctor Reyes Cuauhtle.** Maestro en Educación Básica en la Universidad Pedagógica Nacional, unidad 291, Tlaxcala y Licenciado en Matemáticas por la Universidad Autónoma de Tlaxcala. Profesor-Investigador en la Universidad Pedagógica Nacional, unidad 291, Tlaxcala. Correo electrónico: [vreyes\\_c@yahoo.com.mx](mailto:vreyes_c@yahoo.com.mx)

**RECIBIDO:** 5 de enero del 2017.

**APROBADO:** 26 de enero del 2017.