

FORMACIÓN DOCENTE. BASES PARA UN MODELO  
PEDAGÓGICO DINÁMICO Y ADAPTATIVO  
TEACHER TRAINING. BASES FOR A DYNAMIC AND ADAPTIVE  
PEDAGOGICAL MODEL

ERICK ZOROBABEL VARGAS-CASTRO

RESUMEN

El presente trabajo expone una propuesta de modelo formativo docente dinámico y adaptativo que cohesiona el campo profesional del profesorado, en virtud de ser un elemento sustantivo presente en otras profesiones. Teniendo en cuenta que el ejercicio de la docencia abarca un sinfín de actividades y responsabilidades incrementadas con el paso de los años, se dificulta establecer los conocimientos o competencias básicas que necesitan desarrollar y consolidar los profesores. Por ello, se efectuó un contraste entre el cuerpo de conocimientos básicos orientadores del ejercicio profesional de tres licenciaturas (Ingeniería Civil, Contaduría y Medicina) como referentes para proponer algunos elementos y dimensiones que cubran necesidades formativas de los docentes en diversos contextos; la premisa trata de aportar un sentido de estabilidad y claridad profesional, a fin de atender un mundo globalizado y en red, dada la movilidad a la que están expuestos con cada cambio de modelo educativo. La investigación se aplicó desde un enfoque cualitativo con alcance descriptivo y la información se recopiló con sustento en la investigación documental, en específico, mediante el análisis del contenido, desde el cual se recopiló y analizaron diferentes fuentes primarias y secundarias. Los resultados exponen una consistencia formativa entre las áreas básicas que orientan el ejercicio de las tres profesiones seleccionadas, a diferencia del volátil cuerpo de conocimientos que demarcan la docencia, siendo un referente para formular algunos elementos y dimensiones, sustento del diseño de un modelo enfocado en conocimientos y actividades

propias de la docencia. Acorde con lo anterior, se organizaron tres ámbitos: 1) Marco formativo básico de Ingeniería, Contabilidad y Medicina; 2) Reflexiones sobre la formación docente, y 3) Diseño de un modelo docente dinámico y adaptativo. Entre las conclusiones, se argumenta la necesidad de una formación docente que aporte emancipación profesional desde la cual sus agremiados ejerzan una responsabilidad autónoma propia de la autoridad que adquieren al dominar un corpus de conocimientos, sustento de decisiones profesionales; asimismo, el campo especializado donde se desarrolla el ejercicio requiere adquirir una consistencia curricular que resista los cambios sociales y culturales, aplicando adecuaciones cada cierto tiempo sin que se vea alterada su naturaleza formativa, ya que la docencia resiente una transformación de modos y medios permanente, apegada a condicionantes derivadas de reformas educativas.

**Palabras clave:** Formación profesional, formación docente, ejercicio profesional, modelo pedagógico, conocimiento.

#### ABSTRACT

The objective of this paper is to present a proposal for a dynamic and adaptive teacher training model that will bring cohesion to the professional field of teaching, by virtue of being a substantive element present in other professions. Taking into account that the teaching profession encompasses an endless number of activities and responsibilities, which have increased over the years, it is difficult to establish the basic knowledge or competencies that teachers need to develop and consolidate. Therefore, a contrast was made between the body of basic knowledge guiding the professional practice of three degrees (Civil Engineering, Accounting, Medicine), being referents to propose some elements and dimensions that meet the training needs of teachers in various contexts, whose premise is to provide a sense of stability and professional clarity, in order to meet a globalized and networked world, given the mobility to which they are exposed with each change of educational model. The research was applied from a Qualitative

approach with Descriptive scope, having collected the information based on Documentary Research, specifically, through Content Analysis, from which different primary and secondary sources were collected and analyzed. The results show a formative consistency between the basic areas that guide the exercise of the three selected professions, as opposed to the volatile body of knowledge that demarcate teaching, being a reference to formulate some elements and dimensions, support for the design of a model focused on knowledge and activities of teaching. According to the above, three areas were organized according to: 1) Basic formative frameworks of Engineering, Accounting, Medicine, 2) Reflections on Teacher Training, and 3) Design of a dynamic and adaptive teaching model. Among the conclusions, it is argued the need for a teacher training that provides professional emancipation, from which its members exercise an autonomous responsibility proper of the authority they acquire by mastering a body of knowledge, support of professional decisions, likewise, the specialized field where the exercise is developed requires acquiring a curricular consistency that resists social and cultural changes, applying adjustments every time without altering its formative nature, since teaching undergoes a permanent transformation of ways and means, attached to conditions derived from educational reforms.

**Keywords:** Professional training, teacher training, professional practice, pedagogical model, knowledge.

## INTRODUCCIÓN

Conforme ha evolucionado, la profesión docente se ha preocupado, ocupado y aplicado en dilucidar las características, problemas o necesidades de los usuarios a quienes se dirige la enseñanza formal, es decir, los alumnos, reconocidos como el principal objeto de su trabajo. Por ello, las actividades que deben dominar los profesores necesitan definirse desde la formación inicial, vinculando perfiles de egreso con dichas necesidades, acotados por el sistema educativo de cada país, según la época y sociedad donde se generen

(Calvo, 2008). Empero, con el paso del tiempo la educación se ha diversificado en tantas modalidades, niveles, sistemas y subsistemas que, paradójicamente, si hoy día alguien pregunta quiénes se dedican a la docencia, cuáles son sus responsabilidades y a qué se dedica un(a) profesor(a), las respuestas serían múltiples.

La dificultad de definir la docencia hace que se presente un dilema: a) profesión que ejercen con exclusividad profesionales de la enseñanza; b) dedicación de profesionistas que acceden a ella sin formación docente; c) ocupación de personas con o sin formación profesional que complementa sus actividades productivas. Si bien este dilema ha sido tratado por la investigación educativa, muchas de sus evidencias y el conocimiento derivado no han tenido presencia en los marcos formativos docentes para su consulta, estudio y posterior aplicación práctica, ni los problemas, necesidades y responsabilidades del profesorado.

Las concepciones sobre la profesión docente dan cuenta desde el imaginario colectivo de una ambigua percepción en cuyos polos transita el *apostolado* seguidor de una «pedagogía salvadora» posicionado como *agente de cambio* bajo un modelo competencial con atención a indicadores de desempeño. En lo que respecta al profesorado, sea una u otra visión la que asuman, coincide un común denominador acerca del valor de la teoría al representar un lastre pedagógico sin aplicabilidad práctica (Félix, 2006) cuando confrontan por primera vez la realidad escolar una vez adquirida la responsabilidad de un grupo, ya que la dificultad de apoyarse en dichos saberes, ante la complejidad que afecta la práctica diaria, resiente la necesidad de aprender en contexto bajo un constante ensayo-error mientras desarrollan habilidades e interiorizan saberes acerca del *aprender a enseñar* (Berliner, 2000; Marcelo y Vaillant, 2009).

El descubrimiento de una realidad caótica implica ser rebasados por una vorágine de responsabilidades (propias y extrañas) sin que se delimite con precisión cuáles deberían aceptarse, en concordancia con el ámbito profesional donde trabajan (Hargreaves, 1999), amén de las diversas propuestas metodológicas, históricas o contemporáneas que cada sistema educativo implementa, cual laboratorio pedagógico, orientadas a elevar la calidad de la enseñanza. Todo ello ejemplifica una *minusvaloración profesional* que restringe el margen de acción del profesor como sujeto autónomo y reflexivo

(Marcelo, 1999), liberado en la toma de decisiones con sustento en su formación profesional, paralelo al recogimiento de su propia práctica.

## FORMACIÓN PROFESIONAL Y APLICABILIDAD PRÁCTICA

En el ámbito profesional, el conocimiento que se desarrolla para afrontar sus exigencias se enfoca al dominio de un corpus teórico-práctico-formativo que suministre competencias sólidas para iniciar su ejercicio, soporte la carga laboral, responda ante situaciones estresantes o resuelva eventualidades que puedan afectar el ritmo normal de trabajo de los futuros profesionistas. De ahí que la formación inicial, la formación continua y la experiencia laboral obtenida a través de los años constituyen una profesión que ejerce un sujeto denominado profesional (Berger y Luckmann, 1997, 2011) a partir de la ejecución recurrente de acciones diversas debidamente tipificadas tanto por la experiencia como por el saber académico mediada por los estados emocionales de sus prácticos.

La definición de las profesiones, respecto de su teoría y práctica, involucra el encadenamiento de tres características principales: a) autorreferenciales, b) autoorganizadas y c) autopoieticas. *Autorreferenciales*, ya que quienes las ejercen desarrollan diversas competencias por un saber qué, un saber cómo y un saber estar con los demás; *autoorganizadas*, al definir por cuenta propia los modos a través de los cuales los grupos de profesionistas satisfarán sus propias necesidades y responderán a las de la comunidad; y *autopoieticas*, asegurando los mecanismos que preparan y realizan su reproducción social, autofabricándose, aprendiendo a ser y pensar de una forma determinada, a ver solo lo que se puede ver y saber solo lo que se puede saber (Maturana, 1997; Luhmann, 1998; Torres, 1998; Battram, 2001).

Acorde con lo anterior, es posible advertir diversas necesidades de competencias que sus integrantes necesitan dominar para su eficaz y puntual ejercicio; además, requieren agruparse en órganos como colegios o asociaciones que constituyen sus gremios profesionales para satisfacer necesidades individuales o colectivas y demandan requerimientos de especialización que aparta a cada profesión de las demás, constituyendo una identidad propia. Pareciera, entonces, que se encuentran bien definidas las reglas (implícitas y

explícitas) que rigen a las profesiones; empero, la docencia se vislumbra alejada de esta concepción desde el origen mismo de la actividad y, en contraparte, su principal característica la ubica ante una condición «camaleónica», dependiente de las necesidades sociales donde se gesta la definición de sus actividades y responsabilidades, incluso hasta trastocar la formación profesional.

El origen de lo que hoy se llama formación profesional distanció las incipientes técnicas de saberes prácticos para llevarlas al terreno de las deferencias teóricas como plataforma de una enseñanza racional y especializada en cada profesión, cimentando prestigio, ética, dominio instrumental e identidad que deben transmitirse a aquellos aspirantes que pretenden ostentar su grado académico y supervisarles cuando están en calidad de nóveles. Dicha supervisión recae por lo regular bajo la responsabilidad de profesionistas más experimentados, quienes verifican y aseguran un ingreso óptimo y progresivo de cada uno de sus debutantes a fin de que estén en plenitud de capacidades cuando sean conferidas responsabilidades de mayor complejidad, mientras se asegura el dominio gradual de su práctica y el prestigio de la profesión (Darling-Hammond et al., 1999).

Esta situación dista mucho de ser aplicada en la docencia, de tal suerte que los nuevos integrantes del gremio son asignados a las escuelas más alejadas o a los grupos con mayores necesidades, aduciendo un modelo «nada o húndete» (Marcelo, 2007), desde el cual se asume toda la responsabilidad de un grupo sin que el estatus de novel sea una atenuante y por ende la adquisición de saberes o habilidades parten de un ejercicio sustentado en el ensayo-error.

Ahora bien, la acreditación de la formación profesional se obtiene en universidades o instituciones de educación superior, con base en uno o varios documentos rectores que contienen sus competencias básicas o específicas, dependiendo de las salidas convergentes de la carrera, las cuales todo futuro profesionista requiere aprender y dominar aun cuando se renueven periódicamente sus planes y programas, no siempre con la rapidez que los cambios contextuales exigen.

Dichos documentos rectores incluyen elementos teórico-prácticos que pueden ser incrementados con la acreditación de alguna especialidad o posgrado,

además de incorporar nuevas técnicas o tecnologías que mantengan actualizados sus conocimientos con el propósito de certificar su prestigio profesional. Estos documentos aportan un sentido de certidumbre y consistencia al ejercicio de los profesionistas; empero, la formación docente ha padecido históricamente de un marco curricular común donde se fundamenta la esencia del ejercicio ulterior sin afectación de los cambios contextuales, es decir, un cuerpo de conocimientos perdurables que todo docente utilizaría amén de los cambios en planes de estudios, sean basados en un modelo disciplinar, competencial, de aprendizajes clave o en el de la nueva escuela mexicana.

Un ejemplo de lo anterior se encuentra en los marcos formativos básicos que sustentan tres profesiones de diferentes áreas del conocimiento (Ingeniería, Contabilidad y Medicina), mismas que fueron utilizadas como punto de referencia, según definen y especifican sus elementos, procesos o regulaciones esenciales;<sup>1</sup> el análisis comparativo, apoyado en un ejercicio heurístico, permitió documentar algunos de los cimientos de la práctica para exponer su ausencia en la profesión docente, en última instancia aportando una propuesta etérea que responde a la pregunta de investigación: ¿Cuáles pueden considerarse los elementos formativos base que sustenten la docencia para su ejercicio profesional?

## MATERIALES Y MÉTODOS

La investigación se posiciona desde un enfoque cualitativo (Bisquerra, 2004), al exponer como su objetivo principal la interpretación y reconstrucción de una realidad específica donde se ubica el fenómeno estudiado, en particular atendiendo a su nivel metodológico (Sandoval, 2002), donde pueden utilizarse una multiplicidad de perspectivas en la búsqueda del conocimiento que subyace a la realidad investigada, así como la articulación de diferentes técnicas complementarias que posibilitan la profundidad del análisis y retroalimentar la información obtenida en la búsqueda de significados. En cuanto al alcance, se asume descriptivo (Hernández et al., 2014),

---

UNAM, Planes de Estudio. Recuperado en mayo de 2023: [dgae.unam.mx/planes/licentia-tura.html](http://dgae.unam.mx/planes/licentia-tura.html)

al tener en cuenta que se examinaron diversas fuentes de información focalizadas hacia la formación profesional como situación problemática, a fin de presentar una descripción pormenorizada de sus implicaciones, ámbitos, situaciones, eventos y aplicaciones específicas.

El método utilizado es la investigación documental (Alfonso, 1995), la cual es un proceso sistemático de búsqueda, recolección, organización, análisis e interpretación de información o datos secundarios, es decir, aquellos obtenidos por otros investigadores (Fidias, 2012). Las fuentes donde se recuperan los documentos pueden ser primarias (documentos originales) y secundarias (documentos compilatorios o reseñas), por lo que el escrito resultante tiene en la monografía uno de sus principales productos.

Si bien el esfuerzo se concentra en la revisión de textos, no son los únicos registros que pueden obtenerse ante la posibilidad de recurrir a otras fuentes complementarias (Kaufman y Rodríguez, 1993) como testimonios de protagonistas, informantes clave, testigos calificados o especialistas en el tema. Las fuentes pueden organizarse en: a) Impresas: libros, revistas, enciclopedias, periódicos, diccionarios, monografías, tesis y otros documentos; b) Electrónicas: correos electrónicos, CD ROOM's, bases de datos, revistas y periódicos en línea y páginas web; c) Audiovisuales: mapas, fotografías, ilustraciones, videos, programas de radio y televisión, canciones y otros tipos de grabaciones.

Aun cuando la adquisición de fuentes primarias tiene prioridad por su valor referencial, el investigador puede elegir libremente cualquier otra ante la necesidad de información más rigurosa y sistematizada que requiera acceder a textos de literatura especializada, como resultados de otras investigaciones o reflexiones teóricas que fundamenten el posicionamiento teórico del área objeto de investigación. De tal suerte, el conocimiento se construye a partir de su lectura, análisis, reflexión e interpretación, sin que su objetivo sea perseguir un solo significado; por el contrario, busca la construcción de la propia comprensión del texto y la explicación de la realidad a que hace referencia. No consiste en una simple transcripción o copiado de libros, ni se reduce a la elaboración de un resumen o referencias documentales.

Las etapas básicas que deben atenderse en la investigación documental (Álvarez, 1997) sugieren el seguimiento de:



Planeación: seleccionar, plantear y delimitar el tema. Elaborar un plan, esquema y agenda de trabajo.

Recolección. Acopio de documentos, lectura de información y elaboración de registros o fichas de contenido.

Análisis e interpretación. Clasificación de la información de acuerdo con el esquema de trabajo.

Redacción y presentación. Utilizar técnicas de redacción y una estructura de trabajo.

Por ende, la investigación se convierte en un proceso de lectura y escritura tanto simultánea como permanente en la búsqueda de significados pertenecientes a los textos analizados, haciendo necesario un dominio suficiente del lenguaje, la competencia lingüística y conocimientos previos que posibiliten la supresión o incorporación de elementos. En concreto, el propósito final incluye presentar a otros (pares, colegas, comunidad universitaria) los resultados de las indagaciones, posibilitando generar uno o varios textos que puedan consultarse y sirvan como un marco de referencia sin que lleguen a convertirse en una *camisa de fuerza*.

La técnica utilizada es el análisis del contenido (Berelson, 1952; Krippendorff, 1990; Bardin, 1996), misma que involucra la interpretación de textos donde el análisis de la producción se somete a reglas determinadas con el objetivo de aportar una descripción objetiva, sistemática y rigurosa. Asimismo, su uso es recomendable para efectuar inferencias reproducibles y válidas aplicables al contexto del que se ha derivado el documento, de manera que logren generar deducciones comprensibles e interpretar los resultados para obtener la producción de un metatexto analítico sobre el cual se disgregue la inteligibilidad subyacente en la superficie textual (Díaz y Navarro, 1998).

El proceso de búsqueda e indagación de fuentes primarias o secundarias requiere utilizar aquellos instrumentos idóneos que faciliten su registro según los códigos asignados, al tiempo que permita sistematizar la información bajo un tratamiento riguroso de los datos en cada una de las categorías definidas y asegurar la coincidencia al asignar múltiples códigos en sus respectivas categorías.

Al respecto, se consultaron fuentes físicas y digitales, entre las que se encuentran las páginas *web* oficiales de la Universidad Nacional Autónoma

de México y de la Universidad Autónoma de Sinaloa, respectivamente, en lo referente a su oferta de Licenciatura, Planes de Estudios de la Facultad de Ingeniería, Facultad de Contaduría y Administración y Facultad de Medicina; Reglamento de Construcción de la Ciudad de México, Reglamento de Construcción del Estado de Sinaloa, Principios de Contabilidad Generalmente Aceptados y Descripción Sintética de la Licenciatura de Médico Cirujano. Asimismo, se consultó la literatura especializada en formación docente, de tal suerte que el análisis agrupó cuatro áreas del conocimiento: Ciencias Físico Matemáticas e Ingenierías, Ciencias Sociales, Ciencias Biológicas, Químicas y de la Salud y Ciencias de la Conducta y la Educación.

## RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los resultados aportan, en primer lugar, una recopilación de los documentos vinculados a las tres licenciaturas seleccionadas, descritos de manera que se evidencia la delimitación de conocimientos y competencias y cuyo seguimiento es independiente a los cambios sociales, tecnológicos o procedimentales que puedan experimentar con el paso del tiempo. Se logra advertir una visión identitaria de los profesionistas, cuya autonomía permite tomar decisiones con base en las eventualidades o necesidades que su ejercicio exhibe, aportando un sentido de pertenencia y exclusividad sin limitarse a un contexto en específico, esto es, habilita llevar a cabo sus actividades a sabiendas de que se requiere apropiarse de un tecnicismo singular enfocado en la aplicación de normas, principios y/o fundamentos de carácter resolutivo.

En segundo lugar, se argumentan las reflexiones decantadas sobre la formación, práctica e inserción docente según sus limitaciones formativas, al articularse una trayectoria de carrera en la búsqueda de profesionalizar a los profesores desde un modelo de profesión de estado. En tercer lugar, contribuye con una enunciación formativa apuntalada en las actividades consideradas sustantivas de la docencia, misma que no trata de ser pretenciosa sino complementaria.

## Ingeniería Civil

La formación y posterior práctica de los profesionistas que se encuentran dentro de la Ingeniería, específicamente en el área de la construcción, está regulada por el *Reglamento de Construcciones*, cuyo contenido especifica las disposiciones y normatividad para el uso de vías públicas y otros bienes de uso común, instalaciones subterráneas y aéreas en la vía pública, directores responsables de obra y corresponsables, licencias y autorizaciones, requerimientos de proyectos arquitectónicos, seguridad estructural de las construcciones, construcción y demoliciones.

Además, incluye las *Normas Técnicas Complementarias del Reglamento de Construcciones*, cuyos algoritmos específicos son de rigurosa observancia en la construcción según diversos criterios: a) diferentes climas, suelos o subsuelos; b) diseño por viento; c) diseño y construcción de estructuras de concreto como casas habitación o edificios; d) diseño y construcción de estructuras metálicas; e) análisis de suelos, investigación de subsuelos y estructuras metálicas, y f) resistencia de materiales para construcción, entre otros.

Entonces, si un ingeniero constructor ejerce profesionalmente en alguna localidad diferente, o incluso en otro país, tomará decisiones para ajustar su práctica basado en el régimen y normas establecidas, haciendo las adecuaciones necesarias que cada comunidad establezca en sus reglamentos y respetando el marco legal, cuestiones de diseño y usos o costumbres. Al basar el ejercicio de la profesión en lenguaje matemático para su diario acontecer, estas normas técnicas pueden definirse como *universales* cuando su aplicación trasciende el tiempo o lugar sin distinción alguna.

## Contabilidad

Las normas y criterios de la contabilidad se concentran en un solo volumen llamado *Principios de contabilidad generalmente aceptados*, mismos que derivan de un largo proceso de análisis donde se identificaron dudas o áreas de oportunidad en materia contable que ameritaban la definición de una

solución concreta o de una interpretación precisa para delimitar y especificar el ejercicio de la profesión.

Los alumnos en formación estudian desde sus primeros contactos con la carrera dichos fundamentos para facilitar el trabajo de análisis y consulta de las distintas partes involucradas e interesadas en la formulación e interpretación de la información financiera. Si bien dicha información se deriva del fenómeno económico al cual va dirigido y considera la complejidad en que se desarrolla, todavía no se está en posibilidad de aceptar un método de medición único que lo cuantifique a su entera satisfacción.

La actividad de los contadores se enfoca en la producción de información sustantiva que sirva de base para la toma de decisiones por los usuarios. Su estudio y aplicación se divide en diferentes boletines clasificados en: a) Principios contables básicos, b) Principios relativos a estados financieros en general, c) Principios aplicables a partidas o conceptos específicos y d) Problemas especiales de determinación.

En lo referente a los *Principios Contables*, son conceptos básicos que establecen la delimitación e identificación del ente económico, así como las bases de cuantificación de las operaciones y la presentación de la información financiera cuantitativa por medio de los estados financieros. Están divididos en: 1) Entidad, 2) Realización, 3) Periodo Contable, 4) Valor Histórico Original, 5) Negocio en Marcha, 6) Dualidad Económica, 7) Revelación Suficiente, 8) Importancia Relativa y 9) Consistencia.

Así, cada contador, sin importar el giro del negocio, ejerce libremente su profesión bajo la misma tesitura sin distinción de si es una micro, pequeña, mediana o gran empresa, teniendo en estos principios una guía procedimental que demarca el proceso desde el que se generan los asientos contables más básicos hasta la generación de estados financieros y su interpretación.

## Medicina

Una de las carreras con mayor estructura, delimitación y especificación profesional, la medicina, dosifica en toda su formación inicial los conocimientos

básicos, tareas, actividades específicas y campo ocupacional que debe dominar cualquier aspirante a convertirse en médico. Dicha formación dura aproximadamente siete años: cinco de formación lectiva y un ciclo de internado de dos años en hospitales donde se realiza la práctica en atención primaria.

El objetivo de la carrera es la mantención de la salud y la recuperación y rehabilitación del individuo discapacitado para integrarlo al medio social. Su perfil profesional está dirigido a formar técnicos de las ciencias biológicas orientadas a la salud y a capacitar en el diagnóstico y tratamiento de los enfermos, la prevención de las enfermedades, así como al fomento y la promoción de la salud del individuo y la población.

Sus egresados deben tener un vasto conocimiento en procesos biológicos básicos, el ciclo vital, conceptos anatómicos, morfológicos, fisiológicos y fisiopatológicos y aquellos factores que contribuyen a mantener, preservar y recuperar la salud, además de estar capacitados para adaptarse a los cambios epidemiológicos, científicos y tecnológicos. Los primeros cinco años se orientan a la formación de médicos generales no especializados, capaces de resolver problemas de salud del nivel primario, con la capacidad de autoformarse y derivar a la especialización o actividades académicas, a fin de estar a la vanguardia y trabajar con tecnología de punta. Su formación inicial se divide en asignaturas de formación general y asignaturas de formación básica.

En los dos primeros años de la carrera se imparten conocimientos de ciencias básicas con el objetivo de comprender las bases científicas sobre las cuales se constituye el conocimiento médico. En el tercer y cuarto año se encuentran las asignaturas preclínicas y clínicas, que comprenden los fundamentos científicos del diagnóstico clínico y las bases de la Terapéutica en Medicina. En el quinto año estudian las asignaturas Clínicas Médico-Quirúrgicas, que son herramientas para el diagnóstico y tratamiento de las enfermedades. Se complementa con dos años de internado de práctica profesional en hospitales bajo la supervisión de médicos docentes. Con este vasto y diversificado bagaje profesional, cada médico se responsabiliza de la salud de sus pacientes al tomar decisiones basadas en su diagnóstico y posterior tratamiento.

## SINOPSIS PRELIMINAR

Cada una de las profesiones antes mencionadas se constriñe estructural, organizativa y laboralmente con especificaciones propias obtenidas durante su formación inicial que otorgan exclusividad y conforman una identidad determinada para cada profesionista, de tal suerte que cada uno de ellos se encuentra formado en un área de conocimiento específico para, una vez obtenida la licencia, adquirir todas las responsabilidades que su profesión concede, debiendo sustentar la *práctica real* con conocimientos y saberes que son puestos a prueba conforme afronten situaciones problemáticas emergentes propias del área (muchas de ellas no cubiertas por la formación inicial) mientras adquieren mayor experiencia y un dominio gradual de la profesión.

La correlación que existe entre autoridad y responsabilidad profesional se evidencia al tener libertad en su ejercicio, eligiendo, según su criterio, cómo atender las necesidades de sus clientes o pacientes, según sea el caso, mediante proyectos de construcción, estados financieros o dictámenes de auditoría, diagnóstico clínico y medicación, entre otros, respaldados en su opinión profesional, que responde tanto al secreto profesional como a las consecuencias posteriores una vez que estampan su rúbrica en cada documento.

## LA PROFESIÓN DOCENTE

Ante la pregunta de si la docencia es una profesión, se puede buscar la respuesta contrastando los tres ejemplos anteriores y descubrir que existe una *realidad* diferente. De entrada, enfrenta un sinnúmero de voces que la definen como actividad sencilla, relegada a ser el eslabón más débil entre las profesiones con mayor dificultad en su ejercicio, por no requerir demasiada preparación académica. Más aún, cuando se habla de educación muchas personas afirman tener «la verdad en sus manos» basados en lo que Lortie (1975) llama *aprendizaje por observación*, ante la configuración de un sistema de creencias y aprendizajes informales sobre las tareas del aula, la enseñanza o el aprendizaje, derivado de los miles de horas que pasan como estudiantes.

En contraparte, el ejercicio de las demás profesiones permanece bajo un manto de misterio para quienes no forman parte de sus gremios hasta requerir sus servicios, sea por malestar físico, declaración de impuestos, defensa legal, diseño o construcción de un bien inmueble. Incluso usar un uniforme, tecnicismos o dominar equipo, material e instrumental proporciona una exclusividad que la docencia parece no alcanzar.

La docencia llega a ser el blanco preferido de la crítica que señala que en ella incursionan quienes no logran acreditar una *verdadera* carrera universitaria; en tanto, su posición social y económica puede ser bastante inferior. Pero irrumpe aquí una paradoja, como lo señala Savater (1997), ya que *la sociedad que los engendra sería una fracasada*. Así pues, la escuela y todo lo que representa el ejercicio de la enseñanza al *servicio* de la sociedad llega a ser puesto en tela de juicio debido a lo incierto del aprovechamiento escolar y la veracidad de sus fines sociales, una crisis que padece desde finales del siglo xx (Esteve et al., 1995) y que ha provocado una notable baja en la imagen social de los profesores, motivo perfecto para lanzar críticas hacia su organización y el diseño de sus contenidos sin mayor reparo hasta nuestros días, aun cuando las condiciones contextuales han cambiado.

A pesar de que la *vapuleada* institución parece estancada en una crisis perpetua (Myers y Goldstein, 2003), contradictoriamente también sigue siendo el embudo donde se canalizan y constriñen todos los problemas de la sociedad junto con la responsabilidad de resolverlos conforme emergen con el paso del tiempo, imponiendo todo este peso sobre los hombros de quienes confrontan a diario la realidad escolar: los profesores. No importa mucho si se trata de un novel o uno experimentado: ambos tienen que *cargar* con esta responsabilidad por igual bajo un ejercicio que se agrava ante una actividad desbordante y de difícil definición, producto de todos estos compromisos y cambios contextuales.

## FORMACIÓN DOCENTE E INSERCIÓN A LA ENSEÑANZA

La formación inicial supone habilitar a profesionales de la enseñanza para la educación básica o la educación especial, siguiendo políticas de Estado que

tratan de sufragar las necesidades propias de cada país con una multiplicidad de instituciones formadoras y actualizadoras de docentes (IFAD), proveedoras de saberes base para iniciar su ejercicio. Sin embargo, la docencia también abarca los niveles educativos superiores (media superior y superior), así como las asignaturas de apoyo (Educación Física, Educación Artística, Computación y Segunda Lengua), que son atendidos por profesionistas formados en universidades y carreras de áreas del conocimiento diferentes. A la fecha no existe un consenso sobre las competencias básicas que la definan, lo que permite que quienes las dominen sean considerados profesionales de la enseñanza. Esto último es relevante cuando, en palabras de muchos profesores, la práctica es el factor sustantivo con el que se aprende a ser profesor.

Una vez egresados de las IFAD, los profesores transitan la etapa de inserción profesional en calidad de noveles y confrontan una *realidad escolar* (Veenman, 1984), donde descubren de golpe la complejidad que subyace al ejercicio de la enseñanza, misma que será la *prueba del ácido* para los saberes teóricos iniciales, si aportan un apoyo suficiente o dificulta transferirlos a contextos distintos, evidenciando la existencia de un *abismo teoría-práctica* (Gilroy, 1993), dado que la *importación* de un conocimiento adecuado para un contexto laboral a otro inapropiado deriva en el regreso a posiciones conservadoras de la enseñanza, respaldadas con la reproducción de modelos observados en sus profesores anteriores hasta mitigar la disonancia percibida. El resultado es una expectativa fallida del profesorado novel en cuanto a su formación inicial, que exhibe un desencanto debido a que no se cuenta con saberes que sirvan como *equipo de supervivencia*; por el contrario: con el pasar de los días dudan de su utilidad hasta considerarlos irrelevantes por no resolver los diversos problemas que enfrentan a diario ni proveer certidumbre teórica.

Así pues, frente a una realidad escolar compleja y con una formación inicial débil y descontextualizada, asumen la necesidad de aprender en el contexto y bajo un constante ensayo-error hasta *aprender a enseñar* (Feinman-Nemser, 2001). Por ello, a diferencia de otras profesiones, la etapa de inserción (Marcelo y Mingorance, 1992; Esteve, 1997) está cargada de un sinnúmero de presiones, tanto contextuales como institucionales, bajo la exigencia de un desempeño óptimo que una sociedad cambiante demanda



por considerarlos *profesores* en plenitud de capacidades, lo que se suma a la *bienvenida* que el mismo sistema escolar promueve asignándoles las escuelas más alejadas y los grupos más problemáticos, amén de la inexistencia de programas de acompañamiento oficiales, aun cuando este periodo representa un momento clave en el aprendizaje del *oficio* (Marcelo, 2007). Estas condicionantes son las que acompañan a los profesores debutantes en sus primeros contactos con la realidad escolar, mientras van descubriéndola sin mucho tiempo para asimilar los roles que deben cumplir a cabalidad.

De esta forma, las decisiones tomadas al interior del aula, siempre apegadas a planes y programas, conllevan la formulación de un híbrido entre lo que ya conocen y lo desconocido, creado con métodos que aporten seguridad si generan resultados positivos; en palabras llanas, se constituye el *librito* de cada profesor. Asimismo, cumplir nuevas diligencias en consonancia con su evolución según las necesidades que la sociedad constriñe, deriva en el incremento exponencial de las responsabilidades de los profesores hasta que dicha *acumulación* los rebasa sin que exista un límite apegado a un ámbito profesional (Hargreaves, 1999).

Todo esto evidencia del *crecimiento disgregante* de la profesión y la dificultad para delimitarla como un ente con bases equilibradas, dificultando la posibilidad de consolidar sus capacidades con la experiencia que obtendría como profesional adaptativo (Marcelo y Vaillant, 2009), al ser los profesores quienes tomen las decisiones *en, sobre y para* su práctica, sustentada en un cuerpo de conocimientos que permita seleccionar metodologías o estrategias adecuadas a la diversidad del grupo, los contenidos que deben cubrir y las necesidades formativas, personales o emocionales que cada alumno exigiría, además de la cultura socio-escolar.

#### FORMACIÓN DOCENTE DINÁMICA Y ADAPTABLE

Acorde con el planteamiento anterior, la propuesta que a continuación se detalla tiene como objetivo argumentar la definición de un perfil y campo profesional específico a partir de los elementos básicos que podrían integrar el cuerpo formativo inicial para la profesión docente, así como algunos

cambios que faciliten transitar hacia una emancipación profesional que promueva la autonomía en su ejercicio de la enseñanza. Se propone, así, adoptar un enfoque hasta cierto punto *pragmático*, inherente a toda profesión, cuyas implicaciones susciten una cohesión formativa integradora de conocimientos para el posterior ejercicio, como profesionales que se adapten a la realidad dinámica de un contexto escolar específico.

### ENCUADRE PRELIMINAR

Partiendo de una visión integral, la docencia es mucho más compleja que otras profesiones, ya que reúne arte, oficio y profesión en sí misma. Por ello, necesita *artesanos* que sepan dominar la elocuencia para motivar y hacer explícitos los contenidos a sus alumnos (minimizando la posibilidad de malas interpretaciones o imprecisiones), *maestros* de la enseñanza que seleccionen las estrategias didácticas idóneas para cada contenido que será presentado a sus alumnos y *profesionales* del conocimiento especialistas en el diagnóstico de ritmos y estilos de aprendizaje en grupos cada vez más heterogéneos.

La confluencia de estas tres dimensiones encontraría su amalgama en la capacidad de transfigurar información en conocimiento, sabiendo que hoy día son tantas las fuentes de donde se obtiene que es volátil y perecedera sin que se tenga la certeza de cuál permanecerá vigente y cuál será sustituida por otra debido a la velocidad con que viaja la información las 24 horas del día.

Se integran así cuatro elementos básicos sobre los que giraría el enfoque de la formación docente, a saber: 1) Conocimiento, 2) Enseñanza, 3) Diagnóstico Pedagógico-Aprendizaje y 4) Interacción Áulica. En lo que respecta al *Conocimiento*, supondría el principal objeto de trabajo del profesor (Sanjurjo, 2009) para potenciar la capacidad de confrontar las limitaciones de la docencia ante los múltiples procesos que ocurren en la mente de los alumnos, todos ellos fuera de su alcance hasta observar los resultados al transcurrir el tiempo lectivo. Implica la revisión de las teorías del aprendizaje y la forma en que los alumnos obtienen información hoy día, desde un dispositivo móvil conectado a Internet (desordenada, caótica),

sin que esta supercarretera virtual diferencie entre lo veraz y lo espurio. Toma así relevancia la mediación del profesorado para que los alumnos logren transformarla en conocimiento, pues, como dice cierta expresión, *desde que comenzó la Internet se terminó la verdad*.

Respecto a la *Enseñanza*, si bien la capacidad de enseñar es tan antigua como la especie humana, estamos en desacuerdo con la sentencia de que *cualquiera puede enseñar*, pues *no cualquiera* puede ejercer la enseñanza con fundamento, motivo e intencionalidad, siguiendo directrices pedagógico-didácticas que respondan a parámetros profesionales. Por ello, analizar las *Estrategias de Enseñanza* generales y específicas que requieren las asignaturas del nivel educativo y grado específico donde se vaya a ejercer, incluye la revisión de actividades y procedimientos como planeación, dosificación y evaluación de los momentos didácticos de la clase, además de asegurar el desarrollo de competencias digitales docentes que apuntalen la enseñanza debido a los cambios producidos por la pandemia de la COVID-19, que evidenció el frágil estado que guardaban y que requieren fortalecerse.

El *Diagnóstico Pedagógico* implica una actividad de suma preponderancia: identificar necesidades y fortalezas de sus alumnos. Se vincula con el *Aprendizaje*, al tener presente que cada uno cuenta con un estilo y ritmo de *aprendizaje* propio, lo cual no significara asignar una estrategia de enseñanza personalizada, sino advertir las diferencias o semejanzas definitorias en la adquisición del conocimiento, por lo que el profesor requiere ser un experto en el *diagnóstico* del estado que guarda dicho desarrollo cognitivo para ser capaz de aplicar una mediación adecuada sobre los contenidos, regulando su enseñanza conforme perciba discrepancias en su profundidad y significatividad con la incorporación de las diferentes *Corrientes Pedagógicas* existentes en su capital profesional, en la medida que pueda aprovecharlas por separado o requiera *híbridos funcionales*, dado que la mente de cada alumno es un universo individual.

El cuarto elemento, *Interacción Áulica*, reúne las actividades relacionadas con el control de la disciplina, la interacción discente-docente y el ambiente de aprendizaje, teniendo como un marco epistemológico los axiomas del paradigma de la *Complejidad* (Morin, 1995), así como de la *modernidad líquida* (Bauman, 2017), sin que esto represente una revisión exhaustiva sino

referentes de los factores internos y externos que afectan la práctica del profesorado por la complejidad subyacente.

El análisis de dicha realidad multifactorial, condicionante de la enseñanza profesional, trascenderá una visión unidimensional y aislada al tomar conciencia de la incertidumbre e indeterminación en que se desarrolla, preparando al profesor para confrontar lo desconocido, sus emergencias, el caos, la disonancia cognitiva o la entropía conforme se *sumerjan* en esta *realidad inestable* hasta desarrollar un pensamiento sistémico atento a los eventos que ejercen influencia e interactúan sobre su práctica.

### CAMPO DE LA FORMACIÓN DOCENTE

El campo que ocuparía la profesión docente coincide con el señalamiento de Sanjurjo (2009), enfocado hacia el *conocimiento* y sus características como objetivo y fundamento profesional del profesor, ubicándolo así en un campo laboral de alta especialización con propósitos y actividades exclusivas de los profesionales de la enseñanza.

El profesor, consecuentemente, sería un especialista en el diagnóstico pedagógico, instruido en las diferentes teorías del aprendizaje y corrientes derivadas de la investigación pedagógica, con un profundo dominio de la cognición humana y capaz de identificar las necesidades de aprendizaje en los alumnos y atenderlas mediante diferentes estrategias de enseñanza, en correlación a los contenidos, además de estar capacitado para confrontar la complejidad en que se sumerge el trabajo del aula con un alto grado de profesionalismo y enfocado hacia la resolución de diversas problemáticas escolares propias de la cultura socio-escolar donde se ubique su centro de enseñanza, así como impulsar la capacidad de comprensión y selección de información por el alumnado para convertirla en conocimiento útil.

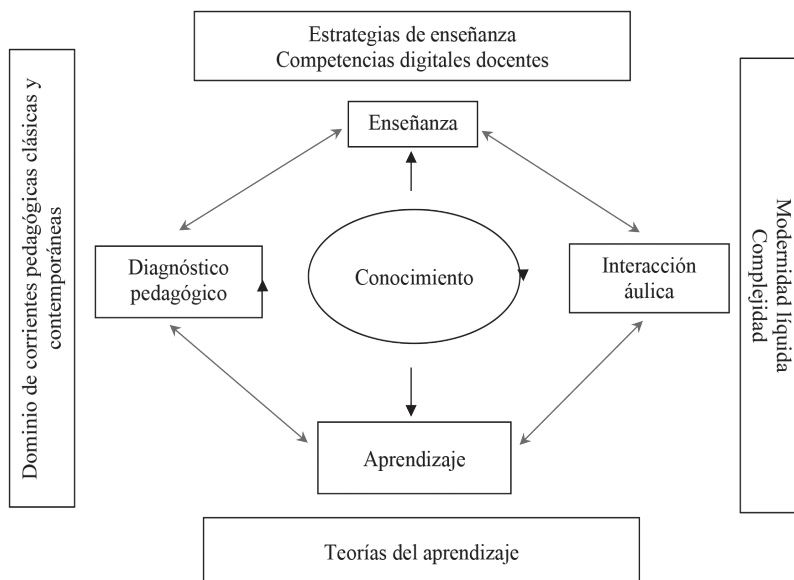
## MODELO PEDAGÓGICO DINÁMICO/ADAPTATIVO

La propuesta que se bosqueja en el modelo integra las dimensiones y elementos constituyentes de un marco formativo que perfila al futuro docente, con la integración del dinamismo y la adaptabilidad como factores intrínsecos de su propia práctica.

Su objetivo contribuye a la aplicabilidad de las estrategias de enseñanza apoyadas por cada corriente pedagógica estudiada en clase, en tanto es el conocimiento el objeto de trabajo que cohesiona la toma de decisiones para resolver problemas en contexto, según permitan identificar el vínculo teoría pedagógica/práctica docente y obtenga un aprendizaje *in situ* regulado por la propia experiencia. Sobre esto último, la práctica sigue teniendo un

**Figura 1.**

*Modelo de funciones básicas de la profesión docente.*



Fuente: *elaboración propia.*

papel preponderante como dispositivo que permite *afinar* los sentidos docentes, ya que la confianza en la capacidad personal solo se incrementa en contacto con los alumnos, las adversidades y acontecimientos que suceden en un aula, teniendo en cuenta que cada grupo significa ingresar de nueva cuenta a un escenario con distintas condicionantes; no obstante, el nivel de dominio sobre los elementos que guían las decisiones posibilita transferir o adecuar sus saberes docentes.

## CONCLUSIONES

Los elementos señalados con anterioridad no pretenden convertirse en una propuesta definitiva ni acabada para la formación inicial docente, a sabiendas de que el trabajo realizado por el profesorado se encuentra inmerso en una infinidad de actividades sociales, culturales, emocionales, psicológicas y, por supuesto, escolares; empero, es precisamente esta desproporción laboral lo que da sustento a la necesidad de redefinir un currículo que aporte precisión al campo profesional y responda a su naturaleza evolutiva respecto del nivel educativo donde se ejerza para intervenir en grados escolares heterogéneos.

Así pues, se intenta sentar un referente que suba a la palestra la necesidad de constituir un marco formativo básico para la profesión docente, que delimite y especifique su área de intervención desde el ingreso a la formación inicial, extendiéndose hacia la inserción profesional y continúe en su desarrollo profesional. En lugar de ser objeto de bandazos, en ocasiones cercanos a la ocurrencia por el desconocimiento de las necesidades educativas, aunados a la obligación de atender la añeja consigna que por omisión o comisión los hace responsables de resolver todas las problemáticas sociales emergentes, el profesor necesita reflexionar sobre cómo se ha transformado la docencia por los cambios que han sufrido el núcleo familiar, las relaciones sociales, la volatilidad de la información y la *inmediatez* como uno de los principios en los que se asienta la vida social del siglo XXI.

Las condicionantes mencionadas correlacionan el mundo líquido y complejo donde se desarrolla la educación, sirven de fundamento para argumentar la

necesidad de reconsiderar el papel del profesorado en la sociedad en atención a dos vertientes primero, obtener una *emancipación profesional* ausente en sus actividades y, segundo, encuadrar el campo especializado de la docencia. Ambas metas se desearían alcanzables en el corto plazo, atendiendo la exigencia cada vez mayor de una educación de calidad, objetivo indiscutible para todas las naciones, cuyo punto de partida debe comenzar con la educación que reciban los futuros profesores bajo la pretensión de que sean verdaderos profesionales de la enseñanza.

La sugerencia de dicho marco formativo requiere de toda la flexibilidad que los sistemas escolares puedan ofrecer para promover el libre ejercicio de los profesores, obteniendo tanto prerrogativas como responsabilidades derivadas de dicha libertad profesional, ya que, aun cuando los gobiernos establecen políticas para la salud, la economía o la recaudación fiscal, no se obliga a médicos, contadores o economistas a cambiar sus actividades durante dichas reformas; por el contrario, continúan ejerciendo mientras deben incluir en sus rutinas cada modificación para darles seguimiento y cumplir con sus obligaciones, de tal suerte que las decisiones se cimientan en su opinión profesional, siendo cada uno de ellos quienes utilizarán todos los argumentos competentes que pueda esgrimir para responder con eficacia y eficiencia.

#### REFERENCIAS

- Alfonso, I. (1995). *Técnicas de Investigación bibliográfica*. Contexto-Ediciones.
- Álvarez, J. (1997). *Metodología de la Investigación documental*. Edamex.
- Bauman, S. (2017). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Gedisa.
- Bardin, L. (1996). *Análisis de contenido*. Akal.
- Batram, A. (2001). *Navegar por la complejidad*. Granica.
- Berelson, B. (1952). *Content Analysis in Communication Research*. Free Press Glencoe.
- Berger, P. & Luckman, T. (1997). *Modernidad, pluralismo y crisis de sentido: la orientación del hombre moderno*. Paidós.

- Berger, P. & Luckman, T. (2011). *La construcción social de la realidad*. Amorrortu.
- Berliner, D. (2000). A personal response to those who blast teacher education. *Journal of Teacher Education*, 51(5), 358-371. [https://www.researchgate.net/publication/238430951\\_A\\_Personal\\_Response\\_to\\_those\\_Who\\_Bash\\_Teacher\\_Education](https://www.researchgate.net/publication/238430951_A_Personal_Response_to_those_Who_Bash_Teacher_Education)
- Bisquerra, F. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. La Muralla.
- Calvo, O. F. (febrero de 2008). Problemas actuales en la profesionalización de la tarea docente. Trabajo presentado en el I Congreso Internacional sobre Profesorado Principiante e Inserción Profesional a la Docencia, Universidad de Sevilla, Sevilla, España.
- Darling-Hammond, L., Berry, B., Haselkorn, D. & Fideler, E. (1999). Teacher recruitment, selection and induction: Policy and influences on the supply and quality of teachers. En L. Darling-Hammond (Ed.). *Teaching as the learning profession: Handbook of policy and practice*, (pp.183-232). Jossey-Bass.
- Díaz, C., & Navarro, P. (1998). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Síntesis.
- Esteve, J. M. (1997). *La formación inicial de los profesores de secundaria*. Ariel.
- Esteve, J. M., Franco, S., & Vera, J. (1995). *Los profesores ante el cambio social*. Anthropos.
- Félix, S. V. (2006). Creencias Pedagógicas, formación y prácticas de enseñanza del futuro profesor. En P. E. Durán (Coord.), *Comprender los procesos escolares: creencias, valores y emociones* (pp.13-49). CISE-UAS-Pomares Editores.
- Feiman-Nemser, S. (2001). From preparation to practice: Designing a continuum to strengthen and sustain teaching. *Teachers College Record*, 103(6), 1013-1055.
- Fidias, G. (2012). *El Proyecto de Investigación*. Episteme.
- Gilroy, P. (1993). El conocimiento profesional y el profesor principiante, en W. Carr (Ed.), *Calidad en la enseñanza e investigación acción* (pp. 87-100). Díada Editorial.
- Hargreaves, A. (1999). Cuatro edades del profesionalismo y del aprendizaje profesional, en B. Ávalos & M. E. Nordenflycht (Coords.), *La formación*



- de profesores. *Perspectivas y experiencias* (pp.115-156). Santillana del Pacífico.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. Mc Graw-Hill.
- Kaufman, A., & Rodríguez, M. (1993). *La escuela y los textos*. Santillana.
- Krippendorff, K. (1990). *Metodología de análisis del contenido. Teoría y Práctica*. Paidós.
- Lortie, D. (1975). *School Teachers: A sociological study*. University of Chicago Press.
- Luhmann, N. (1998). *Sistemas sociales. Lineamientos para una teoría general*. Anthropos.
- Marcelo, C. & Mingorance, P. (1992). *Pensamiento de profesores y desarrollo profesional II. Formación inicial y permanente*. Serie: Instituto de Ciencias de la Educación, No. 8, Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- Marcelo, C. (1999). Estudios sobre estrategias de inserción profesional en Europa. *Revista Iberoamericana de Educación*, (19), 101-144. <https://rieoei.org/historico/oeivirt/rie19a03.htm>
- Marcelo, C. (2007). Empezar con buen pie: inserción a la enseñanza para profesores principiantes. *Revista Docencia*, (33), 27-38. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68425573002>
- Marcelo, C., & D. Vaillant, D. (2009). *Desarrollo profesional docente ¿Cómo se aprende a enseñar?* Narcea.
- Maturana, H. (1997). *La realidad: ¿objetiva o construida?* Anthropos.
- Morin, E. (1995). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa.
- Myers, K., & Goldstein, H. (2003). ¿Escuelas fracasadas o sistemas fracasados? En A. Hargreaves (Comp.). *Replantear el cambio educativo: Un enfoque renovador* (pp.117-121). Amorrortu.
- Sandoval, C. (2002). *Investigación cualitativa*. ICFES.
- Sanjurjo, L. (2009). *Los dispositivos en la formación para las prácticas profesionales*. Homo Sapiens Editoriales.
- Savater, F. (1997). *El valor de educar*. Editorial Ariel.
- Torres, J. (1998). Nota a la versión en lengua castellana, en N. Luhmann. *Sistemas sociales. Lineamientos para una teoría general*. Anthropos.

- Veenman, S. (1984). Perceived Problems of Beginning Teachers. *Review of Education Research*, 54(2), 143-178. <https://www.jstor.org/stable/1170301>.
- Vonk, J. (1994). Teacher Induction: The great omission in education. En M. Galton & B. Moon (Eds.). *Handbook of Teacher Training in Europe* (pp.85-108). David Fulton.

### SÍNTESIS CURRICULAR

Erick Zorobabel Vargas-Castro es doctor en Desarrollo Educativo con Énfasis en Formación de Profesores por la Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa (UPES). Integrante de comités científicos en congresos nacionales. Miembro de la Red de Iniciación a la Docencia y Profesorado Principiante y la Red de Colaboración de Docentes Iberoamericanos. Integrante y miembro del Comité Ejecutivo del Centro de Estudios de Política Educativa y Gestión Universitaria de la Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, Argentina. Profesor-investigador y director de la UPES Unidad Mazatlán. Coordinador de Investigación y Posgrado de la UPES, Unidad Mazatlán. Colaborador del Programa Delfín desde 2018 hasta la fecha. Integrante del Sistema Sinaloense de Investigadores y Tecnólogos y del Sistema Nacional de Investigadores e Investigadoras del Consejo Nacional de Humanidades Ciencia y Tecnología.

Ha sido ponente en diversos congresos en México, Argentina, Chile, Brasil y España, así como autor de artículos de revistas y capítulos de libros relacionados con la investigación del profesorado novel, la inserción profesional a la enseñanza, los problemas y preocupaciones del profesor novel, la enseñanza de la ciencia en educación básica y los valores en la educación, la pedagogía y didáctica. Su Línea de Generación y Aplicación del Conocimiento es: Formación inicial y continua del profesional de la educación.