



ACTA DE EVALUACIÓN DE LA TESIS DOCTORAL

Año académico 2016/17

DOCTORANDO: CAMACHO BUENROSTRO, BENITA
D.N.I./PASAPORTE: ****6079S

PROGRAMA DE DOCTORADO: D342-DOCTORADO EN PLANIFICACIÓN E INNOVACIÓN EDUCATIVA
DEPARTAMENTO DE: CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
TITULACIÓN DE DOCTOR EN: DOCTOR/A POR LA UNIVERSIDAD DE ALCALÁ

En el día de hoy 22/11/2016, reunido el tribunal de evaluación nombrado por la Comisión de Estudios Oficiales de Posgrado y Doctorado de la Universidad y constituido por los miembros que suscriben la presente Acta, el aspirante defendió su Tesis Doctoral, elaborada bajo la dirección de LEONOR MARGALEF GARCÍA.

Sobre el siguiente tema: FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO EN JALISCO: EVALUACIÓN Y PROPUESTA

Finalizada la defensa y discusión de la tesis, el tribunal acordó otorgar la CALIFICACIÓN GLOBAL¹ de (no apto, aprobado, notable y sobresaliente): SOBRESALIENTE

Alcalá de Henares, 22 de NOVIEMBRE de 2016

EL PRESIDENTE

[Signature of Miguel Ángel Santos Guerra]

Fdo.: MIGUEL ÁNGEL SANTOS GUERRA

EL SECRETARIO

[Signature of M. Dolores García Campos]

Fdo.: M. DOLORES GARCÍA CAMPOS

EL VOCAL

[Signature of Mario Martín Bris]

Fdo.: MARIO MARTÍN BRIS

EL VOCAL

[Signature of Cristina Laorden Gutiérrez]

Fdo.: CRISTINA LAORDEN GUTIÉRREZ

EL VOCAL

[Signature of Francisco J. Ramos Paro]

Fdo.: FRANCISCO J. RAMOS PARO

FIRMA DEL ALUMNO,

[Signature of Benita Camacho Buenrostro]

Fdo.: BENITA CAMACHO BUENROSTRO

Con fecha 28 de noviembre de 2016 la Comisión Delegada de la Comisión de Estudios Oficiales de Posgrado, a la vista de los votos emitidos de manera anónima por el tribunal que ha juzgado la tesis, resuelve:

- Conceder la Mención de "Cum Laude"
No conceder la Mención de "Cum Laude"

La Secretaria de la Comisión Delegada

[Signature of the Secretary]

¹ La calificación podrá ser "no apto" "aprobado" "notable" y "sobresaliente". El tribunal podrá otorgar la mención de "cum laude" si la calificación global es de sobresaliente y se emite en tal sentido el voto secreto positivo por unanimidad.



Universidad
de Alcalá

COMISIÓN DE ESTUDIOS OFICIALES
DE POSGRADO Y DOCTORADO

En aplicación del art. 14.7 del RD. 99/2011 y el art. 14 del Reglamento de Elaboración, Autorización y Defensa de la Tesis Doctoral, la Comisión Delegada de la Comisión de Estudios Oficiales de Posgrado y Doctorado, en sesión pública de fecha 28 de noviembre, procedió al escrutinio de los votos emitidos por los miembros del tribunal de la tesis defendida por *CAMACHO BUENROSTRO, BENITA*, el día 22 de noviembre de 2016, titulada *FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO EN JALISCO: EVALUACIÓN Y PROPUESTA*, para determinar si a la misma se le concede la mención "cum laude", arrojando como resultado, 4 votos a favor y 1 en contra.

Por lo tanto, la Comisión de Estudios Oficiales de Posgrado **resuelve no otorgar la Mención de "cum laude"** a dicha Tesis.

Alcalá de Henares, 29 de noviembre de 2016
EL PRESIDENTE DE LA COMISIÓN DE ESTUDIOS
OFICIALES DE POSGRADO Y DOCTORADO



Juan Ramón Velasco Pérez

Copia por e-mail a:

Doctorando: CAMACHO BUENROSTRO, BENITA
Secretario del Tribunal: M^a. DOLORES GARCÍA CAMPOS.
Directora de Tesis: LEONOR MARGALEF GARCÍA



Universidad
de Alcalá

**FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO EN
JALISCO: EVALUACIÓN Y PROPUESTA**

T E S I S D O C T O R A L

BENITA CAMACHO BUENROSTRO

Directora: Dra. Leonor Margalef García

**Departamento de Ciencias de la Educación
Doctorado: Planificación e innovación educativa**

Alcalá de Henares, septiembre 2016

A los maestros de Jalisco,
con la esperanza de que decidan hacer valer su voz

A Jesús Rafael, por su presencia

Agradecimientos

A la Dra. Leonor Margalef García, mi Directora de Tesis, por su confianza, estímulo y e infinita paciencia, sin los cuales este trabajo no hubiera sido posible.

Al Dr. Mario Martín Bris, quien puede considerar esta Tesis como fruto de su trabajo por establecer la cooperación entre la Universidad de Alcalá y la Secretaría de Educación Jalisco.

A Helia y a Martín, por sus sugerencias y recomendaciones.

A Susy, Marichuy, Leti, Ceci, Rebe, Lili, Ana, Rox, por ser un gran equipo de trabajo.

RESUMEN

Este trabajo tiene como objetivo realizar una evaluación del modelo de formación permanente para docentes de Educación Básica implementado en Jalisco durante el período 2007-2012. La investigación se ubica en el paradigma naturalista o interpretativo y busca lograr el objetivo a través del enfoque de la evaluación comprensiva. También utiliza métodos cualitativo y cuantitativo y se apoya en distintas técnicas: análisis de documentos, observación directa de este fenómeno, entrevistas a funcionarios y docentes, y una encuesta a una muestra significativa de 2612 docentes participantes de un proceso formativo representativo del modelo. Los resultados de la evaluación del modelo de formación permanente permitieron identificar algunas características del mismo, entre las que destacan: la centralización de su diseño, una baja participación de los docentes en los programas, un alto grado de burocratización en los procesos, la distorsión de los objetivos del modelo debido a su dependencia del programa de estímulos económicos, el hecho de que el modelo de formación descansa principalmente en un programa homogéneo de cursos para un contexto altamente heterogéneo, un alto grado de injerencia del sindicato magisterial en la definición y desarrollo de programas y, finalmente, la falta de compromiso de la autoridad educativa con la formación de los docentes de la entidad. Lo antes dicho se resume de manera general en una evidente falta de pertinencia del modelo. Todo ello tiene dos efectos preocupantes: uno que se expresa en la desprofesionalización de los docentes, que constituye un resultado inverso al que se enuncia en sus principales objetivos; y otra, el estancamiento de los niveles de logro académico de los estudiantes. Al final de la tesis se presentan algunos lineamientos marco para una propuesta de mejora del modelo de formación permanente en Jalisco.

ABSTRACT

The goal of this work is to evaluate the model of continuous education of teachers of Basis Education implemented in Jalisco during the period 2007-2012. The research is advanced under a naturalist or interpretative paradigm through the approach of comprehensive evaluation. It also makes use of qualitative and quantitative methods, and employs several research techniques, such as documental analysis, direct observation of the phenomenon, interviews to public servants and teachers, and a survey applied to a significant sample of 2612 teachers, participants of a representative program of the continuous education model. The results of this evaluation led to the identification of some characteristics of the model, like: the centralization of its design, a low level of teachers participation in formative programs, a high degree of bureaucratization of the process, the distortion of the objectives of the model because of its dependence to the program of economic incentives, the fact that the continuous education model rests mainly on a homogenous program of courses implemented in a highly heterogeneous context, a high level of involvement of teachers union in the definition and implementation of programs, and finally, the lack of compromise of state educational authorities on teachers education; the above said summarizes an evident lack of pertinence of the model. All these factors, together, have two main worrisome effects: one indicates a process contrary to teacher professionalization, a result that goes against to what is established by the objectives of the model; and other the standstill of student academic success. At the end, some broad lines are presented about a proposal for continuous education in Jalisco.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

RESUMEN	i
ABSTRACT	ii
ÍNDICE DE TABLAS	viii
ÍNDICE DE FIGURAS	x
LISTA DE SÍMBOLOS	xi
INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO 1	8
PLANTEAMIENTO GENERAL DE LA INVESTIGACIÓN	8
1.1 Introducción.....	8
1.2 La evaluación del modelo de formación continua o permanente: el objeto de estudio.....	10
1.3 Perspectivas teórica y metodológica para el abordaje del estudio.....	13
1.4 El proceso de la investigación	14
1.5 El contexto y la necesidad de evaluar.....	17
1.6 Preguntas orientadoras.....	18
1.7 Objetivo general	19
1.8 Objetivos específicos.....	19
CAPÍTULO 2	23
MARCO TEÓRICO-CONCEPTUAL:	23
UNA VISIÓN DE LA FORMACIÓN PERMANENTE	23
2.1 Introducción.....	23
2.2 Algunas precisiones conceptuales	25
2.3 La educación y sus fines.....	29
2.4 El docente, elemento central del proceso educativo.....	33
2.5 Los discursos para el análisis de la cuestión docente	34
2.6 Formación docente	43

2.7 Formación inicial.....	45
2.8 Formación continua o permanente	49
2.9 Modelos y tendencias de formación permanente	53
2.9.1 Gilles Ferry: tres modelos de formación	56
2.9.2 María C. Davini: tradiciones en la formación docente.....	58
2.9.3 Gabriela Diker y Flavia Terigi: modelos de formación docente	60
2.9.4 Francisco Imbernón: modelos de formación permanente.....	62
2.9.5 Silvia Finocchio y Martín Legarralde: modelos de formación continua en América Latina	65
2.9.6 Maurice Tardif: los docentes como prácticos reflexivos.....	67
2.10 Desarrollo profesional docente.....	74
2.11 Profesionalización docente	76
2.12 Profesionalización-desprofesionalización docente.....	81
2.12.1 Un saber específico no trivial	81
2.12.2 Un progreso continuo de carácter técnico	81
2.12.3 Una fundamentación crítico-científica	82
2.12.4 La autopercepción del profesional.....	83
2.12.5 Cierta nivel de institucionalización	84
2.12.6 Reconocimiento social.....	85
CAPÍTULO 3	89
MARCO METODOLÓGICO: EL CAMINO DE LA INVESTIGACIÓN	89
3.1 Introducción.....	89
3.2 Paradigma y enfoque	90
3.3 Los métodos y el fenómeno de estudio	93
3.4 La evaluación para la comprensión	95
3.5 Un modelo de formación, un estudio de casos	100
3.6 Estrategia metodológica	103
CAPÍTULO 4	114
PANORAMA HISTÓRICO: DE LA NIVELACIÓN AL SISTEMA NACIONAL ...	114
4.1 Introducción.....	114
4.2 El Instituto Federal de Capacitación del Magisterio (IFCM)	115
4.3 Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB)..	122
4.4 El Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio (ProNAP)	124
4.5 Sistema Estatal de Formación Continua y Superación Profesional (SEFCSP)..	135
4.6 La Dirección General de Formación Continua para Profesionales de la Educación (DGFCPE)	138
CAPÍTULO 5	146

CARACTERÍSTICAS DEL SISTEMA EDUCATIVO Y PERFIL DOCENTE.....	146
5.1 Introducción.....	146
5.2 Perfil demográfico y económico	146
5.3 El desarrollo humano de Jalisco	151
5.4. La educación en Jalisco	155
5.5 La prueba ENLACE	156
5.6 La prueba PISA	159
5.7 Características del sistema educativo	161
5.8 El perfil profesional de los docentes.....	163
CAPÍTULO 6	171
MARCO LEGAL Y ORGANIZATIVO DEL MODELO DE FORMACIÓN PERMANENTE	171
6.1 Introducción.....	171
6.2 Análisis de la normativa y los instrumentos de política educativa para la formación permanente	172
6.3 Plan Nacional de Desarrollo	177
6.4 Programa sectorial de educación 2007-2012.....	178
6.5 Plan Estatal de Desarrollo Jalisco 2030.....	181
6.6 Programa Sectorial de Educación del estado de Jalisco: Educación y deporte para una vida digna.....	184
6.7 Reglas de Operación, asignación y distribución de recursos financieros.....	188
6.8 Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros en Servicio	189
6.9 Objetivos del Sistema Nacional de Formación.....	192
6.10 Acciones formativas de aplicación y recursos financieros	197
6.11 Programa Estatal de Formación Continua (PEFC).....	199
6.12 Diagnóstico de la formación continua en Jalisco PEFC 2009-2012	203
6.13 Los problemas del Sistema de Formación Continua en el Estado de Jalisco ...	203
6.14 Objetivo general y objetivos específicos del programa estatal.....	205
6.15 Proyectos anuales	206
6.15.1 Proyectos del año 2009.....	206
6.15.2 Proyectos del año 2010.....	208
6.15.3 Proyectos del año 2011	209
6.15.4 Proyectos del año 2012.....	209
6.16 Descripción general de los proyectos	211
CAPÍTULO 7	221
EVALUACIÓN DEL MODELO: LA IMPLEMENTACIÓN DE LOS PROGRAMAS	221

7.1	Introducción.....	221
7.2	El soporte institucional del modelo	224
7.2.1	Los Centros de Maestros y la ampliación de su red	225
7.2.2	Consolidación del Sistema Estatal de Formación Continua y Superación Profesional (SEFCSP)	228
7.3	El desarrollo de los proyectos institucionalizados.....	230
7.4	El Curso Básico de Formación Continua: un espacio para el trabajo colegiado	233
7.4.1	Implicaciones de la centralización.....	237
7.5	Cursos de Formación Continua vs programas de estímulos	242
7.5.1	Carrera Magisterial: ¿la brújula de la formación?	246
7.5.2	La distorsión del proceso formativo	249
7.5.3	Valoración docente sobre los Cursos de Formación	253
7.6	Exámenes Nacionales para la Actualización de los Maestros en Servicio (ENAMS)	261
7.7	El escalafón vertical y los programas formativos.....	264
7.8	La participación de las Instituciones de Educación Superior	268
7.9	Especialización en Matemáticas	272
7.10	Diseño e integración del catálogo estatal	276
7.11	Formación en Tecnologías para la Información y la Comunicación (TIC).....	277
7.12	Programa de prevención de la violencia contra las mujeres (PREVIOLEM) ..	280
7.13	Actividades de evaluación y rendición de cuentas	280
7.14	Proyectos especiales	281
	CONCLUSIONES Y PROPUESTA	285
	CONCLUSIONES.....	285
	PROPUESTA	293
	Propuesta de formación continua	294
	<i>Acciones a nivel institucional para y desde la Secretaría</i>	294
	<i>Acciones hacia la escuela</i>	296
	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	299
	ANEXO 1	319
	REGLAS DE OPERACIÓN MAESTROS DE EDUCACIÓN BÁSICA EN SERVICIO 2007 AL 2012.....	319
	ANEXO 2	331
	PROGRAMAS ESTATALES DE FORMACIÓN CONTINUA, 2009-2012	331
	ANEXO 3	335
	CURSO BÁSICO DE FORMACIÓN CONTINUA 2008-2009.....	335
	ANEXO 4	341
	CONVOCATORIA	341

ANEXO 5	343
ENCUESTA PARA EVALUAR LA PERTINENCIA Y LAS NECESIDADES DE FORMACIÓN CONTINUA EN EL ESTADO DE JALISCO	343
ANEXO 6	347
RESULTADOS DE LA ENCUESTA. TABLAS DE DATOS GENERALES Y VALORACIONES DOCENTES	347

ÍNDICE DE TABLAS

- Tabla 2.1 Modelos, perspectivas o enfoques de formación permanente
- Tabla 3.1 Símbolos y significados
- Tabla 5.1 Índice de desarrollo humano
- Tabla 5.2 Índice de Educación (IE), 2008, 2010 y 2012
- Tabla 5.3 Escolaridad promedio nacional
- Tabla 5.4 Municipios que registran el menor y mayor grado de escolaridad en Jalisco, 2012
- Tabla 5.5 Resultados de ENLACE. Español. Porcentajes de logro 2007-2012
- Tabla 5.6 Resultados de ENLACE. Matemáticas. Porcentajes de logro 2007-2012
- Tabla 5.7 Descripción genérica de los niveles de desempeño
- Tabla 5.8 México en PISA
- Tabla 5.9 Alumnos, 2010-2011
- Tabla 5.10 Escuelas, 2010-2011
- Tabla 5.11 Docentes, 2010-2011
- Tabla 6.1 Objetivos, estrategias, indicadores y metas a 2013
- Tabla 6.2 Objetivos del Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional, SNFCSP
- Tabla 6.3 Acciones formativas con recursos financieros federales
- Tabla 6.4 Problemas de la formación continua en el Estado de Jalisco
- Tabla 6.5 Proyectos del año 2009
- Tabla 6.6 Proyectos del año 2010
- Tabla 6.7 Proyectos del año 2011
- Tabla 6.8 Proyectos del año 2012
- Tabla 6.9 Proyectos de Formación continua del Estado de Jalisco

- Tabla 7.1 Proyectos, programas y acciones de formación continua planificados para desarrollarse en el período 2007-2012
- Tabla 7.2 Proyectos y acciones del modelo institucional de formación continua implementados durante el período 2007-2012
- Tabla 7.3 Curso Básico de Formación Continua en Jalisco, período 2008-2012
- Tabla 7.4 Cursos de Formación Continua
- Tabla 7.5 Lineamientos normativos de evaluación y promoción
- Tabla 7.6 Nivel en Carrera Magisterial de los docentes
- Tabla 7.7 Interés manifestado por los docentes para asistir a los cursos de formación continua
- Tabla 7.8 Valoraciones y sugerencias de los docentes participantes en los cursos de formación continua
- Tabla 7.9 Ocasiones que ha presentado el ENAMS
- Tabla 7.10 Ocasiones que ha acreditado en ENAMS
- Tabla 7.11 Veces que ha sido certificado
- Tabla 7.12 Formación realizada por iniciativa propia
- Tabla 7.13 Diplomados en línea 2008-2009
- Tabla 7.14 ¿Actualmente participa en estudios de posgrado?
- Tabla 7.15 Etapas de formación. Especialización de Matemáticas
- Tabla 7.16 Manejo de programas de paquetería básica
- Tabla 7.17 Capacitación en tecnologías para la información

ÍNDICE DE FIGURAS

- Figura 1.1 Ruta de la investigación
- Figura 2.1 La concepción docente en los modelos de formación permanente
- Figura 3.1 Estrategia metodológica
- Figura 3.2 Encuesta: diseño, aplicación y análisis de resultados
- Figura 4.1 Modelo pedagógico del IFCM en Jalisco
- Figura 4.2 Modelo Pedagógico del ProNAP
- Figura 4.3 Organigrama de la SEJ relativo a formación docente
- Figura 4.4 Organigrama de DGFCPE
- Figura 5.1 Participación del PIB de las entidades federativas en el PIB nacional, año 2014
(Datos porcentuales)
- Figura 5.2 Crecimiento del PIB de Jalisco y el nacional en dos períodos (Tasa de crecimiento media anual)
- Figura 5.3 Contribución de sectores de producción de Jalisco al PIB nacional, año 2014
- Figura 5.4 Analfabetismo en México y Jalisco, año 2014
- Figura 5.5 Participantes por Centro de Maestros (Municipios)
- Figura 5.6 Sexo de la muestra
- Figura 5.7 Edad de los participantes
- Figura 5.8 Área de formación de los maestros
- Figura 5.9 Función que desempeñan los docentes de Educación Básica
- Figura 5.10 Primer nombramiento por nivel educativo
- Figura 5.11 Segundo nombramiento por nivel educativo
- Figura 6.1 Marco normativo para el modelo institucionalizado de formación permanente
2007-2012
- Figura 7.1 Elaboración propia. Valores porcentuales

LISTA DE SÍMBOLOS

- EFFC-1: Entrevista a funcionario de Formación Continua, número 1
- EFFC-2: Entrevista a funcionario de Formación Continua, número 2
- EFFC-3: Entrevista a funcionario de Formación Continua, número 3
- EFFC-4: Entrevista a funcionario de Formación Continua, número 4
- EFFC-5: Entrevista a funcionario de Formación Continua, número 5
- ENC-M-1: Encuesta a maestro, número 1
- ENC-M-2: Encuesta a maestro, número 2
- ENC-M-3: Encuesta a maestro, número 3
- ENC-M-4: Encuesta a maestro, número 4
- ENC-M-5: Encuesta a maestro, número 5
- ENC-M-6: Encuesta a maestro, número 6
- ENC-M-7: Encuesta a maestro, número 7
- ENC-M-8: Encuesta a maestro, número 8
- ENC-M-9: Encuesta a maestro, número 9
- ENC-M-10: Encuesta a maestro, número 10
- ENC-M-11: Encuesta a maestro, número 11
- ENC-M-12: Encuesta a maestro, número 12
- ENC-M-13: Encuesta a maestro, número 13
- ENC-M-14: Encuesta a maestro, número 14
- EM-1: Entrevista a maestro de Primaria, número 1
- EM-1: Entrevista a maestro de Primaria, número 2
- EMS-1: Entrevista a maestro de Secundaria, número 1
- EMS-2: Entrevista a maestro de Secundaria, número 2
- EMS-3: Entrevista a maestro de Secundaria, número 3
- CFAC-1: Comentario de funcionario de la Administración Central, número 1

Soy optimista. Repito lo que para mí es una certeza:
cambiar es difícil, pero posible
(Freire, 2011: 69)

INTRODUCCIÓN

Tal vez nunca como hoy la educación pública en México había sido tan cuestionada, y es así que actualmente se vive una etapa de enorme complejidad, pues a raíz de los resultados de las evaluaciones nacionales e internacionales, que muestran los bajos niveles de desempeño académico de los niños y jóvenes, particularmente los que cursan sus estudios en el sector público, las reacciones no se han hecho esperar, y por ello es posible decir que en este momento el país vive una verdadera crisis en el sistema educativo.

Actualmente, se intenta implementar una nueva reforma educativa que, hasta donde es posible verificar, más que una reforma educativa es una reforma laboral, que mantiene en la incertidumbre el futuro de la escuela pública en general y el futuro de las condiciones laborales de más de un millón de maestros de Educación Básica. En relación con lo anterior, y considerando que el sistema de formación docente es un subsistema del sistema educativo, las miradas de la sociedad están puestas en él.

Y es que en los últimos años se han producido cambios que no han sido producto de evaluaciones sistemáticas. En efecto, entre otras razones para la realización de este estudio figura el hecho fundamental de que, precisamente en nuestro entorno, si bien se han venido realizando evaluaciones, éstas son básicamente mediciones parciales de algunos aspectos del sistema educativo, no así de éste en su conjunto, en su totalidad, por lo que no ha sido posible avanzar hacia la mejora consistente del sistema. Y, en particular, no se han instaurado las evaluaciones a partir de las cuales sea posible tomar decisiones que permitan atender los retos que presenta la realidad educativa nacional.

En ese orden de ideas, es necesario señalar que, desde la perspectiva de esta investigación, la evaluación es considerada como una importante estrategia de mejora, y juega un papel fundamental para orientar adecuadamente las políticas educativas hacia el desarrollo profesional docente, ello como condición para contribuir a elevar los niveles de aprendizaje de los estudiantes.

Es en ese marco que se realiza esta investigación, cuyo objetivo es evaluar el modelo de formación permanente para los docentes de Educación Básica, implementado en Jalisco, México, durante el período 2007-2012, a partir de su contexto y en relación con los factores que lo determinan, es decir en su complejidad y de manera holística.

Ante esa realidad, resulta pertinente estudiar el modelo de formación que se ha venido ejecutando en el estado de Jalisco, que a su vez reviste las complejas características de la educación mexicana. Nuestro país se caracteriza por una diversidad social y cultural que presenta múltiples retos a quienes diseñan las políticas educativas nacionales, pero sobre todo a quienes en el día a día asumen las tareas de la formación de los niños y jóvenes. Esta responsabilidad recae principalmente en el docente, y por esa razón en este trabajo se describe, analiza y evalúa, el modelo de formación permanente en sus dimensiones legales, organizativas y de su implementación a través de programas, así como de la valoración de los maestros que participaron en algunos de los programas formativos desarrollados en el período 2007-2012.

En México, la formación permanente institucional se define y establece en la última década del siglo XX. Desde entonces, se han experimentado importantes logros, pero también significativas dificultades, tal como se presenta en este trabajo, algunas

atribuibles, entre otras causas, a las incoherencias, contradicciones e incertidumbres implícitas en el sistema educativo y en particular en modelo de formación permanente.

El trabajo está estructurado en siete capítulos, en los que se abordan especialmente las características del sistema educativo del estado de Jalisco, las bases teóricas de la formación permanente, el marco legal y organizativo, el marco metodológico y el análisis y evaluación de los programas en cuanto a su implementación y los factores que intervienen en ello.

En el primer capítulo se plantea el problema general de la investigación, la implicación personal y profesional de la investigadora, la definición del objeto de estudio, la perspectiva teórica y metodológica, las características del contexto, las preguntas o inquietudes que motivaron la realización de este trabajo y el objetivo general planteado, así como los objetivos específicos correspondientes, que han orientado el desarrollo del trabajo.

En el segundo capítulo se presenta el marco teórico-conceptual que sustenta este trabajo de investigación. En él se destaca el estudio de las concepciones y las orientaciones teóricas que han sido propuestas a fin de analizar el fenómeno de la formación permanente; de igual manera, se realiza la revisión de los discursos que han sido utilizados para explicarla. Aunque en la práctica cotidiana no resulten evidentes los principios o las características básicas de un modelo de formación, en todo proceso formativo de cobertura nacional hay líneas marco que orientan su ejecución, como es el caso de México. Al respecto, también es necesario apuntar que no existe un modelo de formación que se ejecute conforme a un planteamiento teórico definido, sino que más bien, tanto en los documentos oficiales como en la práctica, coexisten varios modelos. Por esta razón, en este capítulo se presentan los planteamientos de diversos autores, tales como Imbernón (2016, 2014, 2008), Imbernón y Canto (2013), Marcelo y Vaillant (2013), Fernández (2009), Tardif (2009), Diker y Terigi (2008), Finocchio y Lagarralde (2006), Gimeno y Pérez (2005), Davini (2005), Tedesco (1999), Schön (1998), Ferry (1997), que han estudiado el fenómeno de la formación. A algunas de esas perspectivas se les ha dado el nombre de “modelos”, sólo con el propósito de identificarlos en un concepto integrador de esas ideas, si bien algunos de esos autores utilizan explícitamente ese término para ello, como es el caso, por ejemplo, de Schön. Este Capítulo 2 concluye

con un análisis del concepto de desprofesionalización, un efecto estudiado por Fernández (2009), y que es un rasgo que puede identificarse en la implementación de los actuales modelos de formación permanente en México.

El marco metodológico, aspecto central de este trabajo, se contempla en el tercer capítulo, en el que se describe la pertinencia de la perspectiva naturalista y del uso combinado de los paradigmas cualitativo y cuantitativo. Los aspectos fundamentales aquí abordados se basan en los planteamientos de algunos autores (Flick, 2015; Denzin y Lincoln (2011),; Gunderman, 2004; Aguilar, 2003; Cano, 1998;; Guba, 1989, entre otros). Así también el trabajo de investigación se apoya en Stake, (2006), de quien se toma principalmente el concepto de evaluación comprensiva, que constituye el soporte de este trabajo de investigación, que focaliza el modelo de formación permanente del estado de Jalisco, y se aborda como un caso de estudio (Simons, 2011; Stake, 2010). De igual forma, el análisis de los datos cuantitativos se realizó mediante funciones estadísticas.

En el cuarto capítulo se presenta un panorama de la experiencia nacional y estatal con respecto del devenir de la formación permanente, para ello se han considerado tres etapas fundamentales, en la primera de ellas se aborda la creación en el año 1945, del Instituto Federal de Capacitación del Magisterio (IFCM), que cumplió una importante función de nivelación para docentes que ejercían sin título. Posteriormente se aborda la creación en 1995 del Programa Nacional de Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio (ProNAP), que representa, sin duda, el esfuerzo más importante y sistemático que se ha realizado en México, en el campo de la formación permanente, de igual manera se aborda la creación durante el período que abarca esta investigación, del Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional (SNFCSP). Finalmente el marco institucional en que éste se lleva a cabo, es decir se caracteriza a la Dirección General de Formación Continua para Profesionales de la Educación (DGFCPE), pues se asume como un elemento fundamental en el desarrollo del modelo actual.

La realidad del contexto particular en el que se ha implementado el modelo de formación se aborda en el quinto capítulo, una realidad cuya multiplicidad de contrastes constituye un desafío que no es contemplado ni en las políticas educativas del país ni en los modelos formativos teóricos; ambas aproximaciones o enfoques se basan más en el

deber ser y en condiciones de homogeneidad, que no existen en el nivel estatal ni nacional. De igual manera, en este capítulo se muestra el perfil profesional heterogéneo de los docentes, esto en relación con elementos como son la edad, el área de formación y la situación laboral, entre otros. Por último, se aborda la baja participación de los docentes en el sistema formativo institucionalizado, pues más de la mitad de quienes se desempeñan como docentes del sistema de Educación Básica no participa en los programas formativos institucionalizados, lo que podría ser una consecuencia de la falta de pertinencia del modelo de formación.

El sexto capítulo es, al igual que el séptimo, central en este trabajo de investigación, pues contiene las bases legales y organizativas del modelo de formación docente del país, del cual se derivan las orientaciones para la implementación en las 32 entidades federativas, y en particular en el estado de Jalisco. Así, en este capítulo se revisa el contenido del artículo 3° de la Constitución Política Mexicana, que define los términos filosóficos y jurídicos que determinan los fines y la orientación educativa, en particular la referida a la Educación Básica, que se define de manera general como laica, gratuita y obligatoria; también, se aborda el contenido fundamental de la Ley General de Educación, que establece las bases organizativas del sistema educativo mexicano, y por supuesto las condiciones del desarrollo profesional docente, ello con implicaciones nacionales y estatales. Así mismo, se analiza el contenido de los planes de desarrollo en ambos niveles y la normatividad específica para la implementación del modelo en la entidad, todo ello expresado en el diseño de proyectos que atiendan las necesidades de formación de los maestros de Educación Básica en el período de 2007-2012.

El séptimo capítulo aborda la evaluación del modelo de formación implementado en el estado de Jalisco. Ello, a partir de la descripción y análisis crítico de programas y proyectos, en su relación con los factores contextuales que lo caracterizan, e incluso en ciertos aspectos que lo condicionan. Estos factores han sido integrados en cinco categorías básicas de análisis: la centralización en el diseño del modelo, la incidencia del programa de estímulos económicos en el diseño y desarrollo de programas, las condiciones laborales de los docentes, la burocratización institucional y la influencia del SNTE. Para ello, se ha hecho uso de la información obtenida de documentos oficiales, así como de la proporcionada en entrevistas realizadas a funcionarios de la propia Secretaría de Educación, así como a docentes participantes en los programas, y de igual manera de una

amplia muestra de docentes participantes en una encuesta. A partir del análisis de la información recuperada es posible identificar la racionalidad que se imprime a la implementación de los programas, las dificultades que se presentan para que estos puedan desarrollarse en los términos en que han sido planteados. Asimismo esta evaluación revela la casi inexistente formación desde perspectivas que consideran la participación de los docentes como verdaderos actores, tal como se ha señalado en el segundo capítulo, pues de alguna manera los docentes de Jalisco, siguen siendo consumidores de programas homogéneos en contextos totalmente heterogéneos.

Y finalmente, se presentan las conclusiones y la propuesta que se derivan del trabajo, que giran en torno a las categorías antes señaladas y a la comprensión de un modelo cuyos efectos son puestos en evidencia por los propios docentes participantes. Es así que la implementación del modelo de formación docente analizado ha tenido varios efectos perniciosos, como son, por una parte, la desprofesionalización del docente, que ocasiona una baja calidad de su formación; y por otra, el estancamiento, al menos en el período de estudio de este trabajo, de los niveles de logro académico de los estudiantes. Hay, no obstante, aspectos positivos a destacar, las más de las veces por iniciativa de los propios docentes, y en otras, en los casos en que la iniciativa de gestión desde la Dirección General de Formación Continua contó con el apoyo de las instancias y autoridades locales. Esos aspectos positivos, conjuntamente con las bases teóricas estudiadas y la evaluación que se presenta en este trabajo, han servido de base a una propuesta que hace énfasis en una visión integral de la formación permanente, particularmente que tome en cuenta la pertinencia y la eficacia de las acciones que acompañen su implementación.

CAPÍTULO 1

PLANTEAMIENTO GENERAL DE LA INVESTIGACIÓN

1.1 Introducción

En México, igual que en casi todos los países, en la década de los noventa del siglo pasado se realizó una reforma educativa a la Educación Básica que generó, además de grandes expectativas de mejora, significativas modificaciones al sistema educativo; entre ellas destacan importantes cambios en relación con la formación docente, tanto inicial como continua o permanente. Dos décadas después, las evaluaciones nacionales e internacionales arrojan datos que muestran que los propósitos planteados en dicha reforma, y la gran cantidad de programas surgidos de la misma, no han dado los frutos esperados.

A partir del ingreso de nuestro país a la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico) en 1994 y, en consecuencia, la participación en el programa y aplicación de la prueba PISA (*Programme for International Student Assessment*) cada tres años desde el 2000, y las prueba EXCALE (Exámenes de Calidad y el Logro Educativo) aplicada a partir de 2005 y ENLACE (Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares) aplicada cada año de 2006 a 2013, se ha puesto al descubierto que la Educación Básica no está cumpliendo con su compromiso de formar a los niños y jóvenes mexicanos, el cual es que al concluir su educación básica ellos hayan desarrollado las capacidades, habilidades y aptitudes que les permitan resolver

satisfactoriamente los problemas que se les plantean en las diferentes situaciones de la vida, máxime cuando en realidades como la nuestra una gran cantidad de egresados de este nivel educativo no continúan estudios superiores, y por lo tanto será la única oportunidad en su vida de recibir una educación formal; por ello, lo que no se logre en esta etapa difícilmente se logrará después. En relación con lo anterior, se puede señalar que, de acuerdo con los datos del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE) relativos al año 2015, solo el 65% de los egresados de Educación Básica, es decir, jóvenes entre 15 y 17 años, se encuentran matriculados en la educación media superior; no obstante, en el tránsito al nivel superior, ya solo está inscrito el 23.8% de los jóvenes entre 18 y 24 años. En virtud de lo anterior, se puede decir que en México aproximadamente el 76% de sus jóvenes no están cursando la educación superior (INEE, 2016: 33). Esta realidad obliga a una reflexión profunda sobre el sentido de la educación pública en México, desde la realidad social y escolar cotidiana, y así también, con base en la normativa y las directrices de política pública que han orientado los esfuerzos que se han realizado a lo largo de las últimas décadas.

Otro factor a considerar es la inquietud que genera escuchar las valoraciones que tanto la propia autoridad educativa como la sociedad en general han hecho en los últimos tiempos sobre los docentes mexicanos, pues los pobres resultados educativos, desde una visión simplista, suelen atribuirse al docente como único factor responsable de ello. Y no hay nada más lejano de la realidad, pues el docente no es tal sin su contexto, sin sus circunstancias; en efecto, el maestro se realiza en un espacio y un tiempo determinado, con una formación, una historia personal y unas condiciones sociales, culturales y laborales que lo hacen ser lo que es y actuar de determinada manera. “La docencia, como cualquier otra profesión, no solo se reduce a la capacidad individual o a la voluntad. También está profundamente afectada por entorno, la cultura o el lugar donde se desempeña el trabajo”. (Hargreaves y Fullan, 2014: 43). Tal como se verá en esta investigación, los documentos normativos y de política que determinan los fines y el rumbo de la educación en nuestro país, y en particular los relacionados con la formación de los docentes, plantean que es necesario lograr la profesionalización del magisterio para resolver el problema de la baja calidad de la Educación Básica a la que se ha hecho referencia. En virtud de lo anterior, se ha considerado conveniente acercarse a los mecanismos que el estado mexicano ha establecido para lograr dicha profesionalización. Es así que, asumiendo que el docente lo es en su circunstancia, y que parte fundamental

de ésta lo constituye el largo camino de su formación permanente que ocurre desde que inicia su vida laboral hasta la jubilación, y que este proceso está constituido por normas, espacios y condiciones laborales, programas de estudio, programas de estímulos económicos propios de la carrera docente, entre otros elementos, todo ello tejido por una serie de relaciones y condicionantes que conforman lo que en este estudio se ha denominado un modelo, se ha considerado necesario evaluar dicho modelo de formación, con el fin de contar con elementos que permitan explicar esa compleja realidad.

Es en ese contexto que se ubica el interés de quien esto escribe por contribuir a la comprensión del complejo fenómeno de la situación que priva en la Educación Básica y sus resultados, abordando para ello la cuestión docente y en particular el aspecto relacionado con la formación continua o permanente como factor directamente relacionado con la realidad educativa, y a partir de ello presentar orientaciones para una propuesta alterna que pueda apoyar la mejora de las prácticas docentes, con base en una formación permanente situada y en colaboración, que atienda las necesidades reales de los docentes y los oriente hacia una verdadera profesionalización.

1.2 La evaluación del modelo de formación continua o permanente: el objeto de estudio

El problema que originó la determinación del objeto de estudio de esta investigación fue la inquietud y necesidad de entender la relación que existe entre los bajos resultados en los aprendizajes de los estudiantes de Educación Básica en Jalisco, según refieren las evaluaciones nacionales e internacionales, y el modelo de formación continua o permanente al que están sujetos los profesores que se desempeñan en esos niveles educativos del sector público; y una manera de acercarse a ello fue realizar una evaluación del modelo de formación implementado durante el período 2007-2012. De acuerdo con Gimeno (1990) en esta investigación se entiende que:

La formación de profesores...es un subsistema dentro de la educación y, como tal, revela problemas que afectan a toda ella. Por lo mismo, puede elegirse como un campo

paradigmático para acceder a toda la realidad socio-profesional y a la de toda la educación... (Gimeno, 1990: IX)

En este caso se utilizó el concepto modelo porque en él se engloban todas las características que habrán de evaluarse en este estudio, es decir, tanto lo establecido en el plano jurídico o normativo, como lo correspondiente al plano contextual en el que opera la formación continua. Si bien el objeto de estudio es amplio y complejo, la intención de la evaluación es abarcar en el análisis el mayor número de elementos característicos identificables que puedan contribuir a la mejor comprensión del modelo como un todo. En síntesis, esta investigación aborda la evaluación de los programas institucionales de formación permanente desarrollados por la Secretaría de Educación Jalisco, México, en el período correspondiente a la administración 2007-2012. El punto central de este estudio es la formación continua de los docentes de Educación Básica, y tiene como propósito realizar una evaluación comprensiva, en los términos de Stake (2006), y una propuesta alterna que oriente la formación permanente o continua de los profesores que trabajan en las escuelas de Educación Básica del estado de Jalisco.

La inquietud personal acerca de este fenómeno de estudio surge como producto del contacto directo con las tareas formativas al asumir en la Secretaría de Educación Jalisco, en 2008, la responsabilidad de la organización y gestión de la formación continua para los profesores de Educación Básica del Estado de Jalisco. El acercamiento laboral al campo específico de la formación continua generó una serie de inquietudes relacionadas con el sentido y la razón de ser de los procesos realizados a lo largo de cada ciclo escolar durante los años del período de estudio. Al realizar la gestión de programas homogeneizados para docentes de Educación Básica, se hizo evidente la necesidad de avanzar hacia la comprensión del sentido de esa oferta educativa en relación con los propósitos implícitos y explícitos de la misma, es decir, valorar cada programa o propuesta en cuanto a la posibilidad de cada uno de apoyar la formación de los profesores en servicio, con respecto de las necesidades de los docentes y, con ello, la pertinencia del modelo.

La ejecución mecánica de programas formativos carentes de reflexión sobre las acciones propuestas, la demanda de necesidades formativas por parte de los docentes y colectivos docentes que los programas no consideran, y la escasez de estudios que

aborden el fenómeno a nivel local, tal como reportan los estados del conocimiento que publicó en su más reciente edición el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE, 2013), orientaron la decisión de realizar este trabajo de investigación, que pretende una evaluación del modelo que permita su comprensión y de ser posible su incidencia en el fenómeno de la formación permanente en Jalisco. La evaluación permitirá la identificación de elementos constitutivos del fenómeno y su comportamiento, y la posible determinación en el modelo. Descubrir este modelo a partir de la identificación de los factores o elementos que juegan un papel en el objeto de estudio, le añaden elementos de complejidad y le imprimen su carácter único. En suma, la interacción con la tarea posibilitó la observación crítica y el análisis del fenómeno.

Para la realización de la evaluación se han considerado cuatro de sus diferentes aspectos constitutivos que generan y sostienen el modelo de estudio, como son: la normativa por la que se rige el modelo de formación continua institucionalizado; la política de formación docente a nivel federal y estatal, que se expresa en los programas y propósitos de formación; la visión de los tomadores de decisiones y de los implementadores de los mismos en el estado de Jalisco; y, de manera fundamental, la perspectiva de los docentes participantes en los procesos formativos.

Los elementos mencionados líneas arriba son fundamentales en el análisis de cualquier modelo de formación, y es su carácter multidimensional lo que permitirá identificar aquello que lo singulariza como el modelo de formación del estado de Jalisco, es decir, aquellos aspectos relevantes que lo atraviesan, influyen, condicionan, determinan, y que se expresan en mayor o menor medida en el proceso de la evaluación, entre los que es posible destacar: la formación inicial como antecedente directo y factor en el actuar de los docentes en cuestión; la incorporación laboral, que en nuestra entidad reviste características particulares que, aunque se ha dado recientemente a partir de un examen de oposición, ha obedecido a procedimientos distantes de criterios académicos; las condiciones laborales, cargas horarias y tiempos destinados a la atención de los grupos y la escasez de tiempo para el intercambio académico; la cultura escolar establecida en las escuelas de Educación Básica, una cultura que puede definirse como antidemocrática (Freire, 2011, 2010) y su papel como entidad formativa determinante en la consolidación del ser y hacer docente en nuestro contexto; la búsqueda de la profesionalización con programas atados al programa de estímulos o Carrera Magisterial; las continuas

propuestas de cambio para seguir haciendo lo mismo; el centralismo como política pública federal; la colonización de la Secretaría de Educación Pública (SEJ), por parte del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), tanto a nivel nacional como local (Ornelas, 2008, 2012); la burocratización; y, en particular, las condiciones históricas de la formación permanente en Jalisco, es decir, las instancias estatales anteriores a la instalación del Programa Nacional de Actualización Permanente de los maestros de Educación Básica (ProNAP).

Todo ello ha hecho posible problematizar y evaluar el objeto de estudio en su complejidad. Este trabajo de investigación constituye la tesis del programa de Doctorado: Planificación e innovación educativa, que ofrece la Universidad de Alcalá a través de su Departamento de Ciencias de la Educación.

1.3 Perspectivas teórica y metodológica para el abordaje del estudio

La formación de los docentes en servicio recibe diferentes denominaciones según la región y el momento histórico en que se desarrolle; es así que a este conjunto de acciones se le ha llamado: superación profesional, nivelación académica, formación continua, formación permanente, perfeccionamiento docente, desarrollo profesional y profesionalización docente, entre otros, ello para referirse a procesos institucionalizados realizados como responsabilidad del estado. De manera general, la formación permanente del profesorado puede ser considerada como una estrategia de mejora, de capacitación, de actualización y de desarrollo profesional o profesionalización docente, y si bien este proceso cumple diferentes funciones, fundamentalmente tiene como tarea proveer a los docentes en servicio de las herramientas conceptuales, técnicas y analíticas para que puedan hacer frente a las múltiples demandas de su función. Como antes se señaló, esta estrategia alude a los procesos dirigidos a profesores en servicio, lo que la distingue de la formación docente inicial, que es la referida al proceso de formación de quienes aspiran a convertirse en profesores y optan por este campo de estudio al egreso del bachillerato. Por otra parte, se señala que para respaldar teóricamente el análisis del objeto de estudio nos hemos apoyado en las propuesta elaboradas por diferentes autores (Finocchio, 2011; Tardif, 2009; Diker y Terigi, 2008; Imbernón, 2008; Finocchio y Legarralde, 2006;

Davini, 2005; Ferry, 1997, entre otros), a través de quienes serán explicadas las tendencias y modelos de formación permanente y, de manera particular, en la perspectiva teórica de Fernández (2009), quien sintetiza las aristas y los mecanismos de la profesionalización y la desprofesionalización docente que acompañan los procesos de formación.

Con el apoyo de esa perspectiva es posible identificar aquellas acciones o formas de proceder del Estado que gestan procesos tendientes a la profesionalización, pero que en muchas ocasiones son contrarios a ella, y es a esta situación la que el referido autor ha llamado precisamente desprofesionalización docente. Este último concepto apoya el análisis del modelo de formación docente en su operación, ya que interesa a este estudio realizar una interpretación de lo que es y significa el modelo en los hechos, y no lo que se refiere en los documentos normativos y el discurso educativo. Es así que la propuesta del autor (Fernández, 2009) hace posible reflexionar y analizar el fenómeno educativo, tomando en cuenta esta perspectiva que permite ver desde esa lente la realidad y lograr una mejor comprensión de la misma.

Así también, para realizar este trabajo se ha considerado la perspectiva metodológica del paradigma naturalista propuesto por Guba (1989), y se apoya en el enfoque cualitativo (Flick, 2015; Denzin y Lincoln, 2011). De igual manera se utilizan las herramientas que brindan los métodos cualitativo y cuantitativo; así mismo, se guía por el enfoque de la evaluación comprensiva y el estudio de casos (Stake, 2010, 2006), pues el objeto de estudio de este trabajo constituye en sí mismo un caso, una entidad empírica definida, con carácter de totalidad o sistema, de acciones de gobierno en un contexto determinado, orientadas a realizar objetivos de interés público dentro del sector educativo.

1.4 El proceso de la investigación

En nuestro país, los procesos de formación continua se encuentran institucionalizados, particularmente desde 1996, y siguen pautas de orden federal que responden a la política para la formación docente expresada en planes nacionales y

estatales y en normas de operación aplicables en las entidades federativas. De acuerdo con la Ley General de Educación (DOF, 2013), es responsabilidad del Estado mexicano proveer programas y servicios de formación continua a los docentes de Educación Básica del país. Corresponde a la Secretaría de Educación Pública (SEP), como instancia federal, la responsabilidad de diseñar e implementar la política pública nacional en materia educativa y de formación docente, a través de la Dirección General de Formación Continua para Maestros en Servicio (DGFCMS). Para atender de manera específica estos procesos, en cada entidad federativa existen instancias homólogas a la nacional. En el estado de Jalisco esta responsabilidad recae en la Dirección General de Formación Continua para Profesionales de la Educación (DGFCPE), que ha sido creada con el propósito de:

Regular los servicios de formación continua, ampliando las posibilidades de todos los profesores de acceder a una formación permanente de alta calidad, con el concurso de actores competentes, interesados en contribuir a la actualización y capacitación de los docentes (SEJ, 2011a: 40).

Si bien jurídicamente la Secretaría de Educación Jalisco (SEJ) cuenta con la autonomía que le confiere la propia Constitución del Estado para realizar sus funciones, en la práctica esa autonomía es relativa, pues las funciones sustantivas del sistema educativo, tales como el diseño y elaboración de planes y programas de estudio para los niveles de preescolar, primaria, secundaria, así como los destinados a la formación inicial y continua de los profesores, son atribuciones exclusivas de la autoridad federal, a diferencia de otros países como es el caso de España (Martín, 2010). Por consiguiente, existe poco espacio para la aportación del gobierno estatal en materia educativa, y como resultado de ello, la mayoría de las decisiones y acciones en la entidad se desprenden de las nacionales y se enmarcan en ellas. Es en ese marco que la responsabilidad, posibilidades y límites de la formación continua en Jalisco deben ser analizadas. De esta manera, es importante reiterar que este trabajo ha surgido de la necesidad de evaluar y comprender a fin de contar con elementos sólidos y suficientes para proponer nuevas líneas de acción y proveer de información que favorezca la toma de decisiones, para con ello contribuir a la mejora del modelo de formación que incida directamente en una verdadera profesionalización docente.

Tal como se señaló líneas arriba, para realizar la evaluación del modelo de formación permanente se hizo necesario pensar la formación considerando las líneas básicas que lo constituyen: la normativa, los planes y programas, los implementadores y los docentes. Estos elementos básicos cuando son analizados con detalle, muestran una cara de la realidad que no corresponde a un modelo tan complejo en su operación; por ello se consideró necesario analizar una serie de factores o elementos propios del contexto específico en que opera el modelo y que lo condicionan, y en ocasiones lo determinan, lo que permitió contar con una visión más completa del mismo. De qué manera el modelo de formación continua de este período intenta profesionalizar a los docentes de Jalisco, y por qué a pesar de los esfuerzos parece que los mismos no conducen al logro de los objetivos que se plantean la mejora de la calidad educativa, fueron inquietudes que condujeron a la evaluación del modelo.

Ahora bien, en cuanto al proceso de la investigación, se señala lo siguiente: la primera etapa conduce al análisis de la concepción y los fines de la formación continua, expresada en los documentos normativos como son la Constitución Política y la Ley General de Educación, y a los de política pública, como el Plan Nacional de Desarrollo y los planes sectoriales y programas específicos, que contienen las finalidades y definen las perspectivas y los procesos de formación continua. Posteriormente, se realizó el análisis de los programas de Formación Continua que ofrece la Secretaría de Educación Jalisco (SEJ), sus características y los resultados obtenidos durante el período. Para este análisis, además de los programas y documentos oficiales como son los documentos de planeación y ejecución que contienen las propuestas específicas, se realizaron entrevistas a los responsables directos de la implementación de los programas, que son quienes coordinan las tareas y deben enfrentar cotidianamente las dificultades que se presentan desde el ámbito de la gestión. Desde otra arista, la más importante para este tipo de trabajo es la opinión de los docentes; para ello, se aplicó una encuesta para la obtención de información directa, en el marco de ejecución de uno de los programas más representativos de la formación continua, es decir, durante la realización de los cursos llamados, precisamente, de formación continua. Así también, esta información fue completada con entrevistas a algunos de los docentes que respondieron la encuesta.

Por otra parte, para el análisis del modelo fue necesario revisar esos procesos a la luz de una serie de factores que, como se ha mencionado líneas arriba, condicionan la

operación y le imprimen su carácter. Posteriormente y con base en la información sistematizada, así como en el juicio de valor construido a partir de los datos obtenidos, se proponen orientaciones o líneas acción que apoyan la definición de un modelo alternativo en el ámbito de la formación permanente.

1.5 El contexto y la necesidad de evaluar

En nuestro contexto, la instalación de procesos formativos responde a la normativa federal que así lo determina, pero de igual forma atiende a situaciones coyunturales relacionadas con las necesidades específicas que cobran relevancia en la entidad. Aunado a lo anterior, tal como ya se señaló, en el estado de Jalisco existen muy pocas investigaciones sobre la situación de los profesores en servicio de la entidad; sin embargo, las propuestas formativas no han dejado de generarse e implementarse desde los años setenta, y en todo caso, esas propuestas no han sido generadas como producto de los resultados de las valoraciones de los procesos realizados; es decir, en el campo de la profesionalización y la formación continua no ha sido posible instaurar círculos virtuosos entre la investigación, la ejecución, la evaluación y la toma de decisiones.

Lo anterior es uno de los factores que explica que, en la organización e implementación del modelo de formación que se expresa en programas y estrategias, exista una inercia burocrática que mantiene operando programas formativos que ya no cumplen con los objetivos para los que fueron creados, pero la inexistencia de una evaluación y consecuente toma de decisiones ha impedido su transformación o cierre definitivo. Ciertamente, en las distintas dependencias de la SEJ, se impulsan evaluaciones a manera de monitoreo o seguimiento, las cuales incrementan la eficiencia de los programas y mejoran el funcionamiento cotidiano de la institución; sin embargo, dados los grandes problemas que presenta la educación pública en nuestro Estado, es imprescindible impulsar evaluaciones que focalicen temas particulares, como en este caso, en el que se trata la pertinencia del modelo de formación en relación con el contexto, así como los mecanismos de profesionalización que pretenden, sin lograrlo aún, la calidad educativa.

La historia de la formación de maestros en servicio en Jalisco es un elemento que le imprime al modelo también un sello particular, pues en el presente este modelo se encuentra conformado por instancias formativas de la más diversa índole y en condiciones laborales de gran inequidad. Es así que coexisten, para realizar las tareas de formación, diferentes instituciones: La Dirección de Actualización y Superación del Magisterio y tres Centros de Actualización del Magisterio, instituciones éstas que surgieron en los años setenta y estuvieron destinadas durante dos décadas a la nivelación, es decir, a la tarea de formar docentes en servicio que no contaban con título profesional alguno, a fin de que logran obtenerlo. Una vez cumplida su función, estos organismos no fueron integrados al proceso de institucionalización de la formación ocurrida en los años noventa, un error frecuente en el sistema educativo (Martínez, 2010), y por lo tanto en el presente mantienen formas arraigadas de concebir y ejecutar la formación, que ya hace tiempo han sido superadas. Por su parte, el Programa Nacional de Formación Permanente (ProNAP) creó, a su vez, dieciséis Centros de Maestros, instancias formativas con propósitos determinados para realizar las tareas surgidas de esa propuesta; no obstante, las instancias señaladas, responsables de realizar las acciones de formación, han sido integradas, a partir de una estrategia de reorganización administrativa, en una Dirección General que no ha logrado los propósitos de la formación continua, lo que viene a complejizar aún más el panorama en la entidad, generando una gran dispersión de recursos humanos y financieros en detrimento del logro de los fines de la formación permanente.

1.6 Preguntas orientadoras

En función de lo anterior se plantean una serie de preguntas que han permitido orientar el sentido y el proceso de la investigación:

- ¿Cuál es la situación de la Educación Básica en Jalisco de acuerdo con los resultados de las evaluaciones nacionales e internacionales?
- ¿Qué elementos normativos constituyen y determinan el modelo de formación continua en Jalisco?
- ¿Qué elementos del contexto social, económico, laboral y profesional de los docentes caracterizan el modelo de formación permanente?

- ¿Qué papel juegan las instituciones y los programas en la implementación del modelo de formación permanente en el contexto de estudio?
- ¿Cuáles son los resultados que arroja la evaluación del modelo de formación permanente con respecto del objetivo de profesionalización de los docentes?
- ¿Qué orientaciones podrían proponerse para el diseño de un modelo alternativo, que asegure la mejora de la calidad de la Educación Básica en Jalisco?

1.7 Objetivo general

Evaluar el modelo de formación permanente para docentes de Educación Básica implementado en Jalisco durante el período 2007-2012, a partir de su contexto y en relación con los factores que lo determinan.

1.8 Objetivos específicos

- Analizar los elementos que determinan estructuralmente el modelo de formación permanente, como son: normativa, planes, programas específicos y condiciones de aplicación.
- Analizar los elementos del contexto que determinan el modelo de formación, como son: realidad laboral, carrera magisterial, influencia del sindicato y burocratización institucional.
- Aplicar instrumentos de recolección de datos a los funcionarios y docentes de Educación Básica participantes en los programas de formación permanente de Jalisco.
- Examinar las tendencias y modelos teóricos, así como las perspectivas metodológicas de la formación permanente.
- Determinar la influencia del modelo de formación permanente en la profesionalización de los docentes de Jalisco.

- Valorar la pertinencia del modelo de formación en Jalisco durante el período 2007-2012 a partir del objetivo planteado de profesionalización docente.
- Sugerir orientaciones o líneas generales para el diseño de un modelo de formación continua alterno en el estado de Jalisco.

Siendo la presente una investigación de carácter evaluativo, su objetivo principal es formular un juicio de valor y una caracterización referida a la operación de un modelo constituido por una normativa, enmarcado por una política educativa, que se expresa en programas, estrategias y acciones, y por la interacción de elementos contextuales que determinan la acción de la formación. Dicha evaluación constituirá la base a partir de la cual se propondrán las líneas generales de un programa alternativo en el ámbito de la formación continua en Jalisco.

En función de lo antes dicho, y a manera de conclusión de este capítulo, se presenta la siguiente figura que contiene los elementos básicos que constituyen el proceso de esta investigación.

RUTA DE LA INVESTIGACIÓN
Un modelo de formación permanente: estudio de caso

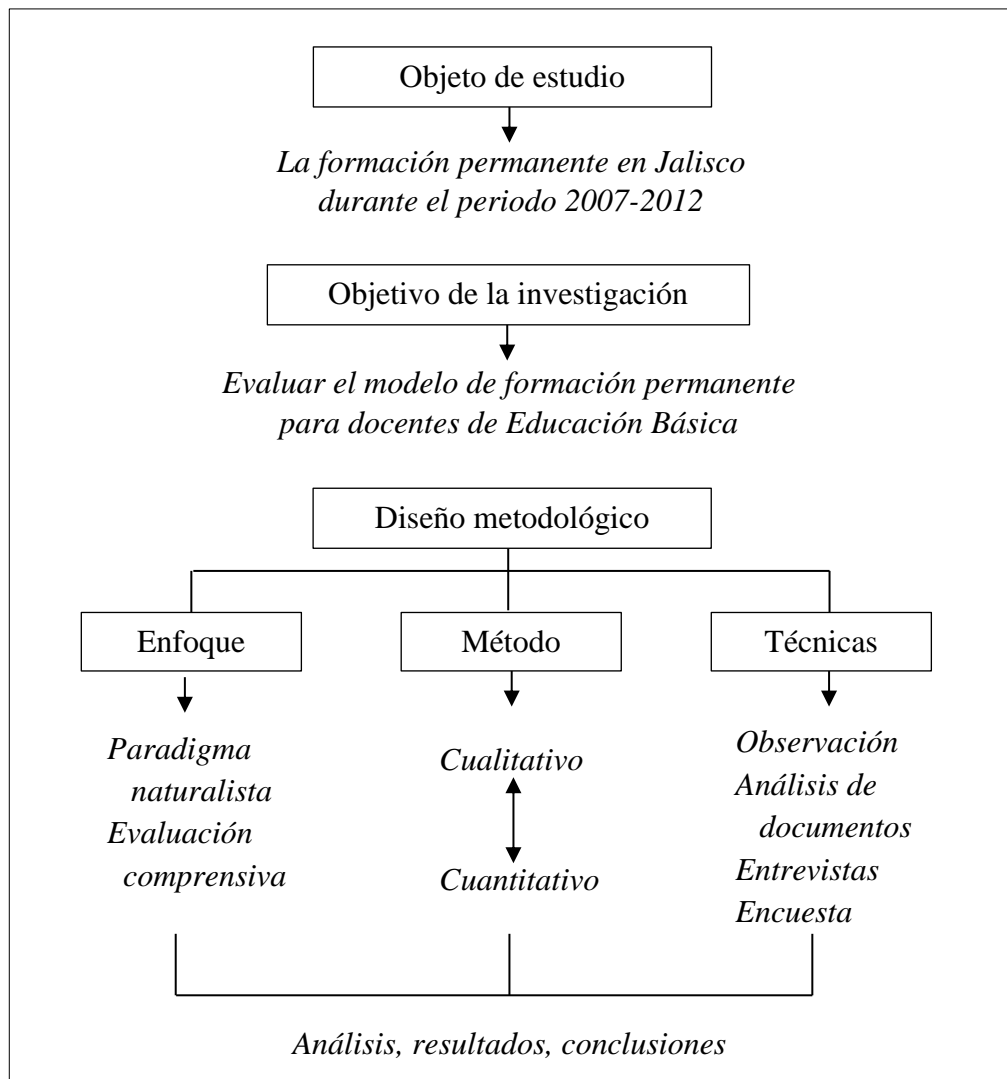


Figura 1.1 Ruta de la investigación. Fuente: Elaboración propia.



CAPÍTULO 2

MARCO TEÓRICO-CONCEPTUAL: UNA VISIÓN DE LA FORMACIÓN PERMANENTE

2.1 Introducción

En este capítulo se plantean las categorías conceptuales que se utilizan en el trabajo, así como de algunas propuestas teóricas que sostienen y ayudan a describir el objeto de estudio, y a la vez le dan sentido y orientación a lo que se va construyendo en la investigación. Además, se define la perspectiva de análisis que permite racionalizar y analizar críticamente las características del objeto o fenómeno de estudio, es decir, se describe cómo se entiende y desde qué conceptos teóricos se aborda la formación permanente de los docentes de Educación Básica en Jalisco, qué constructos sostienen lo que se piensa de ello, y la forma como se entiende y se concibe este fenómeno en el contexto mexicano.

También se abordan diferentes tradiciones o modelos de formación permanente que permiten identificar, entre otras dimensiones, las concepciones fundantes del ejercicio de la docencia, las concepciones pedagógicas que subyacen a dichos modelos, las perspectivas que orientan las decisiones políticas y las cuestiones prácticas que determinan el contenido, la organización y la puesta en marcha de los dispositivos de formación dirigidos a los docentes de Educación Básica en servicio. Los modelos aquí descritos servirán de marco para explicar o ubicar lo que la evaluación del sistema

nacional de formación continua o permanente ofreció durante el período 2007 a 2012 a los docentes de Jalisco. Es decir, estos modelos constituyen perspectivas analíticas que permitirán explicar y comprender la ejecución de este proceso institucionalizado de formación. Y al final se aborda el binomio conceptual profesionalización-desprofesionalización, conceptos éstos cuyas características son consideradas en los modelos de formación permanente analizados, en algunos casos explícitamente y otros de manera implícita.

Más adelante, en otro capítulo se presenta la perspectiva metodológica desde la que se observa y se analiza el fenómeno. En ambos casos, tanto desde la perspectiva teórica como desde la metodológica se parte del supuesto de que la realidad es incierta y difícil de asir, y que los problemas de la educación han de ser comprendidos desde una teoría que se construye para un contexto determinado, y esta teoría debe estar siempre abierta a la resignificación.

Lo anterior es muy importante, debido a que los conceptos y las perspectivas de su uso constituyen el soporte de la estructura explicativa, pues tal como lo ha señalado Popper: “Las teorías son redes que lanzamos para apresar aquello que llamamos ‘el mundo’: para racionalizarlo, explicarlo y dominarlo. Y tratamos de que la malla sea cada vez más fina” (Popper, 1980: 57). Y en efecto, en la medida en que estructura tenga mayor cohesión, la malla conceptual a la que alude Popper les dará mayor solidez a las explicaciones.

Este, como cualquier otro trabajo de investigación, requiere explicitar el entramado conceptual utilizado, precisamente porque la lectura que el investigador hace de la realidad cambia según su propia perspectiva, y es esa clarificación la que permite la comprensión, ya que “...cada forma de pensamiento emplea un conjunto interrelacionado de conceptos, creencias, supuestos básicos y valores que permiten interpretar las situaciones y los hechos...” (Carr, 2002: 57). Partiendo de lo anterior, esta investigación aborda un aspecto fundamental de la educación, como lo es la formación docente -que constituye un subsistema del sistema educativo-, y particularmente la formación de los docentes en servicio, que es lo que se define como formación continua o formación permanente.

2.2 Algunas precisiones conceptuales

Para los fines de dejar definido y contextualizado su uso en México, se considera importante precisar algunos términos que son utilizados de manera recurrente en el trabajo. Por una parte, en nuestro país se denomina “maestro” de manera general tanto a los docentes de Educación Básica como a los de educación superior, mientras que el término “profesor” se utiliza para referirse particularmente a los docentes de Educación Básica, y se asocia con docentes que cursaron sus estudios en una escuela Normal; hasta hace muy poco tiempo, entre los propios docentes el término “profesor” era considerado despectivo, y como ejemplo de ello señalo lo siguiente: cuando los profesores, habiendo egresado de una escuela Normal, cursaban posteriormente una licenciatura, era común que firmaran cualquier documento anteponiendo a su nombre los términos “profesor y licenciado”, y exigían que se les llamara de esa manera. En el ámbito universitario, los docentes no son llamados profesores, sino maestros. Así, si un docente es llamado maestro, con este concepto se le atribuye un rango superior al de profesor; de modo que hasta ahora los docentes prefieren ser llamados maestros, y no profesores. En este trabajo se emplean de manera indistinta los términos profesor, docente o maestro, para referirnos a los sujetos que ejercen el oficio de enseñar, y que son, en cuanto a su formación, el objeto de estudio de este trabajo.

Por otra parte, se alude a la formación docente inicial cuando se hace referencia a la primera etapa de la formación de los docentes, y es la que aún se ofrece en las escuelas Normales. Al respecto, y tal como se sabe, nuestro país es de los pocos en América Latina en los que las escuelas formadoras de maestros no se transformaron en universidades o se trasladaron hacia ellas, tal como ocurrió a partir de la década de los ochenta en la mayoría de los países de esta región. Pero, si bien no ocurrió lo anterior, desde 1984 la educación que ofrecen las escuelas Normales transitó del nivel técnico, en el que los estudiantes se incorporaban después de cursar los estudios secundarios y obtenían el título de “Profesor de educación primaria o preescolar”, al nivel de licenciatura, al que hoy se incorporan después de cursar bachillerato y obtienen el título o grado de Licenciado en Educación con alguna especialidad. A los egresados de estas instituciones se les llama “normalistas”, pero ese término, en realidad, casi siempre alude a quienes cursaron en estas instituciones cuando no se ofrecía el grado o el nivel de licenciatura. Es así que las escuelas normales han cambiado poco en las últimas décadas, y aun habiéndose elevado

de nivel los estudios que imparten, tienen pocas diferencias con las escuelas que fueron cuando tenían el carácter de instituciones de formación para el trabajo o de tipo técnico. Esto se debe, entre otros factores a que si bien se les exigió a los estudiantes haber cursado previamente el bachillerato, y a los estudios se les dio el nivel de licenciatura, la cultura escolar en general no mostró el tránsito al nivel superior, además de que no se generaron nuevas dinámicas que propiciaran otro tipo de desarrollo profesional, ni la planta docente de esas instituciones avanzó a nuevos niveles de formación o de exigencia profesional, y los planes de estudio de las nuevas licenciaturas debieron ser adoptados a partir de procesos de actualización que no alcanzaron sino a algunos cursos, sin sistematicidad alguna (Camacho y Reyes, 2010). En razón de lo anterior, los maestros de educación preescolar y primaria en su totalidad, si bien cuentan con el título de licenciados en educación, son egresados de las mismas escuelas normales que formaron a los docentes antes de que esta profesión adquiriera el rango de nivel superior; a diferencia de ello, en el nivel de educación secundaria conviven profesores normalistas y universitarios.

Otro concepto fundamental es el de formación docente continua o permanente; en esta investigación se utilizan ambas porque son de uso común en nuestro contexto, y, también, porque los procesos institucionalizados de formación en México han tenido ambas denominaciones, y en el período de estudio de esta investigación se dio el cambio de modelo y de denominación. Es decir, se transitó del Programa Nacional de Actualización Permanente (ProNAP) al Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional (SNFCSP). Con estos conceptos se hace referencia a todos aquellos procesos formativos a los que se incorporan los profesores una vez que se encuentran en servicio y a lo largo de su vida profesional, período que en nuestro contexto promedia los treinta años de servicio, hasta la jubilación. Estos procesos formativos se realizan, ya sea para obtener algún grado, para conocer nuevos planes de estudio, o para adquirir nuevas estrategias didácticas o contenidos novedosos sobre las asignaturas que manejan, y en otros casos para cumplir con la exigencia que la administración les impone, a fin de obtener mejoras salariales o estímulos económicos. Sobre ello, es necesario también introducir algunas distinciones terminológicas entre las diferentes maneras de referirse al campo de la formación permanente. Así, tal como lo señala Martínez (1997), esta distinción tiene un carácter “práctico”, es decir, se ha establecido en los hechos al implementar programas y estrategias, y se ha venido construyendo y modificando a lo largo del tiempo, para dar cuenta de un conjunto de acciones que presentan rasgos

comunes y están encaminadas a un mismo fin, a saber: la formación continuada a lo largo de la vida profesional del docente en servicio. En tal sentido, en nuestro país se utilizan los términos nivelación, actualización, capacitación, superación profesional, y recientemente, profesionalización y desarrollo profesional docente; el término perfeccionamiento es sinónimo de los anteriores, pero se utiliza más en el ámbito y la bibliografía de otros países, que en la formación o entre los docentes mexicanos. A continuación, se presentan los conceptos mencionados previamente, referidos al contexto mexicano.

- a) Nivelación. Este término refiere a la formación que tiene como objetivo fundamental brindar estudios a los maestros que cursaron sus estudios profesionales antes de que estos adquirieran el nivel de licenciatura, es decir, antes de la entrada en vigor del plan 1984. Mediante proceso de nivelación ellos podían obtener su licenciatura en Educación Básica.
- b) Actualización. Es el nombre que se da a la formación de los profesores para que puedan hacer frente de mejor manera a los cambios curriculares y ponerse al día respecto a los avances de las diferentes disciplinas del conocimiento, así como de las herramientas tecnológicas y su uso en las aulas.
- c) Capacitación. Originalmente se usaba este término para referirse a la formación destinada a maestros que se incorporaron al servicio sin haber cursado estudios formales para la docencia y que laboraban principalmente, en regiones alejadas de los centros urbanos y en la mayoría de los casos de muy difícil acceso. Actualmente el término ya no tiene ese carácter, es el término genérico y de uso común para referirse a cualquiera de los procesos de formación continua o permanente.
- d) Superación profesional. Este concepto, hace referencia a la formación dirigida a los docentes que desean especializarse en los diversos campos del ámbito educativo lo que implica cursar especialidades o posgrados y alcanzar con ello mayores niveles profesionales.

- e) Desarrollo profesional docente. Su uso es relativamente reciente en el ámbito de la formación continua, de alguna manera abarca a todos los anteriores. De acuerdo con las Reglas de Operación que rigen el Sistema Nacional de Formación Continua, se define como “...el proceso que siguen los maestros, directivos y asesores técnico-pedagógicos para fortalecer tanto sus competencias como su capacidad para tener los desempeños profesionales que conduzcan a la obtención de los resultados esperados en las aulas y las escuelas”. Así mismo señala que la formación continua es una parte fundamental del desarrollo profesional. (DOF, 2010: 6).
- f) Profesionalización. Actualmente este concepto forma parte del lenguaje común de los investigadores educativos y de los documentos normativos y curriculares sobre docencia y formación. En teoría, hace referencia a una corriente, relativamente reciente que pretende renovar los fundamentos epistemológicos del ser y hacer docente. En sentido práctico refiere todos aquellos procesos que conducen a los docentes a alcanzar un alto nivel de desarrollo en todos los ámbitos de su profesión. En las reglas de operación señaladas en el párrafo anterior se define como todos aquellos “Procesos de actualización, formación continua y superación profesional dirigidos a desarrollar y mejorar las competencias docentes de las figuras educativas en Educación Básica”. (DOF, 2010: 7).

Tal como se puede ver, el concepto de profesionalización refiere a todos los conceptos descritos líneas arriba, aunque explícitamente haga mención de la actualización y la superación profesional; sin embargo, en los procesos formativos institucionalizados se hace referencia dentro de este concepto también al de capacitación, y la nivelación ha quedado de lado, pues se considera que ya no existen docentes sin algún título de grado en el servicio de Educación Básica. Al final de este capítulo se abordará más ampliamente lo referente a la profesionalización docente.

2.3 La educación y sus fines

Desde una concepción general, la educación es, de manera fundamental, una actividad inherente al hombre, y bajo ese concepto se han definido acepciones muy distintas y diversas históricamente en el tiempo y en el espacio; además de que la polisemia del término permite que dentro de él se acojan todo tipo de interpretaciones, incluso aquellas que resultan relativamente opuestas o contradictorias (Freire, 2010; Santos, 2005; Gimeno y Carbonell, 2004; Bruner, 1997; Delval, 1997; Durkheim, 1996). Al referir la educación un mundo tan amplio y complejo se hace necesario definirla desde diferentes perspectivas; así, se puede hablar de la educación atendiendo a sus *fines*, y entonces se hará referencia a aquello que busca, ya sea la mejora de las condiciones de vida de los seres humanos o la perpetuación de las pautas culturales existentes; si se alude a su *función*, se debe atender el papel que se le asigna socialmente, y referir aquello que logra hacer del ser humano; si se atiende a sus *procedimientos* y *métodos*, entonces se abordará la manera como procede se para generar el aprendizaje, y si se revisa su *historia*, se adentrará en el papel que ha jugado en las diferentes épocas y sociedades, desde las civilizaciones más antiguas hasta nuestros días. Para los fines de la presente investigación, la educación se concibe ante todo como el proceso socializador mediante el cual se genera de manera intencionada el conocimiento y el desarrollo de los seres humanos en cuanto tales, y juega un papel fundamental en el conocimiento que el hombre logra de sí mismo y del mundo que le rodea, ya que tiene la misión de proporcionarle los instrumentos que le permiten entenderse, comprender el mundo, liberarse de la ignorancia y de las ataduras de la sumisión, para de esa manera contribuir a transformarlo; es decir, se asume que la educación es el elemento esencial de la humanización del hombre (Delval, 1997: 99). Tal como se puede ver, desde esta perspectiva se concibe una visión positiva de la educación, y para ampliar este concepto puede servir de apoyo la manera como Savater define la acción de educar:

Educar es creer en la perfectibilidad humana, en la capacidad innata de aprender y en el deseo de saber qué la anima, en que hay cosas (símbolos, técnicas, valores, memorias, hechos...) que pueden ser sabidas y que merecen serlo, en que los hombres podemos mejorarnos unos a otros por medio del conocimiento (Savater, 1997: 23).

Otro elemento que nos hace sostener una concepción positiva de la educación tiene que ver con la realidad del contexto actual donde se sitúa esta investigación, es decir, en un país heredero de una extraordinaria cultura que se remonta a los primeros siglos del milenio anterior, un país que en tiempos recientes se ha visto azotado por la violencia y la barbarie de la llamada “guerra contra el narcotráfico”, donde desde hace una década, año tras año, miles de jóvenes han visto truncada su existencia, justo en la etapa en que debieron transitar por las universidades y hacer gala de la enorme fortaleza, de la capacidad y la creatividad propias de su juventud, para construirse una vida plena y con ello un país y un mundo mejor; pero, esto no ha ocurrido, algo se ha roto, no se sabe qué ha pasado, y no hay respuestas simples teniendo enfrente realidades como esa.

En una situación como la descrita, que complejiza aún más la realidad mexicana, estamos ciertos de que no se puede responsabilizar a la educación de ello; pero también lo estamos de que sin educación no se podrá resolver el problema ni evitar que el drama se profundice. Ante ello, para México, hoy más que nunca, se hace necesario retomar el sentido de esperanza y de futuro que ofrece la educación: ya sea como fin transformador, como proceso que humaniza, como constructora de ciudadanía, como generadora del desarrollo individual y social, como promotora del uso y el gozo de la libertad, o como potenciadora de la creatividad; en definitiva, como esperanza y como condición para un mundo mejor, es que continuamos poniendo nuestras expectativas en ella. Acerca de ese papel positivo de la educación, Gimeno (2005) sintetiza de manera extraordinaria las certezas y posibilidades que tiene en ella la sociedad, y particularmente quienes nos dedicamos a esta tarea:

La educación ha contribuido considerablemente a fundamentar y a mantener la idea de progreso como proceso de marcha ascendente en la historia. Así, ha ayudado a sostener la esperanza en unos individuos, una sociedad, un mundo y un porvenir mejores. La fe en la educación se nutre de la creencia en que ésta puede mejorar la calidad de la vida, la racionalidad, el desarrollo de la sensibilidad, la comprensión entre los seres humanos, el descenso de la agresividad, el desarrollo económico, o el dominio de la fatalidad y de la naturaleza hostil por el progreso de las ciencias... (Gimeno, 2005: 19).

Y sea cual sea la manera de concebir la educación, lo que todas las visiones comparten es la importancia que se le atribuye al papel que ha jugado y juega en las

sociedades. La educación, ya sea como instrumento o como fin, puede lograr que el hombre se libere de la fatalidad, ya que como el mismo Gimeno (2005) señala:

La educación moderna lleva consigo la promesa de liberar al hombre de las limitaciones de su origen, porque, desde esa mentalidad progresista, la circunstancia de haber nacido en un contexto y en unas determinadas condiciones es algo que se puede corregir, ya que el mundo que nos rodea ha sido construido y no viene dado por ninguna fuerza inamovible, por el destino o por la fatalidad, sino que es susceptible de ser vuelto a diseñar... (Gimeno, 2005: 5)

En tal sentido, mantener la confianza en la educación, seguir creyendo en ella, es un imperativo social, y en particular de todos aquellos dedicados a la tarea educativa; por ello, las investigaciones sobre educación deben promoverse y apoyarse, en especial en las áreas donde más carencia de estudios existe, como son las referidas a la Educación Básica y a los docentes de este nivel educativo; esta es una forma de contribuir de manera positiva a la búsqueda de propuestas que permitan proyectar el cambio educativo que se necesita, para contribuir a superar la difícil situación por que hoy se transita. En fin, analizar la realidad, así tal cual ocurre, es necesario si verdaderamente se quiere cambiar el estado de cosas que se tiene actualmente con respecto de la educación en México.

En este orden de ideas, la educación como tarea del Estado es relativamente reciente; es hasta el siglo XIX que aparece como asunto de interés general, y es ese el tiempo en el que comenzó a germinar la idea de la necesidad de convertir a la educación en un bien común. Tal como se ha señalado antes, la educación siempre responde a un momento y a un contexto determinado, es decir, que los fines de la educación no son permanentes, sino que cambian según el momento histórico y el contexto de que se trate. En México, la definición explícita de los fines nacionales de la educación se establece por primera vez en la Constitución de 1917; posteriormente, a lo largo del siglo XX, se realizaron diferentes modificaciones, y actualmente, hasta la más reciente modificación realizada en el 2013, la Educación Básica debe regirse de manera general por los siguientes postulados que enuncia su artículo tercero:

La educación que imparta el Estado tenderá a desarrollar armónicamente, todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la Patria, el respeto a los

derechos humanos y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia... dicha educación será laica, y, por tanto, se mantendrá por completo ajena a cualquier doctrina religiosa...se basará en los resultados del progreso científico, luchará contra la ignorancia y sus efectos, las servidumbres, los fanatismos y los prejuicios...será democrática...contribuirá a la mejor convivencia humana, a fin de fortalecer el aprecio y el respeto, la dignidad de la persona, la integridad de la familia, la convicción del interés general de la sociedad, los ideales de fraternidad e igualdad de derechos de todos, evitando los privilegios de razas, de religión, de grupos, de sexos, o de individuos por la diversidad cultural...la educación que el Estado imparta será gratuita... (DOF, 2013: 1)

Tal como se puede apreciar, el anhelo de la educación expresado en la Constitución, y del que se derivan las leyes, la política pública y los planes y programas de estudio, es de manera fundamental la búsqueda de conformación de un ciudadano que logre un desarrollo individual y social que le permita vivir en armonía, en el respeto a los derechos humanos, y que lo libere de la ignorancia y de la sujeción de fanatismos y prejuicios. Sin embargo, la distancia entre el texto y la realidad no puede ser mayor, pues la falta de correspondencia entre lo que se enuncia y lo que hasta hoy ha logrado el sistema educativo es evidente; esto se refleja no solo en los resultados de las evaluaciones sobre los aprendizajes logrados por niños y jóvenes, sino en la situación nacional relacionada con la crisis de derechos humanos que se vive actualmente, con el incremento de la pobreza, en la ignorancia en todos los órdenes, en la falta de respeto a la dignidad de la persona y en el incremento de los privilegios de unos cuantos, entre otros factores. La falta de correspondencia entre lo que suelen establecer los marcos normativos de las naciones del mundo, sobre lo que debe ofrecer la educación obligatoria, ha sido motivo de diferentes análisis. En este sentido, tal como señala Gimeno: “Un ejercicio del derecho a la educación, convertido en obligación por la mayoría de los Estados, no se cumple por el hecho de enunciarse... ha requerido, y todavía requiere, de condiciones materiales que lo hagan realidad... Los Estados suelen aceptar el derecho en sus legislaciones antes que proveer las condiciones necesarias para ejercerlo” (Gimeno, 2005: 17).

2.4 El docente, elemento central del proceso educativo

Tal como se ha señalado, la educación es, al mismo tiempo, el proceso y el fin que podría contribuir a la creación del bienestar social que anhelan todos los pueblos del mundo. Los sistemas educativos escolarizados, como tales, tienen una historia reciente, pues surgieron a partir de que el Estado asumió la responsabilidad de educar a la población. Es en esa circunstancia que el docente se constituye en uno de los elementos básicos de este proceso:

Si bien siempre hubo personas dedicadas a las tareas de enseñar, el origen histórico de los programas de formación de los docentes está unido a la conformación y el desarrollo de los sistemas educativos modernos. La organización de la escuela de masas, coherente y necesaria para la consolidación de las naciones modernas y de los proyectos político-económicos y sociales de sus dirigentes, requirió de la preparación de personal idóneo que condujese la acción escolar (Davini, 2005: 21).

Es innegable que el docente es un factor determinante en los procesos educativos y en los resultados de la educación nacional; sin embargo, cuando se habla del docente no se hace referencia únicamente a un sujeto o un ente solitario, pues el docente es tal en función de una serie de elementos condicionantes que le hacen serlo:

Ser profesor tiene que ver con el dominio de conocimientos y habilidades especializados, pero antes y a la vez tiene que ver con las condiciones culturales e intelectuales de partida, con profundas convicciones, actitudes y formas de concebir el mundo arraigadas en el estrato antropológico y social de procedencia y con las que se pueden obtener durante la formación (Gimeno, 1990: XIV).

Por lo anterior, es importante revisar la cuestión docente considerando los elementos que lo hacen ser en su circunstancia. Sin embargo, es a partir de las formas y las condiciones en que se da su tarea que se genera la concepción que se tiene de él, y lo que ha marcado el hecho de que por largo tiempo se le haya considerado aislado de todo aquello que lo influye y lo determina. Se puede afirmar que en las últimas décadas se ha generado un consenso en las diferentes naciones sobre la importancia del papel que juegan los docentes y su formación, y así lo confirman los debates nacionales e internacionales, los discursos políticos, los marcos normativos referenciales, los planes educativos que

expresan la política nacional y las acciones que se realizan. Al revisar los estudios que han abordado el tema de la cuestión docente, como es el caso de (Imbernón, 2016, 2007, 2005; Pérez, 2012; Gimeno, 2010; Tenti, 2010, 2007; Zeichner, 2010, 2010a; Cochran-Smith y Lytle, 2009, 2003; Day, 2005; Tedesco, 2002; Gimeno y Pérez, 1989) entre otros, se encuentra que el profesor es considerado, sin excepción, un actor relevante en el proceso educativo; sin embargo, esa relevancia se expresa de diferentes maneras, que dependen de la perspectiva desde la que se analiza. Por lo antes dicho, es importante presentar los distintos planteamientos con relación a cómo se han abordado diversos aspectos de la docencia en nuestro contexto.

2.5 Los discursos para el análisis de la cuestión docente

En México, el docente y su formación, como tema de interés político, ha cobrado mayor relevancia en los años recientes; desafortunadamente, la percepción social de valor, respeto y aprecio que hasta los años setenta del siglo pasado se tuvo hacia los docentes se ha ido desvaneciendo. Así, esta percepción pasó de un reconocimiento al docente como autoridad moral y con gran liderazgo social, a ser visto como un trabajador más, un ejecutor u operador del sistema educativo, y, más recientemente, a ser el único responsable de los malos resultados educativos que arrojan las evaluaciones nacionales e internacionales que se han realizado a los estudiantes de este país. Con respecto a lo anterior, a partir de las más recientes modificaciones a la Ley General de Educación se ha generado una serie de acciones que tienden a deteriorar aún más la imagen de los docentes, y a que se les asigne únicamente a ellos la responsabilidad directa de lo que ocurre con la situación educativa nacional, un hecho que, según Tedesco (1999), responde a uno de los discursos agotados o que ya no sirven para explicar la cuestión docente. De acuerdo con el análisis que realiza este autor, existen tres discursos que por largo tiempo han guiado las discusiones sobre la relación que guarda el factor docente con las condiciones del sistema educativo:

- a) El primer discurso agotado es el que se basa en el reconocimiento retórico de la autoridad educativa, que concede gran importancia a la tarea docente y considera al profesor como factor fundamental en el proceso, y por otro lado y al mismo tiempo, evita el establecimiento de medidas concretas que respondan al discurso

de reconocimiento. Ya sea desde el aspecto financiero, desde la participación real en la toma de decisiones o desde la mejora de los procesos de formación, lo enunciado no guarda correspondencia con las acciones tomadas en relación con el discurso. Esta disociación ha generado en los países en desarrollo, entre otras cosas, la desmoralización y desvalorización entre los docentes, y lo más grave, un impacto negativo en la calidad de los aprendizajes.

- b) El segundo discurso tradicional que ha agotado sus posibilidades es el que presenta una visión de los docentes, ya sea como víctimas del sistema o como culpables de los malos resultados del mismo. En el primer caso se hace referencia a un discurso que enfatiza las condiciones de trabajo de los docentes y sus carencias materiales, que lo convierten en víctima del sistema y desplazan a un segundo plano la discusión sobre su función educativa. En el caso del discurso que coloca al profesor como culpable de todos los males del sistema se pueden identificar dos visiones: una neoliberal, desde la cual los docentes son considerados responsables de los mediocres resultados obtenidos en las evaluaciones nacionales e internacionales; y una segunda, que surge de las teorías críticas de la educación, en la que al profesor se le culpa de reproducir las relaciones sociales imperantes, expresadas a través de una relación pedagógica autoritaria, así como de la reproducción de los esquemas de dominación.
- c) El tercer discurso, que tampoco es útil para explicar la realidad educativa y el papel del docente en ella, es que surgió en las últimas décadas a partir de algunos resultados de investigaciones sobre el rendimiento escolar, en los que se llega a la conclusión de que el docente no es tan importante como se había considerado; es decir, en esos resultados se subestima significativamente el papel del docente y se les da mayor importancia a los materiales, al equipamiento y a los tiempos dedicados al trabajo.

Estos discursos han agotado ya sus posibilidades para explicar la realidad educativa, y no contribuyen a superar las dificultades ni a atender los retos que esa situación plantea, es decir, estas perspectivas no pueden y no deberían ya orientar la acción. Tal como se puede ver, los planteamientos de Tedesco no son recientes; en efecto, desde su

presentación han transcurrido casi dos décadas y, desafortunadamente, en México al menos, desde la visión de la autoridad educativa nacional siguen sosteniendo tanto el primero como el segundo discurso (Andere, 2015), y, en particular, tal como se verá más adelante, el referido a culpabilizar al docente ha cobrado aún más fuerza en los últimos tres años. Ahora bien, si estos discursos no son útiles, entonces ¿dónde se debe centrar la atención para abordar esta situación? Sin embargo, al margen de estos discursos ya rebasados en cuanto a sus posibilidades de explicar la situación docente, es necesario poner énfasis en la postura sobre cuál es el papel de la docencia; al respecto, las investigaciones confirman de manera reiterada que el docente es el elemento central del entramado de factores y condiciones que fundamentan el proceso educativo, y tal como señala Fullan, en su ya muchas veces citada frase: “la educación del profesorado sigue teniendo el honor de ser, al mismo tiempo el peor problema y la mejor solución en educación” (Fullan, 2002: 122). Es decir, no hay educación posible sin el docente; no obstante, al revisar la literatura sobre el papel central que tienen los docentes en el proceso educativo, se aprecia que sus voces no están presentes, es decir, que su papel como profesionales que reflexionan y toman las decisiones que les conciernen en el ejercicio de la misma es poco relevante, es más bien marginal.

En atención a lo anterior, deben plantearse algunas interrogantes, más allá de los discursos retóricos sobre la importancia de los docentes, acerca de cuál es realmente la postura y cuál es el papel que desempeñan los profesores con respecto a la situación antes descrita, y desafortunadamente los estudios indican que, si bien todos reconocen que su papel es central, paradójicamente su participación en las decisiones educativas de un país es marginal (Imbernón, 2014; Pérez, 2012; Esteve, 2011; Tardif, 2009; Aguerrondo, 2003; Angulo, Barquín y Pérez, 1999; Arnaut, 1998). Los discursos a favor o en contra, los estudios, las investigaciones, los debates y las opiniones se realizan acerca de los docentes, pero sin los docentes.

De esta manera puede afirmarse que al día de hoy existen pocos espacios y momentos en los que el profesor pueda expresar su opinión y visión sobre la realidad que viven tanto él como el sistema. Las voces de los docentes poco aparecen en estas visiones. Con ello se puede observar cómo ese papel protagónico que se les pretende dar a los docentes en los discursos ha estado, históricamente, fuera de su alcance. Lo antes descrito tiene que ver con múltiples factores, entre otros los que tienen que ver con su propio

origen, así como con la concepción del trabajo docente, que lo define como un oficio que se ejecuta a partir de esquemas, marcos, planes y programas o proyectos elaborados por otros y decididos por otros. Y así, su papel en el tiempo devino y se consolidó en el de ejecutores de propuestas de entidades o poderes superiores a ellos:

Históricamente, los profesores no universitarios han estado asociados, durante mucho tiempo a un cuerpo eclesiástico que actuaba de acuerdo con las virtudes de la obediencia y la vocación. En el siglo XX, se convirtieron en un cuerpo estatal y tuvieron que someterse y ponerse al servicio de las misiones confiadas por la autoridad pública del Estado. Por tanto, bien como un cuerpo eclesiástico, bien como un cuerpo estatal, los maestros siempre han estado subordinados a organizaciones y poderes superiores más fuertes que ellos, que los consideran ejecutores (Tardif, 2009: 178).

Cuando los docentes debieron hacerse cargo de la educación pública que es responsabilidad del Estado, debieron también asumir su condición de trabajadores del Estado o empleados de gobierno, lo que también los fue convirtiendo en un cuerpo burocrático que padece de los males de este tipo de función.

El profesorado, como realidad socioprofesional en los sistemas modernos de enseñanza, es ante todo una categoría laboral que se define en la práctica por las funciones acotadas por la materialidad del puesto de trabajo que acoge a esa actividad, por encima de cualquier declaración de intenciones. Como es obvio, dicha categoría viene definida en sus líneas maestras por la estructura-sistema educativo- para la que se configura (Gimeno, 1990: IX).

Es así que, como trabajadores del Estado, los docentes cumplen una función que comparte la cultura laboral del aparato burocrático, y que, a diferencia de otros profesionales, no puede actuar de manera independiente y autónoma.

Los docentes al igual que la mayoría de los de los profesionales modernos (médicos, ingenieros, abogados, etc.) trabajan en “relación de dependencia” como miembros de instituciones estatales o privadas de prestación de servicios educativos; es decir, no son “profesionales liberales” en el sentido clásico de la expresión, ni son, “propietarios de los medios que utilizan para desarrollar su trabajo, sino que lo hacen “en relación de dependencia”. Como tales, son funcionarios de un sistema educativo de gestión estatal o

privada y, desde este punto de vista, pueden definirse a sí mismos (y de hecho lo han hecho) como “trabajadores” y no como “profesionales (Tenti, 2007: 271).

De esa manera, siendo actores principales del proceso educativo, al mismo tiempo están ausentes del espacio de los debates fundamentales sobre su profesión, y se han visto marginados de los ámbitos de toma de decisiones; sin embargo, si el sistema educativo no cumple con las expectativas que se han depositado en ellos, entonces los docentes se vuelven protagónicos, pero ahora para que les asignen toda la responsabilidad de lo que ocurre:

Los maestros cobran notoriedad pública cuando algo va mal en el sistema educativo o cuando son necesarios para la aplicación de reformas. También salen del anonimato cuando intervienen en negociaciones sobre los salarios y condiciones de trabajo o se pronuncian sobre alguna cuestión importante, pero la mayor parte del tiempo trabajan en las aulas y las escuelas al margen de los debates sobre su función y su desempeño... (Ávalos, 2002: 1).

Pero, más allá de la concepción que se tenga de los docentes, su tarea es altamente compleja, y tiene muchas más aristas de las que desde una perspectiva simplista suelen adjudicárseles (Marrero, 2015); acerca de ello, Santos (2006) dice: “No concibo al profesor como un simple transmisor de conocimientos, como un aplicador de prescripciones externas, como un controlador del aprendizaje y un sancionador de los comportamientos disruptivos de los alumnos” (Santos, 2006: 122), y a fin de ampliar la perspectiva sobre las implicaciones de esta profesión, este autor elabora, a manera de marco de referencia, un perfil profesional trazado a partir de las características de la profesión docente, lo que permite que podamos referirnos a ésta de manera más precisa. En este sentido, el referido autor presenta un amplio marco que contiene algunos de los rasgos más destacables de la profesión docente, el cual se resume a continuación:

1. La profesión docente reviste gran importancia, puesto que sus miembros trabajan con el conocimiento, las actitudes y los valores de los individuos que conforman la sociedad.

2. La profesión docente no es inespecífica, y se requiere de una especialización para ejercerla, pues exige poseer actitudes, conocimientos y destrezas que no se tienen de forma innata ni intuitiva.
3. La profesión docente se ejercita en un contexto espacio-temporal determinado, con unos sujetos determinados, que exigen una adaptación particular a esas condiciones y características, de ahí que la profesión no se domine de una vez y para siempre.
4. La profesión docente se define por unas características específicas, es decir, consiste en el desarrollo de unas actividades que conducen a la construcción del conocimiento y a favorecer los procesos de aprendizaje.
5. La profesión docente, en su actuación social, ha de estar inspirada en valores. No se desarrolla dentro de una dinámica aséptica y cerrada a la ética, es decir, se encuentra comprometida con valores que deben fomentarse, tales como la solidaridad, la dignidad, la libertad, el respeto a la diversidad, entre otros.
6. La profesión docente se domina por la comprensión de los fenómenos que provocan el aprendizaje relevante y significativo de quienes estudian en un contexto determinado, lo que hace que la didáctica sea una ciencia de investigación, no solo de aplicación.
7. La profesión docente, dentro del marco de responsabilidad que la define y la caracteriza, ha de someterse al control público y a la evaluación, a fin de garantizar el servicio que debe prestar a la sociedad.
8. La profesión docente se desarrolla en un marco institucional y social, que ha de brindar un apoyo psicológico y unas condiciones y medios suficientes, para que la actividad resulte positiva y gratificante.
9. La profesión docente, en el marco de la enseñanza pública, se define como un servicio colegiado y no de individuos que aisladamente realizan una tarea particular.
10. La profesión docente, concebida como fuente de creación y difusión del conocimiento científico, exige la participación de todos los involucrados en ella.

A partir de esta caracterización se podrá observar que los profesores realizan una actividad que dista mucho de ser mecánica, y que no consiste únicamente en la aplicación de consignas y tareas diseñadas por otros; al contrario, en el ejercicio de la docencia se presentan múltiples y complejas dimensiones que exigen del docente un compromiso

profesional, aunque su formación y su autonomía, así como la libertad para el ejercicio de su profesión, sean limitadas y carezcan de reconocimiento social. Con base en lo anterior, se puede afirmar que la profesión docente reviste una gran importancia social; sin embargo, es la concepción de la actividad, la historia de la profesión y las condiciones concretas en que los profesores realizan su tarea, lo que condiciona y limita en la práctica el desarrollo de los profesores y de la profesión:

[...] su poder, no sólo en la vida de los establecimientos escolares, sino en la organización y en el desarrollo de su propio trabajo, es en realidad, muy reducido. Sin embargo, si queremos que los profesores no universitarios sean sujetos de conocimiento, tenemos que darles tiempo y espacio para que puedan actuar como ejecutores autónomos de sus propias prácticas y como sujetos competentes de su propia profesión (Tardif, 2009: 179).

Si estos elementos han permitido definir cuál es la situación que priva en el ejercicio docente, entonces es posible aceptar que se está hablando de una actividad altamente compleja; y hasta donde se ha llegado en esta revisión es posible encontrar una gran cantidad de elementos que forman parte del proceso educativo, que se entrelazan, que se afectan positiva o negativamente, y en muchas ocasiones resultan contradictorios; por ello, no es posible ni útil concebir a la docencia y a la educación como fenómenos determinados, pues su naturaleza es distinta a la de otras disciplinas:

Los fenómenos que afrontan... [otras ciencias] son inertes y por tanto objetivables, en tanto que los profesores/as tratan con personas que necesariamente sienten, piensan y actúan; reaccionan al aprender. Los procesos de enseñanza y aprendizaje son procesos de interacción mental cuya riqueza reside precisamente en la singularidad subjetiva que los caracteriza (Gimeno y Pérez, 2005: 406).

Es por ello que no tiene sentido definir la actividad docente como una actividad lineal, ni realizar un análisis únicamente desde el paradigma de la simplificación, pues los hechos en el mundo educativo no ocurren de manera ordenada o sucesiva. Desde esa perspectiva no se podría comprender este fenómeno, sino por el contrario, se estaría lejos de su aprehensión, ya que "...al igual que en la medicina o cualquier otra profesión avanzada, la docencia no es una ciencia exacta. La incertidumbre está en su naturaleza... es lo que hace que la enseñanza sea interesante, variable y desafiante..." (Hargreaves y

Fullan, 2014: 138). Es decir, para analizar y explicar estos fenómenos se debe incorporar una gran cantidad de elementos que los definen, los condicionan, los limitan, los extienden, y les dan amplitud de acción, pero al mismo tiempo la restringen. Tal como se ha señalado, el fenómeno de la educación, y en particular el de la acción docente, es complejo y debe ser concebido de esa manera, y la perspectiva de análisis para su abordaje debe ser también la de la complejidad. En términos de Morin *et al.* (2006), la complejidad se define de la siguiente manera:

[...] A primera vista es un tejido de constituyentes heterogéneos inseparablemente asociados, que presentan la paradójica relación de lo uno y lo múltiple. La complejidad es efectivamente el tejido de eventos, acciones, interacciones, retroacciones, determinaciones, azares, que constituyen nuestro mundo fenoménico. Así es que la complejidad se presenta con los rasgos perturbadores de la perplejidad, es decir, de lo enredado, lo inextricable, el desorden, la ambigüedad y la incertidumbre... Se puede decir que aquello que es complejo, recupera, por una parte, el mundo empírico, la incertidumbre, la incapacidad de lograr la certeza, de formular una ley eterna, de concebir un orden absoluto. Y recupera, por otra parte, algo relacionado con la lógica... (Morin *et al.*, 2006: 54).

Ya en el discurso educativo de los últimos tiempos el planteamiento de la formación docente intenta abordarse desde la complejidad, al menos así se presenta en la justificación de las tendencias formativas de la última década, y así también ocurre con los planes de estudio de la Educación Básica y las propuestas de formación; sin embargo, todavía no se percibe que el discurso se refiera a hechos concretos, tal como se verá en el análisis de los datos de esta investigación.

[...] si existe un ámbito al que le corresponde por antonomasia el calificativo de 'complejo', ese es el mundo social y humano, que por cierto, es primordial para la experiencia educativa. La razón es obvia porque una de las razones fundamentales de toda educación que se precie, es la preocupación por el mejor modo de convivencia... En ese sentido, toda estrategia alternativa a los esquemas simplificadores, reductores y castradores presentes en las distintas dimensiones de lo humano y del entorno debe ser bien recibida. Porque esquemas simplificadores dan lugar, a acciones simplificadoras, y esquemas unidimensionales dan lugar a acciones unidimensionales (Morin *et al.*, 2006: 63).

La falta de análisis, desde la perspectiva de la complejidad, de la realidad del ejercicio docente en nuestro entorno, ha dificultado la identificación de los problemas, y en consecuencia la búsqueda de soluciones que respondan adecuadamente a ellos; por ello, es una de las intenciones de este trabajo contribuir a una revisión no simplificadora del fenómeno de estudio. Si bien no existen estudios locales sobre formación desde esta perspectiva, existe suficiente literatura al respecto y existen investigaciones que intentan dar cuenta de la complejidad de la tarea docente y que han generado una gran diversidad de análisis, tales como los que se detallan a continuación, y en los que, como señalan Diker y Terigi (2008), aun existiendo divergencias entre los autores con respecto de las concepciones y los supuestos sobre la docencia y la formación, es posible coincidir en la identificación de una serie de rasgos característicos del trabajo docente:

- La multiplicidad de tareas que supone el rol docente: cualquier listado mínimo de las tareas que efectivamente realiza un docente rebasa rápidamente la definición normativa de la docencia como enseñanza.
- La variedad de contextos en que estas tareas pueden desempeñarse: los análisis recientes ponen el acento sobre el hecho de que la tarea docente se desarrolla en escenarios singulares, atravesados por el contexto.
- La complejidad del acto pedagógico: los análisis tienden a mostrar la multiplicidad de dimensiones que atraviesan la acción educativa.
- La inmediatez: [una de las características más difíciles de analizar, la dificultad para realizar lo planeado y responder en el momento a la necesidad que se presenta]
- La indeterminación de las situaciones en el curso del proceso de trabajo docente: estamos ante una práctica que reconoce cada vez más su dependencia del contexto singular en que tiene lugar la acción, y que procura hacerse cargo de la provisionalidad y generalidad de los saberes que la informan, tanto más cuando el mundo mismo se ha tornado imprevisible, cambiante y complejo.
- La implicación personal y el posicionamiento ético que supone la tarea docente: se ha insistido en que la tarea docente es una práctica en relación con valores lo que conlleva altos niveles de implicación personal.

Lo que ocurre en la acción docente es difícil de aprehender, es incierto, huidizo y contradictorio, y se pueden reconocer procesos que, a fuerza de repetirse, parecen inamovibles, rígidos o estáticos, y se puede hacer un recuento de ellos, pero si se observa con detenimiento y si se revisan análisis como el anterior, entonces se apreciará, en particular en nuestro entorno, que la docencia y su formación requieren de un ejercicio de reflexión que considere el fenómeno en toda su vibrante magnitud. En esta compleja profesión, el binomio formación-docencia docencia-formación es un proceso continuo que solo debe detenerse cuando cesa la actividad profesional, pues así lo requiere su propia naturaleza, y no solo por la idea de que la formación docente es siempre incompleta, sino porque la formación es inherente a la naturaleza de la profesión.

2.6 Formación docente

La palabra formación se deriva del latín, proviene del término *formatio-onis*, que significa “acción y efecto de formar o formarse”. En general, con ese término se hace referencia al desarrollo de aquellos procesos o programas de aprendizaje que tienden de manera intencionada a la construcción de un perfil profesional, y que permite a quien lo obtiene el ejercicio de una determinada actividad social. Se puede decir, entonces, que es el proceso que han seguido aquellos que ejercen una profesión; sin embargo, la acción de formarse también puede ser considerada más ampliamente cuando se hace referencia a aquellos procesos físicos, intelectuales, morales y sociales, que permiten a los seres humanos lograr un desarrollo personal constante, a lo largo de su existencia. Así, se puede afirmar que:

Formarse...es siempre adquirir o perfeccionar...un saber, una técnica, una actitud, un comportamiento, es decir, lograr una capacitación. Capacidad de hacer, de reaccionar, de razonar, de sentir, de gozar, de crear... y [de] aprender continuamente, es siempre un proceso cuyas implicaciones son complejas, donde los efectos formadores y deformadores son parciales, pero principalmente pueden ser inesperados y paradójicos (Ferry, 1997: 70).

Es este concepto de formación, en el que el término adquiere un sentido más amplio y dinámico, el que se utilizará en este trabajo cuando se haga referencia a la formación docente, ya sea la inicial o la permanente. Ahora bien, al tratarse de una investigación sobre la formación continua o permanente de los docentes en México, el problema planteado para el análisis tiene que ver con las características y condiciones en que dicha formación se realiza. Sobre ello, es de interés retomar el planteamiento de Rosas (2000), cuando señala que el asunto de la formación es un problema planteado, pero no resuelto. Y acerca de ello reflexiona, en torno a la formación docente en nuestro país:

[...] pienso que la formación de los maestros de Educación Básica en México es, efectivamente, un problema planteado desde hace mucho tiempo. Un problema al que se le ha tratado de dar solución desde muy diversos ángulos, pero que rara vez se ha reflexionado con toda profundidad. Sin embargo, en muchos casos y específicamente en el caso de los maestros, los resultados de la educación de la que son responsables señalan continuamente la existencia de alguna o algunas deficiencias en la llamada “formación” que se les imparte. Ante las evidencias, por lo general se recurre a formular nuevas ofertas de formación, que tampoco logran los resultados deseados (Rosas, 2000: 3).

Los problemas de la formación docente (Imbernón, 2016; Torres, 2011; Zeichner, 2010, Vélaz y Vaillant, 2009) no se derivan solamente de los programas, mecanismos y dispositivos utilizados para realizarla, ya que la formación se origina a partir de una determinada manera de concebir la práctica y la función del docente en la sociedad, que a su vez se deriva de una realidad sociocultural determinante.

Las tensiones propias de la educación del profesorado son las tensiones propias de la escuela y de la sociedad... a menos que empecemos a abordar el problema de la educación del profesorado en relación con los contextos en los que está inmersa y a la luz de sus raíces históricas, continuaremos siendo inconscientes de cómo nuestras acciones como educadores del profesorado contribuyen a perpetuar una cultura marcada por la desigualdad, la dominación y la explotación (Beyer y Zeichner, 1990: 303).

Para continuar con esta revisión, es importante preguntarse dónde y cómo se está formando a los docentes “...en cuanto a ambientes de modelación de las prácticas y del pensamiento, de la instrumentación de estrategias de acción técnico profesionales y de desarrollo de las formas de interacción socioprofesionales” (Davini, 2005: 79). En el

contexto mexicano, la formación de los docentes de Educación Básica, de manera institucionalizada, se da principalmente en dos momentos y en dos ámbitos: la formación inicial, en las escuelas normales, y la formación continua o permanente, en los lugares de trabajo o fuera de éstos.

En una primera etapa, los futuros docentes suelen estar distantes del que será su ámbito laboral, lo que puede tener un impacto negativo en su formación, mientras que en una segunda etapa la formación acompaña a la experiencia cotidiana, a partir de que los docentes se han incorporado a los centros escolares que constituyen su mundo laboral, y es en este espacio en el que ellos aprenden a ser maestros en su contexto, es decir, aprenden las reglas del oficio. Sin embargo, es difícil determinar qué ámbito tiene más influencia en su formación, pues no se puede olvidar que esta sea tal vez la única profesión que ha sido modelada mucho antes de ser elegida, pues todos los estudiantes han pasado por diferentes centros escolares y cuentan ya con importantes experiencias. “Esta experiencia se incorpora, sin duda alguna, a su proyecto educativo y además va a ser decisiva en la forma en la que el maestro va a asumir finalmente su papel” (Rosas, 2000: 6).

Tal como se verá en esta investigación, los proyectos de actualización y capacitación se han venido dando de manera constante a partir de la década de los noventa, pero como señala Davini (2005), estos programas han dejado intactas las formas institucionales que organizan la vida en las escuelas, y en no pocas ocasiones son estos espacios los que terminan modificando o deshaciendo cualquier propuesta de reforma o programa.

2.7 Formación inicial

Tal como ya se señaló líneas arriba, en México la formación inicial, a diferencia de lo que ocurre en otros países de América Latina y Europa (Martín, 2010; Vaillant, 2010; Vezub, 2009), se ofrece en las escuelas Normales, y esta primera etapa formativa constituye la base del desarrollo profesional que alcanzarán los docentes de Educación Básica. De manera general, se puede decir que estas instituciones no cuentan con el nivel

académico necesario para hacer frente a una responsabilidad tan grande como lo es la formación de los docentes y, por otro lado, se sabe que existen o al menos están disponibles muy pocos trabajos de investigación que permiten explicar la realidad de las escuelas normales en México. Ciertamente, el estado del arte sobre los problemas de la formación docente en México expresa que la mayoría de los estudios no refieren la práctica académica, organizativa y profesional, es decir, en una palabra: cultural, que se gesta y se vive en las escuelas normales. Acerca de ello, Savín (2003) ha señalado:

[...] uno puede ver excelentes trabajos universitarios sobre docencia, estilos de enseñanza, desarrollo curricular, pero muy pocos estudios sobre las escuelas normales y la enseñanza que allí se imparte...que aborden con profundidad su cultura, su identidad, sus visiones profesionales y los desencuentros entre las concepciones que circulan dentro de ellas...esos saberes deben detectarse, construirse, sistematizarse, publicarse e incluirse en el diseño y la articulación de la reforma. Si no los hay, entonces debemos iniciarlos (Savín, 2003: 22).

La reflexión anterior hace suponer que, si bien las escuelas normales son actualmente instituciones de educación superior, no comparten las características de estas últimas. Así, el mismo hecho de que hayan sido objeto de pocos estudios es significativo, y en mi opinión esto tiene que ver con su proceso histórico y con la tarea que les es propia. Quienes hemos sido parte de esta cultura, ya sea por habernos formado en ella o por el hecho de que ese fue nuestro espacio laboral, no somos ajenos a la percepción generalizada de lo que se podría llamar “la cultura normalista”, que es muy diferente de la universitaria. Se trata de una cultura definida como cerrada, precisamente porque se ha caracterizado por no compartir lo que se produce dentro de esas instituciones, por no manifestar abiertamente su postura ante las propuestas de la política educativa nacional, y por asumir o consumir los productos de investigación sobre educación a través de los programas de estudio diseñados sin su participación. Como consecuencia de ello, se ha generado una cultura endogámica, en razón de que muchos de sus egresados se incorporan a la docencia en sus mismas instituciones, y de que lo que se produce en ellas no sale de ahí y no son permeables a otras formas de pensar y a la cultura más universal que caracteriza a las universidades. Las características mencionadas al parecer no constituyen rasgos exclusivos del normalismo mexicano, ya que es compartido al menos por los

docentes en gran parte de América Latina (Torres, 2004); en relación con ello, señala Latapí (2003):

... [En América Latina] se critica la endogamia de la formación docente, que produce una estrechez mental y cerrazón defensiva a los conocimientos de otros campos disciplinarios; una especie de blindaje a aprender cosas diferentes, y una peculiar forma mental que privilegia el cumplimiento de lo prescrito y busca la seguridad en la ejecución de recetas, sin recurso a la reinterpretación significativa de lo que se ordena (Latapí, 2003: 13).

Posiblemente el origen y la evolución de las escuelas normales en México ha dado lugar a que, hasta la fecha, muchas de ellas carezcan de una conciencia clara con respecto de la importancia de su papel y de la necesidad de transformarse continuamente, lo que les ha impedido evolucionar hacia nuevas formas de interacción con otras instituciones. Tal como señalan Diker y Terigi (2008), algunos de los problemas que acumulan las escuelas formadoras de docentes de nivel superior no universitario tienen que ver entre otras cuestiones con: “la ausencia de una concepción de la formación de docentes como formación profesional; la falta de contacto con la producción científica y académica que garantice una permanente actualización disciplinaria...”. A esto se puede añadir “cierta tendencia conservadora de algunos rasgos tradicionales de la formación docente”, como puede ser: “la defensa de las Escuelas Normales como modelo institucional paradigmático para la formación de maestros” (Diker y Terigi, 2008:183), defensa que en nuestra entidad obedece, más que al análisis y a la reflexión sobre sí mismas, a otros factores, entre los que destaca el hecho de que las escuelas normales, particularmente las de origen estatal, se convirtieron en bastiones políticos del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), lo que ha generado, entre otras cosas, que la renovación de la planta docente de estas escuelas se haya venido dando con personal designado por el propio sindicato, sin el necesario perfil profesional que se requiere, y que por las características favorables de contratación laboral, al menos en Jalisco, como son la definitividad de los contratos y el estímulo económico de antigüedad, estos profesores permanecerán en las instituciones durante décadas; y bajo esas condiciones laborales, en las que la mejora salarial no está asociada a un mejor desempeño sino al credencialismo y la antigüedad, no hay incentivos personales o profesionales para la mejora.

A lo anterior se le puede sumar la heterogeneidad en el perfil académico, pues mientras por un lado hay docentes con una amplia formación profesional, una dilatada experiencia y un sólido compromiso con la formación de los futuros docentes, por otro lado, se tiene a profesores sin las características mencionadas, lo que dificulta la consolidación de un colectivo docente integrado y comprometido con la mejora de la calidad educativa. Es necesario entonces estimular a los docentes que hacen bien su trabajo, para que continúen fortaleciendo la vida académica de las escuelas normales, y que se obligue a los que no cumplen a formarse y/o actualizarse, y en caso de no lograrlo, que sean separados de estas instituciones. Finalmente, a mediando o a largo plazo será más oneroso dejarlos que sigan empobreciendo la vida de estas instituciones, ya que los costos de generaciones de profesores mal formadas continúan fortaleciendo el círculo vicioso de la problemática de la calidad educativa de nuestros jóvenes. Con ello se hace referencia a un círculo que, de no romperse, corre el riesgo de seguir perpetuando por largo tiempo las condiciones de formación docente inicial que deberían estarse transformando, ya que como han señalado Liston y Zeichner (2003) y Beyer y Zeichner (1990):

Un programa, o bien tiene como consecuencia la integración de los futuros profesores en la lógica del orden social actual o bien sirve para favorecer una situación en la cual esos futuros profesores puedan abordar la realidad de forma crítica con la voluntad de mejorarla (Beyer y Zeichner, 1990: 285).

En consecuencia, una de las tareas principales que debe ser atendida consiste en establecer un proceso selectivo que permita lograr el arraigo de los buenos profesores (Barber y Mourshed, 2008). Aunado a ello, debe realizarse una evaluación diagnóstica de quienes integran las comunidades académicas, para que a partir de sus resultados se tomen decisiones de formación que permitan profesionalizar la planta docente.

Por ello se hace necesario que la autoridad contemple en una evaluación integral los mecanismos de acceso y promoción de profesores, con un perfil que garantice la mejora en las plantas docentes de los formadores de docentes, pues, de continuar la situación descrita, estas instituciones difícilmente alcanzarán el nivel académico que las haga transitar hacia un necesario desarrollo académico, para brindar, a su vez, la formación de docentes comprometidos con la profesión, y que además busquen su

transformación y su desarrollo profesional constante y el de sus alumnos, quienes serán los futuros maestros.

Acerca de lo anterior, se puede concluir entonces que la cultura que se vive y reproduce en las escuelas normales las ha mantenido en una especie de ostracismo que les impide evolucionar. Mientras no se realicen estudios que generen conocimiento sobre las complejas problemáticas que las aquejan, y la autoridad educativa no diseñe políticas públicas integrales al respecto, difícilmente se verá a estas instituciones convertidas en verdaderos centros de educación superior.

2.8 Formación continua o permanente

Una vez que los profesores han egresado de las escuelas formadoras, ya sea las Normales, para los diferentes niveles y modalidades de Educación Básica, o la licenciatura universitaria, que les permite trabajar en el nivel de secundaria, se presentan al examen de oposición para la obtención de una plaza docente. Al ser aceptados por el sistema e incorporados al trabajo, inician su carrera docente y comienzan un proceso de adaptación a los centros escolares. Es en estos espacios donde los jóvenes docentes comienzan el aprendizaje del oficio docente en un contexto real. Hasta el día de hoy, en México y Jalisco, este recorrido de los primeros años se vive en soledad, poco a poco, y, acercándose a otros docentes más experimentados, van conociendo las actividades, asumiendo compromisos y responsabilidades, van incorporándose a las rutinas, estableciendo relaciones con los directivos y con los padres de familia, delimitando sus posibilidades dentro y fuera del aula, y también van identificando las alianzas entre grupos de profesores y la manera en que se manifiesta el poder del sindicato, y así, abrevando de la cultura escolar y construyendo poco a poco su estilo de docencia, aprenden a ser maestros.

[...] numerosos estudios muestran que la práctica docente lleva a los profesores a una adaptación al medio y a una incorporación de las estructuras ahí existentes, prácticas y rutinas ahí establecidas y ello cala hondo en los docentes, configurando realmente su ser y hacer docente...las instituciones escolares en cuanto instituciones de desempeño

laboral, son también formadoras de docentes, modelando los modos de pensar, percibir y actuar (Davini, 2005: 98).

Si bien algunos de ellos, guiados por un interés personal de enriquecer sus conocimientos para hacer frente de mejor manera a los nuevos retos que les plantea su actividad, se deciden a cursar estudios especializados o algún posgrado, la mayoría no se incorporará de inmediato a los procesos de formación continua institucionalizados, pues en nuestro medio estos procesos van unidos a programas de estímulos económicos, que a su vez están asociados con una antigüedad mínima como requisito, es decir, los docentes acceden a estos programas cuando han cumplido al menos un par de años en el servicio y pueden optar por comenzar la carrera que les permita la mejoría económica, y entonces sí se involucran en lo que se conoce como la oferta de formación continua.

Puede decirse que la formación permanente institucionalizada en México surgió del Acuerdo Nacional para la modernización de la Educación Básica (ANMEB) instaurado en 1992, ya que una de las líneas de acción que se previeron en ese Acuerdo contempló el surgimiento del Programa Nacional de Actualización Permanente (ProNAP); antes de ello hubo iniciativas de actualización y capacitación constantes, pero es a partir de la creación y desarrollo a nivel nacional de este programa que, por su definición, cobertura y recursos, así como por su asociación al programa de estímulos económicos de Carrera Magisterial, creado a la par, se generaron dispositivos de formación, evaluación y promoción que sentaron las bases de lo que aquí se ha llamado el modelo de formación permanente o continua, y que es el objeto de estudio de esta investigación.

Al respecto, es importante precisar que la formación continua tiene un carácter de apoyo técnico-pedagógico, es decir, sus procesos están focalizados en el fortalecimiento del dominio de los contenidos disciplinares, o a la capacitación para hacer frente a las novedades que traen las reformas o los cambios curriculares, mas no consideró estudios de posgrado. Además, una característica importante de este modelo de formación es que es voluntaria, es decir, es por decisión propia que los docentes deciden participar o no en ella. Es así, entonces, que, en el período de estudio de esta investigación, se encontró que aproximadamente el 50% de los docentes, salvo en una breve actividad de capacitación, no asistió a los procesos de formación continua. Y si bien se ha señalado que “los docentes recurren a ella por voluntad propia una vez identificadas sus necesidades formativas

específicas y accede a actividades de formación concretas que requiere. Todo esto tiene mucho que ver con el compromiso personal y profesional” (Gonzalo *et al.* 2012: 21). Esto último no es exactamente así para todos los docentes en el contexto de estudio, ya que de acuerdo con los resultados de esta investigación es posible constatar que muchos de los profesores participan en los procesos de capacitación por interés de mejorar sus competencias profesionales y otros asisten a los procesos por la necesidad de incorporarse o mantenerse dentro del programa de estímulos económicos denominado Carrera Magisterial, tal como se verá en el Capítulo 7. A este respecto, si bien el ProNAP, a partir de su creación en 1996, logró reorganizar y direccionar las tareas de actualización y capacitación en todo el país, y dar importantes contribuciones (Martínez, 2010; Finocchio, 2006) así como establecer las bases de un modelo de formación y mantener sus actividades por largo tiempo, fue sustituido en 2008 por el Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros de Educación Básica en servicio (SNFCSP). A partir de ese momento, al menos en los documentos oficiales y en el nuevo discurso, no se hizo más referencia al ProNAP o a la “actualización permanente”, y en lo sucesivo se hablaría de “formación continua”. Para este estudio se utilizan como sinónimos y de manera indistinta uno u otro concepto. En tal sentido, para el uso del término formación continua es necesario hacer precisiones como la siguiente:

Si hay un matiz que se destaca en el modo en que actualmente se sostiene, debate y transforma la formación docente en cuanto preparación para una tarea específica, es el hecho de calificarla como continua; esto es, como un proceso que se inicia en un momento dado, cuando un sujeto comienza a capacitarse para el trabajo docente en algún nivel o modalidad del sistema educativo, pero que continúa a lo largo de toda su carrera como una necesidad emergente de los procesos de trabajo para los que debe continuamente prepararse (Diker y Terigi, 2008: 209).

Avanzando hacia la identificación de los elementos y procesos que caracterizan a una formación continua que tienda de manera general al desarrollo profesional de los docentes, se incluyen a continuación algunas de las posturas de autores que señalan cuáles deben ser los principios básicos y constitutivos a los que esta formación debería ajustarse; de ellos, se consideran los siguientes, que López (2014) propone:

- [Debe] estar vinculada con las necesidades del sistema educativo y del centro docente
- Ha de aprovechar, tanto como sea posible, la transferencia de conocimiento experto en el seno de cada centro educativo
- Ha de incluir la autoformación y la investigación
- Ha de tomar en consideración las perspectivas de carrera profesional
- Ha de ser capaz de conciliar libertad con obligación

Y concluye: “es por todo ello, por lo que una formación continua adaptada a los requerimientos de la enseñanza y del aprendizaje, y a su evolución con el tiempo, es considerada como un elemento clave del desarrollo profesional docente” (López, 2014: 125). Por su parte, Imbernón (2014, 2005, 1994) coincide en cuanto a la importancia de que la actividad formativa esté centrada en las necesidades del centro escolar, y destaca una mayor y más activa participación de los profesores en sus propios procesos formativos:

[...] las tendencias actuales en la formación permanente del profesorado giran en torno de una serie de aspectos: La formación centrada en la escuela (en el puesto docente). La unión institucional entre la formación inicial y permanente. La participación de los profesores en la reforma y aplicación específica del currículum a través de las actividades de los centros de profesores o similares. La participación de los profesores en el diseño, planificación y evaluación de los planes de formación permanente del profesorado (Imbernón, 1994: 88).

Así también, Aguerrondo y Braslavsky (2009) señalan que hay una mayor preocupación por los dispositivos operativos de la formación continua, y que, si bien son importantes, su eficacia dependerá más de la definición que se haga del perfil profesional que se desea formar que de dichos dispositivos, ya que, si no se sabe cuál ese perfil, tampoco se va a saber cómo construir los indicadores que permitan hacer la necesaria valoración de la eficacia de esos procesos formativos. Y partiendo de la postura que plantea una mayor autonomía que permita transitar de un concepto de docente vocacionalista o técnico, a un docente profesional, refiere estar atentos a una serie de cuestiones básicas, planteadas a manera de preguntas, que deben ser consideradas a la hora de diseñar o construir un modelo de formación continua para docentes:

- ¿Es conveniente mantener independientes a las instituciones de formación inicial, continua y de investigación?
- ¿Es conveniente continuar con la separación de la formación para los diferentes niveles educativos?
- En las actuales condiciones sociales y económicas ¿Cómo se hace para atraer a los mejores estudiantes a la docencia y retenerlos en ella?
- ¿Es conveniente que las autoridades de un país establezcan el currículo nacional o es mejor proponer sólo estándares y dar libertad a las instituciones formadoras para elaborar su currículo?
- ¿Cómo evaluar a las instituciones y programas de formación continua y permanente?
- Y, por último, ¿Cómo promover el trabajo en redes entre las instituciones de formación y con otras instancias educativas y sociales?

Con respecto a las preguntas anteriores, el presente trabajo de investigación pretende contribuir a darle respuesta a la quinta pregunta de esa lista. Ahora considero necesario hacer una revisión sobre el análisis de tendencias, tradiciones y modelos de formación permanente que diferentes autores han realizado, a fin de orientar hacia la comprensión de la situación que priva en este subsistema del sistema educativo.

2.9 Modelos y tendencias de formación permanente

En virtud de que se ha hecho referencia a la formación permanente o continua como un modelo, es importante abordar el significado que aquí se les asigna a estos conceptos; además, también se revisarán diferentes perspectivas con respecto a los modelos de formación. De acuerdo con el Diccionario de la Real Academia Española (RAE, 2014), al término “modelo” se le asignan diferentes significados, siendo tal vez el más conocido y utilizado el que refiere a “un arquetipo o punto de referencia para imitarlo o reproducirlo”, que no expresa de manera precisa lo que aquí se trata de explicar; sin embargo, el significado que también refiere el Diccionario, y que interesa para este trabajo, es el siguiente: “Esquema teórico... de un sistema o de una realidad

compleja...que se elabora para facilitar su comprensión y el estudio de su comportamiento”. Es en esta concepción en la que se apoya el uso del término en este estudio, pues en ella se hace referencia a un modelo como una representación, un esquema o marco que se conforma con los elementos relevantes de la realidad y resulta de utilidad para entender, explicar e incluso mejorar un determinado sistema, que en este caso está referido a una abstracción de las características sobresalientes o más importantes de la realidad que se pretende comprender, y que es el objeto de estudio. Es decir,

[...] una construcción basada en hipótesis teóricas sobre el funcionamiento de una realidad compleja, para su mejor comprensión y para provocar intervenciones eficaces que produzcan transformaciones deseables. Constituye una abstracción, una representación que se construye para comprender y explicar una realidad compleja; el modelo no es la realidad, pero facilita su comprensión para poder operar en ella (Nirenberg *et al.*, 2000: 134).

En la búsqueda de la literatura con respecto a los modelos de formación de profesores se observa que no existe consenso al usar el concepto de modelo, pues en algunas ocasiones no está explícito; sin embargo, se defina o no, tal como señalan Marcelo y Vaillant (2013), hay un modelo implícito en la mayoría de los programas de desarrollo profesional docente. En los modelos revisados se ha observado que algunos autores se centran en las concepciones epistemológicas que los sustentan, mientras que otros se orientan por tendencias históricas de procesos de enseñanza y aprendizaje, otros más se ciñen al desarrollo del contenido de los procesos formativos, algunos lo plantean a partir de perspectivas de política pública, algunos más se enfocan hacia los dispositivos de organización, y finalmente, como podremos constatar, la mayoría de ellos identifican el rol que los docentes juegan en estos modelos, que es lo que más interesa en este estudio.

En esta investigación, para la definición del modelo de formación permanente a evaluar, se han considerado dos planos, los cuales, tal como se verá más adelante, se encuentran alejados: en un plano se ubica la cuestión normativa, es decir, lo que existe en el plano legal y reglamentario, que consiste en todas aquellas directrices o líneas de acción que por prescripción administrativa deberían seguirse; y en un segundo plano, se identifica lo que ocurre en el terreno de la implementación de los programas de formación en su contexto, es decir, en su realidad.

Además de lo anterior, el uso que aquí se le da al término modelo coincide en parte con el que le asigna Imbernón (2008), es decir, un modelo puede ser considerado "... como marco organizador y de gestión de los procesos de formación en los que se establecen diversos sistemas de orientación, organización, intervención y evaluación de la formación." (Imbernón, 2008: 67). Abundando sobre ello, es importante precisar que en el uso del término no se hará referencia únicamente a un marco previamente considerado como un modelo en su concepción, sino al conjunto de acciones que lo constituyen en su desarrollo, es decir, en un marco en el que se incluyen tanto el modelo proyectado como las acciones realizadas. Para lograrlo es necesario revisar ese marco-modelo establecido por el Estado para atender la formación, y a partir de ello analizar qué sucede en la realidad cuando una propuesta de esta naturaleza se ha puesto en marcha sin valorar ni considerar las condiciones reales en las que se implementa o se aplica dicha propuesta. Si ciertos marcos organizadores y dispositivos de formación, que en otros contextos han probado su eficacia, intentan ponerse en marcha y no pueden lograr los objetivos planteados, es tiempo de revisar el modelo que se está siguiendo en relación con la realidad donde intenta hacerse caber.

En un modelo es posible identificar la forma de concebir a los docentes en servicio y la organización de las acciones de formación que se consideran pertinentes, es decir, si se piensa en ellos como técnicos aplicadores de propuestas y carentes de dominio disciplinar, a los que hay que dar lo que requieren una vez que los expertos lo han hecho, o como profesionistas incompletos que deben perfeccionarse día a día, o como sujetos con una encomienda que no han sabido cumplir, y que son responsables de la realidad del sistema educativo a los que hay que marcar y dirigir el camino, o como profesionales que atienden una tarea compleja y dinámica y que por la naturaleza de la misma requieren del apoyo y las condiciones para enriquecer de manera autónoma su desarrollo profesional. Por ello se considera un ejercicio útil revisar las propuestas que diferentes autores han hecho con respecto de lo que ellos mismos han llamado de diversas formas: tendencias, enfoques, concepciones, tradiciones o modelos de formación docente. Es necesario resaltar que, si bien la mayoría de los autores realiza el estudio de la formación docente como un continuo, es decir, abordan el modelo que corresponde a la etapa de formación inicial y luego a la etapa de formación permanente, que es más extensa y que realizan los docentes en servicio; es en esta segunda etapa formativa en la que se centrará el análisis de esta investigación.

Finalmente, aunque en este espacio no se pretende agotar todas las propuestas existentes de modelos –este último es el término genérico que se usa en este trabajo de investigación–, se ha considerado que el aporte de estos autores contribuirá a realizar el abordaje, el análisis y la comprensión del modelo de formación permanente en Jalisco. Así, en las secciones siguientes se abordarán, algunos modelos de formación permanente que podrían considerarse como representativos del estado del arte en esta materia.

2.9.1 Gilles Ferry: tres modelos de formación

De acuerdo con la propuesta de Ferry (1997), se pueden establecer tres modelos de formación que se diferencian según tres prácticas de formación que tienen como principio el proceso formativo, su dinámica formativa y su modo de eficiencia formativa. A partir de su propuesta se pueden distinguir tres modelos: uno de formación centrado en las adquisiciones, otro centrado en el proceso, y uno más, centrado en el análisis. Es importante precisar que, según señala el autor, los modelos que se exponen son modelos teóricos; por lo tanto, no son necesariamente concordantes con la realidad -que además siempre resulta mucho más compleja- que pretenden describir o explicar; pero, esos modelos permiten identificar algunos elementos distintivos y característicos, y a su vez orientan el análisis, con base en el modelo pedagógico que subyace, para ayudar a comprender la realidad.

- a) *Modelo centrado en las adquisiciones*: Se caracteriza por que reduce la noción de formación a la más estricta acepción de aprendizaje; desde esta perspectiva, la enseñanza es un oficio que se debe aprender y un conjunto de técnicas que se deben dominar. Los contenidos de la formación y sus objetivos son predeterminados por otros, es decir, por los que conciben la formación, y son más o menos adaptados para el formador, y así, la concepción de la relación teoría-práctica se establece de manera que la práctica es una aplicación de la teoría. La teoría designa aquí no solo los conocimientos transmitidos sino también los ejercicios distanciados de la situación real sobre la cual se anticipan. Los estudiantes -futuros profesores- o los profesores en formación continua de ninguna forma participan en la definición de los objetivos. Este modelo permanece privilegiado dentro del mundo de los enseñantes y de las estructuras

administrativas, y con frecuencia promueve en el discurso el uso de métodos activos, el trabajo independiente y la autogestión escolar, contradiciéndose en los hechos, ya sea por la rigidez de sus dispositivos o por el tipo de reglamentación y gestión a que se sujetan.

- b) *Modelo centrado en el proceso*: Si bien formarse significa siempre adquirir y aprender, también el aprendizaje tiene acepciones distintas; en este caso se hace referencia a una concepción más abierta que incluye, además de los aprendizajes sistemáticos, otro tipo de experiencias que tienen que ver con el proceso y con los resultados muchas veces inesperados que tienen lugar. Su búsqueda es el desarrollo personal, y para ello se despliegan dispositivos para vivir las más variadas experiencias y actividades orientadas por la elaboración y realización de proyectos individuales o colectivos, con el uso de variadas modalidades pedagógicas dirigidas por equipos de formadores experimentados. Los aprendizajes serán útiles conforme se presenten los retos en la práctica docente, es decir, no es, como en el caso anterior, la aplicación de la teoría a la práctica.
- c) *Modelo centrado en el análisis*: Puede definirse por su objetivo, el cual es saber analizar. Así, consiste en definir los componentes de un conjunto, sus relaciones, sus disposiciones, sus interacciones y su funcionamiento. Se trata de un aprendizaje privilegiado, es decir, aquel que organiza todos los otros y se funda en lo imprevisible y lo no asible. Su propuesta señala que el que se forma emprende y continúa durante su carrera un trabajo sobre sí mismo, en función de la singularidad de las situaciones por las que atraviesa, y que consiste en un trabajo de deconstrucción-construcción del conocimiento de la realidad. Al ejercitar el análisis se desarrolla el trabajo de la formación, porque al tiempo que el análisis interroga la realidad, también interroga el origen de ese cuestionamiento y la perspectiva de la que nace, es decir la cognición y la metacognición. Con este modelo, tanto los maestros en ejercicio como los futuros maestros estarán preparados para elaborar por sí mismos los instrumentos de su práctica y los medios de su formación.

2.9.2 María C. Davini: tradiciones en la formación docente

Por su parte, esta autora propone revisar las bases sobre las que se erige la situación actual de la formación docente, y en lugar de modelos llama tradiciones o tendencias a las formas de pensamiento y de acción de la formación docente que han sido construidas históricamente, y se mantienen en el tiempo, es decir, se han incorporado a la práctica y a la conciencia de los sujetos, y además se encuentran institucionalizadas. Estas formas de organización de la formación, independientemente del momento en que surgieron, perviven hoy en día y se manifiestan en el currículum, en las prácticas y en los modos de percibir de los sujetos. Es así que, según señala Davini (2005), estas corrientes de pensamiento han influenciado o determinado tres modelos o tradiciones consolidadas, y dos más que, sin ser consideradas como tradiciones será importante revisar, pues se trata de tendencias que están en la búsqueda de nuevos caminos en la formación:

- a) *La tradición normalizadora-disciplinadora: el buen maestro.* En esta concepción el término normalizador es sinónimo de homogeneizador de conocimientos. La tradición se expresa en el discurso que señala todo lo que el docente debe ser, ya sea como modelo, como ejemplo o como símbolo, y resalta la trascendencia de su función social; este modelo, que pudiera considerarse superado, prevalece hoy en día, y sigue definiendo la imagen del buen maestro. La propuesta de formación docente que lo acompaña es de carácter técnico o instrumental, que está ligada al saber hacer y al manejo de materiales y rutinas escolares, y ofrece muy poca formación teórica o disciplinaria; en ella predomina una visión utilitarista de la formación, pues se asume que para ser un buen profesor se requiere un mínimo saber básico y el dominio de ciertas técnicas de uso en el aula; ello no suele relacionarse con la revisión de los enfoques, paradigmas e intereses del plan curricular, y en su lugar se promueve el uso de modelos que pretenden hacer ver la realidad como uniforme, en la que lo distinto es erróneo. Esta perspectiva ha contribuido a perpetuar la idea de una escuela cargada de rituales y rutinas que pretenden homogeneizarla y hacerla ver como lo que no es. En efecto, actualmente miles de docentes continúan viendo a las escuelas desde esta perspectiva, y continúan realizando procesos formativos que tienden a la aplicación de modelos uniformes para realidades y contextos muy distintos. Por otro lado, esta tradición ha facilitado el control y la sujeción de los

docentes por parte del Estado, y en nuestro contexto también por parte del sindicato, convirtiéndolos en funcionarios y burocratizando su labor, lo que naturalmente los ha alejado de la categoría de profesionales, y ha favorecido la función reproductora y conservadora, en contraste con la función transformadora de la educación.

- b) *La tradición académica: el docente enseñante.* Desde esta perspectiva, que también ha sido explicada ampliamente por otros autores, entre los que destaca Pérez (2005), lo esencial en la formación y acción de los docentes es que conozcan sólidamente la materia que enseñan. La formación pedagógica se considera superficial e innecesaria, ya que el profesor es solamente un reproductor de saberes, y por tanto es suficiente con armar paquetes de conocimientos que él debe aprender en procesos formativos de corta duración. Esta perspectiva tiene su mayor expresión en los ámbitos universitarios, donde hasta la fecha se desdeña el conocimiento pedagógico y se refuerza la importancia y el peso del conocimiento disciplinar.
- c) *La tradición eficientista: el docente técnico.* Esta tradición surge en los años sesenta del siglo pasado; en ella, la educación se asocia de manera abierta con la economía, y así, lo mismo puede ser considerada como inversión que como generadora de recursos humanos necesarios para los puestos de trabajo, tanto en la industria como en el ámbito de los negocios. Con esta corriente se introdujo la división técnica del trabajo escolar, de modo que, en lo sucesivo, los directivos, los asesores técnicos y los supervisores, entre otros, tuvieron claramente delimitadas sus parcelas de trabajo y de poder, mientras la función del docente quedó relegada solamente a la de un técnico ejecutor de la enseñanza; aunado a ello, se expandió el uso del libro de texto que sintetizaba el qué y cómo enseñar. Con estos procesos ganó espacio el eficientismo, representado en una cadena de órdenes que se generaban en la más alta jerarquía para hacerlas llegar a la escuela, fortaleciendo el proceso de burocratización y la lógica de controles externos sobre las escuelas y sobre las instituciones de formación, y todo ello sin la participación de los docentes. Las políticas de perfeccionamiento, al igual que el modelo, tienen sus bases en el conductismo; por ello, bastaba con bajar a la escuela paquetes o documentos basados en

objetivos instruccionales que, siendo preparados por especialistas, los docentes debían ejecutar.

- d) *Tendencias no consolidadas en tradiciones: búsqueda de caminos alternativos.* En estas tendencias la autora expone principalmente los intentos de la *pedagogía crítico-social* de convertir al docente en un mediador crítico entre los contenidos de enseñanza, las prácticas sociales y los alumnos. Así también, se refiere a la *pedagogía hermenéutico-participativa*, que pretende la revisión crítica de las relaciones y el ejercicio de poder en la escuela y en el aula, el cuestionamiento del sentido y propósito de los rituales escolares y de clase, el análisis del hacer docente generado a partir de rígidos esquemas interiorizados a través del tiempo y asumidos como únicos e inamovibles. Con lo anterior se pretende que el docente analice críticamente su sujeción a este sistema rígido, al verticalismo en que desempeña su trabajo y a la pasividad con que lo asume; y todo ello se dirige a la transformación del docente, para que se convierta en un sujeto que aprenda a pensar por sí mismo y sobre sí mismo, y que, liberado de sus ataduras, pueda a su vez formar sujetos libres y solidarios. Sin embargo, tal como se señaló líneas arriba, estas dos tendencias no se lograron concretar más allá de algunas experiencias aisladas, y actualmente ambas corrientes prácticamente han desaparecido, y han dado paso al discurso administrativo-economicista, inspirado en las políticas de globalización y en las propuestas de medición y evaluación de los organismos internacionales.

2.9.3 Gabriela Diker y Flavia Terigi: modelos de formación docente

A continuación se presentan seis modelos de formación docente conceptualizados y concebidos cada uno a partir de una determinada visión de la tarea docente, y que igual que en la propuesta anterior, con la que coinciden en tres de ellos, una de las características que Diker y Terigi (2008) destacan es que estos modelos han predominado históricamente, y se han sucedido uno a otro sin reemplazarse nunca de manera total, es decir, que cada uno de estos modelos, cuando ha sustituido a otro, conserva parte de los elementos característicos del anterior. A continuación, se presenta la caracterización que se hace de ellos:

- a) *El enfoque práctico-artesanal, o concepción tradicional-oficio.* Tal como señalan las autoras, esta denominación la han tomado de otros autores para realizar su construcción conceptual. Desde esta perspectiva, la docencia es un oficio que se aprende enseñando, e igual que cualquier otro oficio, se aprende haciendo, realizando las tareas por imitación, y practicando bajo el ojo experto y con la ayuda de alguien más avanzado, hasta que puede manejarse de manera autónoma. La orientación de este enfoque se considera conservadora, pues reproduce las ideas y los valores existentes y transmitidos por la misma institución.
- b) *La tradición normalizadora-disciplinadora.* Si bien esta es una de las tradiciones que se abordó líneas arriba, es útil añadir lo que estas autoras señalan. Así, esta tradición hace énfasis en el moldeamiento del maestro, con miras a lograr su normalización. Ella está unida al origen de la formación docente que se ha brindado en las Escuelas Normales, que es donde se determinaba cómo debían ser -en esa larga tradición del *deber ser*- el maestro y el alumno, y qué cosas se debían enseñar y aprender; es decir, se trata de una formación conservadora, y esto ha ocurrido así por largo tiempo, al menos hasta fines del siglo XX.
- c) *La tradición academicista.* No es necesario abundar en esta tradición, pues también ha sido ampliamente caracterizada en el modelo anterior; aquí se incorpora para reiterar que lo fundamental en esta tradición es que los docentes logren un sólido dominio de los contenidos de la asignatura que enseñan y de la naturaleza de la organización curricular. Este modelo ha tenido mayor repercusión en el nivel medio, donde se enseña precisamente por asignaturas; sin embargo, es un discurso que se ha fortalecido en todos los niveles.
- d) *El enfoque técnico-academicista, o concepción tecnológica, o tradición eficientista.* Estos enfoques coinciden en cuanto a la descripción de las características del modelo de enseñanza y de formación que pretenden explicar, y han sido analizados y ampliados por Pérez (2005). Los tres enfoques destacan principalmente la distinción entre lo que es el conocimiento teórico y el conocimiento práctico. El conocimiento práctico es la aplicación del conocimiento teórico; al profesor le compete aprender y aplicar las técnicas, procedimientos y habilidades que han demostrado ser eficaces en la investigación

previa. En ese sentido, bastará, para una buena formación docente, con que los enseñantes sean capaces de programar y aplicar la instrucción planificada, dando con ello al trabajo docente una visión instrumental. En México a esta visión se le conoce como “la era de la tecnología educativa”.

- e) *La concepción personalista o humanista.* En esta tendencia se enfatiza el valor y la importancia del docente desde la perspectiva del desarrollo de sus valores y sus potenciales humanos; en contraposición con los modelos anteriores, se trata de una concepción que propone a un docente que se construye a sí mismo. Así, el recurso más importante para la enseñanza lo constituye el propio docente.

- f) *El enfoque hermenéutico reflexivo, o enfoques del profesor orientado a la indagación y la enseñanza reflexiva.* En este enfoque la enseñanza es concebida como una actividad compleja, en la que la práctica puede definirse como fluida y cambiante, y está determinada por el contexto, en el que se presentan resultados difícilmente previsible. Esta concepción requiere de una formación docente tendiente a la autonomía profesional y a la investigación, que permitan al profesional de la educación construir su propia metodología, en concordancia con el contexto laboral. Si bien este modelo, de acuerdo con Davini (2005), ha generado experiencias y ha producido abundante literatura, tal como se pudo leer en el apartado anterior dedicado a su propuesta de tendencias de formación, ésta sería considerada como una tendencia no consolidada, al menos en el ámbito latinoamericano.

2.9.4 Francisco Imbernón: modelos de formación permanente

La producción investigativa del autor que ahora se revisará versa, casi en su totalidad, sobre los procesos de formación permanente; en efecto, en sus diferentes obras (Imbernón, 2016, 2014, 2008, 2005, 1994) se encuentran análisis sobre el devenir de la formación, los problemas que enfrenta, las experiencias en diferentes países y una amplia variedad de temas de formación. Particularmente, con relación a los modelos, éstos pueden ser preestablecidos y dirigidos por la autoridad educativa o modelos participativos en los que los docentes juegan un rol importante.

Según este autor, para analizar un modelo de formación hay que tener en cuenta diversos criterios que permitan realizar determinados análisis. Al respecto, Imberñón (2008) propone considerar cuatro: la orientación, es decir, los fundamentos teóricos y el estado de la investigación, lo que permite analizar cómo los profesores adquieren, participan y comparten el conocimiento en su formación; la intervención, que se refiere a la aplicación en programas concretos, es decir, cómo se realiza el modelo en la práctica y qué criterios llevarían a recomendar su aplicación; la evaluación de resultados, referida a la investigación que permite valorar los resultados de la aplicación; y, finalmente, la organización, que se refiere a la manera como se gestiona el proceso. Estos criterios marcan pautas que establecen diferencias entre unos y otros, pero, tal como se verá enseguida, a la vez contienen elementos comunes:

- a) *Modelo de formación orientada individualmente.* En esta propuesta el profesor aprende a partir de un programa creado por él, es decir, no sigue un programa formal y organizado previamente que se hace extensivo a todos, sino que él planifica y se orienta a partir de las actividades que ha decidido pueden apoyarlo con respecto de sus necesidades específicas. El valor de esta propuesta reside en la posibilidad de un diseño centrado en el hecho de que los profesores encuentren, en estos programas de estudio, respuestas a problemas que ellos mismos eligen entre aquellos que consideran más importantes o urgentes.
- b) *Modelo de observación/evaluación.* En este modelo el objetivo es generar la reflexión y el análisis sobre la propia práctica como medios fundamentales para el crecimiento profesional, a partir de la observación y valoración entre colegas; sin embargo, suele considerarse, por parte de los mismos profesores, como la realización de actos de supervisión y evaluación que no son bien aceptados. La observación entre pares no es percibida como apoyo, y no se puede olvidar que la docencia es una profesión que se realiza de cierta manera en solitario y algunas veces en aislamiento con respecto de los compañeros; y tal vez a ello se debe que la resistencia a observar y ser observado no sea extraña. Esto ha ocasionado que una parte fundamental del aprendizaje que han logrado los docentes no sea aprovechada por sus colegas o por la institución cuando abandonan las aulas. Así, cambiar el punto de vista con respecto de la observación entre pares es crucial para avanzar en la mejora de las prácticas y el desarrollo profesional.

- c) *Modelo de desarrollo y mejora.* Esta propuesta se fundamenta en la idea de que los adultos aprenden cuando tienen la necesidad de conocer algo específico o resolver problemas concretos. Las investigaciones reportan que si a los profesores se les ofrece la posibilidad, pueden desarrollar interesantes propuestas para la mejora de la enseñanza y de los centros escolares; sin embargo, se requieren condiciones sin las cuales este modelo no podría aplicarse, entre ellas: es necesario que los profesores reciban una formación específica para ello, cuenten con tiempo para reunirse, dispongan de recursos económicos, puedan recurrir a asesores y, por supuesto, que el proyecto tenga unas directrices que orienten y guíen el proceso, para que los esfuerzos tanto de los profesores como del centro queden integrados. Con este modelo, los profesores participan en procesos de mejora de la institución educativa a través de proyectos didácticos u organizativos, para atender tareas de desarrollo curricular o diseño de programas que parten de la necesidad de dar respuesta a situaciones problemáticas contextualizadas.
- d) *El modelo de entrenamiento o institucional.* Esta propuesta se traduce en cursos o seminarios dirigidos por un experto; en ellos, los objetivos, los contenidos y el desarrollo de las actividades están predeterminados, ya sea por la administración, por las instituciones de formación o por los formadores. En esta propuesta se parte de la concepción de que el docente reproducirá lo aprendido en las sesiones, una vez que se encuentra realizando su propia práctica docente, y para ello se requiere de un proceso de acompañamiento o seguimiento en la aplicación de las actividades; desafortunadamente, esto, normalmente, no ocurre. Llama la atención que este modelo, utilizado intensivamente en la década de los 70, siga siendo el formato privilegiado en México, mientras que hace algunos años en otros países se ha ido desplazando por otras formas más cercanas al desarrollo del docente en su contexto.
- e) *El modelo de investigación o indagativo* se expresa en la propuesta de investigación-acción, que consiste en que los docentes identifiquen o elijan aspectos de su práctica que requieran de un conocimiento profundo y ameriten un trabajo de investigación que ellos pueden realizar de manera individual o en colectivos con compañeros docentes. En cuanto a la realización de la

investigación sobre la propia práctica, es común que los docentes requieran de apoyo al menos en las primeras etapas, y esta ayuda pueden obtenerla de otros colegas más experimentados o pueden aprovechar la orientación de los investigadores, lo que además generaría el acercamiento entre ambos, lo que reforzaría el necesario círculo virtuoso que debe generarse entre planificadores, docentes e investigadores. De acuerdo con la experiencia, la investigación como modelo de formación representa una perspectiva valiosa y eficaz, ya que desde el propio profesorado puede ayudarle a encontrar respuestas a los problemas de la enseñanza y ayudarle a desarrollar sus habilidades en la toma de decisiones.

2.9.5 Silvia Finocchio y Martín Legarralde: modelos de formación continua en América Latina

Por su parte, esta autora y autor, que han estudiado los modelos de formación continua en América Latina, plantean una clasificación en dos líneas: por un lado, agrupan aquellos procesos pensados desde la oferta, y por otro, los modelos concebidos desde la demanda. Así:

- a) Los modelos originados en la oferta parten de decisiones centralizadas que se toman a nivel del Estado. Los responsables de gestionar la formación son quienes definen las temáticas, las estrategias y los dispositivos de la formación continua. Eso es lo que ocurre en nuestro contexto, donde es el Estado, es decir, el gobierno federal, quien dicta la normativa, las temáticas y las estrategias que han de seguirse a nivel nacional; por su parte, cada entidad federativa organiza las actividades de acuerdo con sus esquemas preestablecidos. En estos modelos, los docentes y las escuelas ocupan un lugar pasivo, es decir, son los destinatarios de las políticas de formación continua. Se espera que los docentes reciban la actualización disciplinar y posteriormente traduzcan en el aula los saberes recibidos. Tratándose de una oferta pensada para la totalidad de los docentes, las propuestas de este tipo se caracterizan por ser homogeneizadoras; por lo tanto, queda poco margen para reconocer los elementos contextuales que singularizan las prácticas educativas. Se trata de modelos que han funcionado en la etapa de institucionalización de la formación continua, y sus características de

homogeneidad y verticalidad permiten generalizar, y hacer medibles, tanto la cobertura como el impacto de las acciones que despliegan. “Los sistemas implementados e institucionalizados a lo largo de la década de 1990... adoptaron la forma de modelos basados en la oferta... [tuvieron el] propósito de masificar las propuestas de actualización y orientarlas de manera homogénea hacia la actualización disciplinar y didáctica de los docentes...” (Finocchio y Legarralde, 2006: 29). En esa misma década, y posteriormente, se evaluó el poco impacto que tuvieron estos modelos en la mejora de las prácticas docentes, tal vez debido a que en ellos no se deja espacio para la participación activa de los maestros ni para el análisis de las prácticas institucionales.

- b) En los modelos pensados desde la demanda, la formación continua se concibe en términos del apoyo que se pueda brindar a la escuela, además de que en ellos la voz de los docentes y las problemáticas concretas de la enseñanza en las escuelas son el centro de las acciones de formación. En estos modelos se entiende que la formación continua tiene sentido en la medida que puede incidir positivamente en las prácticas de los docentes y en la realidad concreta de las escuelas. Según se señala, no se trata de diseñar acciones aisladas, sino que los contenidos y los dispositivos permitan identificar y resolver problemas priorizados por los docentes y las escuelas. Como es de suponer, gestionar este tipo de modelos, en los que las prácticas institucionalizadas han sido dirigidas tradicionalmente desde instancias superiores, resulta más complejo de medir, y lleva consigo una pérdida de control y de poder por parte de las autoridades.

De acuerdo con el mismo estudio, los autores señalan:

[...] en la mayoría de países de AL es posible observar un tránsito entre una fase de institucionalización de sistemas de formación continua a gran escala, masivos, homogeneizantes y con definiciones concentradas, hacia modelos de formación continua más abiertos, que contemplen la voz de los docentes, y que recurran a una variedad más amplia de dispositivos” (Finocchio y Legarralde, 2006: 29).

Según se podrá ver en los resultados de esta investigación, esto no ha ocurrido en México hasta el momento en que se concluye este estudio: 2016.

Antes de finalizar, es importante señalar que, de acuerdo con los modelos revisados y los análisis y estudios recientes sobre el rumbo que debería darse a la formación docente, existe como constante una propuesta que sugiere formar a los docentes para hacer de ellos profesionales reflexivos, así como investigadores de su propia práctica, lo que los conduciría a convertirse en generadores de su propio conocimiento profesional; por ello se considera conveniente cerrar esta exposición con lo que Tardif (2009) señala acerca de ello.

2.9.6 Maurice Tardif: los docentes como prácticos reflexivos

Por su parte, este autor señala que, para comprender los problemas que se presentan y enfrentar los desafíos actuales en materia de formación y profesionalización docente, es necesario revisar el modelo de formación profesional y sus fundamentos conceptuales, es decir, revisar cómo se concibe la enseñanza y qué papel se les asigna a los docentes. En función de ello, Tardif (2009) analiza el modelo actual que siguen algunos países desarrollados, que está basado en el creado por Schön (1998), y se une a la tendencia de los trabajos de otros autores, tales como Zeichner (2010, 2010a), Elliott (2009), Stenhouse (2004), Carr y Kemmis (1986), en los que se concibe al docente como un práctico-reflexivo que es capaz de investigar su propia práctica.

Cuando alguien reflexiona desde la acción se convierte en un investigador en el contexto práctico. No es dependiente de las categorías de la teoría y la técnica establecidas, sino que construye una nueva teoría de un caso único. Su encuesta no está limitada a las deliberaciones sobre unos medios que dependen de un acuerdo previo acerca de los fines. No mantiene separados los medios de los fines, sino que los define interactivamente como marcos de una situación problemática. No separa el pensamiento del hacer, racionalizando su camino hacia una decisión que más tarde debe convertir en acción” (Schön, 1998: 72).

En este modelo se considera a la práctica profesional como un lugar original de formación y aprendizaje, no como un campo de aplicación de teorías elaboradas fuera de lo que ocurre en ella; desde esta perspectiva, los docentes pueden producir saberes derivados de la reflexión sobre su práctica, ya que, al objetivar, deliberar y compartir

dichas prácticas con sus colegas, serán capaces de perfeccionarlas, y, lo más importante, de introducir innovaciones que mejoren su eficacia. De acuerdo con Tardif (2009), este espacio de formación es idóneo y no debería desaprovecharse, pues contiene elementos únicos que no es posible reproducir de manera artificial, ya sea en las aulas o en los laboratorios de formación. Este modelo implica el establecimiento de nuevas formas y dispositivos de capacitación que establezcan un ir y venir entre la práctica profesional y la formación teórica, y entre la experiencia en las aulas y la investigación. La característica fundamental del modelo es que se establece un lazo de retroalimentación entre el ejercicio de la profesión y la formación universitaria. Algunos de estos dispositivos son:

Prácticas formativas de larga duración, la memoria profesional, la alternancia entre formación y trabajo, el análisis reflexivo, la supervisión a cargo de tutorías, el estudio de las prácticas... [que requiere] nuevos actores situados entre la formación y la profesión: profesores asociados, responsables de las etapas de práctica, mentores, tutores, supervisores universitarios que trabajan en el ambiente escolar, investigadores que trabajan en colaboración con los docentes, etc.” (Tardif, 2009: 212).

Este es sin duda el modelo de formación que sería deseable experimentar dadas las condiciones que viven nuestro país y nuestra entidad, debido a que la ausencia de reflexión, como estrategia de formación en los dispositivos desarrollados en Jalisco, parece haber dejado su huella en las propias prácticas de los profesores y en los resultados de los aprendizajes de nuestros estudiantes; no obstante, por prometedor que pueda parecer, es importante tener en cuenta que si se deseara avanzar hacia este modelo se requieren condiciones sin las cuales difícilmente podría lograrse. Y es que, tal como lo señala Schön (1998):

La libertad para reflexionar, inventar y diferenciar rompería el orden institucional del espacio y el tiempo. Si el profesor debe dirigir de algún modo el trabajo de treinta alumnos en un aula, ¿cómo puede realmente escuchar a cualquiera de ellos? Si es rigurosamente responsable de atenerse a una secuencia de períodos de una hora de duración en los que han de cubrirse unidades específicas de materia de una asignatura, entonces no puede seguir la lógica de su reflexión desde la acción. Las clases deben ser pequeñas, o fácilmente divisibles en unidades más pequeñas, y cada profesor debe ser libre de introducir variaciones en el programa institucional (Schön, 1998: 290).

En la revisión de estos modelos se han encontrado valiosos elementos conceptuales que permiten un mejor y más profundo análisis, que a su vez conduce hacia una adecuada evaluación y comprensión del modelo de formación permanente desarrollado en Jalisco, durante el período 2007-2012. A continuación, siguiendo en orden a los autores analizados en las secciones anteriores, se presenta una síntesis de los modelos, perspectivas o enfoques correspondientes. Además, en la tabla siguiente, vinculado a cada modelo se indica el proceso de formación, que luego será considerado como un criterio para la organización de estos modelos. Para ello, se considera el papel de los docentes, ya sea como técnicos con un oficio de reproducción de conocimientos o como profesionales autónomos que orientan y desarrollan su propia formación; esta última concepción se destaca con letras cursivas en dicha tabla.

TABLA 2.1 MODELOS, PERSPECTIVAS O ENFOQUES DE FORMACIÓN PERMANENTE. ELABORACIÓN PROPIA A PARTIR DE LOS MODELOS ANALIZADOS

MODELOS	PROCESOS DE FORMACIÓN	AUTORES
Centrado en las adquisiciones	Promueve la adquisición de conocimientos y técnicas para ser aplicados; concibe la enseñanza como un oficio que se debe aprender.	Ferry, 1997
Centrado en el proceso	<i>Se busca el desarrollo personal, a partir de experiencias y actividades orientadas a la realización de proyectos individuales o colectivos.</i>	
Centrado en el análisis	<i>Se constituye en un trabajo del docente sobre sí mismo, a partir de las situaciones singulares que vive, generando un proceso de deconstrucción-construcción de la realidad.</i>	
Academicista	Basta con que el profesor conozca y domine sus asignaturas para que sea capaz de reproducir los contenidos disciplinares; la formación pedagógica se considera superficial e innecesaria.	Pérez, 2005; Davini, 2005; Dicker y Terigi, 2008
Perspectiva normalizadora-disciplinadora	Busca homogeneizar los conocimientos técnicos o instrumentales de quienes se forman, orientándolos hacia el “deber ser”, que los conduce a una escuela hecha de rituales y rutinas.	
Eficientista o técnico	Basado en el conductismo, plantea que el docente se forma como técnico ejecutor de la enseñanza, y debe ser capaz de programar y aplicar las propuestas instruccionales.	
Práctico-artesanal	Plantea que la docencia es un oficio que se aprende enseñando y realizando tareas por imitación y practicando con la ayuda de alguien más avanzado.	Diker y Terigi, 2008

Personalista-humanista	<i>Se centra en el desarrollo de los valores y potenciales humanos del docente, pues a él se le considera el recurso más importante de la enseñanza.</i>	
Desarrollo individual	<i>Se orienta a partir de elecciones individuales, con base en las necesidades específicas detectadas por el docente.</i>	Imbernón, 2008
Observación y evaluación	<i>Busca generar la reflexión y el análisis sobre la propia práctica como medios para el crecimiento profesional, a partir de la observación y valoración entre pares.</i>	
Desarrollo y mejora	<i>Da respuesta a necesidades concretas, a partir del desarrollo de proyectos institucionales para la mejora de la enseñanza y de los centros escolares.</i>	
Entrenamiento o institucional	Se basa en cursos o seminarios con temáticas determinadas por las autoridades educativas, y son impartidos por expertos.	
Investigativo	<i>Propone la formación a partir de procesos de investigación-acción sobre aspectos de su práctica que requieran de un conocimiento profundo, y se realizan de manera individual o en colectivos docentes.</i>	
Desde la oferta	Plantea que la formación se traduce en propuestas homogéneas, casi siempre en forma de cursos que surgen como decisiones centralizadas a nivel de Estado.	Finocchio y Legarralde, 2006
Desde la demanda	<i>Surge y se organiza a partir de las necesidades específicas de los docentes en su contexto; favorece el desarrollo profesional desde la escuela.</i>	
Hermenéutico-reflexivo	<i>Propone la formación a partir de la reflexión sobre la propia práctica, estableciendo una relación</i>	Zeichner, 2010; Tardif, 2009;

	<i>dialogica entre teoría y práctica; además, promueve la investigación, la investigación-acción, la autonomía, la participación y el trabajo colaborativo.</i>	Elliott, 2009; Pérez, 2005; Stenhouse, 2004; Schön, 1998; Carr y Kemmis, 1986
--	---	--

Elaboración propia con base en los modelos analizados.

A fin de destacar el papel docente en los modelos de formación permanente analizados, en la siguiente figura se agrupan dichos modelos a partir de las dos orientaciones opuestas ya señaladas: aquella que lo concibe como sujeto pasivo, es decir, como un técnico aplicador de propuestas, para quien se diseñan actividades sin considerar su participación, y aquella en que la formación considera, en menor o mayor medida, al docente como sujeto activo, reflexivo y autónomo con respecto de su propia formación.

LA CONCEPCIÓN DOCENTE EN LOS MODELOS DE FORMACIÓN PERMANENTE

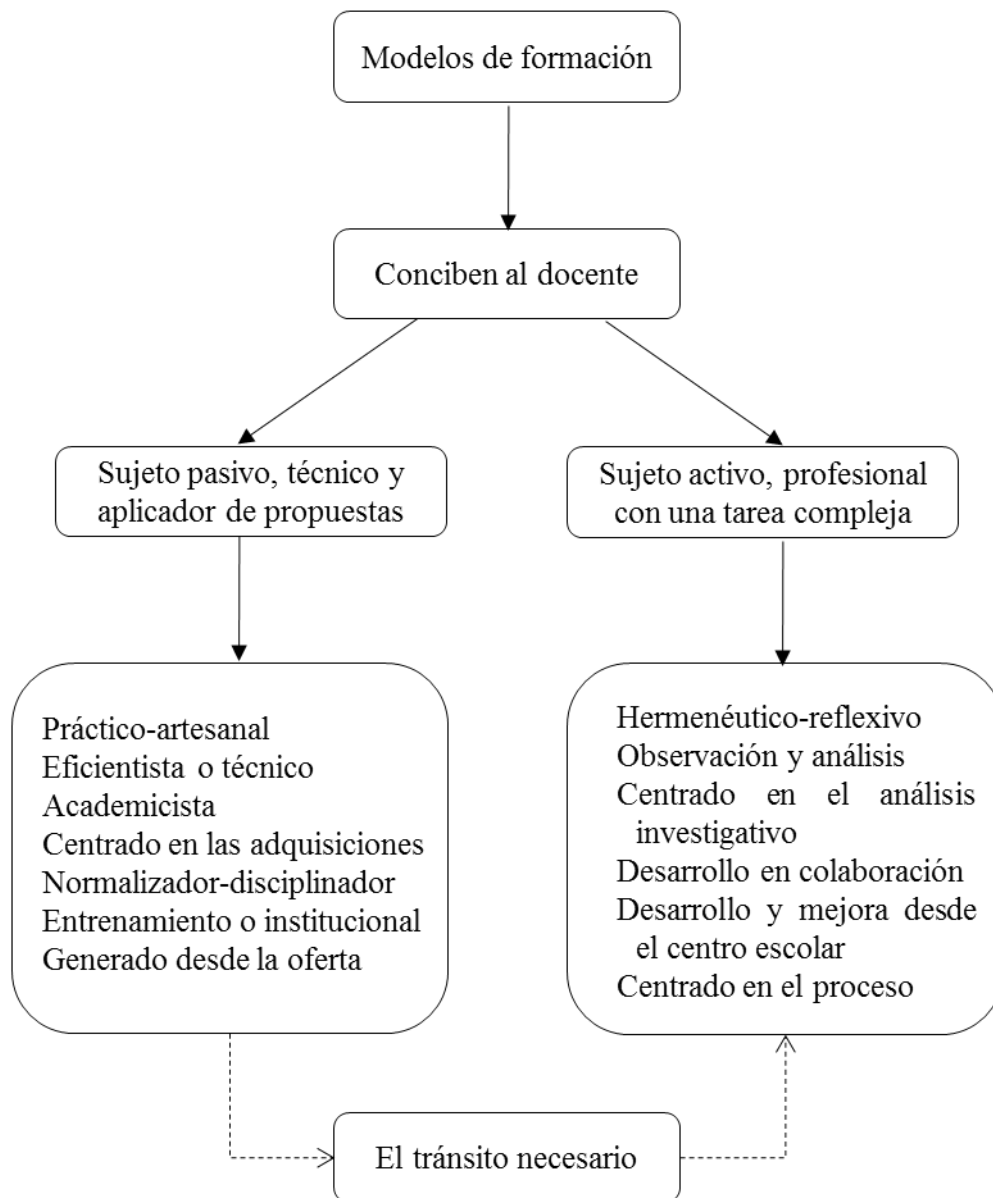


Figura 2.1 La concepción docente en los modelos de formación permanente.

Del análisis y síntesis anteriores, se puede concluir que la mayoría de los autores revisados presentan modelos de ambas tendencias, focalizando su interés en alguno específico; sin embargo, existe consenso entre los investigadores del fenómeno de la formación permanente, con respecto de las características, las limitantes y las posibilidades de los modelos que pueden contribuir a la mejora de la calidad de la educación.

A continuación, se aborda un enfoque de la formación permanente, relacionado con el binomio conceptual profesionalización-desprofesionalización docente, que se constituye en la perspectiva fundamental de análisis del objeto de estudio.

2.10 Desarrollo profesional docente

Continuando con el análisis sobre la formación, se aborda aquí el concepto de profesionalización y sus implicaciones. Antes de hacer referencia al concepto, es importante aclarar que en nuestro contexto el término profesionalización es utilizado con frecuencia como sinónimo de desarrollo profesional, y, sin embargo, aunque pudieran aludir a lo mismo, para este análisis se ha elegido el término profesionalización, al que se hará referencia enseguida más ampliamente, ya que define de mejor manera el objeto de estudio de esta investigación.

De acuerdo con algunos autores, entre ellos Gonzalo y otros (2012), el desarrollo profesional es un término que hace referencia al trayecto que recorre el profesor en su autoconstrucción, y si bien este proceso requiere de un trabajo en solitario, no hace referencia a un docente aislado, ya que la acción docente como actividad social se nutre de quienes participan en ella. Así, el ejercicio de la docencia es, en términos de la autora, un trabajo personal que se realiza siguiendo una senda común. Este trayecto del desarrollo profesional implica los siguientes procesos, a saber: la formación específica intencionada, que consta de tres momentos, que son la formación inicial, la preparación para las oposiciones al puesto laboral y la formación permanente; el ejercicio profesional y experiencia acumulada; el trabajo en equipo junto a otros profesionales; el intercambio de experiencias con otros docentes, y, finalmente, el análisis de la práctica y reflexión crítica sobre el quehacer docente. Por su parte, López (2014), define el desarrollo profesional docente en términos de la formación continua o permanente en su acepción más amplia, es decir, comprende la formación continua, los incentivos, la evaluación, la promoción y el plan de carrera que dota de coherencia al conjunto, y sobre ello especifica:

En la literatura internacional sobre políticas relativas al profesorado, la noción de desarrollo profesional es considerada, con frecuencia, como algo centrado sobre el

perfeccionamiento docente a través de la formación continua, hasta el punto de confundirla muchas veces con ella. Sin embargo, desde una aproximación estrictamente profesional ese concepto abarca otras muchas operaciones que, en su conjunto, configuran las claves del progreso de cada miembro de una profesión y contribuyen al avance de ésta, en tanto que comunidad de prácticas o de grupo humano experto (López, 2014: 119).

Así también, para Marcelo y Vaillant (2013) “el desarrollo profesional se caracteriza por una actitud permanente de indagación, de planteamiento de preguntas y problemas y la búsqueda de sus soluciones... [y señalan que es utilizado de manera indistinta con términos como:] formación permanente, formación continua, formación en servicio, desarrollo de recursos humanos, aprendizaje a lo largo de la vida, reciclaje o capacitación” (Marcelo y Vaillant, 2013: 75). Al revisar la conceptualización que realizan los autores antes citados, se puede observar que la tendencia a considerar como sinónimos a estos procesos obedece en parte a que la búsqueda de sus propósitos es la misma, a saber: producir el cambio y la mejora constante en el desempeño docente y en la calidad de los sistemas educativos a los que pertenecen. Tal como ya se señaló, el término profesionalización-desprofesionalización ha sido elegido como un binomio conceptual básico de análisis para este trabajo de investigación, pues refleja de mejor manera la concepción que se tiene sobre el fenómeno de estudio y resulta más útil para los fines de este trabajo.

En este último sentido Ávalos (2011) hace una extensa revisión de las investigaciones sobre desarrollo profesional y el amplio abanico que contemplan, desde cuestiones personales, emocionales y relacionales a visiones de formación individual y colectiva del profesorado. Señala que el desarrollo profesional está relacionado con el aprendizaje de los profesores, pero además añade “cómo aprenden y transforman su conocimiento en la práctica para lograr el crecimiento de sus estudiantes” (Avalos, 2011: 10).

Para Darling-Hammond *et al.* (2009) asistimos a un nuevo paradigma del desarrollo profesional que está basado en la práctica y con el objetivo de favorecer el aprendizaje de sus estudiantes a la vez que avanza hacia instancias que no se quedan sólo en el desarrollo individual del profesorado. Este nuevo paradigma concibe al desarrollo profesional como

un aprendizaje colaborativo en comunidades de aprendizaje profesional. En relación a ello han surgido diversas investigaciones que buscan desarrollar el conocimiento práctico, local, situado del profesorado como eje de su desarrollo profesional y su aprendizaje con “otros” (Christie et al., 2007; McLaughlin y Talbert, 2006; Cochran-Smith y Lytle, 2009, Margalef, 2011b)

Para Lieberman y Pointer Mace (2008) los principios que sustentan el desarrollo profesional desde este paradigma se basan en:

- El aprendizaje del profesorado no sólo es individual sino fundamentalmente social y a través de la experiencia y la práctica
- Los profesores y profesoras aprenden de y con otros participando de una comunidad
- El aprendizaje profesional a través del desarrollo de la identidad y el sentido de pertenencia.

Es una línea de investigación que transforma la concepción del desarrollo profesional y aún se encuentra muy alejada de nuestro contexto formativo como veremos más adelante.

2.11 Profesionalización docente

Al inicio de este capítulo se señaló que el concepto de profesionalización es uno de los que ahora forman parte del lenguaje común de los investigadores educativos, y aparece reiteradamente en documentos normativos y curriculares sobre docencia y formación. Así, en lo que sigue se abordarán algunas concepciones acerca de este término. Por ejemplo, Hargreaves (1999) distingue entre profesionalismo y profesionalización, pues, según señala, el término profesionalismo está relacionado con el mejoramiento de la calidad y los estándares de la práctica, mientras que la profesionalización se relaciona con el mejoramiento del prestigio y la posición social. Así también, Marcelo (2001) plantea que “La profesionalización tiene que ver con el estatuto social de la profesión, la autonomía, el valor, la presencia y la capacidad de influencia que una profesión tenga en

la sociedad... el ordenamiento... sus normas externas, las decisiones políticas que les afectan, etc.” (Marcelo, 2001: 22). Por su parte, Fernández (2009) engloba en el término profesionalización a todos los factores antes señalados.

En este estudio, la perspectiva de profesionalización hace referencia a un proceso que conduce a la posibilidad de alcanzar un nivel superior de dominio de determinada actividad profesional, es decir, es inherente al desarrollo de las profesiones. Referido a la docencia, y para los fines de esta investigación, se entiende por profesionalización al conjunto de procesos que pretenden conducir a los profesores en servicio hacia una formación académica que los provea de un adecuado dominio técnico, pedagógico y disciplinar, así como que le posibilite un desarrollo autónomo, basado en procesos reflexivos y colaborativos, para contribuir a resolver satisfactoriamente los retos que le plantea de manera cotidiana su profesión, y que les permita a la vez asumirse como sujetos útiles y valiosos socialmente, es decir, como profesionales de la educación.

Así también, existen autores que utilizan el término profesionalización para referirse a los procesos de formación continua o permanente, y lo asocian más con el perfeccionamiento; desde otras perspectivas, este concepto abarca lo relacionado con la formación docente, es decir, todo lo que le concierne desde la formación inicial hasta los procesos profesionales más sofisticados, o aquellos que sigue el docente durante su vida laboral, bien de manera individual o colaborativa, o inmerso en instituciones formadoras, o como participante de redes de investigación. Y aunado a lo anterior, una de las perspectivas más interesantes sobre la profesionalización en educación es aquella que surge como una tentativa de reformular y renovar los fundamentos epistemológicos del oficio y de la formación docente. Se tiene así, un amplio espectro de concepciones, todas surgidas de la necesidad de su estudio sistemático. Al respecto, Tardif (2009) plantea:

La profesionalización de la enseñanza y de la formación para la enseñanza constituye... un movimiento casi internacional...y un horizonte común hacia el que convergen los dirigentes políticos del área de la educación, las reformas de las instituciones educativas y las nuevas ideologías de la formación y de la enseñanza...en el mundo del trabajo lo que distingue las profesiones de otras ocupaciones es, en gran parte, la naturaleza de los conocimientos que están en juego (Tardif, 2009: 182).

En función de lo anterior, y de acuerdo con la sociología de las profesiones, existen determinados conocimientos que caracterizan a las profesiones. Así, algunos de los estudiosos de la educación que han abordado este tema enfatizan determinados aspectos aisladamente, mientras otros agrupan varios de ellos; sin embargo, existe consenso entre algunos autores (Vaillant, 2014; Paquay *et al.*, 2012; Fernández, 2009; Medina, 2006; Santos, 2006) en identificar las principales características del conocimiento profesional, mismas que de acuerdo con Tardif (2009) pudieran resumirse en las siguientes:

- En su práctica los profesionales deben apoyarse en conocimientos especializados y formalizados, aportados por las disciplinas científicas.
- Los conocimientos especializados provienen de una larga formación universitaria o equivalente, que certifica o avala dichos conocimientos con un título o diploma.
- Los conocimientos profesionales son esencialmente pragmáticos, ya que se abocan a la solución de problemas concretos.
- Los profesionales pertenecen legalmente a un grupo que posee el derecho exclusivo de utilizar sus conocimientos.
- Sólo los profesionales son capaces de evaluar el trabajo de sus colegas, lo que lleva consigo una autogestión de los conocimientos y un autocontrol de la práctica por el grupo.
- El conocimiento profesional posee un importante grado de indeterminación que debe ser resuelto por el profesional en la práctica, es decir, a partir de un proceso de reflexión y construcción en la acción.
- Los conocimientos profesionales son evolutivos y progresivos, por lo que requieren de una formación continua y continuada; por ello, los profesionales deben autoformarse a través de diferentes medios después de sus estudios universitarios.
- Por último, los profesionales pueden considerarse responsables del mal uso que hagan de sus conocimientos y el posible daño causado a sus clientes.

Pero, si bien no se puede afirmar que estos rasgos son propios de la profesión docente, tampoco se podrían descartar de ella totalmente; acerca de ello, Davini (2005) señala:

Desde diversos estudios de la sociología de las profesiones se concluye que la docencia es una semiprofesión, dado que no ha alcanzado a desarrollar los rasgos básicos de las profesiones. Ellos se expresarían en los siguientes comportamientos, considerados fundamentales: un cuerpo de conocimientos consistente, fuertes lazos entre sus miembros autoorganizados en asociaciones profesionales, autonomía y control de su propio trabajo aun dentro de las regulaciones legales vigentes y una ética compartida (Davini, 2005: 68).

Siendo así, para quien haya realizado una revisión sobre la naturaleza y el devenir de la docencia, es evidente que dicha profesión no reúne en su totalidad los elementos antes descritos; por lo tanto, tal como se ha podido constatar, en la mayoría de los países se han venido dando recientemente acciones tendientes a profesionalizar a los docentes. En tal sentido, Tardif (2009) afirma: “Desde hace unos veinte años, el objetivo del movimiento de la profesionalización del oficio docente ha sido, exactamente, conseguir desarrollar e implantar estas características dentro de la enseñanza y la formación del profesorado” (Tardif, 2009: 184).

Abundando sobre el particular, Diker y Terigi (2008) hacen también referencia a las debilidades de la docencia como profesión; no obstante, señalan que en la medida en que se reconozca su propia naturaleza y se fortalezcan algunos aspectos fundamentales, tales como son la autonomía y la responsabilidad, la tendencia será hacia la profesionalización de la misma:

[...] las demandas de profesionalización que se plantean a la formación docente no pueden ser resueltas a partir de criterios generales construidos a partir de las características de otras profesiones. El fortalecimiento de la profesionalidad docente...debe reconocer la especificidad de la tarea docente, su complejidad y las particularidades de su proceso formativo (Diker y Terigi, 2008: 172).

Confirmando lo anterior y en referencia a esta región del mundo donde se encuentra ubicado nuestro país, Braslavsky (2009) señala que en la primera década de este siglo la mayoría de los gobiernos latinoamericanos tuvieron como propósito lograr la profesionalización docente, como una condición para lograr la mejora de la calidad, el rendimiento y la eficiencia de los sistemas educativos. Y señala, enfática, que en el llamado a un proceso de profesionalización se asume la existencia de uno paralelo de desprofesionalización técnica del trabajo docente, que ha desembocado en el desarme

intelectual de los mismos; es así, entonces, que los conceptos de profesionalización y desprofesionalización van unidos. Desde su perspectiva, la desprofesionalización se puede definir como “la pérdida de eficacia de las habilidades normalizadas, aun cuando hubieran sido bien aprendidas” (Braslavsky, 2009: 27), y esto se ha debido a la pérdida del sentido de los fines de la educación y de la tarea docente, es decir, a su función principal poco a poco se le han ido sumando demandas ajenas, tales como: una gran cantidad de trabajo administrativo, asumir cambios continuos en programas y currículos, utilizar materiales y libros de texto elaborados por otros, entre otros factores.

Por su parte, Hargreaves (2005) también aborda el deterioro, la complejidad y lo que ha llamado la intensificación del trabajo docente, que obliga a los docentes a hacerse cargo de un número cada vez mayor de responsabilidades y a hacer frente a exigencias en relación con los resultados educativos, todo ello en deficientes o difíciles condiciones laborales que conducen a la desprofesionalización:

Según esta concepción, su trabajo está cayendo cada vez más en la rutina y perdiendo su carácter especializado, pareciéndose más al que realizan los operarios manuales y menos al de los profesionales autónomos, a quienes se confía el ejercicio del poder y la pericia del juicio con libertad de criterio en el aula, por ser ellos quienes mejor conocen la situación... Más aún, su trabajo se intensifica progresivamente, esperándose de ellos que den respuesta a presiones más fuertes y realicen múltiples innovaciones en condiciones que, en el mejor de los casos, son estables y, en el peor, están deteriorándose (Hargreaves, 2005: 143).

Tal como se ha venido señalando, el camino de la profesionalización docente en determinados ámbitos va unido a un proceso antagónico, es decir, en la concepción y en las acciones que se emprenden, y en los dispositivos que se establecen para profesionalizar a los docentes van implícitos procesos desprofesionalizantes; de esa manera, los dos conceptos son manejados como un binomio que resulta de gran utilidad para comprender el fenómeno de estudio de esta investigación.

2.12 Profesionalización-desprofesionalización docente

Tal como se dijo líneas arriba, existen coincidencias entre los diferentes autores acerca de la definición de los atributos que caracterizan a las profesiones, y se analizó la situación, innegable, de la escasa profesionalización de los docentes en cuanto tales, a diferencia de lo que ocurre en otras profesiones. Fernández (2009) destaca algunos de esos rasgos propios de las profesiones, que ahora se retoman para continuar el análisis que él realiza sobre de los procesos de profesionalización y desprofesionalización docente. Estos atributos son: *un saber específico no trivial, un progreso continuo de carácter técnico, una fundamentación crítico-científica, la autopercepción del profesional, cierto nivel de institucionalización y el reconocimiento social*. En las páginas siguientes se describen brevemente estos atributos.

2.12.1 Un saber específico no trivial

Si se considera que toda profesión se distingue por poseer *un saber específico no trivial*, entonces se puede afirmar que la docencia no cumple cabalmente con este requisito, pues, como es bien sabido, tal vez ésta sea una de las profesiones que cualquier persona, sin preparación o con un mínimo de ella, puede realizar. Haber cursado estudios de nivel superior y ostentar un título de profesor no garantiza la posesión de un saber específico significativo, pues la debilidad de la formación en las escuelas normales o en instituciones de formación docente conduce a generar y aceptar acríticamente una concepción de la tarea docente como actividad mecánica y rutinaria, que al convertirse en un acto repetitivo impide que los profesores sean conscientes de la necesidad de investigación y análisis de la propia práctica profesional, que les permita superar sus limitaciones.

2.12.2 Un progreso continuo de carácter técnico

Si se hace referencia al rasgo profesionalizante del *progreso técnico permanente*, probablemente ésta sea una característica fácilmente identificable en cualquier disciplina, pues vivir los cambios técnicos y tecnológicos que ha favorecido la ciencia y ha acelerado

la globalización obliga a las profesiones a mantenerse en constante actualización; sin embargo, esta característica tampoco es propia de la docencia, pues como lo muestran numerosos estudios, es posible verificar que actualmente los profesores mantienen prácticas de aula enraizadas en los orígenes de la profesión que fueron eminentemente de transmisión, con lo que, en general, se niegan a las innovaciones en el campo educativo. Ciertamente, "...la enseñanza es la actividad profesional...que más tarda en incorporar a su práctica habitual (institucionalizar) las innovaciones demostradamente útiles" (Fernández, 2009: 14).

2.12.3 Una fundamentación crítico-científica

En cuanto a la *fundamentación crítico-científica*, según señala el autor, como característica de las profesiones en la actualidad, la situación que vive la docencia es más grave. En efecto, la investigación sobre los procesos del aula, la investigación interdisciplinaria y la descripción de la propia práctica pedagógica, que son absolutamente indispensables para generar la fundamentación crítico-científica, distan mucho de ser acciones habituales en los docentes. No obstante, es importante considerar que las condiciones en las que muchos docentes se ven obligados a realizar su tarea hacen prácticamente imposible su desarrollo profesional. En particular, este aspecto es relevante para este estudio, pues si bien las condiciones laborales de los docentes de Educación Básica, en el caso del contexto mexicano, son ya de por sí difíciles, lo son aún más porque existen elementos que particularizan y complejizan la práctica docente, que, entre otros, se pueden mencionar: la doble jornada laboral, la dispersión de las cargas horarias que deben cumplirse en una jornada en diferentes planteles, particularmente en el nivel de secundaria, y adicionalmente fenómenos como el que Ornelas (2012) ha denominado la colonización del SNTE, que consiste en la injerencia de los integrantes del sindicato magisterial en la mayoría de los procesos, no solo los administrativos, sino todos aquellos que atañen a la vida profesional del docente; esto se abordará en otro capítulo.

En síntesis, sobre esta primera parte del análisis, en la que se han abordado tres rasgos fundamentales que hacen a las profesiones construir y mantener el reconocimiento social que les corresponde, el autor reconoce su ausencia o su débil presencia en la docencia:

[...] la no habituación (en términos generales y en grandes números, claro es) de los profesores a tareas sistemáticas, incorporadas a su práctica profesional cotidiana, de auto-perfeccionamiento, de investigación operacional y de análisis de la práctica, están negando frontalmente los tres primeros rasgos definitorios de una verdadera profesión en el mundo moderno (Fernández, 2009: 2).

2.12.4 La autopercepción del profesional

La *autopercepción* es un rasgo positivo que puede identificarse en cualquier profesión. Con ello se hace referencia a la existencia de cierta conciencia por parte de sus miembros de que realizan una función social importante, que se asumen como útiles y necesarios, y aunado a ello sienten el cierto orgullo de pertenecer a determinado colectivo profesional de prestigio social. En el caso de quienes se dedican a la docencia existe un buen número de indicadores fácilmente identificables de desprofesionalización en el ser y en el hacer docente. El docente no se percibe a sí mismo como un profesional de la enseñanza; en lugar de ello, a fin de obtener cierto estatus en su autopercepción y en la percepción que de él se tiene socialmente, él debe reconocerse como “licenciado en educación”, no como profesor de alguna asignatura.

A diferencia de otros profesionales, los docentes no poseen una conciencia satisfactoria por su actividad. No obstante, ejerciendo la enseñanza existe en todos los niveles del sistema educativo una minoría de profesores pedagógicamente inquietos, sobre todo individuos y grupos pequeños que se organizan para discutir temas de interés académico; sin embargo, esa notoria minoría, por el hecho de serlo, pone en evidencia a la gran mayoría que no se considera necesitada de un perfeccionamiento que le permita realizar un análisis o una investigación acerca de su propia práctica. Paradójicamente, tal como subraya el autor, la desprofesionalización anida donde menos se podría esperar: en las instituciones formadoras de docentes, tal como ocurre en nuestras escuelas Normales, y en tal sentido afirma: “Ni siquiera a nivel teórico, inculcan en sus alumnos esta habituación profesionalizante del análisis de la práctica, la investigación operacional y el perfeccionamiento permanente técnico-pedagógico” (Fernández, 2009: 5).

Aunado a lo anterior, no es extraño encontrar formadores de profesores que prediquen planteamientos teóricos que destacan el sentido y valor del análisis de la propia práctica, sin hacer jamás lo propio con la suya, es decir, los docentes no aplican los métodos que en teoría les enseñan sus profesores, sino aquellos que aprenden en la práctica. Siendo así, el novel docente tiende a reproducir un esquema incongruente, en el que bien puede pregonar la importancia de la investigación y el análisis de su práctica, sin acercarse jamás a ello, es decir, aprende un proceso desprofesionalizante, que tiende a arraigarse de generación en generación.

En este mismo sentido, un elemento más en la desprofesionalización de la autopercepción del docente tiene que ver con su proyecto de formación profesional, que consiste, como ya se sabe, en una aspiración generalizada de ascender a niveles superiores, es decir, si es profesor de primaria intentará acercarse al nivel siguiente, y así sucesivamente, buscando muchas veces la opción de la asesoría técnico-pedagógica, la investigación, la administración, la gestión, es decir, de todo aquello que los aleje de la, para ellos, poco satisfactoria tarea de enseñar.

2.12.5 Cierta nivel de institucionalización

Una profesión se caracteriza, positivamente, por un cierto nivel de *institucionalización*, garantizado por normas de organización del ejercicio profesional, es decir, las profesiones se sostienen por un marco jurídico y administrativo que las promueve, las respalda y las protege de las incursiones de los legos. Por el contrario, en este aspecto, el aparato institucional que determina y organiza los sistemas educativos “... suele reforzar los procesos de desprofesionalización pedagógica de los docentes o si se prefiere, obstaculizar los procesos de profesionalización...” (Fernández, 2009: 7). En la mayoría de los países será fácil constatar la preparación profesional cuidadosa y rigurosa de aquellas profesiones que el estado considera “importantes”, y para las que la legislación establece penas aplicables a quien las ejerza sin certificación; esto no es así en la carrera docente, en la que históricamente una persona que ostente un título en cualquier rama del saber se le permite ejercer la docencia. Al respecto, resulta apropiado recuperar aquí la enfática disertación que sobre ello hace el autor:

Este desprecio institucional a la preparación profesional que requiere educar seres humanos, construir personas (al parecer, tarea baladí, despreciable e intrascendente, si se compara con la tarea de construir casas -arquitectura-, cuidar perros y gatos -veterinaria-, o diseñar automóviles -ingeniería, por ejemplo-), se pone de manifiesto en un hecho tozudo, que está ahí, al margen de toda interpretación: el sabio legislador, en la mayoría de los países, tiene previstos más años de preparación profesional (carreras universitarias) para prepararse a ejercer las profesiones antedichas, que para prepararse a ejercer la profesión de enseñar y educar a las nuevas generaciones. Siendo así que la palabra verdadera no es lo que se dice, sino lo que se hace, es evidente que el mensaje institucional, cuidadosamente codificado con gran potencia fáctica, es el de reforzar la minusvalía profesional comparada de los profesionales de la enseñanza y la educación en cuanto tales, al margen de toda la retórica del discurso verbal, a través del cual sucesivos ministros de educación encomian la importancia, trascendencia e inmensa complejidad/dificultad técnica de la tarea de enseñar y educar (Fernández, 2009: 7).

2.12.6 Reconocimiento social

La percepción social que tienen los docentes acerca de la función que desempeñan acentúa su desprestigio. En México, las insuficiencias y los malos resultados de la educación, y las exigencias del sistema educativo, recaen absoluta y únicamente en los docentes, lo que tiende a deteriorar aún más la percepción de su tarea. Por un lado, se les culpa de los pobres resultados de las evaluaciones nacionales e internacionales que se han aplicado en tiempos recientes, y se les exige superarlos, y por otro, se multiplican las tareas y actividades que la reforma y las tendencias educativas proponen para lograr un mejor desempeño en el aula. Paradójicamente, ni en un caso ni en el otro se establecen las condiciones para cambiar esas situaciones. Es así que, más allá de lo enunciado en los documentos oficiales y en los proyectos formativos, la tendencia a la profesionalización sigue caminos errados, que más que favorecerla produce su efecto inverso: la desprofesionalización docente.

Para dar un cierre a los planteamientos de este autor, se considera que su propuesta, centrada en tres aspectos, a saber: en la formación permanente, en el análisis de la propia práctica y en la investigación en el aula, conduce al anhelado proceso de

profesionalización docente que a su vez se dirigirá a la mejora de la calidad educativa. Y en tal sentido, él afirma:

La mejora de la calidad de la educación sólo es pensable si se da un proceso permanente de profesionalización pedagógica de los profesores... [que] puede instrumentarse con especial eficacia si se institucionaliza un esquema de renovación educativa sistemática, anclado en los tres pivotes básicos del perfeccionamiento, la investigación en el aula y el análisis de la práctica escolar por los mismos profesores, con cuantas asistencias y asesoramientos se desee... (Fernández, 2009: X).

Para dar fin a este capítulo, se puede afirmar que los elementos básicos de la propuesta de Fernández (2009) aparecen implícita o explícitamente en algunos de los modelos de formación continua, analizados líneas arriba. De modo que se puede concluir que existe un acuerdo entre estudiosos e investigadores del fenómeno de la formación permanente, acerca de las características, debilidades, y posibilidades de los modelos que pueden mejorar la calidad de la educación. También se abordaron las enormes dificultades que se presentan en la práctica, debido a trabas burocráticas, incongruencia entre las políticas educativas diseñadas y su implementación, entre muchos otros factores, que conducen a plantear un proceso de desprofesionalización progresivo, como resultado de la concurrencia de varios factores, entre los que destacan: una percepción distorsionada de los saberes inherentes a la profesión, en el sentido de que cualquiera puede sentirse capaz de ejercerla; la resistencia al uso de los recursos tecnológicos en su práctica docente, y la ausencia de una disposición para la investigación y la reflexión acerca de esa práctica, aunado a las notorias limitaciones de las condiciones laborales; la poca conciencia de la importancia de su labor pedagógica; la débil estructura legal, que además es pervertida por la intromisión del poder cada vez más consolidado de los sindicatos; y la falta de apreciación de su papel como agente social. Estos factores, por sí solos o en conjunto, tienen un enorme impacto no solo en el ámbito laboral inmediato del docente, constituido por el salón de clase o la escuela, sino también en la educación en su conjunto y, en general, en la sociedad.

El criterio que se asumió para la selección de los modelos considerados en este capítulo es el grado de institucionalización que los acompaña, es decir, en esta investigación no se analizan o evalúan propuestas formativas no institucionalizadas que,

si bien existen, en otro momento podrían documentarse. Acerca de ello, podría decirse que los modelos y conceptos analizados son representativos del estado del arte de la formación permanente.



CAPÍTULO 3

MARCO METODOLÓGICO: EL CAMINO DE LA INVESTIGACIÓN

3.1 Introducción

En el capítulo anterior se indicó que la presente investigación tiene como propósito evaluar el modelo de formación permanente que caracterizó el período de gobierno 2007-2012 en el estado de Jalisco. A continuación, se exponen los elementos de la perspectiva metodológica desde la cual se realiza este trabajo, definida por: el paradigma naturalista, el enfoque cualitativo y las herramientas que brindan los métodos cualitativo y cuantitativo, así como la evaluación comprensiva y el estudio de casos que han sido utilizados para guiar este proceso de investigación.

En una aproximación general, los seres humanos suelen observar los objetos y los fenómenos, y a partir de ello emitir juicios con base en los referentes que hasta ese momento han construido y que en conjunto constituye lo que se ha llamado el sentido común. Es así que se considera que lo que es observado es de esa manera y no de otra, por lo que es difícil que con base en el sentido común se acepte que esa forma de ver las cosas es solo una de muchas posibilidades; sin embargo, cuando se cambia el enfoque con el que se mira el objeto o el fenómeno, desde nuestra perspectiva éste se modifica, es decir, la posición o postura epistemológica determina en gran medida lo que es observado, y, por supuesto, lo que se piensa y cómo se hace referencia a ello. En función de lo anterior, es importante y necesario identificar, reconocer y definir desde qué perspectiva

y con base en qué supuestos o creencias se observa, se define y se explica aquello que ha sido elegido como objeto de investigación.

Tal como se sabe, en muchos ámbitos la experiencia, como acumulación de saberes prácticos, cobra relevancia o significado cuando el sujeto reflexiona sobre ella; sin embargo, la construcción del conocimiento científico requiere de un proceso sistemático, de un proceso de investigación acorde con la naturaleza del fenómeno de interés; de esta manera se concluye que es necesario elegir un método y que éste debe ser acorde con el fenómeno de estudio. La necesidad de fundamentar de manera científica el presente estudio hace necesario buscar orientación y guía en métodos que posibiliten abordar el fenómeno de la práctica desde la práctica misma, vista como un todo, y que a la vez permitan el acercamiento a la identificación y al análisis de sus elementos constitutivos.

3.2 Paradigma y enfoque

Cuando se habla de investigación, para los propósitos de este trabajo se utiliza la propuesta de algunos autores como Cortés *et al.* (2008), Wittrock (1997), pero en particular de Stenhouse (2004), que define la investigación como indagación sistemática y autocrítica que se basa en una “curiosidad estable” y en el deseo de comprender, y se apoya en una estrategia que permite obtener respuestas que a la vez deben ser cuestionadas. (Stenhouse, 2004: 28).

Un fenómeno de estudio de esta naturaleza puede ser investigado desde muy diferentes perspectivas, ya que, tal como lo ha señalado Guba (1989: 149), hay muchos paradigmas para llegar a la verdad; en el caso de este estudio, el fenómeno de la formación permanente será abordado desde el paradigma naturalista, que tiene muchas acepciones: constructivista, hermenéutico, interpretativo, fenomenológico, antropológico o etnográfico, y que se presenta como una alternativa al paradigma racionalista dominante hasta principios del siglo XX.

De acuerdo con González (2001), el término naturalista ha venido siendo desplazado por el término constructivista, que hace referencia a la concepción que la

mayoría de los investigadores cualitativos tiene con respecto al conocimiento como algo que se construye, y no como algo que se descubre, y ambos pueden ser llamados paradigmas interpretativos; sin embargo, para la realización de este trabajo se ha considerado utilizar el término original de los trabajos de Guba (1989), es decir, naturalista, principalmente porque otros autores en los que se apoya esta investigación, tales como Simons (2011, 1999), Stake (2010, 2006) y Kushner (2002), siguen llamando naturalista a este paradigma.

Lincoln, Lynham y Guba (2011), Guba (1989), entre otros, son autores en los que se puede encontrar un apoyo para la comprensión del paradigma naturalista. Algunos de los criterios básicos que caracterizan a este paradigma interpretativo han sido ampliamente descritos por Guba (1989: 149-153), y entre ellos es importante destacar los siguientes:

- a) La concepción de la realidad. Hay múltiples realidades y los elementos que conforman una realidad están interrelacionados de tal manera que el estudio de uno de ellos influye necesariamente en el todo.
- b) La relación entre el investigador y el objeto o fenómeno de estudio. El investigador y las personas investigadas están interrelacionados, cada uno influye en el otro, y si bien el investigador se esfuerza en mantener una distancia óptima entre ellos y el fenómeno, no es posible evitar la influencia que se da entre ellos.
- c) La generalización de la ciencia. Las generalizaciones racionalistas no son posibles, porque los fenómenos están íntimamente vinculados a los momentos y los contextos en los que se asienta. El naturalista no intenta establecer generalizaciones que se mantengan en todo tiempo y lugar, sino formar hipótesis de trabajo que se puedan transferir de un contexto a otro, dependiendo del grado de «similitud» entre los dos contextos.
- d) El uso de los métodos. Los investigadores naturalistas han preferido los métodos cualitativos. Sin embargo, de acuerdo con el autor, no hay razón para que los paradigmas racionalistas y naturalistas no puedan acomodarse y desarrollar la

investigación utilizando las metodologías cualitativas y cuantitativas de manera complementaria.

- e) Las fuentes de la teoría. A diferencia de quienes generan conocimiento a partir del paradigma racionalista, que requieren la utilización de una teoría previa para construir sus hipótesis, los naturalistas prefieren la teoría que nace de los datos en sí mismos, o sea, se construye progresivamente a través del trabajo de campo.
- f) El diseño de la investigación. Las investigaciones naturalistas, al partir de la concepción de trabajar con realidades múltiples que se influyen mutuamente, se inclinan por utilizar un diseño abierto que surge y se desarrolla con la investigación y se completa hasta que la investigación se termina.

Estos criterios de investigación, tanto en lo individual como en conjunto, se constituyen en una perspectiva adecuada para abordar el fenómeno de la formación permanente, ya que el trabajo de investigación se realiza desde la práctica misma y en la interacción cotidiana con los procesos, decisiones y acciones (McKernan, 1999). Sobre la investigación naturalista, Simons (1999) señala:

[...] la investigación naturalista supone el compromiso de estudiar los programas en sus contextos sociales, [y hacer] uso de métodos cualitativos de investigación, como la entrevista no estructurada, la observación directa y la reconstrucción histórica...que permitan a los lectores generalizar por su cuenta... (Simons, 1999: 39).

Como investigadora, en el primer acercamiento al fenómeno de estudio la percepción que tuve de él fue la de estar frente a un conjunto de procesos de formación continua reducidos a una tarea caótica, a una operación mecánica y carente de sentido; sin embargo, intuía que había mucho más que lo que alcanzaba a vislumbrar a simple vista, y que, por lo tanto, era necesario realizar una indagación sistemática para dilucidar el verdadero significado de esas acciones sin sentido aparente, para lograr la comprensión de un fenómeno complejo.

3.3 Los métodos y el fenómeno de estudio

Los métodos representan el camino para enfrentar aquellos problemas de investigación que han sido planteados a partir de la elección de un fenómeno de estudio, y se dividen tradicionalmente en dos corrientes asociadas cada una con paradigmas distintos: los métodos cualitativos, que, como ya se ha señalado, se asocian con el paradigma naturalista, y los métodos cuantitativos, vinculados con el paradigma racionalista.

Los dos paradigmas a los que nos referimos proceden de dos tradiciones singulares y completamente diferentes. El conglomerado de atributos que integran el paradigma cuantitativo procede de las ciencias naturales y agronómicas, mientras que el paradigma cualitativo tuvo su origen en los trabajos de antropología social y de sociología... No resulta claro por qué se juzgó que una u otra de estas tradiciones tenían que proporcionar un paradigma adecuado a la investigación evaluativa (Cook y Reichardt, 2005: 39).

Tal como se señaló antes, los métodos que mayormente se usan en la investigación naturalista o interpretativa son los métodos cualitativos, los que por su...

[...] pluralidad, flexibilidad y profundidad de planteamientos se muestran más adecuados para comprender una realidad compleja, singular y cambiante, definida por la construcción e intercambio no sólo de comportamientos y conocimientos, sino principalmente de significados, intereses y sentimientos (Pérez, 1989: 448).

Al tratarse de una investigación que intenta evaluar para comprender un fenómeno social del ámbito educativo desde el mismo espacio donde se gesta el fenómeno, la propuesta orientadora que brinda el método cualitativo es muy útil; en tal sentido, acerca del procedimiento de los métodos cualitativos se puede decir que éstos buscan aprehender las características de los fenómenos de estudio, a partir de la observación cuidadosa del fenómeno y de la utilización de la información que los propios actores brindan al investigador, vía entrevistas, en las que vierten su visión particular sobre el fenómeno de estudio, así como con las descripciones detalladas de los hechos, situaciones y acontecimientos, que pueden hacerse a partir de la interacción del investigador con el

fenómeno (Tarrés, 2004). Sobre este proceder metodológico Pérez (1998) señala lo siguiente:

[...] la metodología cualitativa, a diferencia de la cuantitativa, no comienza con un cuerpo de hipótesis que es necesario confirmar o rechazar. El investigador suele conocer el campo a estudiar y se acerca a él con problemas, reflexiones y supuestos. Realiza una observación intensiva, participante en contacto directo con la realidad... (Pérez, 1998: 50).

Tal como se ha descrito antes, el paradigma naturalista proporciona los elementos que se requieren para un estudio de estas características, y es así que para ello se utiliza principalmente, pero no de manera exclusiva, el método cualitativo que es propio de estos estudios; sin embargo, en consideración al interés de realizar, en los términos de Stake (2006), “la comprensión” de un fenómeno complejo, se considera importante hacer uso de las herramientas que brindan los métodos cuantitativos, ya que éstos “en un sentido fundamental podrían ser definidos como técnicas de contar, de medir y de razonamiento abstracto” (Cook y Reichardt, 2005: 45).

Es importante señalar que, entre las fuentes de datos que alimentan a esta investigación, existe una gran cantidad de situaciones observables y de sujetos participantes de los que hay que extraer información. También se dispone de información bibliográfica y documental, por lo que la investigación se nutre de un importante número de documentos que contienen información referida a leyes, planes de gobierno y programas establecidos, y, adicionalmente, existe una gran cantidad de datos que deben ser analizados, pues los beneficiarios de los programas de formación son los docentes del estado de Jalisco, cuya cifra se eleva a 65,000, de acuerdo con la información que proporciona el Programa Estatal de Formación Continua de la propia Secretaría de Educación de Jalisco (SEJ: 2010: 12); por ello se hace necesario realizar el análisis estadístico que permita una mayor comprensión del fenómeno de estudio. De igual manera, para enriquecer los datos se ha decidido realizar una encuesta a un importante porcentaje de docentes que participaron en los Cursos de Formación Continua en 2011, los cuales constituyen uno de los procesos formativos más importantes que se ofrecen desde la Dirección General de Formación Continua; su importancia radica en la variedad

de temáticas que se abordan, así como en la participación y permanencia en ellos de gran número de docentes de los niveles de preescolar, primaria y secundaria.

Por lo anterior, tal como se puede ver, además de las herramientas que proporciona el método cualitativo, se hace necesario hacer uso de instrumentos de recuperación de datos que emplea de manera prioritaria el método cuantitativo. También, para ello este trabajo se respalda en los planteamientos de Guba (1989):

Una vez que se ha tomado la decisión de usar un paradigma determinado en los campos de problemas «más accesibles» a sus supuestos, los compromisos entre las posiciones son no sólo posibles, sino incluso aconsejables, sin considerar qué paradigma se ha seleccionado. De este modo los métodos cuantitativos y cualitativos deberían ser usados cuando la situación lo permita (Guba, 1989: 152).

Ante la imposibilidad de llegar a una comprensión profunda de la realidad, al hacer uso de un único enfoque metodológico se ha considerado que la utilización de ambos métodos permite lograr una percepción más amplia y profunda del objeto de estudio, ya que los datos se potencian al ser procesados desde diferentes miradas y se enriquece la perspectiva de la realidad. De esta manera se espera lograr un proceso más acabado, al permitir que se complementen ambos enfoques, y “no existe razón para que los investigadores se limiten a uno de los paradigmas tradicionales, si bien ampliamente arbitrarios, cuando pueden obtener lo mejor de ambos” (Cook y Reichardt, 2005: 40).

3.4 La evaluación para la comprensión

Según se ha señalado líneas arriba, el propósito de este trabajo es llevar a cabo una evaluación del modelo de formación permanente en Jalisco relativa a un período de tiempo determinado. Esto es lo que en términos de Stake (2006: 43) se denomina “el evaluando”, es decir, el modelo de formación permanente en Jalisco que corresponde al período 2007-2012 es el fenómeno de estudio, y es lo que se constituye en el evaluando, el ente a evaluar.

En esta investigación, más que describir un estado de cosas, el interés se centra en explicar los porqués de los problemas institucionales que se han detectado. Por lo anterior, es importante especificar los términos del planteamiento de la evaluación que se pretende (Cano, 2015; Stobart, 2010; Anijovich, 2010, 2009; Trillo, 2002). Así, la evaluación, como actividad humana, es inherente al hombre; de esta manera, comparar, hacer juicios y elegir acompañan al hombre desde siempre; sin embargo, como proceso sistemático y objeto de reflexión, en particular en el campo de la educación, es relativamente reciente.

De acuerdo con los estudios sobre evaluación educativa que han realizado Lukas y Santiago (2004), Cabrera (2003) y Casanova (1998), entre otros, es Ralph Tyler quien incorpora, en 1942, el concepto al campo de la educación, es decir, es él quien introduce y define el término en el ámbito pedagógico como “el proceso que tiene por finalidad valorar en qué medida se han logrado los objetivos que se habían planteado” (Cabrera, 2003: 16). Su acepción es tal vez la más conocida y la que más ha sido utilizada durante las primeras décadas en que la evaluación pasó a ocupar un lugar primordial en los procesos educativos escolarizados.

Durante mucho tiempo se ha concebido a la evaluación de esa manera, y es a partir de los años sesenta que el campo de la evaluación se ha ampliado, con el desarrollo de una pluralidad de perspectivas sobre sus fines y aplicaciones, y con ello se ha generado en las últimas décadas una teoría de la evaluación (Shaw, 2003). Es así que actualmente el término es utilizado para designar tanto procesos de simple medición, como de valoración de complejos fenómenos sociales. De acuerdo con Santos (2005), hoy en día este concepto encierra una enorme complejidad semántica, ya que dentro de sus acepciones existen varias interpretaciones y aplicaciones. Así:

Evaluación se llama a la medición de resultados realizada mediante pruebas estandarizadas, a las auditorías, a la aplicación de pruebas objetivas, al análisis de procesos, a la investigación en la acción, etc. No digamos nada de las aplicaciones, utilidades, usos y abusos que se llevan a cabo con la evaluación (Santos Guerra, 1993c). Su polisemia se ve multiplicada hasta el infinito cuando pretendemos llegar a sus dimensiones más profundas (Santos, 2005: 204).

Por lo anterior, es importante definir el sentido que se le asigna al concepto en un trabajo de investigación, tanto en el proceso como en sus fines, de modo que para evaluar el modelo de formación permanente en Jalisco esta investigación se apoya, para la parte instrumental, en el concepto construido por Jiménez (2000), para quien la evaluación se define como un:

Proceso ordenado, continuo y sistemático de recogida de información cuantitativa y cualitativa, que responda a ciertas exigencias (válida, creíble, dependiente, fiable, útil...) obtenida a través de ciertas técnicas e instrumentos, que tras ser cotejada o comparada con criterios establecidos nos permite emitir juicios de valor fundamentados que faciliten la toma de decisiones que afectan al objeto evaluado (Jiménez, 2000: 21).

Así mismo, es importante considerar el planteamiento de Cabrera, quien pone énfasis en el fruto de la evaluación como proceso generador de aprendizaje acerca de la realidad que se evalúa, y en tal sentido, afirma:

Más que un proceso para certificar o aprobar, el acento de la actividad evaluativa se coloca cada vez más en la optimización de lo que se evalúa, es decir contribuir a proporcionar información relevante para introducir los cambios y modificaciones necesarios para hacer mejor lo que se está haciendo...promueve el aprendizaje sobre la realidad en la que se actúa: comprender mejor los procesos sobre los que se actúa y las razones de los fallos y aciertos...mejorar las futuras decisiones sobre políticas, programas o proyectos a través del *feedback* de la lección aprendida (Cabrera 2003: 19).

Con respecto de los fines con que se realiza esta evaluación se han tomado gran parte de las propuestas de Stake (2006), ya que desde su perspectiva:

En sentido estricto, la evaluación es la búsqueda de méritos y defectos, con independencia de si con ella se contribuye o no a la mejora del objeto estudiado, pero la mayoría de evaluadores quieren que sus conclusiones sean útiles. La mayor parte de ellos y ellas creen que sus hallazgos servirán para introducir mejoras en el evaluando. Y algunos esperan incluso contribuir a la generación de unas decisiones de gestión y de unas presiones institucionales que conduzcan no sólo a un evaluando más eficaz, considerado y ético, sino también a la mejora de la comunidad y la sociedad (Stake, 2006: 91).

En este sentido cobra importancia la advertencia de Stobart (2010: 24) “cualquier evaluación de los usos e influencia de la evaluación tiene que empezar por su finalidad; sin conocer ésta no podemos juzgar...”.

House (2000), por su parte, confirma que la consideración de mayores elementos y nuevos campos de evaluación, por ejemplo, la que se hace a los programas públicos como actividad independiente se ha formalizado recientemente: “Tanto por su omnipresencia, como por el papel que desempeña, la evaluación tiene gran relieve social, y transforma, justifica o desacredita los programas públicos” (House, 2000: 17).

Así también, Simons (1999) enfatiza el objetivo primordial de la evaluación:

Aunque el grado en el que los evaluadores contribuyen a las teorías generales de la educación y del cambio e, incluso, a la teoría social en general, es variable, hoy en día se está de acuerdo en que su cometido primordial consiste en poner de manifiesto los valores, los efectos o ambas cosas de un proyecto, programa o política concreto en un momento determinado y en un lugar específico... (Simons, 1999: 29).

En las acciones educativas del nivel básico del sector público en Jalisco, la evaluación ha estado referida a procesos escolarizados, es decir, a la determinación de niveles de conocimiento y aprendizaje de los estudiantes, y, en la mayoría de los casos, se sigue realizando una evaluación sumativa, o sea, aquella que se aplica al final de los procesos con la intención de emitir un juicio que aprueba o descalifica a los estudiantes; y con ello se sigue considerando a este proceso como un instrumento de control escolar. Como señala Stobart (2010: 26) la evaluación queda reducida al “principio de prepotencia administrativa cuya finalidad es la de control y rendición de cuentas”.

Así también, es común entre los docentes de la entidad, al menos en el cincuenta por ciento de ellos, tal como se abordará en el Capítulo 7, verse sometidos a procesos de evaluación entendida en términos de resolución de pruebas estandarizadas que intentan medir el dominio en habilidades para la docencia, y si bien estas pruebas brindan información relevante sobre dichos aspectos, dejan sin evaluar otros importantes campos de la actividad docente (Ferrerres, 2006), que muestran habilidades que sólo se dan en el contexto de aula y de centro escolar en la práctica misma.

Una situación muy diferente se presenta en la gestión, pues en ésta únicamente se han establecido algunos mecanismos de control del uso de los recursos financieros asignados a los diferentes programas, así como la elaboración de informes mensuales y anuales a los que suele llamárseles evaluación, pero que en realidad no lo es en modo alguno, pues "... quienes toman la iniciativa de hacer evaluaciones, se excluyen de hacérselas ellos mismos" (Santos, 2014: 83).

Sin embargo, la intención de esta investigación no es evaluar estudiantes ni docentes, sino realizar una evaluación que permita comprender el modelo de formación permanente en su complejidad, entendida esta última en los términos de Morin *et al.* (2006), es decir, considerando todos aquellos elementos que constituyen y determinan dicho modelo, así como la lógica de las relaciones y determinaciones que se dan entre ellos, y que generan situaciones que se pueden juzgar de azarosas y desordenadas, pero que constituyen el objeto o fenómeno de estudio en su singularidad. Algunos de estos elementos a considerar son, principalmente, los programas de formación que se realizan en la entidad, su origen normativo, su desarrollo, sus condiciones de aplicación, así como las acciones y aportes de los involucrados: tomadores de decisiones, ejecutores u operadores y participantes, especialmente los docentes como actores o beneficiarios de dichos programas.

Al decidir realizar este trabajo se consideró que la mejor opción sería realizar una evaluación que permitiera conocer a profundidad la lógica del modelo de formación expresado en los programas de formación, y que se lograra generar la comprensión del fenómeno, para evitar con ello la descalificación por generalización, porque, tal como se sabe, ciertos programas de formación docente no han dado los frutos esperados, como es el caso de los programas homogéneos, ejecutados en su mayoría con el formato de cascada o pirámide; pero, una tarea tan importante como ésta no debe eliminarse o modificarse sin haber logrado antes la comprensión profunda de la misma (Abma, 2006). En tal sentido, para lograr un análisis que conduzca a la comprensión del fenómeno de la formación permanente en Jalisco, nos apoyaremos en los postulados de Stake (2006), ya que es él quien ha aportado a la investigación este concepto:

La evaluación comprensiva constituye una perspectiva general dentro de la búsqueda de la calidad y la representación de la misma en un programa... sea cual sea el rol o el diseño de la evaluación, ésta siempre puede hacerse más o menos comprensiva. Ser comprensiva o comprensivo significa guiarse por la experiencia de estar personalmente allí, sintiendo la actividad y la tensión, reconociendo a las personas y sus valores (Stake, 2006: 141).

De acuerdo con lo anterior, la pretensión de este trabajo es identificar en la complejidad del conjunto de programas, acciones y decisiones un modelo que subyace más allá de la formalidad con que se presenta el Programa Estatal de Formación Continua (PEFC) que contiene la propuesta general de formación; y no solo identificarlo para describirlo, sino para comprenderlo.

El propósito de esta evaluación, entonces, no es procedimental, es decir, no pretende calificar sino comprender, reunir sus partes y concebirlo como un todo, de modo que al analizar y presentar lo encontrado, la lógica de las decisiones y de operación, se espera que los resultados obtenidos en la investigación contribuyan a una toma de decisiones informada. “Cuando realizamos un esfuerzo sistemático para descubrir la actividad, los significados y los valores de un evaluando, se trata tanto de una evaluación como de una investigación... la investigación institucional es también investigación evaluativa... todos los estudios de evaluación formal son investigación...” (Stake, 2006: 90). Por lo anterior, es importante hacer énfasis que esta es una evaluación investigativa, es decir, es una evaluación y es una investigación, es ambas cosas a la vez.

3.5 Un modelo de formación, un estudio de casos

La formación permanente del profesorado, objeto de estudio de este trabajo de investigación, ha sido revisada desde diferentes enfoques teóricos y metodológicos, y aquí se ha decidido abordar como estudio de caso de la operación de una política pública. Esto concuerda con lo dicho en secciones anteriores, en el sentido de que para realizar esta investigación se han de usar las estrategias y los procedimientos que proveen tanto el método cuantitativo como el método cualitativo. Así, dentro de esta metodología, esta investigación se concibe como un estudio de casos, por cuanto se trata de un hecho

particular ubicado en un contexto y en un horizonte temporal específico, y ello permitirá la reflexión acerca del sentido y la razón de la formación continua desde la cercanía y la toma de decisiones.

A este respecto, tanto Simons (2011) como Stake (2010) han abordado en sus respectivas obras la teoría y la práctica de la investigación con estudio de casos, las características que reviste este procedimiento y la posibilidad de utilizarlo cuando se trata de una entidad única que se quiere comprender, del estudio de la particularidad y la complejidad de un caso singular:

Es una investigación de carácter muy personal. Se hace un estudio profundo... se fomenta que el investigador aporte sus perspectivas personales a la interpretación. Se supone que el caso y el investigador interactúan de un modo único y no necesariamente reproducible en otros casos e investigadores. La calidad y la utilidad de la investigación no depende de su capacidad de ser reproducida, sino del valor de los significados que ha [...] generado el investigador o el lector... (Stake, 2010: 114).

El fenómeno de estudio de la formación permanente de los docentes del estado de Jalisco es un tema contemporáneo que reviste las características de un todo complejo y único, que ocurre en un tiempo específico y es influido, tanto por elementos exógenos al fenómeno, como por elementos internos y propios del mismo, que genera preguntas del tipo *cómo o por qué*, y en el que el investigador, aunque sea partícipe, tiene poco control sobre los acontecimientos, lo que justifica ampliamente la realización de esta investigación con esta metodología (Yacuzzi, 2005: 6).

Se trata, entonces, de un hecho que se ve influido y determinado por factores propios de la cultura instaurada desde hace décadas en las concepciones y los procesos de formación docente; en las decisiones que responden a intereses académicos y a otros de diferente orden; a la normatividad federal y estatal, ligada a programas de estímulos que la condicionan; a los recursos financieros que le dan viabilidad, pero que al ser otorgados por el gobierno central deben ser implementados de acuerdo con reglas de operación federal que en muchas ocasiones se contraponen con las normas de operación estatal, y en ocasiones con los intereses de los tomadores de decisiones locales; a los recursos humanos con una formación y experiencia heterogénea; y así, todos estos

elementos lo convierten en un ente complejo y susceptible de ser abordado como un estudio donde:

Se produce la mezcla de lo único y lo transferible, lo idiosincrásico y lo universal que caracteriza cualquier enfoque para la investigación basado en casos y que requiere que el investigador sea creativo al responder a la singularidad de lo que observa, al tiempo que [es] capaz de comparar y contrastar con acontecimientos anteriores para identificar lo menos específico. Reiterando, la metodología la debe construir el individuo dada su propia biografía y las condiciones en las que investiga (Kushner, 2002: 93).

Uno de mis principales intereses ha sido realizar un estudio que haga posible analizar de manera particular los componentes: programas, acciones, decisiones, recursos, pero, de manera fundamental, mantener la visión holística y lograr la comprensión y explicación del todo con el apoyo de esta estrategia, ya que:

[...] Lo que haría específico un estudio de casos, más que radicar en una forma especial de reunir información y sistematizarla con fines de investigación social, es mantener la unidad del todo, el esfuerzo por no perder el carácter unitario de la entidad que está siendo estudiada... (Gunderman, 2004: 256).

Porque, más allá de las partes, es el todo, el modelo de formación, lo que puede ayudarnos a comprender y proponer alternativas, y así como unidad ser de utilidad para delinear con pertinencia nuevos horizontes para la formación a largo plazo. El estudio de casos es, además, una estrategia que apoya los procesos de evaluación comprensiva, tal como el que ha sido planteado en este trabajo de investigación:

Todos los estudios de evaluación son estudios de casos. El programa, la persona o el organismo evaluados constituyen el caso. El estudio consiste, en parte al menos, en buscar los méritos y los defectos de ese caso. Algunas veces los estudios de casos se emplean en los estudios de evaluación...La mayor parte de estudios de casos no son estudios de evaluación, pero algunas de las interpretaciones que hacen los investigadores son de carácter evaluativo, así que, en este sentido al menos, el investigador de casos es siempre un evaluador (Stake, 2010: 86).

Por lo anterior, se puede concluir que en este trabajo la inquietud personal, el interés por el tema, la relevancia del mismo, las intuiciones y el propósito del mismo se canalizan hacia la búsqueda de los aciertos y las fallas del modelo de formación permanente que, constituido en un estudio de caso, permite lograr la descripción, el análisis y la evaluación comprensiva, y a partir de ello delinear orientaciones generales para el diseño de una propuesta alternativa que plantea una formación horizontal, es decir, de mayor participación docente en los procesos de formación, que impulse una nueva cultura de formación entre pares.

3.6 Estrategia metodológica

Las áreas que abarca este estudio son la planificación y la implementación de los programas que constituyen el modelo formal o institucional de formación continua, siendo una característica del mismo que su diseño y planificación son centralizados, es decir, surgen de decisiones del gobierno federal. Esto último es considerado en esta investigación justamente para dar cuenta del impacto de esta característica en la *implementación* y en los *resultados* obtenidos.

La estrategia metodológica utilizada para el desarrollo de la investigación está en consonancia con la naturaleza del paradigma y con los fines planteados; para la obtención de la información se han considerado las técnicas e instrumentos que garantizan la rigurosidad y sistematicidad del proceso y de los resultados del mismo. La información de las fuentes ha sido en mayor proporción, pero no exclusivamente, de tipo cualitativo, debido al interés de recuperar los significados que los actores/docentes construyen e imprimen en su accionar cotidiano, así como la lógica práctica que se revela en su experiencia: su participación en las acciones institucionales, sus referentes ideológicos y su desempeño en la gestión, implementación y operación de los programas y proyectos. Dicha estrategia puede verse esquematizada en la siguiente figura:

ESTRATEGIA METODOLÓGICA

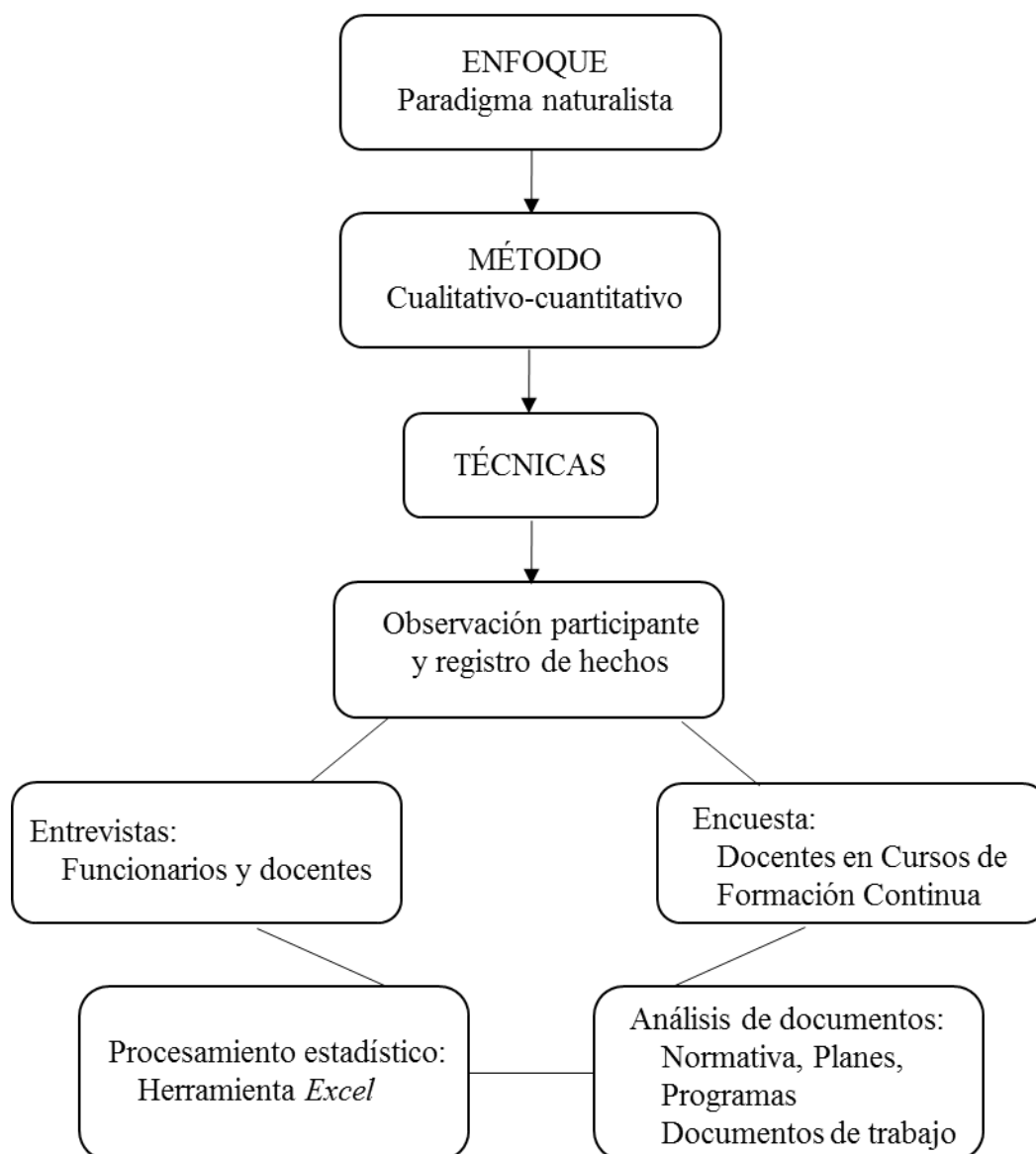


Figura 3.1 Estrategia metodológica. Elaboración propia.

Es así que, en este trabajo, para la obtención de datos, se utilizan principalmente técnicas, tales como la observación, la entrevista, la encuesta, el análisis documental y el análisis estadístico.

La *observación* como base del conocimiento es un proceso indispensable en cualquier tarea investigativa: “es el acto de fijarse en un fenómeno, a menudo con instrumentos y registrado con una finalidad científica” (Angrosino, 2012: 80). Así, entendida como un proceso sistemático y una técnica de recolección de datos, se puede

definir como “el examen atento que un sujeto realiza sobre otro u otros sujetos o sobre determinados objetos y hechos, para llegar a un conocimiento mayor sobre ellos mediante la obtención de una serie de datos generalmente inalcanzables por otros medios” (Casanova, 2004: 106).

La observación es la técnica que se ha utilizado de manera permanente durante este proceso de investigación, pues brinda información amplia y general sobre todos los aspectos del fenómeno de estudio; es a través de ella que se pudo obtener un panorama general del funcionamiento del modelo, lo que a la vez ha servido de marco para triangular los datos que brindan las otras técnicas utilizadas. Adicionalmente, el uso de esta técnica se potencia por el acceso privilegiado que la investigadora ha tenido sobre el fenómeno de estudio al encontrarse involucrada, y se ha convertido en observador participante, particularmente en razón de que su actuación no es objeto de evaluación que pudiera sesgar el producto de la observación (Angrosino, 2012).

Mientras se ha venido desarrollando la planeación de los procesos de formación, ha sido particularmente importante observar el actuar de los funcionarios del gobierno central responsables de la toma de decisiones con respecto del diseño del modelo, así como las acciones y la distribución de recursos financieros. En el proceso local que corresponde a la ejecución y el desarrollo de los mismos, se ha mantenido la mirada atenta sobre el desempeño de los funcionarios y mandos medios, operadores o implementadores en el estado de Jalisco, y sobre la participación de los maestros en los procesos formativos: cursos, diplomados, talleres.

Para registrar las observaciones referidas utilicé de manera permanente un diario con doble función, pues si bien lo utilizaba como herramienta de trabajo, ya que en él asentaba acuerdos y agendaba actividades, también me permitía realizar registros de información relevante para la investigación, así como reflexiones sobre ella, principalmente la relacionada con las decisiones para el desarrollo de los procesos de formación. De esta manera, en las reuniones de trabajo con los funcionarios y con el equipo que dirigía las tareas de formación, fue posible conocer y registrar las opiniones y valoraciones que se emitieron, acuerdos y desacuerdos que se generaron, así como la consecuente toma de decisiones para el desarrollo de los procesos formativos. También, realicé observaciones de los grupos de trabajo en dichos procesos y registré los aspectos

relevantes y los datos que me ofrecían las charlas informales que sostuve con los docentes participantes de los procesos formativos. Este diario, que contiene ideas, conversaciones, concepciones, y “cualquier otra cosa relacionada con la totalidad del proyecto de investigación y el análisis de datos”, corresponde a lo que Gibbs (2012: 49) ha llamado un diario de investigación reflexivo. Y fue una importante fuente de datos para comprender justamente la lógica que impera en la toma de decisiones y las razones que se esgrimen en ellas.

Por otra parte, *la entrevista* puede definirse como una relación interpersonal que permite obtener información oral; así, como técnica de obtención de datos de carácter investigativo puede considerarse como una conversación intencionada, que tiene como base un cuestionario realizado de manera oral, planeado y orientado hacia la búsqueda de información específica, en relación con el objeto estudiado (Kvale, 2011; Gomezjara y Pérez, 2009). Esta técnica tiene ventajas sobre otras, ya que el estar frente al entrevistado permite aclarar o profundizar acerca de algún tópico complejo, lo que sin duda enriquece la información obtenida.

Para este trabajo se han realizado ocho entrevistas a los responsables de gestionar los programas de formación continua, es decir, a actores representativos, tales como directivos, mandos medios y jefes operativos de las distintas áreas que conforman la Dirección General de Formación Continua. El perfil de los entrevistados corresponde, en su mayoría, a docentes de Educación Básica que desempeñan funciones administrativas que, desde al menos una década atrás, han venido gestionando las tareas de formación en el estado de Jalisco. Su vasta experiencia y conocimiento de los programas formativos y de su implementación fue una de las razones por las que los elegí como actores representativos del fenómeno de estudio; ellos conocen las tareas y han vivido y aportado a los procesos de cambio en la entidad, pues como señala Flick:

[...] el foco se pone (sobre todo) en la experiencia individual del participante, que se considera relevante... en las entrevistas no encontramos simplemente una reproducción o representación de un conocimiento existente...sino una interacción sobre una cuestión que forma parte del conocimiento producido en esa situación” (Flick, 2015: 111).

Para la realización de las entrevistas realicé una guía con aquellas preguntas que consideré pertinentes para obtener la información necesaria relacionada con su tarea y responsabilidad, así como para corroborar datos obtenidos de la revisión de documentos oficiales y para confrontar datos estadísticos o precisar el desarrollo de los programas. Las entrevistas se realizaron de manera directa, en el centro de trabajo de los participantes y con el apoyo de grabaciones y anotaciones adicionales; algunos de los entrevistados se llevaron a casa el cuestionario para ampliar la información, y otros me entregaron un texto a manera de narración de hechos complementarios, es decir, el diseño de aplicación de las entrevistas puede considerarse flexible (Flick, 2015), pues no se utilizó un único formato.

La información proporcionada por los directores y responsables de programas ha sido de enorme utilidad para la mejor comprensión de la implementación del modelo de formación, ya que, como señalan Cruz y Maya (2013):

[...] El recurso de los testimonios directos de los funcionarios es sugerente para reconstruir la historia de la política educativa en años recientes, sobre todo para indagar los escenarios de construcción de la micropolítica... en la que develan las negociaciones, acuerdos y toma de decisiones entre los actores... (Cruz y Maya, 2013: 75).

Así también, se ha entrevistado a docentes que han participado en instancias que ya no están vigentes o se encuentran en declive; estas entrevistas han permitido enriquecer –confirmar o cuestionar– la información obtenida de los documentos que recuperan la historia de los programas e instancias en las que se concreta la política pública de la formación continua, lo que ha permitido fundamentar el juicio evaluativo y el diseño de una alternativa en este campo.

Para la obtención de datos también se consideró necesario aplicar una *encuesta*, que como técnica de recolección de datos permite obtener una gran cantidad de información en poco tiempo. Además, aporta la ventaja de favorecer la veracidad en las respuestas de los encuestados, por tratarse de un instrumento que se aplica de manera anónima, y así los participantes suelen sentirse libres a la hora de responder a los cuestionamientos que se les plantean.

Es así que la encuesta representa un aspecto fundamental del proceso metodológico de esta investigación, ya que, junto con el análisis de los documentos normativos, de los documentos de trabajo del desarrollo de los programas, y de las entrevistas con funcionarios responsables y docentes usuarios de los servicios de formación, ha sido posible reunir la información necesaria para la evaluación del modelo de formación implementado en Jalisco. Tal como se señala en el título de la encuesta: *Encuesta para evaluar la pertinencia y las necesidades de formación continua en el Estado de Jalisco* (véase Anexo 5), el propósito de la aplicación de este instrumento fue obtener información directa de los docentes, que hiciera posible obtener el perfil de quienes participan en los procesos formativos, valorar la pertinencia, es decir, la utilidad que los docentes encuentran a estos cursos con respecto de su trabajo cotidiano, así como obtener sus sugerencias para la mejora de los procesos de formación. Lo anterior cobra relevancia en virtud de que el diseño del modelo de formación se basa en las prioridades nacionales y estatales establecidas a partir de los resultados de las evaluaciones que se aplican a los estudiantes, pero es evidente en el análisis de los mismos que la participación de los docentes en el diseño del modelo de formación, es prácticamente nula.

A fin de obtener información relevante de los actores principales del modelo de formación, es decir, de los docentes de los tres niveles y modalidades de educación básica, y considerando que ellos se encuentran laborando en las doce regiones del estado, se hacía necesario tomar en cuenta algunas consideraciones importantes, entre ellas: la elección de un proceso formativo relevante, la definición de una muestra representativa y optar por una estrategia que garantizara la aplicación y obtención de la información. Lo anterior es fundamental si se considera que el universo de participantes en los principales procesos de formación es superior a los 25,000 docentes.

Uno de los programas más representativos del modelo de formación permanente es la implementación los cursos de formación continua, y fue este proceso el que se eligió, pues reúne características que es importante considerar: va dirigido a todos los niveles y modalidades, es decir, en él participan profesores, directivos y asesores técnico-pedagógicos de preescolar, primaria y secundaria de todas las asignaturas, tanto en la modalidad indígena como regular, educación especial, educación física y tecnológica. Está directamente relacionado con el programa de estímulos de Carrera Magisterial, y en función de esto último está garantizada la asistencia y permanencia de los docentes en los

mismos. De esta manera, y en función de lo anterior se pudo contar con una muestra representativa del universo de participantes.

Con respecto del diseño de la encuesta se consideraron tres aspectos: el primero, enfocado a obtener información relativa a las características personales y laborales que hicieran posible definir el perfil docente de los maestros de educación básica de Jalisco a través de la muestra. Un segundo aspecto, estuvo dirigido a obtener información sobre las características específicas del contenido de los cursos de formación, así como del examen nacional, que está relacionado con los cursos y de igual manera asociado al programa de carrera magisterial. Finalmente, en el tercer aspecto, se buscó obtener sus valoraciones y particularmente las sugerencias que pudieran expresar sobre sus necesidades de formación y sobre la mejora del programa. Los resultados de la encuesta pueden verse en el Anexo 6.

Así también por la naturaleza del proceso, es posible contar con los maestros en un período de tiempo suficiente para la aplicación de la encuesta, pues ellos se reúnen ocho fines de semana en esta capacitación; así mismo, porque es el de mayor duración durante el ciclo escolar, lo que daría la ventaja sobre otros procesos de contar con tiempo suficiente para garantizar la aplicación. De esta manera se decidió considerar una muestra representativa del 10% de los participantes, que sería el que correspondería aproximadamente a una confiabilidad del 95% y un error muestral del 2%, en una distribución binomial de probabilidades.

Finalmente, este instrumento se aplicó a una muestra de 9.01% de la población de docentes referida líneas arriba. En este proceso participaron 28,965 profesores distribuidos en 875 grupos en las doce regiones del estado. Para la selección de la muestra se consideraron de manera aleatoria tres profesores de cada uno de los grupos, y se obtuvieron 2,612 encuestas válidas.

Así mismo, se han considerado como relevantes algunas experiencias y trayectorias formativas de los docentes que participan en los programas, estrategias y acciones de formación permanente, así como en los mecanismos de profesionalización, pues además de usuarios son agentes que con sus acciones imprimen un significado a la formación continua. En suma, como parte de esta evaluación se han recogido, por medio de

entrevistas y encuestas, las valoraciones, propuestas y percepciones de los maestros con respecto a su participación en los procesos formativos.

A continuación, en la figura se muestra el proceso seguido en el diseño, aplicación y análisis de resultados de la encuesta.

ENCUESTA: DISEÑO, APLICACIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS

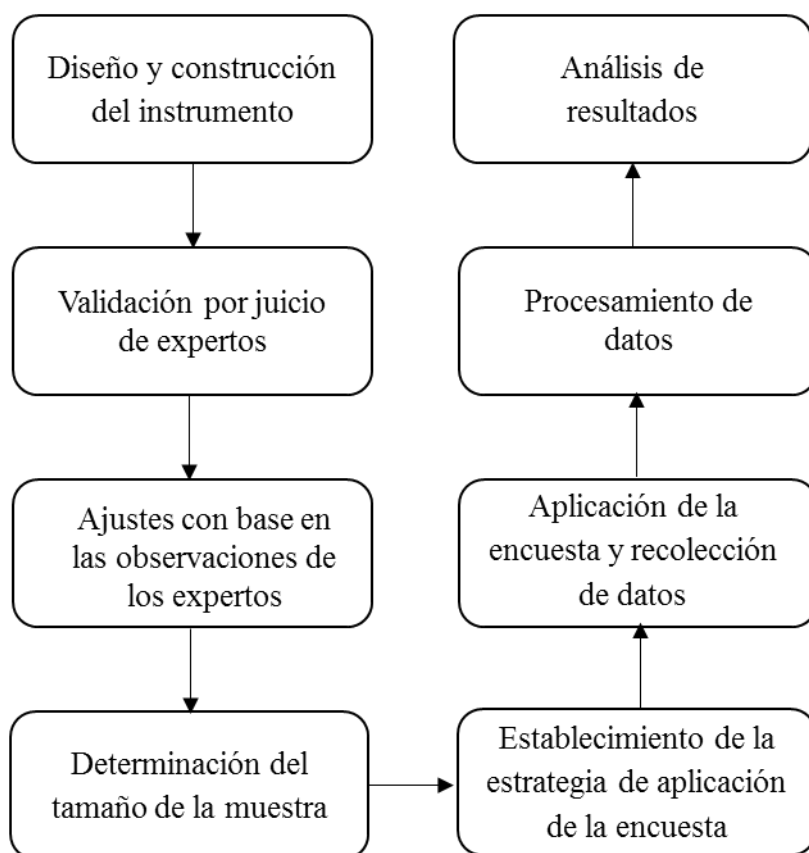


Figura 3.2. Encuesta: diseño, aplicación y análisis de resultados.

Los datos específicos referidos a los procesos en los que han participado los docentes remiten a información cualitativa y cuantitativa relacionada con sus intereses y necesidades, así como con las sugerencias específicas no solo sobre los cursos, sino sobre los procesos en general que desde su opinión deben realizarse.

Al finalizar el proceso de análisis de datos se obtuvieron regularidades que permitieron comparar y contrastar éstas con los objetivos y con los resultados de estudios e investigaciones previas que fueron presentadas en el marco teórico.

Al mismo tiempo que se le ha dado forma y organizado el *archivo documental* en el que se basa esta investigación, se ha realizado un análisis de contenidos de los documentos oficiales, circulares, folletos, informes, planes de trabajo, actas de discusiones, así como de los programas, materiales didácticos y bibliografía de apoyo de los cursos, talleres y diplomados que constituyen la oferta de formación continua en la entidad. Los documentos utilizados, que han sido de gran valor para este trabajo, incluyen también los registros personales, estudios formales y evaluaciones previas, censos oficiales y datos de encuestas previamente realizadas, así como planes de desarrollo, de educación, de formación continua y programas de trabajo específicos del estado de Jalisco (PEFC, 2012).

A fin de facilitar el trabajo de análisis de los datos obtenidos de las observaciones y registros, encuestas, entrevistas y revisión documental, así como de garantizar la confidencialidad de los participantes en la investigación, se han asignado códigos que permiten identificar el tipo de instrumento utilizado y el dato proporcionado por el participante. El código o símbolo se compone de letras iniciales y se combina con números asignados aleatoriamente a cada uno de los profesores y funcionarios entrevistados.

Debido al gran número de encuestas aplicadas, se consideró necesario tomar en cuenta solo algunas de las valoraciones representativas expresadas por los docentes con relación a la formación continua, y son las que aparecen con el símbolo ENC-M. A continuación, se presenta la tabla de símbolos empleados.

TABLA 3.1 SÍMBOLOS Y SIGNIFICADOS

Símbolo	Significado
DI	Diario de la investigadora
EFFC	Entrevista a funcionario de Formación Continua
EMP	Entrevista a maestro de Primaria
EMS	Entrevista a maestro de Secundaria
ENC-M	Encuesta a maestro
CFAC	Comentario de Funcionario de la Administración Central

Finalmente, es importante señalar que se han procesado algunas bases de datos de la Secretaría de Educación Jalisco, así como las que conciernen a la Dirección de Formación Continua, buscando establecer relaciones y delinear tendencias que complementen la información aportada por el análisis documental, las entrevistas y las encuestas. Para el análisis de estas últimas se utilizaron las funciones estadísticas que proporciona la herramienta computacional *Excel*.

En un segundo momento, y con base en la información sistematizada, así como en el juicio de valor formulado anteriormente, se delinear orientaciones generales para el diseño de una propuesta de modelo alternativo en el ámbito de la formación permanente.



CAPÍTULO 4

PANORAMA HISTÓRICO: DE LA NIVELACIÓN AL SISTEMA NACIONAL

4.1 Introducción

En los diferentes capítulos del trabajo se encuentran constantes referentes de la situación y características de la formación permanente en México, y en virtud de ello se ha considerado conveniente presentar los antecedentes históricos del modelo formativo, pues son el soporte que permite comprender de mejor manera el período de estudio, ya que como han señalado Zemelman y Gómez (2006):

La historia habría que entenderla como resultado de la presencia, acción determinante de ciertas circunstancias (cualesquiera que sean éstas: circunstancias históricas, pero también circunstancia de la vida cotidiana de todos los días, económicas, políticas, sociales o institucionales) que presionan al individuo, que lo determinan en su contexto, pero, a la vez, entendida como la capacidad del individuo de reaccionar frente a sus circunstancias (Zemelman y Gómez, 2006: 72).

Es así que en este documento se encuentra el devenir de la formación permanente en México, no obstante, es difícil separar el proceso ocurrido en Jalisco, en función de ello se realizará brevemente el abordaje del proceso en el país y en la entidad, según corresponda. Lo anterior se realizará a partir de la descripción de tres momentos fundamentales correspondientes asimismo a tres distintos proyectos de formación

permanente: la creación y desarrollo del Instituto Federal de Capacitación del Magisterio (IFCM), posteriormente el surgimiento y evolución del Programa Nacional de Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica (ProNAP) y, finalmente, la sustitución de este último por el Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional (SNFCSP), transición que ocurrió justamente en el período de estudio.

En relación con los antecedentes de la formación docente en México, es posible señalar que, a lo largo de la historia, se ha dado mayor énfasis a la formación inicial o a la permanente, debido a las demandas del desarrollo del Sistema Educativo Mexicano (SEM). Es así que la formación docente, como una profesión de Estado, se inicia en México con la fundación de las primeras escuelas Normales al iniciar el siglo XX (Arnaut, 1998).

En los años posteriores a la Revolución Mexicana (1910-1920), y con la creación de la Secretaría de Educación Pública en 1921, comienza la expansión del servicio educativo. De esta manera, las escuelas dedicadas a la formación de profesores de educación primaria comenzaron a surgir por todo el país, no obstante, el número de egresados no podía cubrir las necesidades nacionales, sobre todo en la extensa zona rural. Debido a ello, se hizo necesario buscar, entre aquellos que tuvieran voluntad y alguna formación, el apoyo para ofrecer educación al pueblo; de esa manera, miles de maestros “sin formación” se incorporaron a la tarea docente.

4.2 El Instituto Federal de Capacitación del Magisterio (IFCM)

A fin de apoyar a este ejército de nuevos profesores se crearon las Misiones Culturales, constituidas por grupos de expertos que en forma itinerante visitaban las regiones del país, reunían a los maestros y desarrollaban con ellos talleres de capacitación a partir de problemas locales que a éstos se les presentaban. A esta modalidad de trabajo se le llamó “institutos”. Sin embargo, aunque se ha llamado escuelas normales ambulantes a las Misiones (Mejía, 2011), estas acciones no derivaron en escuelas de formación docente. No obstante que hacia los años cuarenta las Misiones Culturales realizaron un

importante trabajo de formación docente, la mayoría de los maestros en servicio seguían siendo profesores sin título.

En función de lo anterior, en 1944 se crea el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio (IFCM), con el propósito de resolver la capacitación de los maestros en servicio que ejercían sin estudios profesionales sistemáticos (Sotelo, 2011: 320). De esta manera, dicho Instituto puede considerarse la primera institución de formación permanente en México.

Si bien el IFCM fue creado para capacitar a los profesores que ejercían la docencia sin preparación, y se esperaba que en menos de una década cumpliera con dicho objetivo, esta institución estuvo vigente durante 26 años, permaneciendo activo de 1945 hasta 1971.

La ley que estableció la creación del Instituto le daba solo seis años de vida, pues consideraba que necesariamente `en un plazo de seis años quedarán capacitados todos los profesores que hoy prestan sus servicios sin tener la preparación suficiente´, sin embargo, por no cumplir con las metas propuestas y por ampliar su cobertura a otros maestros de otros sistemas educativos, el 28 de diciembre de 1950 el presidente Miguel Alemán decreta una prórroga por seis años más y el 4 de enero de 1957 en el gobierno de Ruiz Cortines, se acuerda la permanencia del Instituto, prolongándose finalmente su existencia hasta 1971, poco más de 26 años (Moreno, 1995: 4).

Tal como ya se señaló, el IFCM tuvo como objetivo específico la capacitación de los maestros rurales; sin embargo, su ámbito de atención se extendió a maestros que trabajaban en las ciudades, a maestros de escuelas particulares –en respuesta a convenios con los Estados–, a los maestros municipales y a otras personas que no ejercían la docencia. Así, también es importante señalar que la creación del IFCM generó el desarrollo y la adaptación de las más variadas estrategias y modalidades de formación para docentes en servicio, que resultaron ser de gran trascendencia en el desarrollo de la formación permanente en México. En su organización contaba con una escuela oral y una escuela por correspondencia, y a partir de “1956, el Instituto inició una importante producción editorial de carácter pedagógico elaborada por sus maestros... posteriormente

introdujo los medios audiovisuales disponibles en la época: filminas y guiones audiovisuales y transmisiones radiofónicas” (De Ibarrola, 1999: 256).

En consideración a la importancia que reviste esta Institución, es imprescindible mencionar uno de los pocos estudios que existen en Jalisco sobre la historia de la formación permanente de los profesores. Para ello se hace referencia al trabajo de Moreno (1995); dicho documento –casi el único–se convierte en un invaluable apoyo para comprender esta etapa del devenir histórico de la formación. Lo anterior en función de que, en él, el autor describe el modelo pedagógico que lo orientaba, así como las estrategias de implementación y desarrollo en Jalisco, lo que es posible apreciar en el siguiente esquema:

MODELO PEDAGÓGICO DEL IFCM EN JALISCO

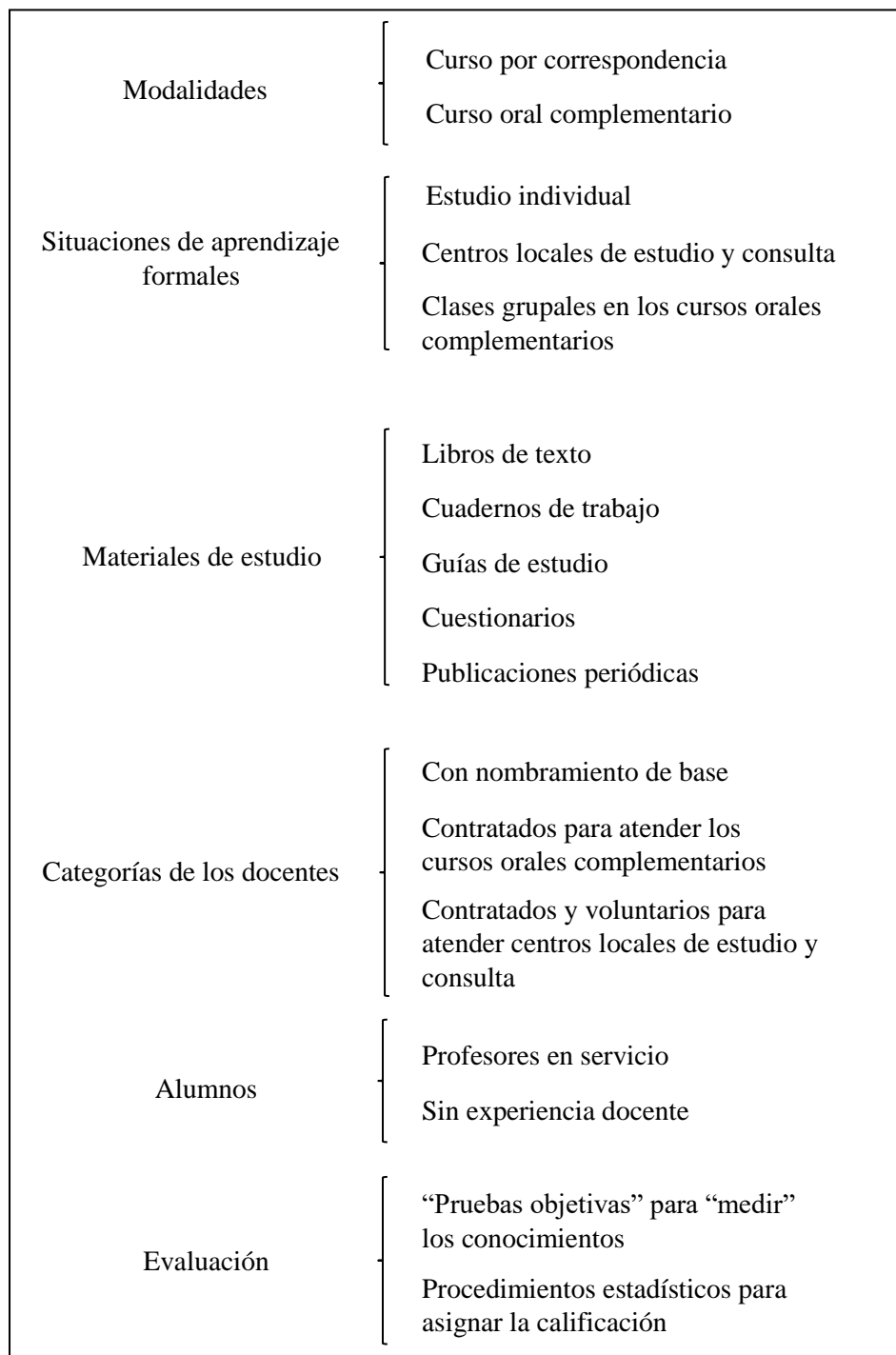


Figura 4.1. Fuente: Moreno (1995: 8-9).

Acerca del estudio de Moreno (1995) es importante destacar algunas cuestiones fundamentales, las que a juicio del autor pueden ser consideradas las acciones del Instituto que mayor influencia ejercieron en el sistema de formación docente, no solo durante el tiempo de su existencia, sino a futuro, por un largo período:

- La experiencia de formar profesionales en servicio permitió vivir la experiencia de vincular la teoría de los cursos con la práctica del trabajo docente en el contexto sociocultural en que se desarrollaron.
- El trabajo en equipo, forma colegiada de estudio independiente que los maestros acostumbraban en el Instituto y que trasladaron a su práctica docente, potencializando los aprendizajes.
- El fomento al autodidactismo, hoy pilar de las modalidades virtuales pero que en su momento representó una verdadera innovación.
- Los materiales de estudio producidos que fueron utilizados para los cursos a distancia y sirvieron de apoyo al trabajo de los maestros, fueran o no alumnos del IFCM, lo que significa la validación del trabajo y en general el mejoramiento de las prácticas profesionales de los profesores como fruto de intercambio de experiencias con los compañeros de estudio. (Moreno, 1995, pp. 46-47).

En función de lo anterior, se puede concluir que el IFCM representó para Jalisco y para México una “de las acciones de mayor trascendencia de la política educativa en el campo de la formación de docentes, por lo que significó para la preparación y certificación de miles de profesores” (Moreno, 1995: 44) que se iniciaron en la docencia con apenas un antecedente de educación primaria.

En el apartado anterior se han referido algunos antecedentes de la formación continua de los profesores en México. Aunque se han hecho algunas especificaciones de la situación en Jalisco, ésta no puede separarse de lo que sucedía en el país en materia educativa.

Tal como se señaló antes, el IFCM concluyó sus funciones en 1971, pues en ese año daba por terminada su función de capacitar a los maestros no titulados. Posteriormente, se haría cargo del mejoramiento profesional, y, bajo otra denominación, continuaría con su función:

Paulatinamente se transformó en la Dirección General de Mejoramiento Profesional del Magisterio, y finalmente, en 1978, en la Dirección General de Actualización y Capacitación del Magisterio, que opera los Centros Regionales de Actualización

Magisterial (CRAM), mismos que después adoptarán la forma de los Centros de Actualización del Magisterio (CAM) (De Ibarrola, 1999: 256).

De esta manera, a partir de 1971 se iniciaba una nueva etapa con respecto de la formación de los docentes en servicio; y así la Dirección General de Mejoramiento Profesional del Magisterio (DGMPM) fue asumiendo algunas responsabilidades y funciones, entre las que destacan:

- El mejoramiento profesional del magisterio titulado de preescolar y primaria. Al que se abocó entre 1971 y 1974.
- En este último año se le otorga la competencia para abarcar los niveles de educación media y superior; y en 1975 se le faculta para adoptar el plan de estudios de nivel superior.
- En 1974 también ejerce facultades para desarrollar el “Programa de Organización y Extensión Profesional para Preescolar”; y el “Programa para la atención de profesores de Educación Secundaria”.

En el año 1978 se establece el “Programa Nacional de Capacitación del Magisterio” para todos los docentes de país, incluyendo los de escuelas particulares, con lo que se pugnaba por la profesionalización de los maestros de primaria en servicio. Así, también en ese año adquiere la autoridad para organizar e impartir los cursos de Licenciatura en los niveles de Educación Primaria, Preescolar, Secundaria por Televisión y Educación Normal (DOF, 1978a).

No obstante, los esfuerzos por dar continuidad a la tarea de la capacitación, esta nueva dirección no cumplió con dichas expectativas, pues “se sabía que la Dirección de Mejoramiento ofrecía estudios con un mínimo nivel de aceptación. Eran de tres años, con sistema abierto, con actividades los sábados y asistencia a algunos cursos intensivos, sin normas ni controles académicos suficientes (Meneses, 1998: 99).

En esta transición, la DGMPM se convierte en la Dirección General de Capacitación y Mejoramiento Profesional del Magisterio (DGCMPM), a la que se le confieren varias funciones que se establecieron en el Reglamento Interior de la Secretaría de Educación Pública (SEP), las cuales se sintetizan en:

Organizar, desarrollar y supervisar las actividades de capacitación y actualización pedagógica... de los niveles de preescolar, primaria, secundaria y normal... así como como los estudios de licenciatura para el magisterio en servicio (DOF, 1978b).

Es en este contexto que surge, en el año 1978, otra importante institución educativa como es la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), que, según señala De Ibarrola (1999), pretendía articular las experiencias posteriores al IFCM, que antes se han descrito, pero dar continuidad a la formación en ese mismo sentido. Pues, según señala,

Los programas ofrecidos se centraron en la nivelación, esto es, en ofrecer a los maestros en ejercicio las oportunidades necesarias para obtener el grado de licenciatura, mediante programas semiescolarizados, o abiertos, en concordancia con los ofrecidos en épocas anteriores por el IFCM (De Ibarrola, 1999: 261).

Sin embargo, tal como veremos más adelante en relación con la experiencia de Jalisco, la Dirección General de Capacitación y Mejoramiento Profesional del Magisterio mantuvo sus actividades de capacitación de manera independiente y paralela a la UPN, al menos hasta la creación del ProNAP y su instalación en Jalisco en 1996.

En relación con lo anterior, en el año 1984 se llevó a cabo una reforma que elevó la formación de maestros al rango de licenciatura, lo que a partir de ese momento exigió la tarea nivelar a los docentes que no contaban con ese grado, quienes formaban la gran mayoría. Esta reforma apuntaba a elevar el nivel formativo de los maestros, ya que antes de esta ésta, la profesión de maestro exigía únicamente una formación de cuatro años posteriores al nivel de secundaria, mientras que a partir de esta reforma se exige el bachillerato como nivel de estudios previo para cursar los estudios de docencia.

En relación con lo anterior, se puede señalar que, desde 1987 hasta 1994, los Centros Regionales de Mejoramiento Profesional dependientes de la DGCMPM realizaron las acciones de capacitación, actualización y superación a través del Programa Emergente de Actualización del Magisterio (PEAM) y del Programa de Actualización del Magisterio (PAM), creados a partir de la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB), en el año 1992. En Jalisco, los tres

centros regionales existentes se convirtieron en Centros de Actualización del Magisterio (CAM), en los años 1993 y 1994 (DGFCPE, s/f).

4.3 Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB)

En México, el Acuerdo Nacional firmado en el año 1992 es un referente obligado en los estudios sobre Educación Básica, y constituye un hito en la educación nacional, ya que a partir de su implementación se generó la reforma educativa que mayor trascendencia ha tenido en las últimas décadas. Es importante destacar que en este Acuerdo participó de manera fundamental el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), por lo que prácticamente todos los programas educativos que a partir de él se generaron incluyeron la participación en mayor o menor medida del sindicato, ello con las consecuencias nada deseables en los resultados de dichos programas, tal como veremos que ocurre con el ProNAP.

Los aspectos fundamentales que consideró dicho acuerdo se relacionan con la descentralización o federalización educativa, con la renovación de planes y programas en Educación Básica y Normal, así como un fuerte impulso a la formación permanente asociada con un programa de estímulos económicos para los maestros; fue así que sus prioridades se centraron en:

Reorganizar el sistema educativo redefiniendo las atribuciones y responsabilidades de los tres niveles de gobierno y transfiriendo a los estados los activos, los recursos financieros y la responsabilidad de operar la educación básica y la normal [la federalización de la educación básica]; impulsar la participación social en la escuela como principio insustituible de revitalización; reformar los contenidos y materiales didácticos... y revalorar la función social magisterial, para lo cual se promete el salario profesional y un programa de vivienda, se concreta la carrera magisterial, se anuncia la reforma de la formación inicial y del sistema de actualización de los profesores y se proponen varias medidas para promover mayor aprecio de la sociedad por sus maestros (Latapí, 1999: 419).

Tal como se señala en el texto anterior, efectivamente, este acuerdo por su contenido constituye una importante reforma educativa. Entre los aspectos que interesa destacar es el que se refiere a la revaloración de la función social del maestro, pues en ella se incluye lo relativo a la formación permanente, tema principal de este trabajo.

De esta manera, el ANMEB contemplaba entre sus líneas de acción a la formación permanente como una prioridad. Al haber iniciado la reforma educativa, desde el mismo año de su firma, y en función de que en ella se consideraba el cambio de planes, programas y materiales de estudio, se creó el Programa Emergente de Actualización de Maestros (PEAM). El propósito fundamental de este programa era el fortalecimiento de los conocimientos de los maestros con respecto de los nuevos enfoques y propuestas, y se constituyó en un período intensivo de capacitación que tenía como propósito fundamental la actualización de los docentes; este programa estuvo vigente solamente durante el ciclo escolar 1992-1993.

Para el siguiente ciclo escolar, 1993-1994, se creó el Programa de Actualización de Maestros (PAM), que, según señala Martínez (1997), al igual que el programa anterior se desarrolló en una etapa corta, intensiva y obligatoria de trabajo en los planteles y zonas escolares, ello para hacer extensivo a todos los docentes el conocimiento básico sobre las nuevas propuestas de la reforma recién iniciada. De esta manera estos programas se constituyen en:

[...] el primer gran intento de los años noventa por poner al día a la totalidad de las profesoras y profesores de México. Se trató de un esfuerzo tan masivo como efímero cuyo propósito fue transmitir un conocimiento que ayudara a profesoras y profesores a mejorar de inmediato la calidad de su enseñanza ... (Martínez, 2010: 80).

Pero, como ya se ha señalado, estos programas se caracterizan por su brevedad, y según señala Latapí (2006), el juicio que se hace de ellos justifica su falta de continuidad; no obstante, se hace un reconocimiento a su aportación en el sentido de orientar las acciones futuras para la formación permanente:

Los resultados fueron pobres, según la SEP; el PAM se encargó de los gobiernos estatales, cuya respuesta fue más bien deficiente. Las experiencias del PEAM y el PAM llevaron a

la convicción de que había que desarrollar otro programa que fuera “una opción continua de desarrollo profesional y de mejoramiento de las escuelas”, cuya responsabilidad fuese compartida entre la SEP y las autoridades de los estados, como lo prescribe la LGE; así se generó el ProNAP (Latapí, 2006: 285).

En este mismo sentido, se pueden encontrar las valoraciones que hacen de ellos tanto Trujillo (2003) como Martínez (1997), en el sentido de que ambos programas generaron un ambiente propicio a la actualización docente, iniciaron la construcción de los equipos técnicos encargados de operar estas acciones y sentaron las bases de lo que es, sin lugar a dudas, el esfuerzo más importante y sistemático en México, en el campo de la formación permanente: el Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio (ProNAP).

Para el abordaje de las características de este programa, pero sobre todo para analizar las tensiones que cruzaron su funcionamiento, ha sido de la mayor importancia la lectura de los textos que sobre este tema ha escrito Alba Martínez Olivé, pues por su doble función como funcionaria y como académica, siempre abocada a la formación permanente, sus aportes son de gran relevancia.

4.4 El Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio (ProNAP)

En la Ley general de educación de 1993 se había previsto la creación de un Sistema Nacional de Formación, Actualización, Capacitación y Superación Profesional de Maestros. Por su parte, la experiencia de los programas emergentes daba la pauta para el establecimiento del nuevo programa en 1995, y de esa manera la SEP, en acuerdo con el SNTE emitió los lineamientos generales para la creación del ProNAP, según lo expresa dicho documento:

En cumplimiento de su función normativa, la Secretaría de Educación Pública, en acuerdo con el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, fijó los criterios para el establecimiento del Programa Nacional de Actualización de Maestros de Educación

Básica en Servicio el 15 de mayo de 1994. Posteriormente, el 17 de enero de 1995, la SEP y la organización sindical signaron el Convenio de ejecución y seguimiento que marcó la etapa preparatoria del Programa (SEP, 1996: 7)

Desde la propuesta del ProNAP (SEJ, 2006), al menos en los documentos oficiales, el maestro es considerado un profesionalista que se desarrolla en un campo laboral específico, cuenta con experiencia, plantea problemas que su práctica cotidiana le presenta, y es capaz, a partir de la reflexión y el estudio, de proponer las soluciones a los mismos. En función de ello se definen algunas de las principales orientaciones para el desarrollo del modelo formativo. A continuación, se presenta el modelo pedagógico que orienta al ProNAP.

MODELO PEDAGÓGICO DEL ProNAP



Figura 4.2 Modelo Pedagógico del ProNAP. Elaboración propia. Fuente: SEP (1996).

En función de lo anterior, se pretende que los programas de actualización le ayuden a desarrollar la capacidad reflexiva, en particular sobre su práctica docente, de tal forma que esto se vuelva parte de su actuar cotidiano y continuo. De igual manera, se señala que con este programa no se pretende ofrecer a los maestros paquetes de actividades para que las pongan en práctica de manera mecánica en el aula, sino que son, básicamente, sugerencias metodológicas y didácticas, que ellos puedan adaptar en el aula.

Así también, otra de las orientaciones fundamentales expresadas en los lineamientos enfatiza la importancia del trabajo colectivo:

Se considera importante también que los procesos de actualización sean colectivos, ya que la reflexión entre personas que comparten una problemática común de trabajo, constituidas en grupo de actualización lleva al surgimiento y puesta en claro de problemas, ideas y obstáculos que en otras modalidades formativas pueden permanecer ocultos o ser atribuidos a situaciones o especificidades personales. Al mismo tiempo, permite la toma de decisiones para la aplicación inmediata de las ideas desarrolladas en el proceso de actualización, a la realidad de trabajo de cada grupo de maestros (SEP, 1996: 5).

En función de ello, el programa define las competencias que espera desarrollar en los docentes, directivos y asesores técnico-pedagógicos de Educación Básica, a partir del trabajo en los diferentes programas que serán implementados:

Competencias profesionales:

- El dominio de los conocimientos disciplinares que son indispensables para enseñar adecuadamente los contenidos de los programas de estudio que correspondan.
- La comprensión profunda de los enfoques y contenidos de los planes y programas de estudio del nivel en el que se desempeña el maestro.
- El dominio de los métodos de enseñanza y recursos didácticos congruentes con los enfoques del plan de estudios, el nivel escolar de los alumnos y los contenidos programáticos.

- El reconocimiento de la experiencia adquirida, la reflexión, el trabajo colectivo, la aplicación de conocimientos y la búsqueda de solución a problemas concretos como medios para propiciar la innovación, enriquecimiento y mejoramiento de la práctica docente.
- El conocimiento de los procesos de desarrollo del niño y del adolescente y su vínculo con los procesos de aprendizaje.
- El estudio y análisis de las relaciones internas de las instituciones escolares y de sus vínculos con los padres de familia y la comunidad.
- El conocimiento de las características y desarrollo de la política educativa vigente.

En su caso, los programas de estudio también consideran:

- El desarrollo de las capacidades necesarias para que el personal directivo de educación básica, desarrolle sus funciones de manera congruente con las políticas y enfoques educativos vigentes.
- El desarrollo de las competencias profesionales de los maestros que atienden servicios educativos, como: educación indígena, grupos "multigrado", telesecundarias, entre otras.
- La atención al desarrollo de las competencias profesionales que se requieran para satisfacer necesidades educativas estatales y/o regionales (SEP, 1996 pp.19-20).

A partir del contenido expresado en las competencias antes expuestas y que los docentes debían lograr con su participación en el ProNAP, es posible identificar un nuevo enfoque pedagógico en el modelo de formación que ahora se proponía, en el cual se establece una distancia con respecto del que había prevalecido por largo tiempo en las escuelas normales y en la UPN. Es decir, hasta ese momento, la perspectiva de la formación docente se orientaba de manera fundamental hacia la adquisición de conocimientos teóricos, es decir, se identificaba con el *modelo academicista* (Imbernón, 2016; Diker y Terigi, 2008; Davini, 2005; Gimeno y Pérez, 2005).

El nuevo programa hacía hincapié en los aprendizajes propios de la profesión docente, es decir, además de los conocimientos disciplinarios era necesario atender cuestiones específicas sobre conocimiento de enfoques, de planes y programas, métodos de enseñanza y recursos didácticos, y de manera particular, el reconocimiento al valor de

la experiencia y la tendencia hacia la innovación a través de la reflexión y el trabajo colaborativo (Margalef, 2015, 2011); esto marcaba una ruta muy distinta de la academicista y tendía a orientar, al menos en sus propósitos, modelos como el de *desarrollo y mejora* (Imbernón, 2008) o hacia la *reflexión sobre la práctica* (Tardif, 2009; Schön, 1998).

Sobre otro aspecto del ProNAP, es importante señalar que los programas de actualización se presentaban en cuatro modalidades: Cursos Nacionales, Cursos Estatales, Talleres Generales y Talleres Estatales; las características de estas modalidades y otras particularidades del programa serán abordadas en el Capítulo 7, ello en función de su estrecha relación con el proceso de evaluación que se realiza en esta investigación.

Finalmente, en cuanto al planteamiento general y al marco organizativo del programa, cabe destacar el rasgo que quizá se considere el sello distintivo del ProNAP, es decir, el establecimiento de la red de Centros de Maestros. Estos últimos son el medio utilizado para garantizar el acceso de los docentes ubicados en toda la geografía nacional a los procesos de actualización. Se constituyen en espacios físicos equipados —equipos de cómputo, biblioteca, videoteca— y adaptados de manera que puedan ser utilizados por los docentes para el desarrollo del trabajo individual o colaborativo, para la realización de talleres, para el aprendizaje y uso de las tecnologías en los programas educativos y en particular para acercar a los docentes a importantes acervos bibliográficos especializados.

En función de lo anterior, dichos centros fueron creados pensando en promover y organizar la participación de los docentes en los nuevos programas y estrategias de formación, y para ello debían ser establecidos en “poblaciones de mayor concentración de maestros en servicio, con vías de comunicación suficientes para permitir el acceso a los usuarios de otras localidades, posibilitando la expansión de sus servicios” (SEJ, 2006: 31). Aunado a lo anterior, el estado de Jalisco, en el momento de la firma de la extensión de los servicios del ProNAP se comprometía a:

- Destinar y mantener espacios físicos apropiados para la instalación de los centros de maestros y sus respectivas bibliotecas, cuya ubicación será determinada por las propias autoridades educativas de la entidad.

- Seleccionar y encomendar a personas competentes la coordinación y atención de los servicios de los centros de maestros.
- Destinar los recursos necesarios para el funcionamiento de los centros de maestros y desarrollo de sus servicios (SEJ, 1997: 6).

De esta manera, en el estado de Jalisco el nuevo programa de formación permanente inició sus actividades con el establecimiento de 16 Centros de Maestros.

A fin de lograr la concreción del modelo de formación a nivel nacional, se hizo necesaria la creación de órganos responsables del desarrollo de las acciones del ProNAP en todas las entidades federativas. Para ello, se realizó la firma de los “acuerdos de extensión”, suscritos por los gobiernos de los Estados y las respectivas autoridades educativas, ajustándose así a lo establecido por la *Ley General de la Educación* de (SEP, 1993), que define el papel normativo de la SEP y el rol operativo y coadyuvante de las autoridades educativas estatales, en las tareas de formar y actualizar a los maestros en servicio.

En relación con lo anterior, y no obstante que desde un año antes habían comenzado a realizarse las principales acciones de formación (SEJ, 2006), el convenio para la extensión del ProNAP fue suscrito el 23 de junio de 1997, y se signó bajo las siguientes especificaciones:

El Estado de Jalisco es una Entidad libre y soberana que forma parte integrante de la Federación de conformidad a lo establecido en el artículo 43 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y que el ejercicio del Poder Ejecutivo, se deposita en el Gobernador del Estado, quien... puede celebrar convenios con la Federación u otras instancias públicas o privadas para la coordinación en materia educativa... Es objeto del presente convenio el establecimiento de las bases conforme a las cuales EL GOBIERNO DEL ESTADO, a través de la Secretaría de Educación, hará extensivo el Programa Nacional para la Actualización Permanente de los maestros de Educación Básica en Servicio (ProNAP) en Jalisco, de acuerdo con... la normatividad definida por LA SEP (SEJ, 1997: 4)

De igual manera, se señala que las acciones que motivan al convenio son las siguientes:

- Realización de talleres generales para maestros para el conocimiento y adecuado aprovechamiento de los materiales educativos.
- Oferta de cursos nacionales de actualización para maestros de servicio y actividades de apoyo académico a sus estudios.
- Instalación y funcionamiento de los centros de maestros.
- Evaluación y acreditación pedagógica de los cursos nacionales de actualización.
- Planeación y evaluación nacional y estatal de las acciones, resultados e impacto del ProNAP.
- Otras acciones que se agreguen progresivamente al programa para ampliar la oferta y cobertura de actualización a los maestros (*Ibíd.*, p.3).

Este Convenio de Extensión deja en claro que corresponde a la *Unidad de Normatividad y Desarrollo para la Actualización, Capacitación y Superación Profesional de Maestros* (UNyDACT), la cual dependía de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal de la SEP, la “orientación, regulación y evaluación nacional de las acciones del ProNAP”, mientras que corresponde a la instancia encargada de actualización en la entidad federativa en cuestión “la coordinación de su ejecución” (*Ídem*).

Ahora bien, en cada entidad, y como resultado del convenio antes citado, se impulsó la formación de una Instancia Estatal de Actualización (IEA), siendo ésta una denominación genérica adoptada o no, según la conveniencia o el interés del Estado, y tenía a su cargo la operación de las estrategias y lineamientos propuestos desde el centro, de acuerdo con lo establecido:

Promover la creación o consolidación de una instancia técnica adecuada, con un equipo dedicado profesionalmente a coordinar las actividades del PRONAP en la entidad y bajo la conducción de quien será el responsable estatal de actualización. Las autoridades educativas procurarán que esta instancia tenga una ubicación adecuada dentro de la estructura educativa del estado para el mejor desempeño de sus funciones (SEJ, 1997: 7)

La Instancia Estatal de Actualización se estableció en Jalisco con esa denominación y estuvo vigente desde el año 1997 hasta el 2003 (SEJ, 2006: 22), año en que se integró

a la recién creada Dirección General de Actualización y Superación del Magisterio (DGAySM).

La creación de una instancia especial para atender las acciones del ProNAP, independiente de las áreas de la propia SEJ, que venían operando desde décadas atrás los programas de formación, generaría en la entidad un obstáculo importante para la implementación y desarrollo de los programas de formación, y se constituye en una característica del modelo de formación en Jalisco.

Uno de los principales problemas en este sentido se generó con Educación Básica, pues es en esta área de la SEJ donde se asienta la estructura educativa, es decir, los directores, supervisores y jefes de sector que organizan el ciclo escolar y todas las tareas que se relacionan con los docentes, entre las que se cuentan las de formación a través de lo que se conoce como “mesas técnicas”, formadas por asesores técnico-pedagógicos, con amplia experiencia. Seguramente, esta nueva instancia asentada en un área, como lo es la Coordinación de Formación y Actualización Docente (CFAD), que no guardaba relación directa con Educación Básica, generó lo que se puede leer en el informe que la SEJ elaboró con motivo de la primera década del ProNAP, en el que se señala como un reto de este último, lo siguiente:

La falta de líneas claras en la política educativa estatal en materia de actualización, ha generado que las autoridades intermedias vean a la Instancia Estatal... como un obstáculo a la labor de los cuerpos técnicos de los niveles de Educación Básica [lo que] no ha permitido un desarrollo sostenido de los procesos de actualización, ni la función de la asesoría técnico-pedagógica de manera pertinente a las escuelas; observándose como consecuencia un decremento del servicio, afectándose a los docentes y a los colectivos escolares a los que pertenecen; por ello, avanzar en este sentido representa un reto importante a superar en la entidad. (SEJ, 2006: 21)

De acuerdo con lo anterior, crear una instancia paralela a las existentes, en lugar de integrar y aprovechar la experiencia y el potencial con que cuenta la institución es un rasgo de la burocratización del sistema educativo, que en este caso generó la desvinculación con los niveles de Educación Básica, y no sólo con ellos, sino también

con las instituciones formadoras, lo que ha generado no pocos problemas al sistema educativo en general.

Parte de estos problemas, desde su origen, se han presentado debido a la visión corta de quienes gestionan los programas educativos, ya que no han podido valorar y orientar la importancia del trabajo colaborativo institucional, y en particular en el desarrollo de programas tan importantes como el de formación docente; es así que, durante años hubo que estar lidiando con problemas adicionales a los propios que impone un proyecto de esta naturaleza. De igual manera, parece que esto no solo se dio en Jalisco, pues Martínez (2010) lo refiere en sus reflexiones:

Un balance de esta etapa inicial muestra que se cometió un error fundamental. El PRONAP como tantos otros programas generados en el decenio de los noventa o a principios del nuevo siglo, fue creado en paralelo a la estructura regular del sistema de educación básica, de hecho operó como si esta no existiera o careciera de relevancia para la tarea de actualización. Se descuidó la atención de los supervisores o los jefes de sector, no se les comunicó el sentido de la reforma ni el del ProNAP; los maestros a su cargo no fueron llamados a contribuir en su difusión, tampoco fueron sujetos de la actualización. Con razón, se sintieron desplazados y vieron en el programa una competencia y un riesgo para su estabilidad. No se comprendió de manera suficiente que el sistema educativo se mueve por tradiciones, intereses y fuerzas diversas representadas por las variadas franjas de la estructura educativa (Martínez, 2010: 86).

En Jalisco, tal como se señaló, no solo no se consideró a la estructura de Educación Básica, con las consecuencias que tuvo que lidiar el ProNAP a lo largo de su existencia, sino que tampoco se sumó a este proyecto a las propias instituciones creadas anteriormente para ello, como fueron los Centros de Actualización del Magisterio (CAM) y la Dirección de Superación y Actualización del Magisterio (DASM). Estas instituciones, alejadas y resentidas, se convirtieron en foco de conflictos, pues durante el período de estudio se intentó vencer las resistencias e incorporarlas a las actividades de formación, pero a pesar del esfuerzo, éste no siempre dio frutos y sí generó un constante desgaste en la gestión.

Sobre ello es importante referir aquí algunos antecedentes de dichas instituciones, pues ambas realizaron una función relevante en la formación docente, si bien es necesario

dejar asentado que, para la comprensión de este trayecto, ha sido necesario recurrir a documentos de trabajo con mínimos referentes y a la memoria de quienes en su momento participaron en estos programas educativos, pues la investigación específica relativa a este período en Jalisco es casi inexistente.

Como ya se dijo en la primera parte de este capítulo, al igual que en el resto del país y bajo la orientación nacional, en Jalisco se crearon instituciones para brindar capacitación a los maestros. En el año 1972, todavía en funciones el IFCM, la Dirección de Planeación y Mejoramiento Profesional del Departamento de Educación Pública del estado de Jalisco (hoy SEJ), tenía como tarea fundamental brindar capacitación a los docentes en servicio que carecían de ella. De igual manera, los tres Centros Regionales de Mejoramiento Profesional de origen federal continuaron realizando capacitación hasta el año 1994, en que fueron transferidos a Jalisco, para ser dirigidos por la autoridad estatal y bajo el nombre de Centros de Actualización del Magisterio (CAM), nombre que hasta hoy conservan.

Ante la demanda de profesores capacitados, se creó en el año 1973 en el estado la Escuela Normal por Correspondencia de Jalisco (ENCJ), y posteriormente, en el año 1977, ésta se convirtió en la Escuela Normal para Profesores de Educación Primaria en Servicio con Sistema Abierto (ENPEPSSA). Estos sistemas abiertos respondían a la necesidad de atender a los docentes que laboraban en municipios del estado, y, para fortalecer las tareas en las diferentes regiones, se crearon centros de estudio en algunas de las principales cabeceras municipales, tales como Guadalajara, Puerto Vallarta, Ciudad Guzmán, San Juan de los Lagos, Autlán, Tequila, Colotlán, Mascota, Magdalena y Tecolotlán.

Así, de septiembre a mayo, cada fin de semana los docentes de ENPEPSSA impartían asesoría a los docentes-alumnos, quienes además debían asistir durante los tres primeros años de sus estudios al curso intensivo que se realizaba durante cinco semanas en el período vacacional de verano en la Escuela Normal de Jalisco, y se realizaban las prácticas profesionales en la escuela primaria anexa. De esta manera, la ENPEPSSA cumplió su misión histórica, ya que imprimió un impulso de mejora a la educación básica y logró mejorar la situación personal y profesional de miles de docentes.

Una vez cumplida su misión básica, la ENPEPSSA devino en equipos de Actualización y Superación del Magisterio. Así, en el año 1980, la Dirección de Planeación y Mejoramiento Profesional cambió su denominación por el de Dirección de Educación Normal y Mejoramiento Profesional y se crearon cuatro direcciones dependientes de ella: Dirección de Educación Normal, Dirección de Actualización y Superación del Magisterio (DASM), Dirección de Posgrado e Investigación y Dirección de Apoyos Audiovisuales para la Educación. Fue con esta estructura organizativa que del año 1980 a 1993 se atendieron los programas dirigidos a la formación docente en Jalisco.

De esta manera, el ProNAP vino a desplazar a la antigua DASM y a los tres CAM, pues al crear una estructura paralela a las anteriores, es decir, no haber sido integradas, ambos modelos coexistieron, lo que generó una pérdida de recursos humanos y financieros. Así también es importante señalar que el personal docente que se desempeña en estas cuatro instituciones, a diferencia del que labora en el ProNAP, es personal de base, por lo cual su situación laboral depende de un esquema escalafonario propio del nivel superior, lo que ha permitido que, en su mayoría, los docentes de esas instituciones cuenten con prestaciones y salarios superiores a otros niveles educativos.

Como consecuencia de lo anterior, haber mantenido fuera del proyecto formativo de los noventa, a grupos de profesores con orígenes formativos, cultura laboral y contratación distintos, generó grandes problemas, tal como se ha venido señalando, y ocurrió lo que Arnaut (2004) ha identificado como una característica del sistema educativo mexicano, es decir, la creación de instituciones como capas sedimentadas, fenómeno en el que, a fin de no cerrar instancias o eliminar programas que ya cumplieron su ciclo, se crea otro programa o dependencia que lo sustituye, pero no desaparece al anterior, con las indeseables consecuencias ya descritas.

4.5 Sistema Estatal de Formación Continua y Superación Profesional (SEFCSP)

Por otro lado, y según se ha señalado, desde la década de los noventa se concibe la necesidad de instaurar un “Sistema Nacional de Formación Docente”, articulado con las políticas de federalización de la educación; tal como se ha descrito, el trayecto para llegar

a ello ha sido largo, y hoy en día no puede decirse que se haya concretado, aunque al menos ha quedado plasmado en documentos normativos y de planeación. El hecho de que este planteamiento tenga un lugar relevante en el discurso y la práctica cotidiana de las acciones formativas, deja en claro que quienes participan en este campo lo asumen como una necesidad y como una tarea pendiente.

Al arribar al período de estudio, 2007-2012, la formación continua o permanente se encontraba ya totalmente institucionalizada en Jalisco, pues desde el surgimiento del ProNAP en 1995 y su establecimiento hasta el año 2007, había transcurrido más de una década, y para entonces “Los servicios de actualización y capacitación se prestaban ya con regularidad en todas las entidades federativas sin excepción y se había formado entre maestras y maestros si no una cultura, sí la costumbre de participar regularmente en las actividades de actualización” (Martínez, 2010: 89).

De esta manera, al asumir la responsabilidad de dirigir las tareas de formación permanente en Jalisco, en el año 2008, me vi en la necesidad de gestionar un conjunto de programas y acciones establecidas que, al margen de la manera en que se estuvieran realizando, no podían detener su marcha. Fue justamente en este año que se determinó a nivel nacional, la transformación del ProNAP en Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional.

Este cambio respondía, entre otras razones, al reconocimiento de las asignaturas pendientes en materia educativa, pues los resultados de las evaluaciones nacionales e internacionales estaban generando desánimo y preocupación en la sociedad. De esa manera, se acordó la firma de un nuevo pacto entre el Gobierno Federal y el SNTE, el Acuerdo por la Calidad Educativa (ACE), firmado en mayo de 2008. En dicho acuerdo se establecieron diez puntos o líneas de acción para llegar al logro del objetivo central que fue: “propiciar e inducir una amplia movilización en torno a la educación, a efecto de que la sociedad vigile y haga suyos los compromisos que reclama la profunda transformación del sistema educativo nacional” (ACE, 2008: 5).

Ante este panorama el tema de la profesionalización es uno de los componentes más significativos de la Alianza por la Calidad. En todo sistema educativo los maestros representan su primer motor, pues en la medida en que el maestro aumente su

competitividad y conocimientos estará incidiendo de manera positiva y directa en el aprendizaje de sus alumnos. Con este acuerdo se busca lograr que las autoridades del sistema educativo, directivos de centros escolares y profesores, sean seleccionados adecuadamente, estén debidamente formados y reciban los estímulos e incentivos que merezcan en función del logro educativo de sus alumnos (Amador, 2009: 24).

En función de lo anterior, el quinto punto del acuerdo se constituye en la estrategia dirigida a lograr “La profesionalización de los maestros y las autoridades educativas”. En él se establece la nueva orientación que se daría a la formación permanente, para lo que se planteaba de manera central:

- La creación del Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional.
- La participación de las Instituciones de Educación Superior de reconocido prestigio en las tareas de formación.
- Proporcionar una capacitación orientada hacia la calidad.
- Fortalecer la integridad de la agenda educativa a través de la participación del sistema de educación superior en el sistema de Educación Básica.
- Mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje y favorecer esquemas de transparencia y rendición de cuentas.
- A partir del ciclo escolar 2008-2009, un nuevo catálogo de cursos, y convocatoria a instituciones de educación superior para la impartición de cursos (ACE, 2008: 15).

A partir de estas nuevas orientaciones se establece, en junio de 2009, el Sistema Estatal de Formación Continua en Jalisco, y, en lo sucesivo, los programas y las acciones se realizarían en ese marco, tal como veremos a continuación y en los capítulos subsecuentes.

A fin de avanzar en la comprensión del período de estudio, a continuación, se presentan las características de la institución marco de la formación permanente en Jalisco, pues no solo se trata de una dependencia de la SEJ, sino del marco organizador del modelo y que por sus características le imprime su carácter contextual.

4.6 La Dirección General de Formación Continua para Profesionales de la Educación (DGFCEPE)

De acuerdo con lo antes dicho, en el Estado de Jalisco se designa, desde el año 2009, como Sistema Estatal de Formación Continua y Superación Profesional, a la articulación de instituciones, organismos, servicios, productos y relaciones que apuntan a la profesionalización de los maestros en servicio, como una vía para mejorar la calidad y la equidad en la educación básica en cada una de las regiones de la entidad; las autoridades educativas estatales deben asegurarse de que este Sistema se adapte a las necesidades y condiciones propias de las diferentes regiones, localidades y centros educativos.

El carácter articulado de este Sistema debe de ser garantizado por una instancia académica y colegiada, designada como Consejo Estatal de Formación Continua y Superación Profesional, cuyo titular es el Secretario de Educación de Jalisco, y la Secretaría Técnica de este Consejo es responsabilidad de la Dirección General de Formación Continua para Profesionales de la Educación.

Tal como se señaló líneas arriba, se denominó normativamente como Sistema a la organización del modelo de formación; no obstante, desde una década antes las actividades de formación se planeaban, organizaban, coordinaban y ejecutaban a través de la Dirección General de Formación Continua para Profesionales de la Educación. Esta dependencia de la Secretaría de Educación Jalisco tomó su denominación en enero de 2009; sin embargo, había sido creada en el año 2001 con el nombre de Dirección General de Actualización y Superación del Magisterio (DGAYSM).

En aquel momento esta área se creó siguiendo la pauta nacional, ya que recién se había creado en 1999, a nivel federal, la Coordinación General de Actualización y Capacitación para Maestros en Servicio (CGAC), y “esto fue leído por las autoridades educativas estatales como una señal de adopción definitiva del servicio de actualización y capacitación docente como tarea regular del sistema educativo” (Martínez, 2010: 89), y, por otra parte, esta señal de institucionalización daba a la SEJ la oportunidad de aglutinar todas las dependencias de formación continua o permanente que hasta entonces coexistían, sin vínculo alguno, en el estado Jalisco.

La Dirección General de Formación Continua para Profesionales de la Educación, –en lo sucesivo, para abreviar, se hará referencia a ella en términos de Dirección General o también DGFCPE–, como parte de la estructura organizativa de la Secretaría de Educación Jalisco, en la que ocupa el cuarto nivel jerárquico y depende de manera directa de la Coordinación de Formación y Actualización Docente (CFAD), responsable ésta de las tareas de formación, tanto inicial como continua y posgrados.

Para ello esta Coordinación cuenta con tres Direcciones Generales con tareas específicas, a saber: la Dirección General de Educación Normal, que atiende la formación inicial, que se desarrolla principalmente en las once escuelas Normales públicas que existen en Jalisco para formar docentes de preescolar, primaria y secundaria, así como de educación especial y de educación física; la Dirección General de Formación Continua para Profesionales de la Educación, que brinda las tareas de formación continua o permanente a través de los 32 Centros de Maestros y Centros de Actualización de Magisterio, a los maestros en servicio a lo largo de su vida laboral; y una tercera instancia, la Dirección General de Unidades de la Universidad Pedagógica Nacional e Instituciones de Posgrado, que atiende a las cinco sedes o unidades de la UPN y tres Centros de Posgrado con que cuenta la SEJ. A continuación, se ilustra esta estructura.

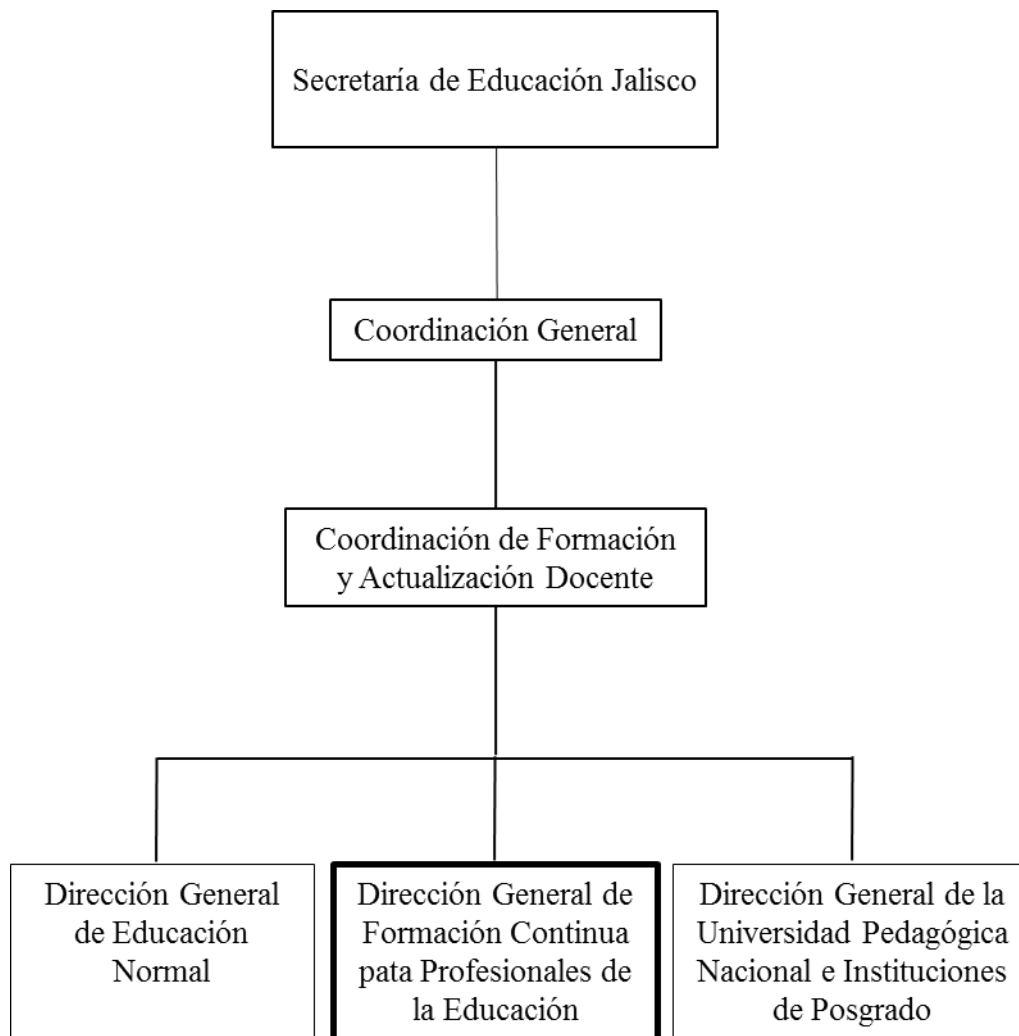


Figura 4.3 Organigrama de la SEJ relativo al área de Formación Docente.
Elaboración propia. Fuente: PEFC (2012).

De acuerdo con el Manual de Organización de la SEJ, la DGFCPE tiene como objetivo general:

“Regular los servicios de formación continua, ampliando las posibilidades de todos los profesores de acceder a una formación permanente de alta calidad, con el concurso de actores competentes, interesados en contribuir a la actualización y capacitación de los docentes” (SEJ, 2011a: 140).

En relación con la función que tiene asignada en la normativa estatal, la Dirección General, al menos en el período de estudio, no sufrió modificaciones a partir de su designación como Secretaría Técnica del Consejo, y sus funciones se mantuvieron en

términos de articular las instituciones y los organismos, así como para planear, organizar y desarrollar los servicios y productos de formación continua.

Así mismo, según el Manual de Organización (SEJ, 2011a), algunas de las funciones principales que le corresponden a esta Dirección General, y que se implementaron durante el período de estudio, 2007-2012, son:

- Regular y difundir la oferta estatal de formación continua para maestros y colectivos escolares en servicio de cualquier nivel educativo, que ofrecen tanto instancias internas como externas a la Secretaría.
- Diseñar, implementar y evaluar el Programa Rector Estatal de Formación Continua, a partir de los lineamientos generales, criterios e instrumentos técnicos y financieros que establezcan las autoridades educativas federal y estatal.
- Elaborar los proyectos que sirvan para fortalecer el desarrollo académico de los colectivos escolares, así como de la evaluación e investigación educativa con relación a los programas de estudio y servicios de formación continua.
- Colaborar con los equipos de especialistas, desarrollando capacidades técnicas o académicas, en la elaboración de programas de formación continua a docentes y colectivos escolares, para mejorar la calidad en los servicios académicos que prestan.
- Crear, evaluar y validar programas y servicios de actualización y formación continua para profesionales de la educación, para mejorar la calidad de la docencia en el Estado.
- Elaborar y distribuir diferentes recursos didácticos, como guías, impresos, audiovisuales, que apoyen los servicios y programas de actualización y formación continua.
- Regular, elaborar y publicar el catálogo estatal de propuestas de formación continua para maestros y colectivos escolares de cualquier nivel educativo en los medios de comunicación que autorice la autoridad educativa estatal.
- Incorporar programas y acciones de formación continua de maestros en servicio, las innovaciones que se hayan incluido en los planes y programas de estudio y en los materiales y auxiliares didácticos para la Educación Básica en todos sus niveles y modalidades.

Para el cumplimiento de los objetivos establecidos anualmente, la Dirección General cuenta con una estructura organizativa que le permite hacer llegar a los docentes de Jalisco los servicios de formación permanente. La estructura consta de 28 Centros de Maestros (CM) y 4 Centros de Actualización del Magisterio (CAM), instancias académico-administrativas que atienden a un universo de 65,000 docentes de educación básica, de los cuales, aproximadamente el 50%, se desempeña en la zona metropolitana. Las tareas de estos CM consisten en acercar los procesos a los docentes, ya que éstos recurren a estas instancias y en ellos reciben los materiales, la orientación, realizan los procesos de inscripción y reciben asesoría en los espacios del centro que así lo permiten. En el siguiente esquema se presenta la estructura organizativa de la dependencia.

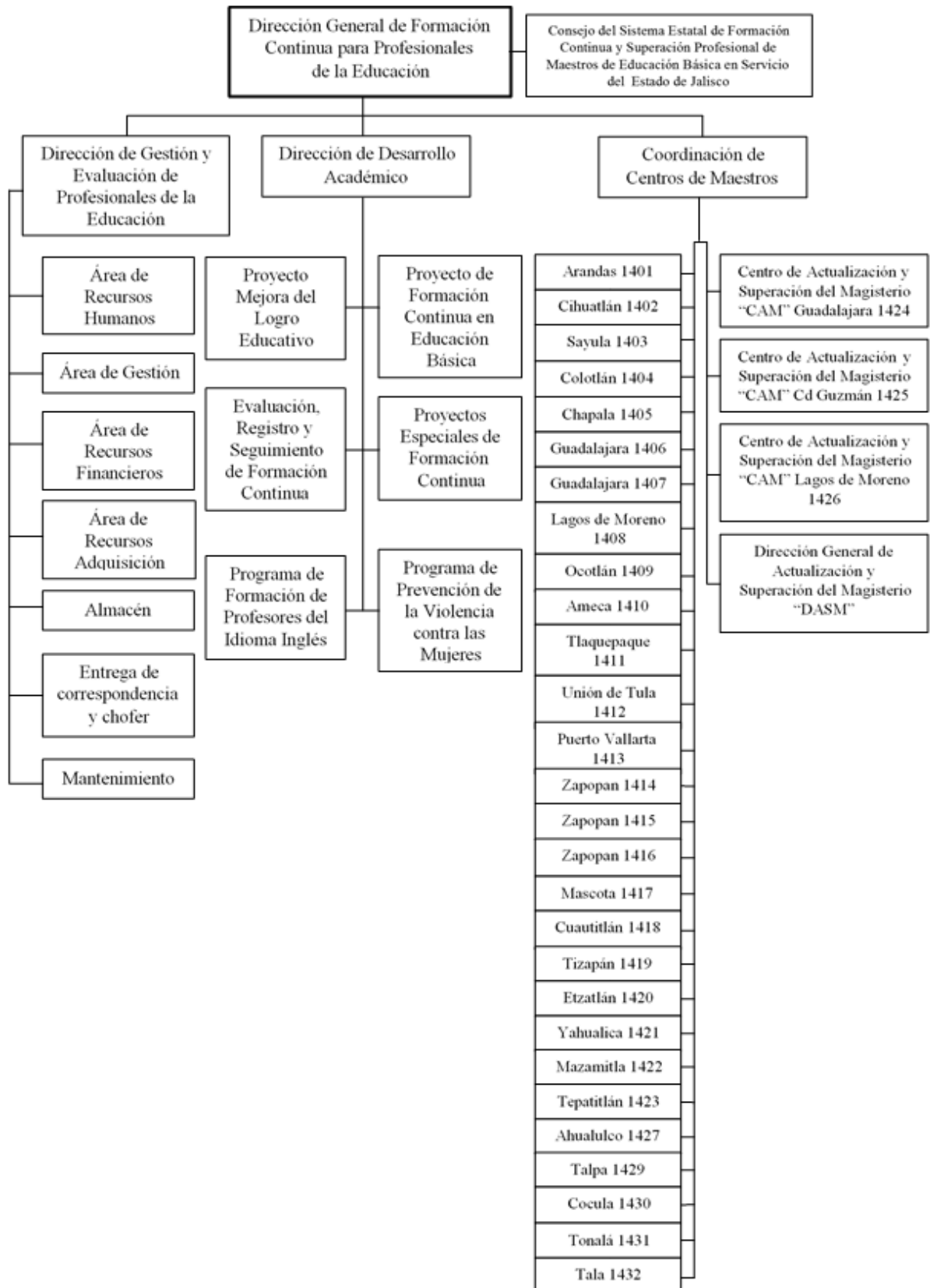


Figura 4.4 Organigrama de DGFCPE. Fuente: PEFC (2012: 25).

De acuerdo con el esquema anterior, es posible identificar en la estructura organizativa de esta dependencia tres grandes áreas: una, dedicada a cuestiones administrativas, de gestión y evaluación; otra, responsable de organizar las tareas específicas de formación a través de proyectos y programas que contienen las diferentes propuestas que serán descritas en este mismo capítulo, y una tercera, que agrupa los Centros de Maestros y Centros de Actualización, a través de los cuales se despliegan las acciones de formación en la entidad.

Si bien estas tres áreas constituyen el soporte de toda la actividad que se despliega en el estado con respecto de la atención a los docentes en servicio, es importante destacar el papel de los Centros de Maestros, pues estos constituyen, tal como ya se señaló líneas arriba, la columna vertebral de la Dirección General. De esta manera, cada una de estas áreas es responsable de organizar los procesos formativos de capacitación y actualización programados anualmente, actividades de formación en modalidad de cursos, talleres y diplomados, presenciales en su mayoría, mientras que otros pueden cursarse en línea.

Asimismo, es importante señalar que la estructura organizativa presentada fue generada durante el período de estudio, en el año 2008, pues la dispersión de tareas y la duplicidad de funciones existentes hasta ese momento hacían aún más difícil la organización del trabajo; fue así que se decidió reorganizar la estructura en torno a los proyectos que debían ejecutarse.

En este sentido, cabe destacar que esta Dirección General es tal vez una de las que cuenta con mayor número de personal comisionado; con ese nombre se hace referencia a trabajadores de la Secretaría de Educación que cuentan con nombramiento docente o administrativo asignado a un centro de trabajo, pero que desempeñan sus actividades en un espacio laboral distinto al que pertenecen nominalmente, tal como se abordará más ampliamente en el sexto capítulo. Pero, antes de retomar ese aspecto, en el siguiente capítulo se presentan el contexto en que se desempeñan los docentes de Jalisco, las características del sistema educativo y el perfil del docente de Educación Básica del estado de Jalisco.



CAPÍTULO 5

CARACTERÍSTICAS DEL SISTEMA EDUCATIVO Y PERFIL DOCENTE

5.1 Introducción

En virtud de que el sujeto principal de la formación permanente es el docente, en este apartado se abordan, por una parte, las condiciones socioeconómicas en las que el maestro jalisciense se desenvuelve, y por otra, los resultados de las evaluaciones nacionales e internacionales, como son la prueba ENLACE y la prueba PISA, ambas relacionadas con el diseño del modelo de formación permanente implementado en la entidad en el período 2007-2012. Por tal razón, en la primera parte se hará referencia a las características demográficas y económicas, así como los indicadores educativos que permiten caracterizar la situación educativa del estado. Luego, se muestran los resultados de las evaluaciones mencionadas en el período de estudio de este trabajo, y se finaliza presentando el perfil de los docentes que fueron objeto de este estudio de la evaluación de la implementación del programa de formación permanente en el período mencionado.

5.2 Perfil demográfico y económico

El estado de Jalisco es una de las 32 entidades federativas que conforman los Estados Unidos Mexicanos. Geográficamente está ubicado en la región Occidente y limita

con los estados de Aguascalientes, Colima, Guanajuato, Michoacán, Nayarit y Zacatecas, y con el Océano Pacífico. Su capital es la ciudad de Guadalajara. Administrativamente, está dividido en 125 municipios agrupados en doce micro regiones: Altos Norte, Altos Sur, Centro, Ciénaga, Costa Norte, Costa Sur, Norte, Sur, Sureste, Sierra de Amula, Sierra Occidental y Valles. Su extensión es de 75 588 kilómetros cuadrados, que representa el 4.01% del territorio nacional. Según la Encuesta Intercensal 2015 (INEGI, 2015), la entidad es la cuarta más poblada, con 7 844 830 habitantes, es decir, un 6.6% de la población del país. El 87% de la población vive en centros urbanos y el 13% se distribuye en pequeñas comunidades rurales, y ocho de cada 1000 personas habla alguna lengua indígena. El sector de la actividad que más aporta al Producto Interno Bruto (PIB) de la economía estatal es el comercio y esto no ha variado desde la época colonial, pues esta entidad tiene históricamente una vocación comercial.

La población de Jalisco se concentra en la región Centro, donde se ubican los municipios Guadalajara, Zapopan, San Pedro Tlaquepaque y Tonalá¹, que conforman la Zona Metropolitana de Guadalajara (ZMG). De acuerdo con los datos censales, el primero de esos municipios suma alrededor del 25% de la población estatal. La región Centro pasó de tener el 58% de la población del estado en 1990 a 62% en 2015. En términos de su participación porcentual, sólo esta región y la Costa Norte presentan una tendencia creciente.

Tal como ya se dijo, Jalisco ocupa el cuarto lugar nacional en población, lo que guarda relación con su participación en el PIB nacional, rubro en el que ocupó en el 2008 el cuarto sitio con el 6.68%, superado por Nuevo León, el Estado de México y el Distrito Federal², que participaron con 7.86, 9.39 y 18 por ciento, respectivamente. Seis años después, en el año 2014, Jalisco se situó nuevamente en el cuarto lugar entre las entidades en cuanto a su contribución al PIB nacional, con el 6.54% del total, tal como se observa en la figura siguiente.

¹También forman parte de la ZMG los municipios de El Salto, Juanacatlán, Tlajomulco de Zúñiga y a partir de noviembre de 2014, Zapotlanejo (www.congreso.jalisco.gob.mx/boletines/dictamen).

² Con la reforma política decretada en enero de 2016, el Distrito Federal desaparece y se crea la Ciudad de México. Dicha entidad seguirá siendo la sede de los poderes de la Unión y capital de los Estados Unidos Mexicanos.

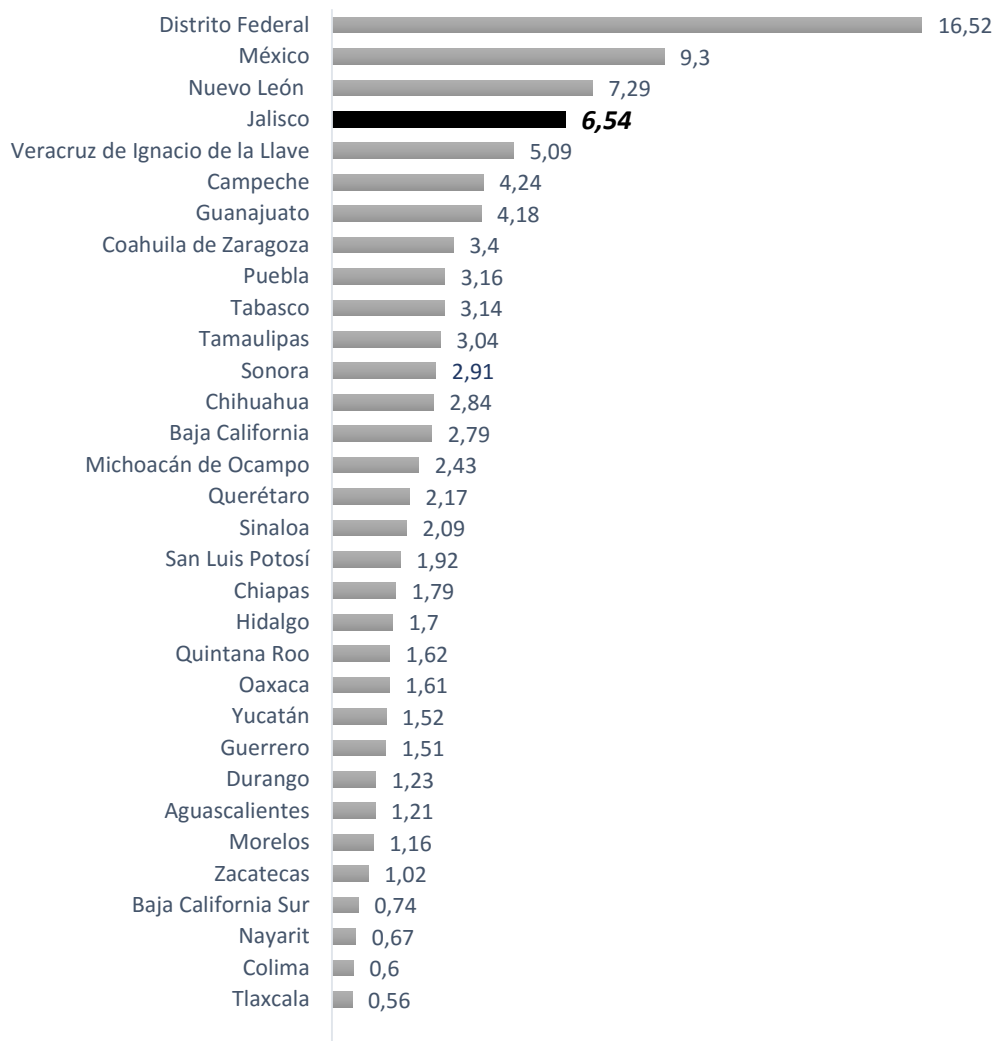


Figura 5.1 Participación del PIB de las entidades federativas en el PIB nacional, año 2014. (Datos porcentuales). Fuente: INEGI (2016).

Una muestra del desarrollo económico del estado de Jalisco y su contribución al conglomerado nacional tiene que ver con la tasa de crecimiento sostenido en los últimos doce años, lo que se hace evidente en la siguiente figura, para el período 2003-2014.

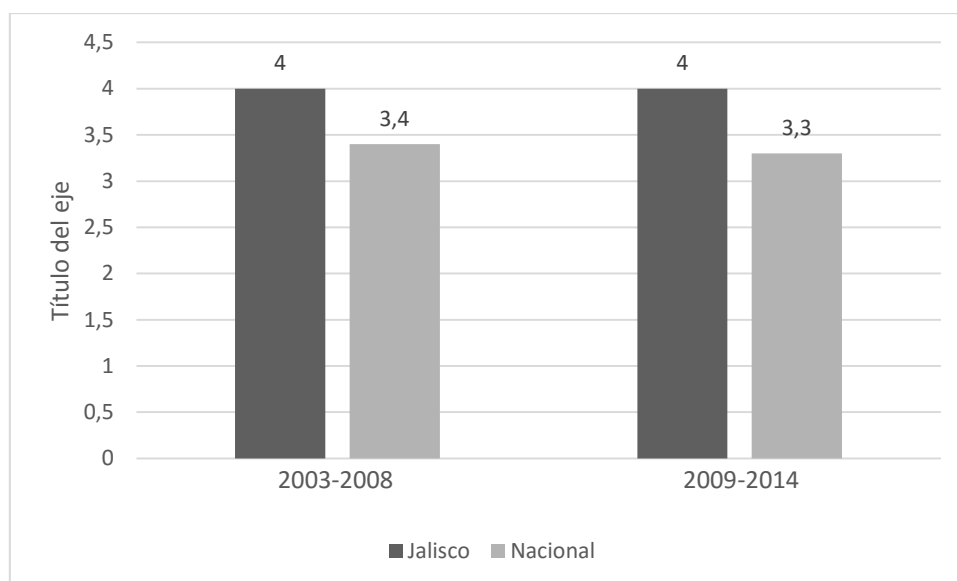


Figura 5.2 Crecimiento del PIB de Jalisco y el nacional en dos períodos (Tasa de crecimiento media anual). Elaboración propia. Fuente: INEGI (2015).

De igual forma, cuando el PIB se desagrega en los grandes grupos de actividad económica, Jalisco supera el promedio de crecimiento nacional en el sector primario, conformado por las actividades de extracción directa de bienes de la naturaleza, tales como la agricultura, la minería, la ganadería, la silvicultura y la pesca. También se puede observar que el sector secundario, constituido principalmente por la manufactura, la industria química y la textil, y en general por la producción de bienes de consumo, se encuentra por debajo de los valores nacionales. Y con relación al sector terciario, el cual incluye las actividades que utilizan distintas clases de equipos y de trabajo humano para atender las demandas de recreación, transporte, comunicaciones y actividades financieras, entre estas últimas la banca, la bolsa y los seguros, además de las actividades de gobierno, este sector, al igual que el primario, supera la media nacional. En efecto en el año 2009, el estado ocupó la cuarta posición en ese sector, con el 6.49%, superado por Nuevo León, el Estado de México y el Distrito Federal, con 7.78, 9.23 y 25.35 por ciento, respectivamente (INEGI, 2016).

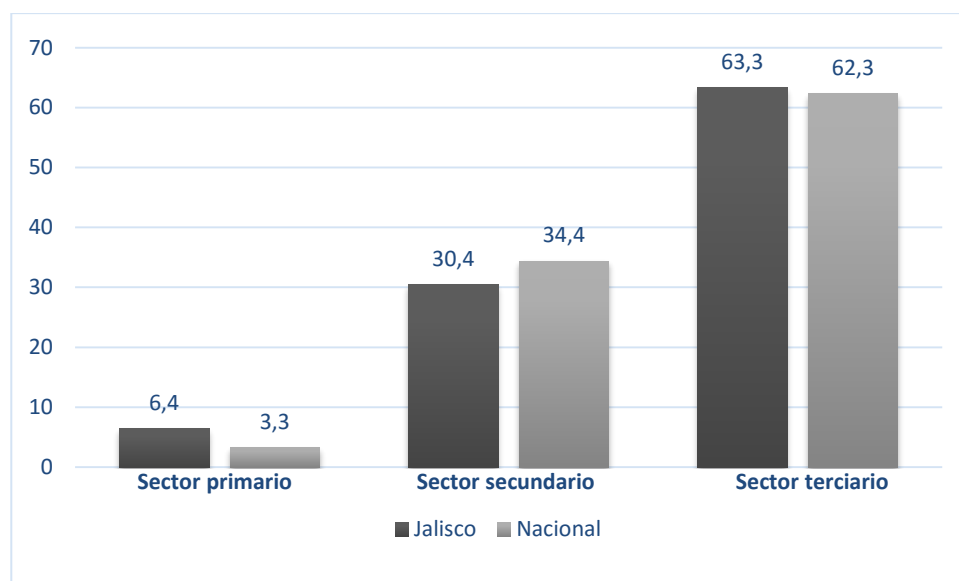


Figura 5.3 Contribución de sectores de producción de Jalisco al PIB nacional, año 2014. Elaboración propia. Fuente: INEGI (2016).

En cuanto a la población ocupada por posición en el trabajo, en el año 2010 se observó que el estado de Jalisco está mejor conformado que el promedio nacional, debido a la contribución de sus relaciones en el mercado laboral. En efecto, el 63.4% de la población ocupada es asalariada, mientras que el 5.5% está compuesta por empleadores (SEPLAN, 2011b).

Es importante referir, como parte de este contexto, que el estado de Jalisco en los últimos años ha venido mejorando los indicadores que conforman el índice de marginación (IM), de modo que en el 2010 se ubicó en el sexto lugar entre los estados federales, con un valor de 17.08%, en contraste con el 88.72% de Guerrero, estado que reporta el mayor índice de marginación, y del valor de 3.04%, correspondiente al Distrito Federal. Este índice está conformado por los siguientes indicadores, medidos en términos porcentuales: población analfabeta de 15 años o más, población sin primaria completa de 15 años o más, población en localidades con menos de 5000 habitantes, población ocupada con ingresos de hasta dos salarios mínimos, ocupantes en viviendas sin drenaje ni servicio sanitario, ocupantes en viviendas sin energía eléctrica, ocupantes en viviendas sin agua entubada, viviendas con algún nivel de hacinamiento, y ocupantes en viviendas con piso de tierra.

5.3 El desarrollo humano de Jalisco

Existen diferentes organismos nacionales e internacionales que realizan estudios acerca del bienestar general de la población de cada país. Así, en el plano nacional mexicano destacan el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), y el Consejo Nacional de Población (CONAPO), mientras que a nivel internacional se encuentra el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) y el Organismo para Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), entre otros.

Uno de los indicadores referenciales más importantes que se utilizan para la realización de los estudios referidos es el Índice de Desarrollo Humano (IDH), el cual refleja las capacidades institucionales de una entidad para lograr el desarrollo humano, y toma en cuenta “la posibilidad de gozar de una vida larga y saludable, la educación y el acceso a recursos para gozar de una vida digna” (PNUD, 2015: 6). En el caso de Jalisco, este índice mostró una ligera mejoría en el período de estudio de esta investigación, tal como se puede extraer de la edición más reciente del PNUD (2015), lo cual se presenta en la tabla siguiente; además, es importante destacar que este índice se mantuvo siempre por encima de la media nacional.

TABLA 5.1 ÍNDICE DE DESARROLLO HUMANO

	2008	2010	2012
Nacional	0.728	0.738	0.746
Jalisco	0.733	0.744	0.751
Posición	10°	8°	8°

Elaboración propia. Fuente: PNUD (2015).

Los valores anteriores contrastan con el Índice de Educación (IE), que toma como referencia “los años promedio de escolaridad para personas mayores de 24 años y los años esperados de escolaridad para personas entre 6 y 24 años” (PNUD, 2015), tal como se muestra en la tabla siguiente:

TABLA 5.2 ÍNDICE DE EDUCACIÓN (IE), 2008, 2010 Y 2012

	2008	2010	2012
Nacional	0.607	0.624	0.625
Jalisco	0.597	0.619	0.602
Posición	18°	16°	14°

Elaboración propia. Fuente: PNUD (2015).

En efecto, en el período 2008-2012 el IE se mantuvo por debajo del promedio nacional, de modo que Jalisco formó parte del conjunto de 19 entidades que se encontraban en esa situación. Sobre ello es importante considerar esta situación para futuras investigaciones, pues de acuerdo con los datos del aporte correspondiente al PIB y al IDH existe un desfase significativo entre ellos y los resultados del sistema educativo de la entidad, lo que requiere ser explicado y comprendido, en particular en relación con las condiciones de escolaridad y del factor docente, lo anterior, a fin de que se atiendan las debilidades del mismo y sea posible revertir esta situación, pues de manera general refiere menores oportunidades para sus futuros ciudadanos.

Otro factor relevante a considerar es el analfabetismo, cuya tasa de 3.5%, en el caso de Jalisco, está por debajo del valor nacional de 5.5%, tal como se puede observar en la figura siguiente, la cual muestra el ya mencionado contraste de la realidad mexicana. Sin embargo, si bien el valor de la tasa de analfabetismo en Jalisco se encuentra dos puntos porcentuales debajo de la media nacional, resulta preocupante que también guarde esa misma relación, pero de manera inversa, con respecto del Distrito Federal y de Nuevo León, entidad esta última con la que mantiene una mínima diferencia respecto del PIB. Es decir, mientras que en términos económicos e incluso en condiciones de bienestar generalizado, Jalisco se considera entre las tres principales entidades del país después del Distrito Federal y Nuevo León, respectivamente, su índice de analfabetismo ocupa la posición doce a nivel nacional, lo que refiere un marcado contraste que debe ser también motivo de análisis.

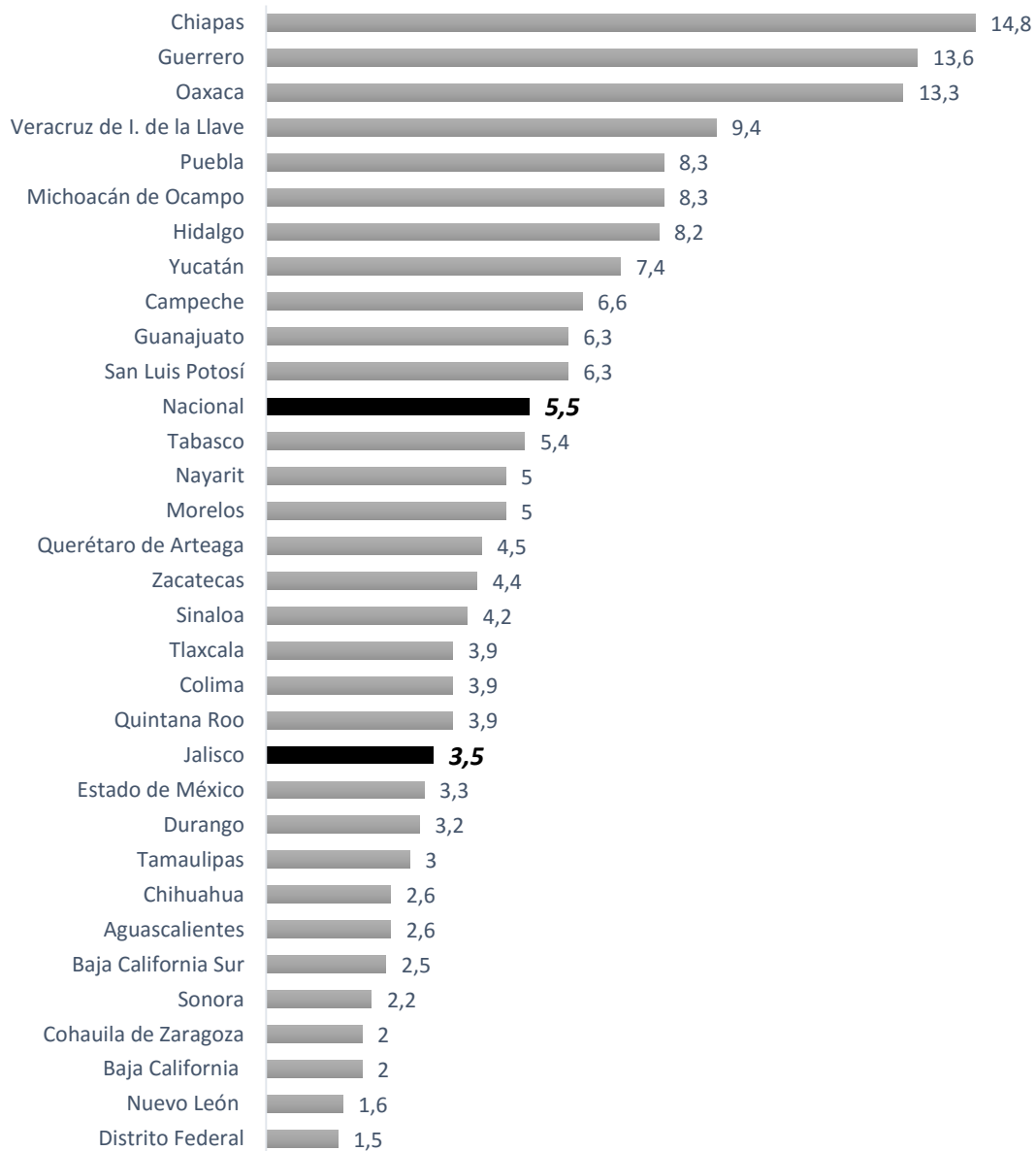


Figura 5.4 Analfabetismo en México y Jalisco, año 2014. Fuente: INEGI (2015).

Un indicador de especial importancia para este trabajo de investigación es el de la escolaridad. Este indicador se refiere al número promedio de grados escolares aprobados por la población de 15 años y más. Puede considerarse como un patrón de medida, ya que es utilizado como un referente internacional. Los valores nacionales se muestran en la tabla siguiente:

TABLA 5.3 ESCOLARIDAD PROMEDIO NACIONAL

Valores						
2010	2011	2012	2013	2014	2015	Valor actual
8.6	8.8	8.9	9	9.1	9.2	9.2

Elaboración propia. Fuentes: <https://seplan.app.jalisco.gob.mx> y el INEE (2016).

Al respecto, hoy en día Jalisco posee una tasa de escolaridad de 9.3 (INEE, 2016), ocupando la posición número 15 entre las 32 entidades del país. Esto significa que el promedio de escolaridad de los jaliscienses equivale a un poco más de la secundaria terminada, mientras que el promedio nacional es de 9.2 años. Por otra parte, la asistencia escolar entre la población de 6 a 24 años en Jalisco se incrementó, en los últimos 20 años, de 58.1% en 1990 a 65.6% en 2010, (CONAPO, 2011) lo que significa un aumento de 7.5%, sin duda un incremento muy bajo para ese largo período.

Una mayor escolaridad de la población tiene un impacto en la reducción del índice de natalidad, y a su vez esta disminución del número de hijos por familia aumenta las posibilidades de inserción de la población femenina en el campo laboral y especialmente en la economía productiva. Este fenómeno, aunque es notorio a nivel nacional, es muy importante en el estado de Jalisco, en donde “El promedio de hijos nacidos vivos en las mujeres jaliscienses entre los 15 y 49 años ha venido disminuyendo desde hace veinte años, pasando de 2.2 a 1.7 hijos” (SEPLAN, 2011a: 35).

A su vez, el incremento de la escolaridad presiona, positivamente, el cumplimiento por parte de las autoridades de las políticas de inclusión y equidad. De hecho, en el informe de INEGI (2016) se indica que, en los últimos veinte años, el progreso en estas políticas ha dado lugar a que para el año 2010 el 65.5% de los hombres asistía a la escuela, y a la par, el porcentaje correspondiente a las mujeres fue de 65.6. Estos valores se han mantenido sin mayores alteraciones en el 2015 (INEGI, 2016).

No obstante, en el informe de SEPLAN (2011a) también se reconoce que aún existe una mayor fecundidad “en las mujeres jóvenes, las residentes en localidades rurales, de menor escolaridad, las que no participan de la actividad económica y las que hablan lengua indígena, aunque en general, las brechas han tendido a reducirse” (SEPLAN,

2011a: 35). En conclusión, el incremento de la escolaridad forma parte del círculo virtuoso que la vincula a la reducción de la fecundidad y al aumento de la inserción de la población femenina en el ámbito laboral. Y esto guarda relación con los bajos niveles de logro académico que se observan en las pruebas ENLACE realizadas en Jalisco durante el período 2007-2012, tal como se comentará con más detalle en la siguiente sección.

Finalmente, tal como se ha dicho, Jalisco presenta una realidad de marcadas diferencias tanto en el plano económico como en el educativo, y una muestra de ello es la distancia de 5.6 años entre la mayor y la menor escolaridad entre sus municipios, tal como se muestra en la tabla siguiente.

TABLA 5.4 MUNICIPIOS QUE REGISTRAN EL MENOR Y MAYOR GRADO DE ESCOLARIDAD EN JALISCO, 2012

Menor grado escolar		Mayor grado escolar	
Municipio	Grado	Municipio	Grado
Santa María del Oro	4.8	Zapopan	10.4
Mezquitic	4.9	Guadalajara	10
Quitupan	5.1	Zapotlán el Grande	9.4
Jilotlán de los Dolores	5.3	Puerto Vallarta	9.4
Jesús María	5.3	Tlajomulco	9.1

Fuente: PED (2013).

5.4. La educación en Jalisco

Una de las particularidades del estado de Jalisco es su diversidad, que a la vez es reflejo de los contrastes típicos de la realidad mexicana. Esta no es solo una apreciación cualitativa, producto de una atenta observación de las condiciones económicas y sociales que existen en el estado, sino que también se basa en indicadores cuantitativos obtenidos de mediciones y estudios realizados por organismos nacionales e internacionales.

De acuerdo con los informes de SEPLAN (2011a, 2011b), Jalisco presenta grandes contrastes entre sus municipios, debido en parte a la falta de capacidades institucionales

en su ámbito de competencia, es decir, a su deficiente desempeño administrativo, de gestión y de capacitación, entre otros aspectos, en cada uno de los componentes del IDH. Este informe concluye que, en términos generales, los municipios rezagados en sus capacidades institucionales también lo están en su desarrollo humano, y los que presentan niveles altos de capacidad institucional tienen asimismo niveles altos en los componentes del IDH.

Los municipios que registraron el mayor grado promedio de escolaridad en 2010 fueron Zapopan y Guadalajara con 10.4 y 10.0 grados, respectivamente; lo que significa que en promedio los habitantes de 15 años y más de estos municipios cursaron hasta el primer grado del nivel medio superior. Este valor es superior al del estado, y guarda una gran distancia con otros municipios (SEPLAN, 2011a, 2011b).

Tal como se ha venido señalando en los capítulos anteriores, los proyectos de Formación Continua están dirigidos a la mejora del desempeño docente y, en consecuencia, a la mejora de los indicadores educativos. De acuerdo con ello, los resultados de los aprendizajes de los estudiantes de Educación Básica que consignan las evaluaciones nacionales a partir del año 2000, en que comenzaron a realizarse, muestran una situación alarmante. Si bien en los quince años de aplicación de las pruebas es posible identificar algunos avances hacia la mejora, la realidad sigue generando gran preocupación.

5.5 La prueba ENLACE

Con referencia a lo anterior, para el caso de Jalisco es posible señalar que, de acuerdo con dichas evaluaciones, se tiene que en términos generales más del 50% de los estudiantes de primaria, evaluados con la prueba ENLACE, en las asignaturas de español y matemáticas, presentan resultados en niveles definidos como insuficiente y elemental. Ello significa que los estudiantes evaluados carecen de los conocimientos y habilidades básicas establecidas en las asignaturas y grados correspondientes. Y más preocupante aún son los resultados de las evaluaciones en el nivel de secundaria, pues, en este caso, aproximadamente el 80% de los estudiantes evaluados en esas asignaturas obtuvieron

resultados de insuficiente y elemental. Si se relaciona este dato con el hecho de que un promedio del 40% de los egresados de Educación Básica no continúa estudios superiores, las herramientas que estos jóvenes han adquirido para hacer frente a su vida futura son mínimas.

A continuación, se presentan las tablas con datos comparativos de los resultados de la prueba ENLACE durante el período 2007-2012. Sobre esta prueba es importante señalar que es aplicada a los estudiantes de primaria y secundaria de Educación Básica, y mide el logro académico de acuerdo con cuatro niveles: insuficiente, elemental, bueno y excelente. En el nivel *insuficiente* se ubican los alumnos que no poseen los conocimientos y habilidades necesarios para seguir aprendiendo al ritmo adecuado en la asignatura. En el nivel *elemental* se ubican quienes sólo dominan una pequeña parte de los conocimientos y habilidades evaluadas en esta asignatura y grado. En el nivel *bueno* se ubican aquellos estudiantes que dominan la mayoría de los conocimientos de la asignatura y grado evaluados. Y, finalmente, en el nivel *excelente* se ubican los alumnos que dominan todos aquellos conocimientos y habilidades correspondientes a la asignatura y grado evaluados (SEJ, 2013).

En las tablas siguientes se han considerado solo las asignaturas básicas: español y matemáticas, pues si bien se han realizado evaluaciones sobre otras asignaturas, son éstas las que han sido evaluadas de manera constante durante el período de estudio. Así, también se ha considerado conveniente tomar como referente los promedios de primaria y secundaria, ello para referirnos a los resultados concluyentes de Educación Básica en las dos etapas en las que se mide el logro educativo.

TABLA 5.5 RESULTADOS DE ENLACE. ESPAÑOL. PORCENTAJES DE LOGRO 2007-2012

	Español			
	Primaria		Secundaria	
	Insuf./Elem	Bueno/Excel.	Insuf./Elem	Bueno/Excel
2007	66.59	33.41	81.74	18.25
2008	65.68	34.33	82.32	17.68
2009	62.95	37.05	80.86	19.15
2010	59.95	40.05	82.36	17.63
2011	61.72	38.28	79.38	20.62
2012	59.11	40.90	81.60	18.41

Elaboración propia. Fuente: <http://sistemas.sej.jalisco.gob.mx/>

TABLA 5.6 RESULTADOS DE ENLACE. MATEMÁTICAS. PORCENTAJES DE LOGRO 2007-2012

	Matemáticas			
	Primaria		Secundaria	
	Insuf./Elem	Bueno/Excel.	Insuf./Elem	Bueno/Excel
2007	67.86	32.13	91.42	8.58
2008	65.91	34.09	90.83	9.17
2009	64.05	35.94	87.32	12.68
2010	60.93	39.08	84.55	15.45
2011	57.27	42.74	81.78	18.22
2012	50.84	49.15	80.20	19.80

Elaboración propia. Fuente: <http://sistemas.sej.jalisco.gob.mx/>

En vista de lo anterior, desde la perspectiva de esta investigación, la corriente de las evaluaciones estandarizadas, a la que México se ha sumado con entusiasmo desde el año 2000, no representa el mejor camino para la mejora, pues son mediciones, que no evaluaciones, ya que no consideran otros factores que inciden directamente en el aprendizaje, como son la situación social y económica de los estudiantes y sus familias,

la zona geográfica y el acceso a los centros escolares, las condiciones de los mismos y las posibilidades de acceso a las nuevas tecnologías, entre otras, y, por lo tanto, no reflejan fielmente la contundente y desalentadora realidad que suponen sus resultados. Las características básicas de estas pruebas, entre las que destacan la estandarización y la comparabilidad de la misma en un país tan grande y diverso, las convierten en poco pertinentes para un contexto de tan marcados contrastes, pues, como es bien sabido, hablar de México conlleva obligadamente a hablar de realidades tan opuestas como desconcertantes, y apenas imaginables para un mismo país.

No obstante lo antes dicho, en esta investigación han de considerarse los datos que esos estudios arrojan, pues en función de ellos gira la política educativa, especialmente la referida a la formación continua, implementada a través de programas institucionalizados desarrollados durante este período, lo que hace necesaria su revisión, “dado que se ha convertido quizás en la medida de política educativa más importante del siglo XXI [en lo que va de él], por parte de los dos gobiernos panistas” (Andere, 2015: 89). El autor hace referencia a los gobiernos de los presidentes del Partido Acción Nacional, Vicente Fox y de Felipe Calderón, respectivamente.

5.6 La prueba PISA

La prueba PISA se ha convertido hoy en día en una referencia educativa importante para los países pertenecientes a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). Las características relevantes de esta prueba son (INEE, 2005):

- Representa una evaluación comparativa entre los países participantes.
- Está diseñado para incidir en las políticas educativas.
- Evalúa aptitudes o competencias que los estudiantes necesitarán a lo largo de su vida en áreas básicas de su formación, tales como Matemáticas, Lectura y Ciencias.
- Su población objetivo tiene 15 años de edad.

En el 2012, el promedio de la puntuación obtenida en Matemáticas, por el conjunto de países que pertenecen a la OCDE fue de 494, mientras que el de América Latina fue de 414. A su vez, en Lectura los promedios respectivos fueron de 494 y 397. Así, en ambas áreas el rendimiento del conjunto de países se encuentra en un nivel de logro correspondiente al nivel 3, mientras que los países de América Latina, entre los que se incluye México, ha alcanzado un promedio que se ubica en el nivel 2, lo que representa un nivel de logro mínimo de los estudiantes para desempeñarse en las principales tareas de la educación y la vida (Contreras y Backhoff, 2015). Aunque el significado de los niveles difiere según el área de conocimiento a evaluar: Matemáticas, Lectura o Ciencias, a continuación se muestra una descripción genérica de las habilidades asociadas con cada nivel.

TABLA 5.7 DESCRIPCIÓN GENÉRICA DE LOS NIVELES DE DESEMPEÑO

Niveles	Descripción genérica
Nivel 6 Nivel 5 Nivel 4	Situarse en uno de estos niveles significa que un estudiante tiene potencial para realizar actividades de alta complejidad cognitiva: matemática, científica u otras.
Nivel 3	Por arriba del mínimo necesario y, por ello, bastante bueno, aunque no el deseable para realizar actividades cognitivas más complejas.
Nivel 2	Identifica el mínimo adecuado para desempeñarse en la sociedad contemporánea.
Nivel 1a Nivel 1b Debajo del nivel 1 o 1b	Insuficientes o bajos (en especial el Debajo del nivel 1 o 1b) para acceder a estudios superiores y desarrollar las actividades que exige la vida en la sociedad del conocimiento.

Elaboración propia. Fuente: INEE (2013).

A continuación, se presentan los resultados de México en la prueba PISA en el período de estudio.

TABLA 5.8 MÉXICO EN PISA

	2006	2009	2012
Lectura (L)	410	425	424
Matemáticas (M)	406	419	413
Promedio L y M*	408	422	419

Elaboración propia. Fuente: INEE (2013).

Y finalmente, en cuanto a los resultados internos de México, en el año 2012 Jalisco ocupó el 2° lugar en Matemáticas entre las entidades federativas, mientras que en Lectura ocupó el 9° lugar. En ambos casos estuvo por encima de la media nacional.

5.7 Características del sistema educativo

En la entidad existen instituciones educativas tanto públicas como privadas, de todos los niveles, es decir, de educación inicial, educación básica, media superior y superior. El nivel educativo básico, que incluye planteles de educación preescolar, primaria y secundaria cuenta con escuelas públicas y privadas, y ambas se encuentran reguladas por la Secretaría de Educación Jalisco, la dependencia del gobierno del estado encargada oficialmente de dichas tareas. Justamente, en esta Secretaría se ubican diferentes instancias, entre ellas la Dirección General de Formación Continua para Profesionales de la Educación, responsable de dirigir los programas de formación permanente de los docentes de Educación Básica del estado de Jalisco, objeto de estudio de este trabajo de investigación, y sobre lo que versan ampliamente los diferentes capítulos. Al respecto, y a fin de situar el referente cuantitativo del universo en que se sitúa la investigación, en las tablas siguientes se muestran los datos de docentes, alumnos y escuelas de Educación Básica correspondientes al ciclo escolar 2010-2011. Por encontrarse justo en el medio del período de estudio, este ciclo escolar se considera representativo de dicho período.

Así, el número de alumnos fue:

TABLA 5.9 ALUMNOS, 2010-2011

	Oficial	Particular	Total
Preescolar	256,839	54,824	311,663
Primaria	876,655	107,115	983,770
Secundaria	334,019	41,855	375,874
Total	1,467,513	203,794	1,671,307

Elaboración propia. Fuente: SEPLAN (2011a).

Y el número de escuelas fue:

TABLA 5.10 ESCUELAS, 2010-2011

	Oficial	Particular	Total
Preescolar	4,122	1,196	5,318
Primaria	5,374	567	5,941
Secundaria	1,580	338	1,918
Total	11,076	2,101	13,177

Elaboración propia. Fuente: SEPLAN (2011a).

Y de igual forma, el número de docentes en ese período escolar se muestra a continuación:

TABLA 5.11 DOCENTES, 2010-2011

	Oficial	Particular	Total
Preescolar	11,178	3,445	14,623
Primaria	30,184	3,970	34,154
Secundaria	20,113	4,104	24,217
Total	61,475	11,519	72,994

Elaboración propia. Fuente: SEPLAN (2011a).

5.8 El perfil profesional de los docentes

Tal como se puede observar en la tabla anterior, de acuerdo con los datos de la Secretaría de Planeación (SEPLAN 2011a) hay 61, 475 mil maestros de Educación Básica del sector público en el estado de Jalisco. No obstante, de acuerdo con las cifras que reporta la propia Secretaría de Educación en el Sistema para el Registro y la Acreditación de Formación Continua (SIRAFIC) (SEJ, 2012a) en sus informes relativos a los profesores que participan en procesos de formación, se refiere un universo de 65, 000 docentes. Lo anterior resulta comprensible, considerando que es la propia Secretaría la que cuenta con los datos específicos sobre las características de nombramientos docentes. En función de lo anterior, para esta investigación se utilizará la cifra de 65, 000 docentes.

Desde el punto de vista de esta investigación esta población se considera representada por una muestra de docentes a quienes se les aplicó una encuesta, la cual arrojó información de lo que se denomina el perfil del docente de Educación Básica del estado de Jalisco. A continuación, se muestran los rasgos de ese perfil. Los datos considerados para construirlo fueron: ubicación por centro de maestros y municipio, sexo, edad, área de formación, función que desempeña en el sistema educativo, tipo de nombramiento y nivel en que lo ejerce.

Ubicación de los docentes en la entidad. El 48% de los participantes se localizan en sedes de la Zona Metropolitana de Guadalajara, lo que coincide con los datos estadísticos demográficos presentados líneas arriba, pues la mayoría de habitantes, escuelas y maestros corresponde a la población de la zona metropolitana. Esto se puede observar en la figura siguiente.

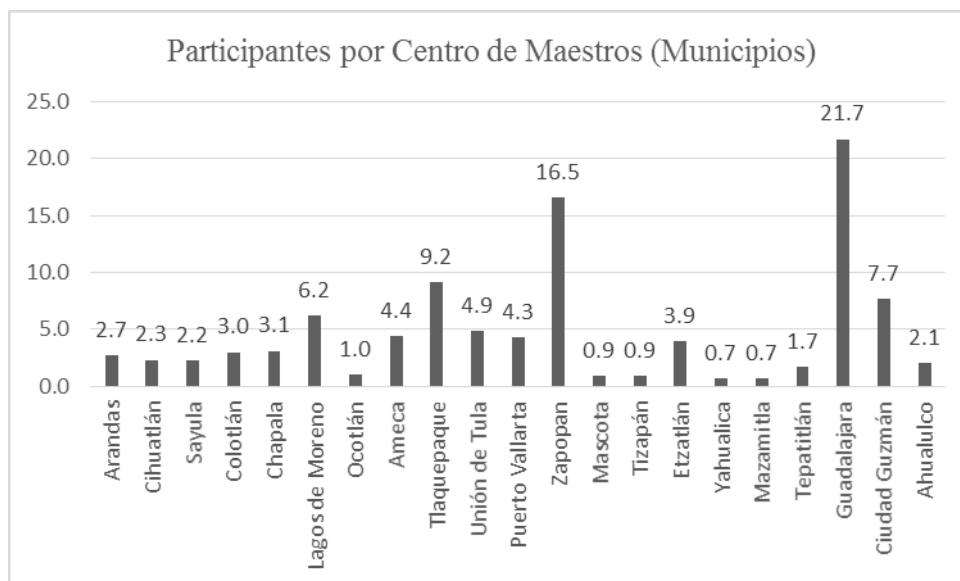


Figura 5.5 Participantes por Centro de Maestros (Municipios). Elaboración propia. Fuente: Encuesta realizada para esta investigación.

Sexo. La mayoría de los participantes en los cursos de formación son maestras, es decir, se confirma el dato de que la profesión docente sigue siendo mayoritariamente una profesión femenina, tal como se ilustra en la figura siguiente.

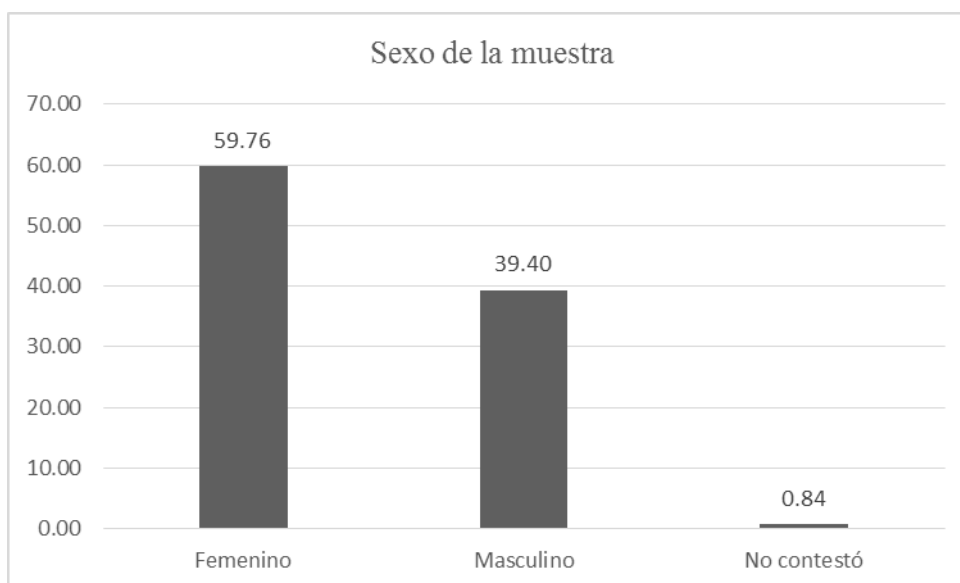


Figura 5.6 Sexo de la muestra. Elaboración propia. Fuente: Encuesta realizada para esta investigación.

Edad de los docentes de Educación Básica. En la tabla siguiente es posible identificar que, aproximadamente, el 85% de los docentes del sistema educativo de Educación Básica de Jalisco se encuentra en el rango etario que va de los 26 a los 50 años.

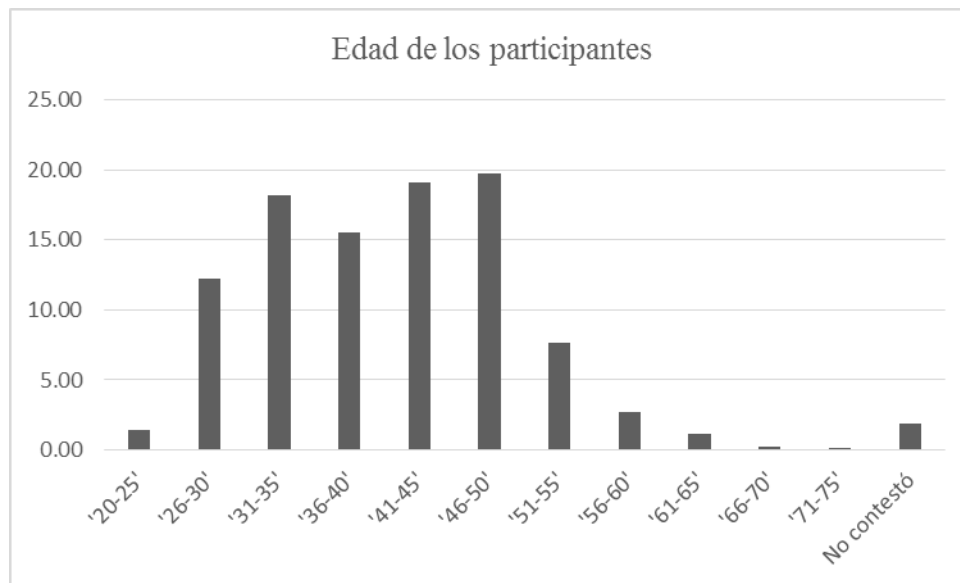


Figura 5.7 Edad de los participantes. Elaboración propia. Fuente: Encuesta realizada para esta investigación.

Área de formación de los docentes. De acuerdo con la disciplina específica de estudios o área de especialidad, los porcentajes más elevados corresponden a profesores con estudios de educación preescolar y educación primaria. Le siguen los que se formaron en el área de educación en general, y luego el porcentaje de quienes cuentan con estudios de educación especial y finalmente las especialidades que se imparten como asignaturas en el nivel de educación secundaria. Esto se muestra en la figura siguiente.

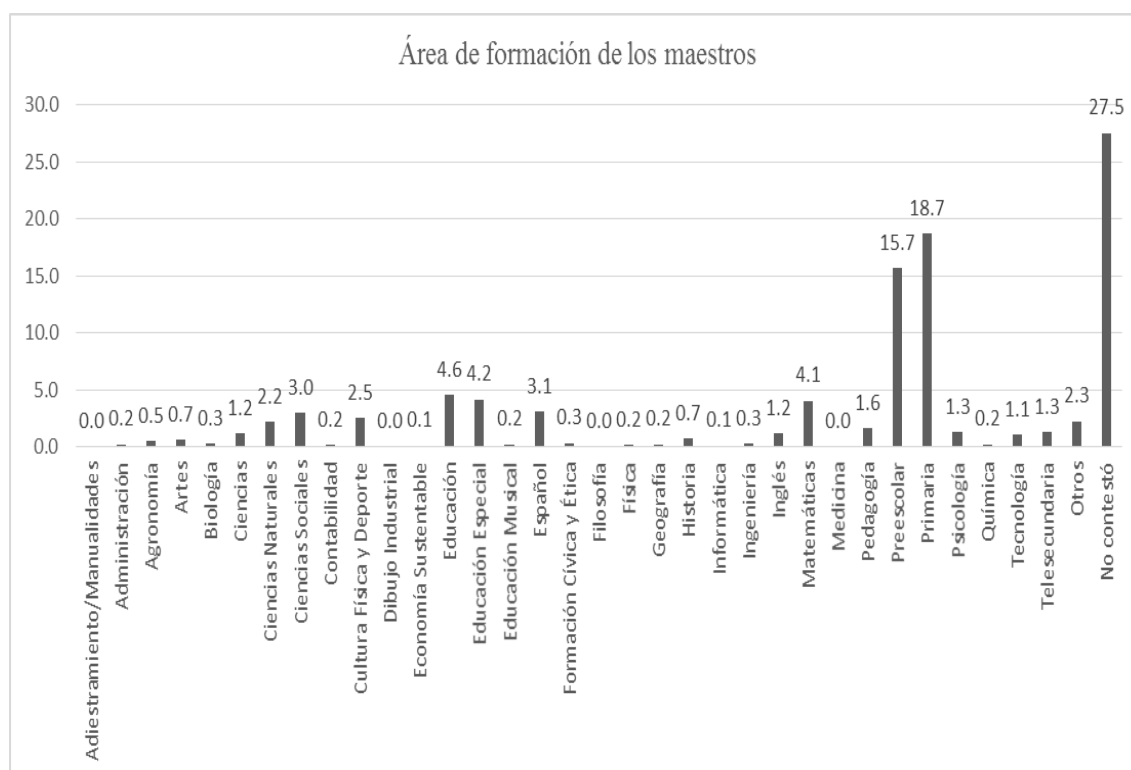


Figura 5.8 Área de formación de los maestros. Elaboración propia. Fuente: Encuesta realizada para esta investigación.

Función que desempeñan los docentes. Tal como se ha señalado antes, los docentes adscritos a la Secretaría de Educación, al margen del tipo de nombramiento, pueden desempeñar diferentes actividades. Así, el 85% de ellos atiende responsabilidades frente a grupo, ya sea que se haga referencia a maestras de preescolar que se identifican como educadoras o a maestras y maestros de educación primaria. Por su parte, el 10%, aproximadamente, realiza tareas directivas, ya sea como director de escuela, encargado de dirección, subdirector o supervisor. La figura siguiente contiene los datos específicos correspondientes a dicha situación.

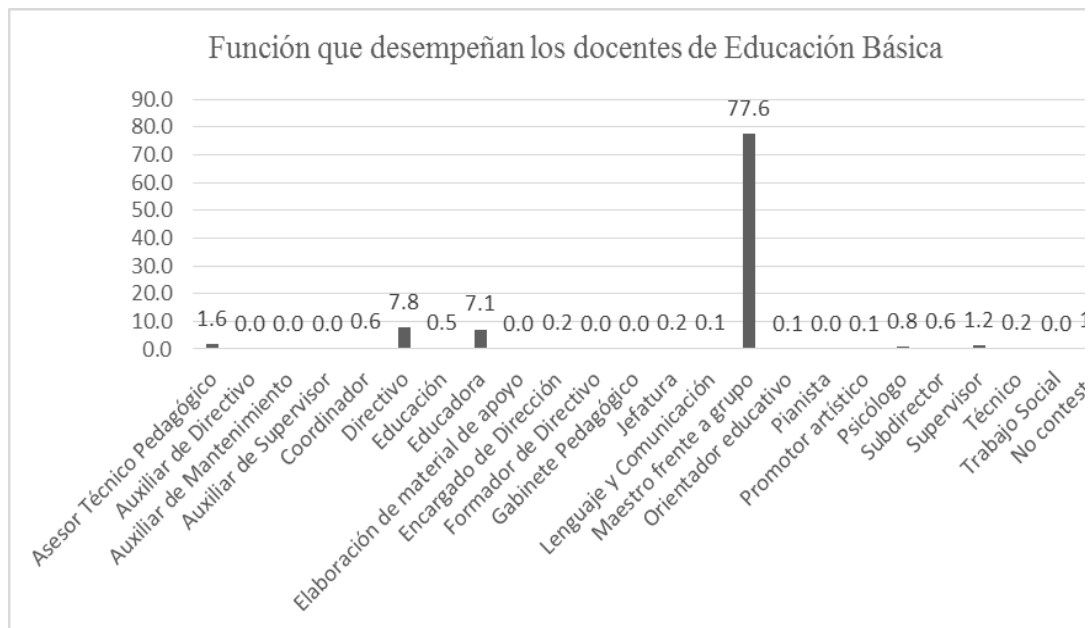


Figura 5.9 Función que desempeñan los docentes de Educación Básica. Elaboración propia. Fuente: Encuesta realizada para esta investigación.

Nombramientos/ nivel en que laboran. Igual que en los datos anteriores, en las siguientes figuras se confirma que la mayoría de los docentes, el 67% aproximadamente, labora en los niveles de preescolar y primaria. Este patrón se repite aún en quienes tienen una segunda plaza o doble jornada laboral. Así, de acuerdo con los resultados de la encuesta, el 21.5 % tiene doble jornada laboral, y, según el SIRAFC, el 25.52% de los profesores cuenta con doble clave de centro de trabajo, lo que significa que una cuarta parte de los profesores participantes en estos procesos tienen doble jornada laboral en la misma Secretaría. Sin embargo, esta cifra se elevaría si se considera que una doble jornada laboral puede ser realizada en escuelas particulares de Educación Básica o en otros niveles educativos, como es el caso de las universidades.

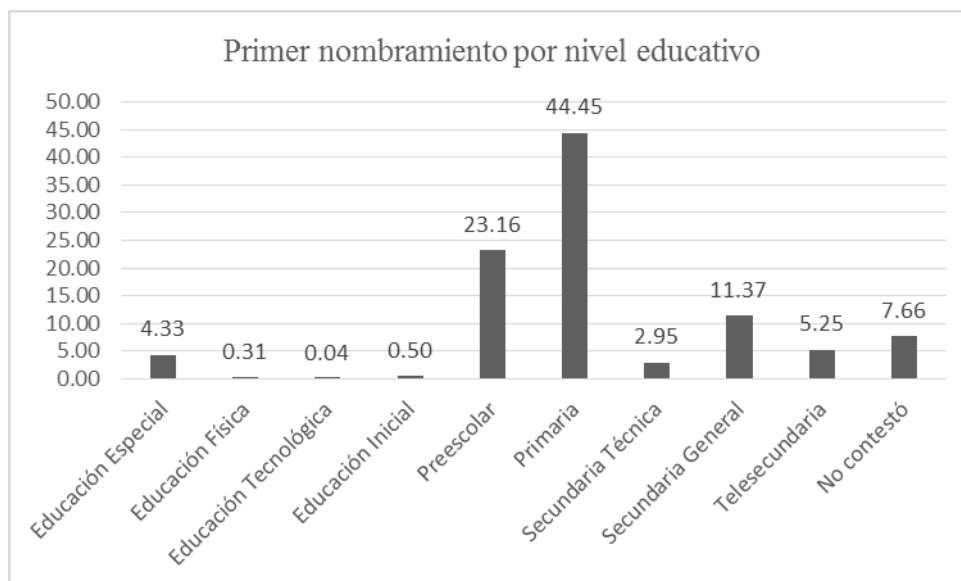


Figura 5.10 Primer nombramiento por nivel educativo. Elaboración propia. Fuente: Encuesta realizada para esta investigación.

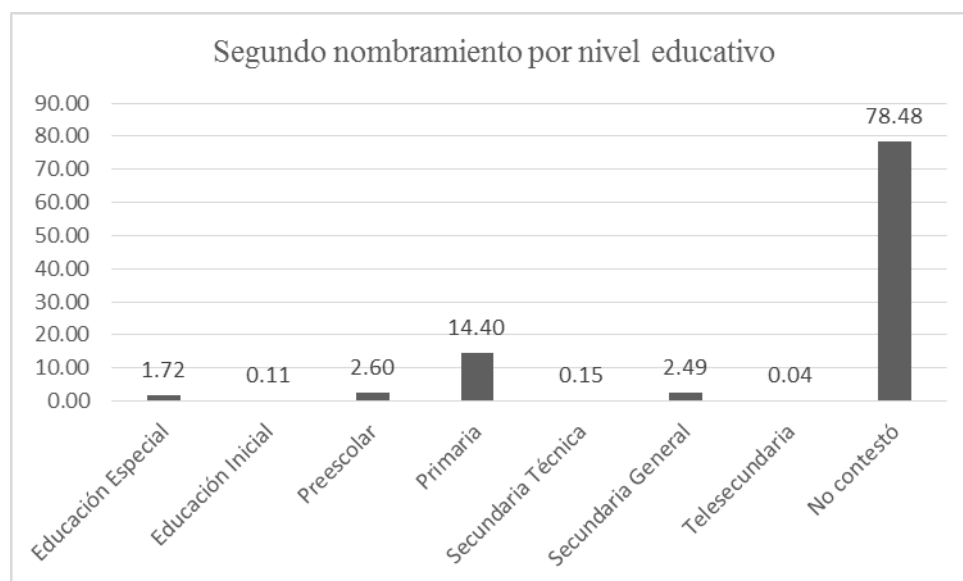


Figura 5.11 Segundo nombramiento por nivel educativo. Elaboración propia. Fuente: Encuesta realizada para esta investigación.

En este capítulo se han descrito algunas de las particularidades del contexto socioeconómico del estado de Jalisco, y se ha hecho especial énfasis en las variables educativas relativas al analfabetismo, la escolaridad y el resultado de las pruebas ENLACE y PISA, que constituyen referencias a nivel nacional e internacional en el diseño de políticas formativas. Luego, se complementa este análisis indicando el perfil del maestro de Jalisco, quien, por una parte, es una de las fuentes de información para la

evaluación del modelo de formación, y, por otra, actor principal de la implementación de dicho modelo. Así mismo, se hace necesario adentrarnos en el análisis del marco legal y organizativo desde el que se construye la política educativa referida a la formación continua, un tema que se abordará en el siguiente capítulo.



CAPÍTULO 6

MARCO LEGAL Y ORGANIZATIVO DEL MODELO DE FORMACIÓN PERMANENTE

6.1 Introducción

En el presente capítulo se analizan los elementos que desde el plano normativo y de política educativa definen y orientan el modelo de formación permanente implementado durante el sexenio correspondiente a 2007-2012 en Jalisco. De esta manera se hace referencia a documentos de orden federal y estatal, como son el Artículo Tercero Constitucional, la Ley General de Educación, los Planes Nacionales y Estatales, así como a las Reglas de Operación en los que se respalda el diseño de los Planes Estatales de Formación Continua elaborados y presentados a través de proyectos, programas y acciones de formación a fin de que fueran realizados durante el período de estudio.

Así también, es importante señalar que, durante la elaboración de este trabajo, en el año 2013, se realizaron significativas modificaciones tanto al artículo 3º Constitucional como a la Ley General de Educación, y se ha elaborado la nueva Ley General del Servicio Profesional Docente, todo ello con importantes modificaciones normativas en el sistema educativo mexicano que de ninguna manera pueden considerarse suficientes, si no abordan, entre otros aspectos: la naturaleza compleja de la profesión docente y las condiciones sociales de los estudiantes (Ramírez, 2013). No obstante lo anterior, y la importancia que pudieran tener estos documentos legales, éstos no se abordarán en esta

investigación, pues corresponden a un período de tiempo posterior al que este estudio contempla.

6.2 Análisis de la normativa y los instrumentos de política educativa para la formación permanente

La política educativa en México se deriva, en términos generales, de lo establecido en el Artículo tercero de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, el cual establece, en el Capítulo I de los Derechos humanos y sus garantías, lo relativo a la educación nacional:

Artículo 3º Toda persona tiene derecho a recibir educación. El Estado-Federación, Estados, Ciudad de México y Municipios-, impartirá educación preescolar, primaria, secundaria y media superior. La educación preescolar, primaria y secundaria conforman la Educación Básica; ésta y la media superior serán obligatorias...

[...] El Estado garantizará la calidad en la educación obligatoria de manera que los materiales y métodos educativos, la organización escolar, la infraestructura educativa y la idoneidad de los docentes y los directivos garanticen el máximo logro de aprendizaje de los educandos (DOF, 2016: 5).

De igual manera, en el referido artículo se consignan las facultades o las atribuciones exclusivas de la autoridad educativa federal y las que corresponden a las entidades federativas:

[...] el Ejecutivo Federal determinará los planes y programas de estudio de la educación preescolar, primaria, secundaria y normal para toda la República. Para tales efectos, el Ejecutivo Federal considerará la opinión de los gobiernos de las entidades federativas, así como de los diversos sectores sociales involucrados en la educación, los maestros y los padres de familia en los términos que la ley señale (DOF, 2016: 7).

Si bien a partir de 2013 se han hecho modificaciones importantes a la Constitución y a sus leyes en materia educativa, en particular en lo relacionado con la formación inicial y continua de los profesores de Educación Básica las atribuciones fundamentales en

materia de formación siguen siendo facultad exclusiva de la autoridad federal. La Ley General de Educación, publicada el 13 de julio de 1993, en el Diario Oficial de la Federación, vigente hasta el período de estudio que abarca esta investigación señala:

Artículo 12. Corresponden de manera exclusiva a la autoridad educativa federal las atribuciones siguientes:

I. Determinar para toda la República los planes y programas de estudio para la educación primaria, la secundaria, la normal y demás para la formación de maestros de Educación Básica, a cuyo efecto se considerará la opinión de las autoridades educativas locales y de los diversos sectores sociales involucrados en la educación...

VI. Regular un sistema nacional de formación, actualización, capacitación y superación profesional para maestros de Educación Básica (SEP, 1993: 55).

Por su parte, el artículo 13 de la misma Ley establece:

Artículo 13. Corresponden de manera exclusiva a las autoridades educativas locales, en sus respectivas competencias, las atribuciones siguientes:

I. Prestar los servicios de educación inicial, básica- incluyendo la indígena-, especial, así como la normal y demás para la formación de maestros

IV. Prestar los servicios de formación, actualización, capacitación y superación profesional para los maestros de Educación Básica, de conformidad con las disposiciones generales que la Secretaría determine (SEP, 1993: 57).

Las modificaciones a la Ley General de Educación y la nueva Ley General del Servicio Profesional Docente de 2013 no han hecho afectado las atribuciones federales y estatales. De esa manera, se puede afirmar que, en nuestro país, el federalismo educativo es relativo, pues las atribuciones fundamentales siguen siendo exclusivas del gobierno federal, y, en consecuencia, la posibilidad de que las entidades federativas puedan crear sus propios proyectos educativos tiene sus limitaciones, tal como se verá al analizar el Programa Estatal de Formación Continua. Sobre ello, y desde una perspectiva general, González (1999) amplía y señala:

[...] a la autoridad educativa federal se le adjudicaron prácticamente todas las facultades fundamentales y a los estados se les dejó únicamente las accesorias, las operativas, las condicionadas y las obligaciones inhibitorias. A la federación le corresponde `determinar`

los planes y programas, `establecer` el calendario escolar, `elaborar` los libros de texto gratuitos... `realizar` la planeación y la programación, del sistema educativo nacional, etc., en tanto que a las autoridades educativas locales se les otorga únicamente facultades subordinadas o condicionales. Casi todas las actividades que pueden realizar están sujetas a determinación, vigilancia, fiscalización, autorización, lineamientos, normas y criterios de la secretaria de educación Pública o del Ejecutivo federal. En otros términos, las entidades federativas carecen de toda autonomía jurídica en materia educativa (González, 1999: 103).

Es en este marco normativo que cada seis años, atendiendo al cambio administrativo o de gobierno, se define la política educativa para el período y se plasma en el documento denominado Plan Nacional de Desarrollo (PND). Con base en dicho plan se elaboran los programas correspondientes a cada sector o rubro de atención social o económica, definidos por la política pública nacional para el período respectivo. No obstante lo dispuesto en cuanto a la planeación nacional contenida en el citado documento, existen acuerdos y decisiones de política que devienen en ajustes o nuevas orientaciones, que modifican o refuerzan lo establecido en dicho Plan; como ejemplo de ello se puede mencionar el acuerdo firmado, en mayo de 2008, entre la Secretaría de Educación Pública (SEP) y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), denominado Alianza por la Calidad de la Educación (ACE), acuerdo que condujo a la sustitución del modelo de formación hasta entonces vigente.

En este capítulo se hace referencia de manera específica al contenido relativo a la formación continua o permanente de los planes nacional y estatal del sector educativo. Así, también se analiza lo referente a las Reglas de Operación del Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio (ProNAP), que en su normativa define anualmente y condiciona, de alguna manera, las acciones específicas de formación y los montos financieros destinados para su operación (véase Anexo 1). De acuerdo con lo anterior, los programas y acciones de formación que se realizan cada año son programas institucionalizados; de esta manera, la asignación y ejecución de los recursos financieros están condicionadas por la planeación de proyectos específicos que deben realizarse en el período establecido por dichas reglas, y esto se constituye en el Programa Estatal de Formación Continua (PEFC).

Ese documento, que también aquí es analizado, se elabora en la Dirección General de Formación Continua de la Secretaría de Educación Jalisco, y se somete a validación de la instancia federal homóloga. Una vez aprobado, éste se convierte en el instrumento rector u orientador de proyectos y acciones específicas de formación continua o permanente, que deben realizarse para dar atención al universo potencial de 65,000 docentes de Educación Básica que laboran en el estado de Jalisco. Estas acciones se plantean en términos de objetivos y metas que deben atender las necesidades que a consideración de los diseñadores de política pública y de los tomadores de decisiones se consideran relevantes para lograr la profesionalización docente, y, en consecuencia, la mejora de la calidad educativa. Considerando que las Reglas de Operación y los programas estatales constituyen el marco institucional del modelo de formación permanente en nuestra entidad, se realiza, como parte de la evaluación, un análisis comparativo riguroso del contenido de estos instrumentos durante el período de estudio, pues interesa aquí esclarecer las bases del modelo y revisar las modificaciones que se dieron a lo largo del período en dichas propuestas formativas. Posteriormente, en un segundo momento éstas serán confrontadas con los programas realizados.

Es importante precisar que en este capítulo se hace referencia solo a los lineamientos y directrices que marcan a manera de proyección los documentos oficiales, ya que en el siguiente capítulo se analiza el desarrollo de los programas en el contexto de su implementación, así como sus avances, logros y dificultades. Para concluir se puede afirmar que el propósito del presente análisis del contenido de estos documentos normativos e instrumentos de política pública es determinar cómo se conceptualiza la formación permanente y cómo se proyectó en los programas formativos específicos durante el período de estudio. En la figura siguiente se presenta la jerarquización de los planes y programas referidos líneas arriba.

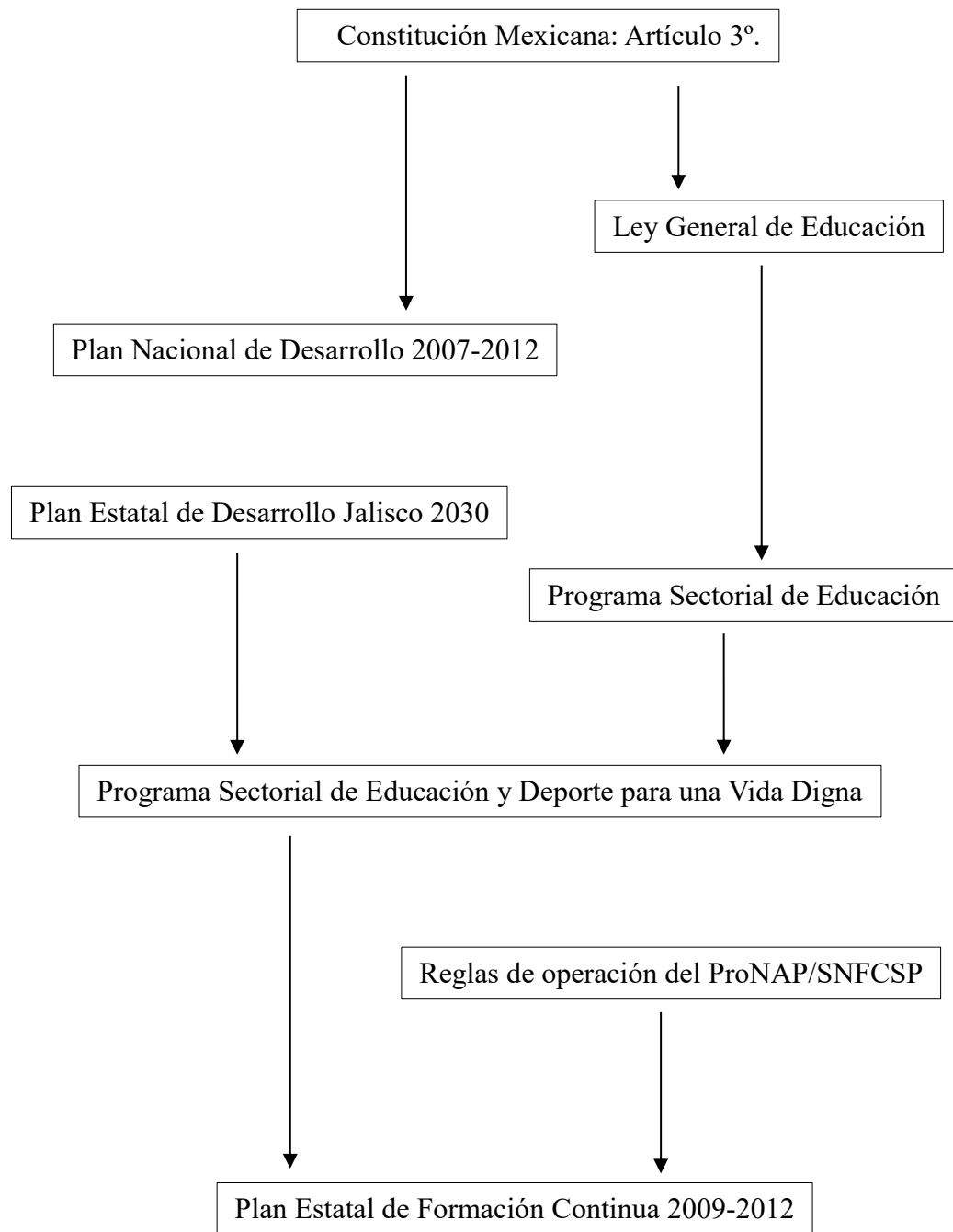


Figura 6.1 Marco normativo para el modelo institucionalizado de formación permanente 2007-2012.

A continuación, se presenta la descripción y análisis del contenido de cada uno de estos planes, programas e instrumentos.

6.3 Plan Nacional de Desarrollo

En el período de gobierno 2007-2012, siendo presidente Felipe Calderón Hinojosa, se definieron, de manera general, en el Plan Nacional de Desarrollo, en el apartado relativo a la política social -desde la visión de los diseñadores de la política pública educativa-, los principales problemas que presenta el sector educativo en él la Educación Básica: preescolar, primaria y secundaria. Los problemas identificados se expresan en términos de lo que se ha definido como prioridades educativas nacionales, que, como su nombre lo indica, son los aspectos más urgentes que deben ser atendidos a través de la política pública diseñada para ello. Durante este período de estudio se definió como problema central el bajo nivel de logro de los aprendizajes de los estudiantes de Educación Básica, principalmente de primaria y secundaria, ya que, según se señala, los estudiantes de estos niveles educativos no están logrando los aprendizajes establecidos en el perfil de egreso de la Educación Básica. Siendo este un problema multifactorial, se reconocen elementos importantes en este documento, tal como el que se refiere a la condición socioeconómica de los estudiantes: “Las pruebas EXCALE y ENLACE, aplicadas por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE) y la SEP, muestran que la condición socioeconómica de los estudiantes es el factor que más se relaciona con el nivel de logro educativo” (PND, 2007: 178).

Otros factores que se identifican como determinantes de la problemática se refieren a la propia organización del sistema educativo, que da prioridad al aspecto administrativo en detrimento del aspecto académico, y se reconoce la falta de atención a la formación del profesorado en servicio, ya que, según se señala en el documento, el sistema educativo se caracteriza por:

[...] ejercer un control vertical, el enorme peso de su burocracia y el insuficiente impulso al mejoramiento de la calidad del trabajo y de vida de los maestros... Sigue siendo una realidad que el sistema escolar da mayor énfasis [a] los aspectos administrativos del proceso educativo en lugar de los factores de aprovechamiento académico (PND, 2007: 181).

A partir del reconocimiento de las debilidades del sistema educativo nacional, se expresa la necesidad de una transformación educativa, y es insoslayable la referencia

constante al factor formación docente, en forma general, objeto de estudio de esta investigación, como determinante en la situación que priva:

El sistema educativo nacional requiere de una significativa transformación basada tanto en el mejoramiento material y profesional de los maestros, como en el énfasis en el logro de los aprendizajes y el fortalecimiento en la capacidad de decisión de las escuelas.... (PND, 2007: 182).

Entre los objetivos del plan nacional destaca elevar la calidad educativa a partir de la mejora de los indicadores de: cobertura, equidad, eficacia, eficiencia y pertinencia (PND, 2007: 182). Así mismo, se enfatiza en este documento la estrategia de la evaluación como mecanismo condicionante para la mejora de la calidad educativa, y se establece como línea de política educativa nacional: “Impulsar mecanismos sistemáticos de evaluación de resultados de aprendizaje de los alumnos, de desempeño de los maestros, directivos, supervisores y jefes de sector, y de los procesos de enseñanza y gestión en todo el sistema educativo.” (PND, 2007: 183). En términos generales, este documento destaca como prioridad de atención del sistema educativo nacional la mejora de la calidad educativa, y propone evaluar los factores que inciden en ella, entre los que destaca el desempeño de los maestros, siendo el Programa sectorial de educación, que se presenta a continuación, en el que se establecen los mecanismos para la atención de los problemas identificados.

6.4 Programa sectorial de educación 2007-2012

Tal como se señaló líneas arriba, la mayor especificidad en las políticas planteadas en materia educativa durante el sexenio de estudio se encuentra en el Programa Sectorial, es decir, el programa correspondiente al sector educativo. Así, elevar la calidad de la educación, para que los estudiantes mejoren su nivel de logro educativo, y cuenten con medios para tener acceso a un mayor bienestar y contribuyan al desarrollo nacional, se plantea como el principal objetivo de este programa educativo (SEP, 2007a: 4), y, así mismo, se considera al factor docente como determinante en la posibilidad del logro del

mismo, por lo que en tal sentido se definen dos estrategias que abordan la formación continua:

- Revisar y fortalecer los sistemas de formación continua y superación profesional de docentes en servicio, de modo que adquieran las competencias necesarias para ser facilitadores y promotores del aprendizaje de los alumnos.
- Enfocar la oferta de actualización de los docentes para mejorar su práctica profesional y los resultados de aprendizaje de los educandos (SEP, 2007a: 23).

A partir de estas estrategias se establecen las líneas de acción que definen de manera específica la política federal de formación continua o permanente, y que deberían regir, en consecuencia, las acciones de formación de las entidades del país durante el sexenio de estudio. Entre ellas, es importante destacar las siguientes tres estrategias:

- Establecer los perfiles de desempeño de los docentes en servicio, con el fin de encauzar la formación continua hacia el desarrollo de las competencias profesionales necesarias para afrontar los retos de la educación del siglo XXI (SEP, 2007a: 23).

De acuerdo con lo que establece esta línea de acción, la política de formación continua reconoce la inexistencia de perfiles de desempeño de los docentes en servicio y se plantea establecerlos; al respecto, resulta contradictorio que en nuestro país exista un programa de formación permanente institucionalizado desde 1995 (ProNAP), y que una década después se pretenda establecer los perfiles de desempeño que encausen las acciones de formación continua; y así también, debe señalarse que esto manifiesta la existencia de un problema adicional, considerando que las competencias docentes, que constituyen el perfil profesional o de desempeño de los docentes de Educación Básica, se definen con especificidad en los planes de estudio vigentes de las licenciaturas en educación preescolar, primaria y secundaria del sistema educativo nacional (SEP, 1999: 9). Por lo que puede concluirse que existe una desvinculación entre las políticas de formación inicial y las de formación continua. A partir de este reconocimiento tácito, se hace necesaria la revisión de las competencias ya establecidas para los maestros recién egresados de las licenciaturas en educación, y la precisión de lo que debe fortalecerse o modificarse en los maestros que se encuentran en el ejercicio profesional. En relación con

lo anterior, otra línea de acción fundamental hace referencia a la ausencia de claridad respecto a las necesidades de formación de docentes:

- Identificar las necesidades de formación continua y superación profesional de los docentes para generar una oferta sistemática, pertinente, integral y equitativa orientada a la mejora de la calidad de la Educación Básica. (SEP, 2007a: 24).

A pesar de que una década atrás, en el Programa de Desarrollo Educativo 1994-2000, la identificación de las necesidades de formación de los docentes ya se definía como un asunto prioritario de la política nacional para la actualización permanente, y en el Plan Sectorial 2007-2012 se plantea nuevamente, se asumió que esa era una tarea pendiente que requería de atención en ese período de gobierno. Lograr la identificación de las necesidades formativas de los docentes, como requisito para generar una oferta acorde a las mismas, y que contribuya a la mejora de la calidad de la Educación Básica, es una condición para el éxito de cualquier programa formativo, pues sin un adecuado diagnóstico de esas necesidades difícilmente podrá brindarse un apoyo pertinente a los docentes en servicio, de ahí que ello se exprese en la siguiente línea de acción:

- Asegurar en todo el país una oferta de programas de formación continua, pertinente, relevante y de calidad, que incluya opciones diversas, adecuadas a las necesidades específicas de los profesores y escuelas, con el fin de que docentes, directivos y asesores técnico pedagógicos mejoren sus prácticas educativas y sigan aprendiendo a lo largo de su carrera profesional. (SEP, 2007a: 24).

Esta propuesta encierra una ambiciosa meta, como lo es asegurar una oferta pertinente con base en las necesidades específicas de los docentes que, al igual que la comentada previamente, ya fue planteada en los sexenios anteriores, sin avances significativos, por lo que es absolutamente necesario avanzar hacia la concreción de un nuevo modelo que garantice la profesionalización de los docentes en servicio. Así también, otras líneas de acción consideradas plantean el compromiso de impulsar el desarrollo y la utilización de tecnologías de la información y la comunicación en el sistema educativo, ya que se reconoce en las mismas una opción importante para apoyar la formación de los maestros y el aprendizaje de los estudiantes. De igual manera, se consideran acciones para desarrollar programas de asesoría académica focalizados en las

escuelas que reportan bajo rendimiento, así como fomentar el desarrollo de una gestión escolar participativa y corresponsable en los procesos de formación docente y de los aprendizajes de los estudiantes. En términos generales, las mencionadas constituyen las líneas básicas de acción en relación con la formación permanente que se determinaron a nivel nacional para el período de estudio de la investigación.

6.5 Plan Estatal de Desarrollo Jalisco 2030

Tal como se ha venido señalando, la política pública del gobierno federal determina casi en su totalidad las acciones educativas en materia de formación docente que se realizan en todas las entidades del país, incluido, por supuesto el estado de Jalisco. No obstante, es importante identificar qué aspectos del contenido de esa política se reflejan en los instrumentos de planeación de la entidad, pues si bien suele decirse que estos instrumentos suelen estar alineados en materia educativa, es decir que hay correspondencia entre ambos, también existen diferencias marcadas por los intereses propios de la entidad. Siguiendo la pauta nacional, en Jalisco se elabora cada seis años un documento que contiene las acciones prioritarias que deben ser atendidas desde la esfera gubernamental, a través de las instituciones o dependencias del ramo en cuestión. Si bien es un plan pensado para realizarse en un sexenio, en esta emisión el documento contenía proyecciones a largo plazo, y se denominó: “El Plan Estatal de Desarrollo Jalisco 2030”, PED, y se considera, de acuerdo con el propio documento, “el instrumento de planeación, que contiene las aspiraciones, anhelos y logros que la sociedad y el gobierno desean alcanzar en un horizonte de largo plazo” (PED, 2013: 22).

En este documento, las problemáticas educativas se definen dentro de la política social, y se expresan en términos generales a partir de un análisis comparativo entre las entidades federativas, considerando los resultados obtenidos en cuatro indicadores básicos que, según se señala, determinan la situación de la calidad educativa: cobertura, deserción escolar, eficiencia terminal y reprobación. Es importante señalar que, de estos cuatro indicadores, sólo dos: eficiencia [terminal] y cobertura, coinciden con los cinco que establece el Plan Nacional de Desarrollo: cobertura, equidad, eficacia, eficiencia y pertinencia. En el documento no se señala explícitamente el porqué de la variación en los

indicadores; sin embargo, aunque la problemática educativa a nivel nacional es compartida, cada entidad federativa enfatiza aquellos indicadores, como en este caso lo son la deserción escolar y reprobación, que están generando mayor afectación a esta entidad.

En el PED se enuncia que la problemática educativa tiene su raíz en el aula, y que la solución a la misma se generará en el aula y en la escuela, lo que conduce a pensar que durante este sexenio se haría hincapié en las figuras del docente, alumno y currículum, aunque se aclara que los problemas de reprobación y deserción son resultado de factores que tienen su origen tanto fuera como dentro de la escuela. De acuerdo con este documento, el énfasis en la política educativa estatal debe centrarse en la escuela y en la mejora de su dinámica organizacional, para garantizar el logro de los aprendizajes de los estudiantes.

Los cambios para que la educación sea relevante se tienen que dar en las escuelas y a través de su estructura de organización. Se requieren directivos y docentes capaces de generar una dinámica tal que promueva los cambios necesarios que corresponden a cada comunidad educativa en particular. De aquí la importancia que se dará a la autogestión educativa en cada una de las escuelas (PED, 2001: 250).

La afirmación anterior es relevante, pues el hecho de que en este instrumento de planeación se establezca con claridad la necesidad de abordar los problemas de la educación, y los cambios necesarios para su solución a partir de la identificación de la escuela como eje del sistema, es un primer paso en la dirección correcta. Se puede afirmar lo anterior, en razón de que la mayoría de las decisiones que se orientan a la mejora de la calidad de la educación apuntan con frecuencia hacia elementos periféricos del centro escolar. Sin embargo, al considerar a la escuela como el espacio para detonar los cambios positivos de la mejora educativa, será necesario que se establezcan los propósitos que no saturen más a la escuela, y sobre todo los mecanismos de apoyo, pues se trata de una organización altamente demandada en sus funciones:

De la escuela se espera que proporcione instrucción, ayude a desarrollar capacidades de todo tipo, transmita determinados valores, consiga interiorizar en sus alumnos determinadas normas, fomente en ellos el desarrollo de actitudes, se desarrolle

adecuadamente con el entorno y trate de mejorarlo, administre recursos materiales, se gobierne a sí misma, se autoevalúe, integre en su labor a otros miembros de la comunidad escolar y social, dé respuesta adecuada a la diversidad de sus alumnos, genere prestaciones de carácter asistencial, se involucre en el medio social en el que está inserta, soluciones sus conflictos...La escuela es la única organización que tiene planteados tantos y tan diversos propósitos (Antúnez, 2004: 14).

En relación con lo anterior, es importante señalar que, con respecto del tema de estudio de este trabajo, que es la formación permanente, y como parte de la consideración de la escuela como eje del sistema, la formación docente centrada en ella es una de las opciones que deben considerarse, pues existe suficiente experiencia para afirmarlo, tal como a continuación se señala:

En conclusión, llámese formación centrada en la escuela o de cualquiera otra manera, la formación permanente de los profesores en ejercicio aumenta en eficacia para solucionar los problemas prácticos de la clase, cuando se realiza en el puesto de trabajo. La formación en el puesto de trabajo supone, entre otras cosas, una disposición de los centros docentes a reflexionar y planificar sus programas de enseñanza después del estudio de las necesidades de los alumnos, y también supone una actitud de colaboración entre los profesores (Imbernón, 1994: 86).

Dándole continuidad a la revisión de las problemáticas identificadas en la educación educativa de la entidad, el PED hace referencia a las deficiencias del sistema educativo estatal y a los resultados de las evaluaciones que miden el aprendizaje o valoran las habilidades de los estudiantes, y que ambas muestran un bajo nivel en la calidad de la educación que se brinda en la entidad. En este sentido, en ese documento se considera que los factores que determinan la situación del sistema educativo deben ser tratados desde una perspectiva de mayor participación de todos los actores involucrados: docentes, directivos, padres de familia, autoridad educativa y sociedad en general.

Al respecto, el Plan Estatal plantea las acciones a realizar en el sector educativo en términos de nueve retos, también denominados ejes estratégicos:

1. Una administración más eficiente y ordenada del sistema educativo.
2. Mejoramiento de los indicadores educativos, con especial interés en la reprobación y deserción de educación secundaria y media superior.
3. Fortalecimiento de la cobertura en educación media superior, tecnológica y superior.
4. Consolidación de la educación superior mediante la creación de nuevos espacios y oferta educativa acordes con las necesidades del desarrollo regional.
5. Abatir el analfabetismo y disminuir el rezago educativo.
6. Institucionalizar la formación, capacitación y actualización de jefes de sector, supervisores, personal directivo y docente.
7. Mejorar la enseñanza y propiciar el gusto por el aprendizaje de las matemáticas, ciencias e inglés, desde la Educación Básica.
8. Fortalecer la educación en valores.
9. Uso de tecnologías de la información en todos los niveles educativos (PED, 2013: 250).

En síntesis, se puede afirmar que el Plan Estatal considera, de manera general, en relación con la formación continua, básicamente dos aspectos: lo relacionado con el análisis de la escuela como espacio idóneo para generar los cambios que conduzcan al sistema educativo hacia la mejora de la calidad educativa, y la institucionalización de la formación, capacitación y actualización de los sujetos de la formación permanente, es decir, de los jefes de sector, supervisores, directivos y docentes.

6.6 Programa Sectorial de Educación del estado de Jalisco: Educación y deporte para una vida digna

En este cuarto documento de planeación se encuentran los elementos específicos en relación con el contexto en el que se ubica el objeto de estudio de esta investigación. En este programa se presenta un diagnóstico general del sector educativo de Jalisco, y como cabría esperar, el texto contiene un apartado relativo a las problemáticas identificadas en relación con la formación y actualización de los profesores de Educación Básica. Entre las problemáticas que se identifican es conveniente destacar la que refiere a una situación como la siguiente: si bien se reconoce como algo positivo la existencia de un número importante de instituciones orientadas a la actualización de los docentes de los tres niveles de Educación Básica, algunas de las cuales cuentan con personal altamente capacitado,

estas instituciones se encuentran desvinculadas entre sí, y promueven programas y acciones desarticulados. Asimismo, se hace referencia a recursos humanos y materiales disponibles en ellas que no son utilizados por falta de una visión sistémica. Según se establece, esta situación propicia que se agudicen problemas como los siguientes:

[...] bajo nivel en competencias profesionales de los maestros en servicio; escasa aplicación en el aula de los enfoques y propósitos establecidos en los planes y programas de estudio; limitadas posibilidades de acceso a programas de actualización para docentes que prestan sus servicios en comunidades marginadas; escasa formación de los docentes que atienden educación inicial, física, para adultos y para el trabajo; así como ausencia de un esquema de profesionalización; no existen acciones de formación profesional en procesos y ambientes educativos distintos a los regulares, como educación a distancia... (SEPLAN, 2008: 58).

Tal como se puede observar, existe una adecuada identificación de problemas educativos relacionados con cuestiones estructurales relativas a la organización y a la vinculación de las instituciones encargadas de atender la formación continua, responsabilidad que recae directamente en el ámbito estatal, lo que significa que su solución depende de las decisiones que asuma la Secretaría de Educación Jalisco en el período considerado en el documento de planeación. Otros problemas identificados son de tipo técnico-pedagógico, como los que están directamente relacionados con el desempeño docente y la deficiencia en las competencias profesionales, y, aunado a ello, la falta de pertinencia en los programas que se ofrecen a los docentes, la poca diversificación en las modalidades formativas y la ausencia de un esquema de profesionalización. En función de lo anterior, se pugna de manera explícita por la integración de un sistema:

[...] Se requiere concretar acciones que permitan integrar el sistema estatal de formación, actualización, capacitación y superación profesional del docente; equilibrar la oferta y demanda de docentes, orientando la formación inicial hacia nuevas necesidades; y profesionalizar la tarea educativa en todos sus ámbitos... (SEPLAN, 2008: 59).

Tal como ya se señaló, estos problemas se identifican dentro del diagnóstico; sin embargo, no todos fueron considerados en un apartado específico del documento en el que se sintetizan las “problemáticas y áreas de oportunidad”. Seguramente esto no

obedece a una omisión involuntaria, y tal vez por alguna razón fue necesario priorizarlas; no obstante, no se explica la razón por la que no fueron incluidas en el apartado referido. Así también, es importante hacer notar, tal como se verá en el siguiente listado, que en el documento del Plan Sectorial se añaden los problemas relativos a las necesidades de investigación y de evaluación de los procesos de formación.

Problemas y áreas de oportunidad relacionados con la formación continua:

- Deficiente nivel de competencias profesionales de los docentes de Educación Básica debido a la débil vinculación entre las necesidades de Educación Básica y los procesos de formación inicial y desarrollo profesional de los maestros.
- Insuficiencia de procesos y productos de la investigación en torno a la problemática de la Educación Básica.
- Incipiente sistema de evaluación, seguimiento y rendición de cuentas en los procesos de formación y desarrollo profesional de los docentes.
- La vinculación entre los programas y servicios estatales de formación continua es poco frecuente y, en consecuencia, la oferta se genera sin considerar estudios integrales sobre las necesidades de los usuarios potenciales y sin una coherencia entre sus propósitos y finalidades” (SEPLAN, 2008: 108).

La atención a estas problemáticas se orienta a partir del eje estratégico número seis del PED, que está planteado en el Programa Sectorial en términos del objetivo siguiente: “Institucionalizar la formación, capacitación y actualización de jefes de sector, supervisores, personal directivo y docente”, para contribuir al logro del principal objetivo estratégico del Plan Sectorial en relación con la formación docente:

Mejorar las expectativas de futuro de todos los jaliscienses mediante una educación de calidad, que sea pertinente, relevante, eficaz, eficiente, equitativa y de impacto... a través de acreditación de programas, certificación de docentes y de los procesos de enseñanza-aprendizaje. (SEPLAN, 2008: 46).

A partir de ese objetivo estratégico se define un único objetivo general en relación con la formación continua, así como tres estrategias, con sus respectivos indicadores y metas, tal como puede observarse en la siguiente tabla.

TABLA 6.1 OBJETIVOS, ESTRATEGIAS, INDICADORES Y METAS A 2013

Objetivo	Estrategias	Indicadores	Metas
Ofrecer servicios de calidad para la formación, actualización, capacitación y superación profesional de docentes de Educación Básica.	<p>1. Construir el Servicio Estatal de Asesoría Académica a la Escuela y los Consejos Directivos de Centros de Maestros.</p> <p>2. Generar procesos de formación permanente acorde a las necesidades de Educación Básica a través del diseño y operación de Trayectos Formativos.</p> <p>3. Realizar acciones para vincular y articular las instituciones y áreas de la Secretaría de Educación que ofertan programas de formación, actualización, capacitación y superación profesional a docentes de Educación Básica.</p>	<p>1. Centros de Maestros que operan como parte del Servicio estatal de Asesoría Académica.</p> <p>2. Número de programas de estudio dirigidos a directivos, asesores técnico-pedagógicos y docentes.</p> <p>3. Número de instituciones y áreas vinculadas.</p>	<p>1. Al 2011 todos los centros de Maestros.</p> <p>2. Operar anualmente 10 programas de estudio.</p> <p>3. Implementar en todas las instancias la participación en el desarrollo colaborativo de proyectos académicos.</p>

Fuente: SEPLAN (2008: 117).

Para cumplir con el objetivo de brindar servicios de calidad, es decir, servicios que sean pertinentes en el sentido de que cubran las necesidades reales de formación de los docentes, las cuales se consideran indispensables para un mejor desempeño en el aula que propicie los aprendizajes establecidos en los planes y programas de estudio, se propuso crear el servicio de asesoría académica a la escuela, estrategia planteada en los documentos normativos de la formación continua de la SEP (DOF, 2006) el sexenio anterior.

Así también, a fin de evitar que se sigan reproduciendo cursos o acciones aisladas, tal como se ha venido haciendo, se pretende implementar procesos que consideren trayectos o períodos de formación articulados; ello con la intención de darle eficiencia a la tarea y evitar el fomento de la promoción escalafonaria y económica del profesor, al margen de las necesidades que presenta la Educación Básica; y finalmente, vincular y

articular las instituciones, áreas y programas dedicados a la formación continua que operan en la SEJ. El cumplimiento de estos propósitos podrá valorarse en el siguiente capítulo de esta investigación, referido a la operación de los programas de formación.

Los documentos de planeación que han sido revisados hasta ahora no guardan la misma estructura; sin embargo, expresan básicamente la situación que presenta el sistema educativo a partir de la elaboración de un diagnóstico, de la identificación de problemas y del planteamiento de objetivos a cumplir bajo las estrategias o líneas de acción planteadas durante el sexenio en cuestión. Los programas sectoriales son los que contienen y presentan con mayor especificidad los objetivos y estrategias para el sector educativo, y en ellos se considera todo aquello que concierne a la formación continua de los docentes.

En el análisis hasta aquí realizado es posible darse cuenta de que no existe total correspondencia entre la política educativa federal y la de la entidad. Sin embargo, tal como ya se dijo al inicio de este capítulo, el diseño de los programas educativos es atribución federal y los programas educativos de formación continua no son la excepción, es así que el modelo de formación continua en su diseño responde a programa y recursos financieros federales para una aplicación estatal.

6.7 Reglas de Operación, asignación y distribución de recursos financieros

A fin de materializar las propuestas de política educativa para la formación permanente definidas en los documentos normativos y de planeación, la Secretaría de Educación Pública (SEP) determina las líneas de acción y asigna los recursos financieros específicos para su ejecución, y emite, año tras año, desde 2004, el documento normativo y de control denominado Reglas de Operación del Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio (ProNAP).

[...] el propósito de las Reglas de Operación es sentar las bases conforme las cuales las Entidades Federativas participantes en el programa podrán destinar los recursos

autorizados para mejorar los servicios de formación continua y superación profesional de los maestros de Educación Básica en servicio (SEP, 2008a: 3).

Esa normativa establece los objetivos del programa, las condiciones de asignación de recursos, los rubros o ámbitos de atención, la rendición de cuentas y la evaluación de las acciones de formación permanente. Es un instrumento que de manera general y específica presenta los elementos de la propuesta de acción y las posibilidades y límites de operación, ya que asigna los recursos financieros y determina su uso. Para comprender la manera en que se determinan las acciones concretas de formación continua, que han sido proyectadas para realizarse cada año en Jalisco durante el período de estudio, se ha realizado una valoración de los contenidos de cada uno de los documentos, partiendo de la revisión y análisis comparativo de las Reglas de Operación emitidas cada año, correspondientes al período 2007-2012 (véase Anexo 1). Ello ha permitido identificar los elementos o programas del modelo institucionalizado de formación permanente que han tenido continuidad en el tiempo, así como aquellos que han sido replanteados, fortalecidos o eliminados. De igual manera, se identifican las prioridades focalizadas cada año, así como los montos financieros que se destinan a cada uno de estos programas.

6.8 Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros en Servicio

Durante el período de estudio, lo más relevante en términos de normativa nacional, es la transformación del modelo de formación permanente. Al inicio del sexenio, el Programa Nacional de Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica (ProNAP), programa de formación de maestros en servicio que durante más de una década estuvo vigente en México, fue sustituido por el Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional (SNFCSP).

El PRONAP se creó en [1995] con la finalidad de definir el campo de la formación de profesores en servicio en el país. A lo largo de doce años tuvo una importante contribución en la integración de la infraestructura institucional necesaria para el

funcionamiento de los servicios de formación continua: se crearon los centros de maestros y se perfilaron las instancias estatales de actualización (Cordero y otros, 2011: 240).

Se reconocen importantes contribuciones de este programa, principalmente en la institucionalización de la formación permanente a nivel nacional, que permitió definir y orientar acciones bajo una política con criterios pedagógicos y organizativos unificados a través de las Instancias Estatales de Actualización, la red de Centros de Maestros, así como la producción y distribución de material bibliográfico acorde a las necesidades de los docentes. A pesar de ello, los resultados arrojados por el programa obligaron a la autoridad federal a buscar otras opciones para la formación permanente. Esos resultados fueron obtenidos de diferentes evaluaciones que se realizaron al programa en los años de su puesta en marcha:

[... El] PRONAP ha sido un programa profusamente evaluado, tanto por equipos técnicos de la propia SEP, como por evaluadores externos, comisionados para ese propósito. Entre las instituciones participantes, cabe señalar al Consejo Nacional de Evaluación (CONEVAL) de la Secretaría de Hacienda y Crédito Público y la Universidad de Harvard. Además, desde su creación en 1995, el programa fue objeto de numerosas adecuaciones y transformaciones de fondo, con base en los resultados de las evaluaciones, lo mismo que la opinión de los participantes, quienes eran permanentemente consultados. Los resultados de esos ejercicios se han utilizado en el desarrollo de las nuevas propuestas de la Secretaría (Nieto, 2009: 38).

Como resultado de las evaluaciones a las que se hace referencia, entre las que destacan las de FLACSO (2008), Finocchio (2006) y la OEI (2006), y se han hecho señalamientos sobre las debilidades del programa y algunas de las conclusiones más desfavorables con respecto a lo que se esperaba de dicho programa fueron:

[...] al amparo del PRONAP proliferó una enorme variedad de servicios de actualización y capacitación para maestros, particularmente en el ámbito estatal, de muy diversa calidad y con resultados las más de las veces pobres, sin que se pudiera regular de manera efectiva, ... lo más importante es, sin duda, que a pesar de que casi un tercio de los profesores [a nivel nacional] acreditaron cursos de actualización en el contexto del PRONAP, el impacto en el desarrollo profesional, y en los resultados educativos de los

alumnos es insignificante, lo que pone en tela de juicio la orientación y funcionamiento del programa (Nieto, 2009: 38).

Así, en función de lo anterior, y de que en la recién firmada Alianza por la Calidad de la Educación (ACE) existían compromisos en el rubro de profesionalización de los profesores, se acordó la creación del Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros en Servicio. Los argumentos que justificaron esta modificación se refieren a la búsqueda de un nuevo modelo de profesionalización que integrara y articulara la gran cantidad de instituciones y programas que a nivel nacional atienden las tareas de formación continua. Es así que el nuevo Sistema se definió como:

Un conjunto de instituciones, organismos, servicios, productos y relaciones, articulados y regulados por la Secretaría de Educación Pública, a través de la Subsecretaría de Educación Básica bajo la dirección de las autoridades educativas estatales con un alto grado de adaptabilidad a las necesidades y condiciones locales, que impulsa la profesionalización de los maestros en activo como una vía para mejorar la calidad y equidad de los servicios de Educación Básica en el país (SEP, 2008a: 37).

De esta manera, en las Reglas de Operación correspondientes al año 2009 se establece el tránsito y las razones de un modelo a otro:

Para impulsar un cambio en las políticas y modelos de formación continua de los maestros, la Secretaría de Educación Pública a través de la Subsecretaría de Educación Básica y de la Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio (DGFCMS), impulsa la conformación y consolidación del Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional (SNFCSP) y los correspondientes Sistemas estatales, como una vía para transitar de un programa para la actualización de maestros a una política de estado para la profesionalización de los maestros en servicio (SEP, 2008a: 3).

Así mismo, en el citado documento normativo se declara de manera puntual la transformación del ProNAP a partir de 2009:

[...] a partir del ejercicio fiscal 2009, el PRONAP se transforma en el Programa del Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros de

Educación Básica en servicio (PSNFCSP) con el objeto de mejorar los servicios de formación continua y superación profesional de los maestros de Educación Básica en servicio... (SEP, 2008a: 42).

Las Reglas de Operación que son analizadas en este trabajo hacen alusión al ProNAP en los años fiscales 2007 y 2008, y a partir de 2009 se refieren al Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros en Servicio. Tal como ya se señaló, las citadas reglas determinan el presupuesto financiero específico para la atención del rubro de formación continua, y establecen objetivos generales y específicos que deberán cumplirse con la utilización de los recursos otorgados a cada entidad. Es en este documento donde se define de qué manera se materializa lo que se estipula en el Plan Sectorial de Educación, y, siendo éste un documento de orden federal, los objetivos son homogéneos, es decir, de aplicación general para todas las entidades federativas, y no contemplan necesidades específicas de cada una de ellas, aunque para fijar los montos financieros y las metas anuales atienden la estadística respecto al número de profesores y los resultados que arrojan las evaluaciones en cada entidad.

6.9 Objetivos del Sistema Nacional de Formación

El objetivo general que establecen las Reglas de Operación en su emisión anual, durante el período de los seis años que aquí se analiza, contiene básicamente los mismos elementos: ampliar, regular, sistematizar y mejorar la calidad de los servicios de formación continua de los maestros de Educación Básica, para que con ello contribuyan a la mejora de los aprendizajes de los alumnos. Es en los objetivos específicos que se encuentran, además de elementos comunes, diferencias sustantivas en temas relevantes. En la siguiente tabla se encuentra una síntesis de los objetivos señalados.

TABLA 6.2 OBJETIVOS DEL SISTEMA NACIONAL DE FORMACIÓN CONTINUA Y SUPERACIÓN PROFESIONAL, SNFCSP

2007	2008	2009	2010	2011	2012
Regular los servicios de formación continua, ampliando las posibilidades de todas y todos los profesores de acceder a una formación permanente de alta calidad, con el concurso de actores competentes interesados en contribuir a la actualización de los docentes en el marco del artículo 3o. constitucional y la Ley General de Educación. La formación continua promoverá entre los colectivos docentes y los maestros la puesta al día o la adquisición del conjunto de saberes profesionales necesarios para enseñar o promover una enseñanza de calidad, a saber: los conocimientos sobre los contenidos, las disciplinas, los enfoques y los métodos de enseñanza, las habilidades didácticas y el desarrollo de los valores y las actitudes que propicien una labor docente o directiva	Generar las condiciones necesarias para hacer de la actualización, capacitación y superación profesional de los maestros de Educación Básica en servicio, procesos regulados, sistematizados y de calidad que, con el concurso de los sectores público, social y privado, contribuyan a la mejora en los niveles de aprendizaje de los alumnos.	Contribuir a elevar el logro educativo de los alumnos de Educación Básica, generando las condiciones normativas, financieras, tecnológicas y de gestión para impulsar la formación continua y la profesionalización de los maestros y autoridades de Educación Básica, garantizando su acceso a programas y servicios educativos de calidad, pertinencia, relevancia y equidad.	Contribuir a elevar el logro educativo de los alumnos de Educación Básica, generando las condiciones normativas, financieras, tecnológicas y de gestión para impulsar la formación continua y la profesionalización de los maestros y autoridades de Educación Básica, garantizando su acceso a programas y servicios educativos de calidad, pertinencia, relevancia y equidad.	Contribuir a mejorar los niveles de aprendizaje educativo de los alumnos de Educación Básica mediante el incremento anual del número de Figuras Educativas profesionalizadas a través de la oferta académica que brinda y/o dictamina la DGFCMS.	Normar y promover la calidad, pertinencia y relevancia de la oferta nacional y estatal de formación continua y superación profesional destinada al fortalecimiento de las competencias profesionales de las figuras educativas para el mejor desarrollo de sus funciones y la mejora de los aprendizajes de los alumnos.

enfocada en el aprendizaje y la formación de los alumnos, además del desarrollo personal de las habilidades intelectuales básicas para el estudio autónomo y la comunicación.					
---	--	--	--	--	--

Elaboración propia. Fuente: Reglas de operación del SNFCSP 2007-2012. DOF (2007, 2008, 2009, 2010, 2011, 2012).

A continuación, se presenta el análisis de los aspectos más relevantes del modelo institucional de formación continua; éstos se establecen en las Reglas de Operación y son planteados en términos de objetivos:

- El fortalecimiento de los Centros de Maestros. Considerando que esos centros constituyen la red de espacios de formación a través de los cuales se despliegan los programas y operan las tareas de formación continua a lo largo de la geografía nacional, debería ser un objetivo de primer orden, ya que estas instancias, al menos en Jalisco se encuentran en situación de precariedad; sin embargo, si bien solo el documento federal correspondiente a 2008 hace mención de ello:

[...] Establecer acuerdos entre las autoridades educativas estatales y federales para que, en el marco del federalismo educativo y la concurrencia presupuestal, se pueda avanzar en materia de infraestructura y equipamiento para los centros de Maestros y las áreas responsables de operar los servicios de formación continua y superación profesional (SEP, 2007b: 6).

No se puede soslayar que, desde la creación del ProNAP, se estableció en los Lineamientos Generales que estos espacios son responsabilidad de las entidades federativas:

Los Centros de Maestros dependen de las autoridades educativas estatales, a quienes compete elegir los lugares para su instalación, así como la selección del personal y la canalización de los recursos necesarios para canalizar su buen

funcionamiento. La dotación inicial de mobiliario, equipo y acervo bibliográfico será proporcionada por la Secretaría de Educación Pública (SEP, 1996: 20).

De acuerdo con lo anterior, se concluye que la situación en la que se encuentran los Centros de Maestros en Jalisco es responsabilidad de la entidad; sin embargo, tal parece que este propósito, en esa última ocasión, es decir en 2008, intenta dar respuesta a una necesidad explícita.

- La participación de las Instituciones de Educación Superior. Como ya se señaló líneas arriba, a partir de 2009 se determina la creación del Sistema Nacional de Formación Continua, que considera para lograr la profesionalización docente por primera ocasión, la inclusión de las instituciones de educación superior, públicas y privadas para participar en el diseño, desarrollo y evaluación de programas formativos, lo que hasta entonces había sido ámbito exclusivo de competencia de los equipos técnicos de Educación Básica y del ProNAP, este aspecto se retoma en el siguiente capítulo. Es así, que en las Reglas de Operación emitidas en 2008 para el ejercicio fiscal 2009, se establece:

[...] Promover la participación de las Instituciones de Educación Superior, estatales, nacionales e internacionales; de las escuelas Normales, de la Universidad Pedagógica Nacional y otras instituciones, organismos no gubernamentales, y asociaciones de profesionistas a participar en el diseño, desarrollo y evaluación de programas de estudio (cursos, diplomados, estudios de especialización, maestrías y doctorados), para la formación continua y la superación profesional (SEP, 2008a: 11).

- La asesoría al centro escolar. De igual manera, es de destacar en el documento de 2009, un objetivo que contempla uno de los procesos más importantes en materia de formación continua como lo es la asesoría al centro escolar. Desde la creación del Programa se estableció que la asesoría y acompañamiento a los colectivos es una tarea prioritaria, y la experiencia internacional reporta (Imbernón, 2016; Boud, 2011; Torres y Serrano, 2007; Cantón, 2001), tal como se pudo ver en el capítulo de la revisión teórica, esta acción como una de las que más frutos rinden

en la mejora del desempeño docente y de los aprendizajes de los estudiantes y lo confirma esta descripción:

[... en los últimos años una tendencia de formación en el puesto de trabajo...denominada *centrada en la escuela*...[que] comprende todas las estrategias que utilizan conjuntamente los formadores y los profesores para dirigir los programas de formación de manera que respondan a las necesidades definidas de la escuela y para elevar las normas de enseñanza y aprendizaje de la clase... (Imberón, 1994: 83)

Planteado en términos de objetivo se establece la necesidad de “Promover estrategias de asesoría y acompañamiento académico a los colectivos docentes en proyectos de desarrollo profesional, de investigación e innovación educativas” (SEP, 2008b: 12). Si bien es innegable su importancia, la asesoría al centro escolar no aparece entre los objetivos de los ciclos subsecuentes; sin embargo, se determina como ámbito al que se le asignan recursos en cuatro años del sexenio, a excepción de los años 2010 y 2011.

- Diagnóstico de necesidades y Catálogo Nacional. A partir de 2010 y hasta 2012 se establece como objetivo específico la elaboración de un diagnóstico de necesidades formativas en función de los resultados de las evaluaciones estandarizadas, relacionándolo con la elaboración de un Catálogo Nacional que contenga la oferta formativa y se sujete a ella:

[...] Integrar el Catálogo Estatal de Formación Continua y Superación Profesional a partir del catálogo nacional y formular, con base en el marco normativo nacional para el diseño y desarrollo de programas, un diagnóstico de las necesidades formativas de los maestros de la entidad, poniendo especial atención en los resultados de las pruebas estandarizadas nacionales e internacionales... (DOF, 2010: 6).

Si bien la elaboración del Catálogo Nacional no es una novedad en nuestra entidad, sí lo es la pretensión de incorporar a él las Instituciones de Educación Superior:

En los lineamientos de participación de las IES se establece que estas instituciones presentarán sus propuestas de programas, las cuales serán dictaminadas por evaluadores externos. Las propuestas aprobadas se incorporan a un Catálogo Nacional de Formación Continua y Superación Profesional a partir del cual las entidades federativas integran su respectivo catálogo estatal (Cordero y otros, 2011: 244).

Tal como se verá en el siguiente capítulo, la pretensión de contar con un catálogo que pudiera regular la oferta estatal y nacional generó dificultades y debió ser ajustada en cada elaboración en el resto del sexenio.

6.10 Acciones formativas de aplicación y recursos financieros

Una vez definidos los objetivos, en el apartado denominado “Transparencia, métodos y procesos” se establecen los ámbitos o rubros de aplicación de recursos que, para efectos prácticos, son los que definen las acciones concretas que las entidades realizan en materia de formación continua, y los montos financieros que corresponden a cada año fiscal.

Los ámbitos de aplicación de recursos tienen mínimas variaciones; las referidas a 2007 se definen como: Desarrollo institucional en el ámbito administrativo y en el ámbito de seguimiento y evaluación; desarrollo del personal; recursos materiales y desarrollo académico dentro y fuera de la escuela, así como apoyo a la constitución del servicio de asesoría académica a la escuela. A partir de 2008 y hasta 2012 las acciones a las que se destinan recursos no se modifican, si bien algunas cambian de denominación. Las acciones formativas que deberán realizarse con recursos federales durante este sexenio se presentan en la siguiente tabla.

TABLA 6.3 ACCIONES FORMATIVAS CON RECURSOS FINANCIEROS FEDERALES.

<ul style="list-style-type: none"> • Formación Continua y Superación Profesional de Maestros de Educación Básica en Servicio. • Consolidación del Sistema Estatal de Formación Continua y Superación Profesional. • Articulación de una oferta con calidad, pertinencia, relevancia y equidad. • Diseño e integración del Catálogo Estatal de Formación Continua y Superación Profesional 2011-2012. • Fortalecimiento al Servicio de Asesoría Académica a las Escuelas (SAAE). • En su caso, Programa Operativo Estatal de los Exámenes Nacionales para la Actualización de Maestros en Servicio 2011-2012. • Seguimiento y evaluación del Sistema Estatal de Formación Continua y Superación Profesional • Profesionalización al magisterio para prevenir la violencia hacia las mujeres (PREVIOLEM). • Contraloría Social

Elaboración propia. Fuente: reglas de operación del SNFCSP 2007-2012. DOF (2007, 2008, 2009, 2010, 2011, 2012).

Llama la atención que, además de los rubros anteriores, en 2009, por única ocasión en el sexenio, se haya considerado un ámbito formativo de relevancia académica, como lo es la “...Documentación de experiencias innovadoras de formación continua y superación profesional en prioridades de la Educación Básica...” (DOF, 2009: 21) y no se le hayan asignado recursos en los subsecuentes ciclos fiscales. Es además lamentable este hecho, porque los más recientes análisis de estados del conocimiento (2002-2012), que publicó el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE, 2013), reporta una ausencia de este tipo de trabajos tan necesarios en nuestro ámbito.

Con respecto de la evaluación de las acciones de formación que realiza cada entidad, con recursos entregados por la federación, se plantea un procedimiento de evaluación interna que debe instrumentar cada año la Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio (DGFCMS), que permitan a dicha instancia monitorear el desempeño del programa, construyendo para ello indicadores relacionados con sus objetivos específicos. Así también, se estipula que debe realizarse una evaluación externa cada año, que deberá estar a cargo de una instancia independiente del área de aplicación de las Reglas del Programa, y se asigna la responsabilidad de ello a la Dirección General

de Evaluación de Políticas, considerando, según se señala, la disponibilidad de recursos humanos y presupuestales de las instancias que intervienen.

Para que las secretarías estatales de educación tengan acceso a los recursos financieros que corresponden a cada año fiscal -enero a diciembre-, que la SEP asigna para atender las tareas de formación continua, es requisito que estas instancias entreguen a la DGFCMS, durante el primer cuatrimestre del año fiscal, el Programa Estatal de Formación Continua (PEFC). Como es de suponerse, al considerar cuatro meses para la elaboración y validación de dicho programa, la entrega de recursos financieros a la entidad se realiza a partir del mes de mayo, pudiendo incluso realizarse en junio o julio, esto con los consecuentes problemas administrativos que lleva consigo para la realización de las actividades de formación.

6.11 Programa Estatal de Formación Continua (PEFC)

Cada entidad federativa cuenta con instancias o dependencias gubernamentales que se encargan de llevar al terreno operativo las tareas de formación proyectadas. En el estado de Jalisco, la Secretaría de Educación cuenta con una dependencia específica para ello: la Dirección General de Formación Continua para Profesionales de la Educación (DGFCPE), instancia cuya responsabilidad consiste en organizar, coordinar y ejecutar los procesos formativos para docentes de Educación Básica en servicio durante cada ciclo escolar, ello en coordinación con las dependencias de la propia Secretaría involucradas en la tarea, como son los niveles de Educación Básica, es decir, las entidades responsables de coordinar las tareas correspondientes al ciclo escolar de los niveles de preescolar, primaria y secundaria. Es a través de esta área que se materializan los objetivos y las estrategias de formación antes descritos; para ello, esta dependencia es responsable de elaborar, siguiendo los lineamientos establecidos en las Reglas de Operación, el Programa Estatal de Formación Continua (PEFC), también conocido como programa rector, nombre con el que era conocido previamente. Este instrumento se elabora anualmente por el equipo directivo y técnico de la DGFCPE, en coordinación y bajo la guía de la Dirección General de Formación Continua para Maestros en Servicio (DGFCMS), instancia ésta

homóloga federal, que es la responsable de coordinar las tareas de formación a nivel nacional.

Durante el período de estudio, una vez publicadas las Reglas de Operación, año tras año, la dependencia federal convocó a las 32 entidades federativas a elaborar su PEFC, a fin de establecer las metas y distribuir eficazmente los recursos financieros que la federación asigna a cada entidad.

Tal como se ha mencionado, el Programa Estatal de Formación Continua (PEFC) es el instrumento específico de planeación de cada entidad federativa, del que se desprenden de manera directa las tareas de formación. De modo que, para identificar los programas y acciones realizados en Jalisco durante el período de estudio, a fin de evaluarlos, se realizó un análisis del contenido de dichos instrumentos de planeación; para ello, se tuvo acceso a los documentos correspondientes a cuatro años a partir de 2009, mas no fue posible localizar los que corresponden a 2007 y 2008.

Los cuatro documentos analizados presentan, en términos generales la misma estructura, y se apegan a la Metodología del Marco Lógico. En cada ciclo se realiza el análisis de identificación de las Fortalezas, Oportunidades, Debilidades y Amenazas (FODA), y a partir de ello se presentan elementos que constituyen el diagnóstico de la situación que priva en el estado de Jalisco con respecto del sistema de formación continua, particularmente sus procesos, tanto en el aspecto administrativo y organizativo, como en el académico. Con base en el análisis anterior, se determinan problemas específicos y una problemática general que reconoce deficiencias en el sistema de formación, ya que, según se señala, a través de los programas hasta entonces realizados no se contribuye de manera adecuada a la mejora de la calidad de la Educación Básica (PEFC, 2010: 19). En correspondencia con lo anterior, se define un propósito general que pretende mejorar la calidad de la Educación Básica en la entidad a través de las acciones de formación continua, y para ello se determinan proyectos -rubros de atención prioritaria-, con un determinado número de actividades por componente, indicadores y medios de verificación, que permiten evaluar los resultados obtenidos; en el siguiente capítulo se abordará ampliamente este aspecto (PEFC, 2010: 20).

En relación con lo que se ha descrito antes acerca de la responsabilidad que tienen las entidades en la elaboración de su propio programa de formación continua, puede deducirse que existe total autonomía para su elaboración, lo que viene a contradecir el abordaje del tema que se hizo al inicio de este capítulo, ello en referencia a las facultades que en materia educativa corresponden a las entidades federativas, es decir, de la relativa autonomía con que cuentan para establecer sus propios proyectos educativos. Si bien existe cierta libertad para establecer los programas anuales de formación dirigidos a los maestros en servicio, la planeación debe hacerse en el marco de los objetivos y los lineamientos establecidos en las Reglas de Operación que emite la autoridad educativa federal. De esta manera, si bien se reconoce que desde el año 2004 las entidades federativas cuentan con facultades para elaborar sus propios programas de formación, tal como se señala en el siguiente párrafo, es necesario hacer hincapié en que, a pesar de que se considera la estadística de la entidad y otros elementos contextuales, siempre se hace dentro de un marco normativo federal establecido:

[...] no fue sino hasta el ciclo 2004-2005 cuando el PRONAP normó también el traspaso de competencias en materia de formación de profesores vía los programas rectores estatales, en los cuales las autoridades estatales desarrollaron su propio programa en esta materia para poder ejercer los recursos financieros que se rigen bajo las reglas de operación emitidas por la federación (Cordero y otros, 2011: 242)

Según se establece en estos programas rectores, las acciones de Formación Continua deben responder específicamente a las necesidades de formación de los docentes de Educación Básica, para que con ello logren mejores prácticas en el aula y éstas a su vez incidan directamente en la calidad de los aprendizajes de los estudiantes. Tal como se señaló líneas arriba, la metodología utilizada para la elaboración del programa anual considera el análisis de la realidad que muestra elementos para el diagnóstico de la situación que prevalece en el estado de Jalisco.

La primera consideración que aparece en estos programas alude a que los programas de formación que se realizan no contribuyen a la mejora de la calidad, y ello se sustenta en la valoración que el área realiza de los resultados de las diferentes evaluaciones que se les aplica a los estudiantes de primaria y secundaria, ya sean tanto evaluaciones locales como nacionales e internacionales. Las pruebas estandarizadas PISA

(*Programme for International Student Assessment*) y ENLACE (Evaluación Nacional del Logro Académico de los Centros Escolares), que han sido aplicadas en la última década, han mostrado que los alumnos de Educación Básica del estado de Jalisco se encuentran en un nivel medio de rendimiento en relación con otras entidades del país; sin embargo, la media nacional se encuentra muy por debajo de lo deseable en ambas evaluaciones.

El programa PISA consiste en la aplicación cada tres años de pruebas estandarizadas a muestras de jóvenes de 15 y 16 años de edad, para medir habilidades en lectura, matemáticas y ciencias. En México se inició su aplicación en el año 2000, y los resultados de la aplicación del año 2006 no reflejaron mejoría significativa respecto de las dos aplicaciones anteriores, de los años 2000 y 2003. La prueba ENLACE se aplicó cada año, a partir del año 2006 a la totalidad de los alumnos de las escuelas primarias en los últimos cuatro grados, y a partir del año 2009, en los tres grados de secundaria. Con este instrumento se miden los niveles de desempeño o logro académico en las asignaturas de Español y Matemáticas, y cada año se añadió una asignatura adicional, todo ello en relación con los objetivos establecidos en los planes y programas de estudio de Educación Básica. Los resultados de esta prueba se clasifican en cuatro niveles de dominio de contenidos y habilidades: insuficiente, elemental, bueno y excelente. Al igual que con la aplicación de la prueba PISA, los resultados que han obtenido los estudiantes jaliscienses son insatisfactorios, ya que en el año 2006 el 75% de ellos se ubicó en los niveles uno y dos (SEJ, 2007).

Esta situación propició el diseño de algunos programas formativos emergentes para los docentes en servicio -más bien de tipo remedial-, para hacer frente al problema inmediato, no pensados a largo plazo, dirigidos a niveles y disciplinas específicas, como fue la capacitación de maestros de secundaria para hacer frente a la prueba PISA; sin embargo, estos programas no se consideran en los programas estatales que a continuación serán analizados, aunque se mantuvo, al menos en el discurso, la preocupación por la mejora de esos resultados, y se intentó a lo largo del sexenio tener presente esta situación, a fin de priorizar programas de formación continua específicos.

6.12 Diagnóstico de la formación continua en Jalisco PEFC 2009-2012

En el diagnóstico realizado por la propia Dirección General de Formación Continua se identifican situaciones problemáticas de diferente índole, y algunas son estructurales, por lo que no estarían en el marco de las que la mencionada instancia puede resolver, aunque esto no se explicita en los documentos; entre esas situaciones destacan: la pertinencia de los programas formativos que se ofrecen, la falta de recursos humanos, y las dificultades en la articulación de las instancias involucradas en estos procesos; otras más, aluden a cuestiones de organización de las tareas de capacitación en períodos específicos establecidos por el programa de estímulos denominado Carrera Magisterial, y que se realizan de manera masificada.

6.13 Los problemas del Sistema de Formación Continua en el Estado de Jalisco

Los problemas identificados, con mínimas variaciones, se encuentran en los cuatro documentos analizados, y en la tabla siguiente se presentan de manera sintética esas situaciones.

TABLA 6.4 PROBLEMAS DE LA FORMACIÓN CONTINUA EN EL ESTADO DE JALISCO

<ul style="list-style-type: none"> • Bajo impacto de la formación continua en la mejora de los indicadores educativos. • Ausencia de un diagnóstico de las necesidades específicas de formación de los maestros en Jalisco. • Falta de pertinencia de los programas formativos: excesivos, sobresaturación de oferta sin considerar necesidades reales. • Ausencia de seguimiento y evaluación de los procesos formativos realizados cada año. • Poco impacto en la mejora de las prácticas docentes. • Falta de interés de los docentes por capacitarse. • Desvinculación entre las instituciones formadoras de la entidad. • Sobre saturación de procesos formativos. • Programas formativos emergentes a lo largo del año. • Problemas de planeación y ejecución de procesos. • Bajo desempeño de los asesores técnico-pedagógicos. • Centros de Maestros con carencias para apoyar las tareas formativas. • Dificultades para cubrir las necesidades formativas de los docentes en las doce regiones geográficas del estado de Jalisco. • Participación aproximada en procesos formativos de 50% de los docentes. • Falta de articulación entre las instancias involucradas en estos procesos y duplicidad de funciones en las dependencias de la SEJ.

Elaboración propia. Fuente: PEFC (2009, 2010, 2011, 2012).

Es interesante revisar cada una de estas situaciones problemáticas identificadas, pues orientan el análisis que se está realizando, y así también es importante plantearse qué es lo que se logra una vez identificados. De la misma manera, se reconocen fortalezas institucionales que permitirían que los programas de formación continua logren los objetivos planteados, y entre ellas destacan: el marco normativo que respalda la posibilidad de una política estatal de formación continua, la vinculación que se ha logrado con los niveles educativos de Educación Básica, la presencia institucional a través de los Centros de Maestros —unidades académico-administrativas— en las 12 regiones

geográficas de la entidad, la infraestructura y el equipamiento tecnológico, los materiales didácticos y pedagógicos impresos y digitales, las bibliotecas especializadas en la zona metropolitana y las regiones, y el sistema informático de registro y certificación.

6.14 Objetivo general y objetivos específicos del programa estatal

Considerando lo anterior, se plantea el siguiente objetivo general, que se mantiene a lo largo del período de estudio:

Contribuir a elevar el logro educativo de los alumnos de Educación Básica en Jalisco, impulsando la profesionalización de las figuras educativas de los niveles y modalidades de Educación Básica, organizando los servicios de formación continua y garantizando su acceso a programas de estudio de calidad, lo que permitirá mejorar su desempeño profesional e impactar de manera favorable en los resultados educativos estatales y nacionales (PEFC, 2009: 53)

Y en concordancia con tal objetivo, se determinan los correspondientes objetivos específicos:

- Consolidar el Sistema Estatal de Formación Continua y Superación Profesional.
- Operar los programas de estudio de formación continua.
- Mejorar el logro educativo a través de la profesionalización y del acompañamiento académico a las figuras educativas.
- Profesionalizar a las figuras educativas en los procesos formativos de reforma a través de programas de estudio diversificados.
- Elevar la participación, acreditación y certificación de los docentes de Educación Básica en los Exámenes Nacionales de Maestros en Servicio.
- Capacitar a maestras y maestros de Educación Básica en servicio en ofertas de formación que coadyuven a la erradicación de la violencia hacia las mujeres. (PEFC, 2010: 33).

Tal como se puede verificar a partir del análisis anterior, no existe total correspondencia entre los problemas identificados y los objetivos planteados, pues estos últimos se orientan de manera general hacia la operación de determinados programas de formación, y con ello se espera contribuir a la superación de los logros educativos, es decir, a mejorar los aprendizajes de los estudiantes. Lo anterior parece indicar que en estos programas se asume que los profesores requieren más y mejor capacitación, pero no se establece cómo podrán resolverse cuestiones más profundas concernientes al modelo de formación, enlistadas entre los problemas identificados en el diagnóstico, entre los que destacan: el desconocimiento de las necesidades específicas de formación de los profesores, la falta de pertinencia de los programas, el poco impacto en la mejora de las prácticas docentes, la participación de solo el 50% de los profesores en programas de formación, entre otros.

6.15 Proyectos anuales

A fin de jerarquizar, organizar y ejecutar las acciones de formación a las que se hace referencia en los objetivos específicos, tales como: programas de estudio, acompañamiento académico, capacitación, exámenes nacionales, acreditación, certificación, entre otras, se determinan proyectos anuales para cada programa estatal. Estos proyectos contemplan acciones a desarrollar con el correspondiente planteamiento de actividades claras y precisas, los recursos necesarios y las metas anuales que alcanzar por cada uno, las que en su conjunto aportan avances para obtener el logro del objetivo general que considera la atención a un universo potencial de 65,000 docentes de preescolar, primaria y secundaria, de los cuales, tal como ya se señaló en la identificación de los problemas, participa un 50%, aproximadamente, en programas de formación.

6.15.1 Proyectos del año 2009

Al analizar los proyectos correspondientes a cada año, se puede observar que en el año 2009 se presentaron diez proyectos que, de acuerdo con la descripción del documento, buscaban atender aquellos aspectos relevantes para brindar una oferta formativa amplia a

los docentes de Jalisco; en tal sentido, es importante destacar, entre estos, dos programas: la documentación de experiencias innovadoras de formación y la asesoría académica a la escuela, que no se volverán a considerar en lo sucesivo, y que desde la perspectiva de esta investigación son fundamentales, ya que de acuerdo con los estudios sobre el tema y las experiencias exitosas de diferentes países (Barber y Mourshed, 2008) deberían no solo mantenerse, sino fortalecerse.

TABLA 6.5 PROYECTOS DEL AÑO 2009

<ol style="list-style-type: none">1. Formación Continua y Superación Profesional de Maestros de Educación Básica en Servicio2. Conformación y/o consolidación del Sistema Estatal de Formación Continua y Superación Profesional3. Articulación de una oferta con calidad, pertinencia, relevancia y equidad.4. Diseño e integración del Catálogo Estatal de Formación Continua y Superación Profesional 20095. Documentación de experiencias innovadoras de formación continua y superación profesional en prioridades de la educación básica6. Fortalecimiento del Servicio de Asesoría Académica a la Escuela (SAAE)7. Programa Operativo Estatal de los Exámenes Nacionales para la Actualización de Maestros en Servicio8. Seguimiento y evaluación del Sistema Estatal de Formación Continua y Superación Profesional9. Capacitación al magisterio para prevenir la violencia hacia las mujeres (PREVIOLEM).10. Contraloría Social

Elaboración propia. Fuente: PEFC (2009).

Para la realización de estos proyectos la federación entregó a Jalisco en el año 2009, un monto de \$19'256,212.00. Esta cantidad es suficiente para cubrir cuestiones básicas para la operación de los programas, como pueden ser, la reproducción de materiales de trabajo y la contratación de espacios de capacitación para los docentes, ello en todos los procesos realizados a lo largo del año fiscal, es decir, son recursos para ejecutar los programas definidos en los objetivos, por su parte la SEJ aporta el pago de la nómina de los docentes que realizan la función de asesores técnicos o formadores ya que

éstos, si bien son docentes de la propia Secretaría realizan estas tareas en fines de semana, fuera de su horario laboral. Esta situación si bien permite operar los programas institucionalizados, impide el desarrollo de otras áreas que también son prioritarias y requieren recursos financieros, se abordará esto en el siguiente capítulo.

6.15.2 Proyectos del año 2010

A partir del año 2010, algunos proyectos cambiaron de denominación y se eliminaron otros que, si bien debieron considerarse fundamentales, resultaban tal vez poco viables en cuanto a sus posibilidades de implementación. Los proyectos correspondientes al año 2010 se redujeron a seis, tal como puede verse en la Tabla 6.6, y parecen centrarse en la realidad de las posibilidades de atención a los docentes y demandas de la entidad, en particular del programa de Carrera Magisterial. El presupuesto del año fiscal para realizar las acciones que se contemplan en los proyectos de este año fue disminuido en un 15% aproximadamente, ya que el presupuesto entregado a Jalisco en este año fue de \$16'465,302.00. A qué obedece la reducción del monto entre el año 2009 y el 2010, no existe explicación alguna en los documentos, en tanto que en las entrevistas se ha señalado que los funcionarios federales solamente justificaron la situación informando que hubo recorte del presupuesto nacional.

TABLA 6.6 PROYECTOS DEL AÑO 2010

<ol style="list-style-type: none"> 1. Formación Continua en Educación Básica 2. Proyecto Mejoramiento del Logro Educativo 3. Proyectos Especiales de Formación Continua 4. Evaluación, Registro y Certificación de Procesos de Formación Continua 5. Programa de Capacitación al Magisterio para Prevenir la Violencia Contra las Mujeres (PREVIOLEM) 6. Consolidación de los Centros de Maestros como espacios para El Desarrollo de los Servicios de Formación Continua en el Estado
--

Elaboración propia. Fuente: PEFC (2010).

6.15.3 Proyectos del año 2011

Los proyectos correspondientes al año 2011 son seis (véase la Tabla 6.7), y son muy similares a los del año anterior, a excepción del relativo a la consolidación de los Centros de Maestros, únicos espacios con que cuenta la Dirección General de Formación Continua para brindar orientación administrativa y académica a los docentes que laboran en los 125 municipios del estado. Estos centros se encuentran ubicados en la zona metropolitana de Guadalajara y en el interior del Estado, y sus condiciones requieren de todo tipo de mejoras; sin embargo, tal como ya se señaló, desde su creación quedó establecido que su mantenimiento es responsabilidad de las autoridades educativas estatales. Este proyecto se sustituye por el relativo a la consolidación del sistema estatal de formación continua. Los recursos con los que se contó para la ejecución de estos proyectos ascendieron a \$16'949,958.00, lo que significó un incremento mínimo con respecto del año anterior, lo que no establece diferencia sustantiva entre estos dos presupuestos.

TABLA 6.7 PROYECTOS DEL AÑO 2011

<ol style="list-style-type: none">1. Formación Continua en Educación Básica2. Mejoramiento del Logro Educativo3. Proyectos Especiales de Formación Continua4. Consolidación del SEFCSP en el Estado5. Evaluación, Registro, Acreditación y Certificación de Procesos de Formación Continua6. Programa de Capacitación al Magisterio para Prevenir la Violencia Contra las Mujeres (PREVIOLEM)
--

Elaboración propia. Fuente: PEFC (2011).

6.15.4 Proyectos del año 2012

En el año 2012, último año del período administrativo, se presentaron cuatro proyectos (véase Tabla 6.8) con formato diferente, se especificaron las disciplinas del conocimiento en las que el profesor debía formarse y se cambió la denominación de los procesos. Sin alguna razón explícita, en este año el monto presupuestal anual se redujo,

aproximadamente, en un 40%, ya que los recursos con los que se contó para este año fiscal, fueron \$10'683,411.00. Ello sin que hubiese guardado relación alguna con la aplicación de los recursos en tiempo y forma, que suelen ser condicionantes para el incremento o la reducción de recursos. Lo sorprendente es que se pretendía atender, al menos en los programas homogéneos, al mismo número de docentes y con los mismos programas básicos que en los años anteriores. Cuando se cuestionó a los funcionarios federales sobre las razones de la drástica reducción, que además se aplicó en términos proporcionales a todas las entidades del país, expresaron que fue el monto aprobado por el Congreso de la Nación. A este respecto, existe la posibilidad de que, en vista de que este fue un año electoral para cambio de gobierno federal, el recurso correspondiente al recorte haya sido destinado a las campañas políticas, una práctica que suele ser común en México.

TABLA 6.8 PROYECTOS DEL AÑO 2012

<ol style="list-style-type: none"> 1. Consolidación y desarrollo del Sistema Estatal de Formación Continua y Superación profesional de los Maestros de Educación Básica en servicio (SEFCSP) 2. Figuras Educativas de Educación Básica en servicio formadas y o profesionalizadas en la enseñanza de: Desarrollo del pensamiento lógico matemático y aplicación de la ciencia en la vida diaria, matemáticas, español, ciencias, TIC, inglés, gestión, supervisión y asesoría, RIEB, y otras opciones formativas 3. Figuras Educativas de Educación Básica en servicio formadas a través del Curso Básico 4. Figuras Educativas de Educación Básica en servicio sensibilizadas, formadas y/o profesionalizadas en el Programa de Capacitación al Magisterio para Prevenir la Violencia contra las Mujeres (PREVIOLEM)

Elaboración propia. Fuente: PEFC (2012).

Si bien es posible encontrar diferencias en los proyectos elaborados para cada uno de los cuatro años analizados (véase Anexo 2), al revisar las acciones que considera cada uno es posible identificar procesos básicos institucionalizados sobre los que gira toda la acción formativa y el uso de los recursos, y al revisar la situación que prevaleció en la década anterior, desde la creación del ProNAP, se observa que las situaciones han

cambiado poco, y en algunos aspectos se presenta un franco retroceso, pues, tal como se puede verificar a continuación, se dejaron de lado algunos procesos importantes.

6.16 Descripción general de los proyectos

En lo que sigue se presenta una síntesis de los proyectos que se han implementado en el período de estudio de esta investigación.

- El proyecto denominado *Formación Continua* es fundamental, en el sentido de que agrupa las principales acciones de formación que se realizan durante el ciclo escolar, entre las que se puede mencionar: Curso Básico de Formación Continua, que prácticamente el único proceso en el que participa la totalidad de los docentes de Educación Básica; Cursos de Actualización, que se puede considerar el proceso al que mayor importancia atribuyen los docentes, por estar relacionado de manera directa con el programa de escalafón horizontal o programa de Carrera Magisterial, y en él se reporta una participación del 50% del universo de los docentes convocados; los Cursos de Actualización con valor escalafonario, que resultan de gran interés para todos aquellos que pretenden una mejora en el escalafón vertical, es decir, que aspiran a convertirse en directores y supervisores, pues los puntajes, tal como su nombre lo dice están directamente relacionados con dicho escalafón; así mismo, los Diplomados presenciales, los Talleres de actualización, la Formación en tecnologías para la información y la comunicación, son otras acciones igualmente importantes para los docentes, pues todas tienen valor escalafonario, particularmente a nivel estatal. De esta manera, estos procesos formativos:

Se ofrecen como espacios de trabajo que permiten a los docentes directivos y asesores técnicos pedagógicos de Educación Básica reflexionar en colectivo sobre sus resultados educativos, así como diseñar y desarrollar estrategias que mejoren los aprendizajes de los alumnos (PEFC, 2010: 35).

Este proyecto, aunque cambia de nombre, se conserva como prioritario en los programas de los años subsecuentes.

- El proyecto *Conformación y/o Consolidación del Sistema Estatal de Formación Continua y Superación Profesional* fue elaborado para dar cumplimiento a lo establecido en las Reglas de Operación 2009, en las que se determinó que el ProNAP se transformara en un Sistema Nacional de Formación Continua, con sus correspondientes Sistemas Estatales, con miras a generar una política que integrara los servicios de formación que hasta el momento se habían venido ofreciendo. De esta manera, se estableció que en este año se debería constituir y dar seguimiento al Consejo Estatal de Formación Continua y Superación Profesional, que es el órgano ejecutivo del Sistema estatal.

En el proceso de implementación de la política nacional en materia de profesionalización de los maestros y autoridades educativas se tiene [considerada] la constitución de un Consejo Estatal de Formación Continua y Superación Profesional como organismo que forme parte del Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros en Servicio (SNFCSP), el cual desarrollará acciones que permitan una coordinación más eficaz y eficiente entre las distintas instituciones, organismos y actores que concurren en la formación continua y superación profesional de los maestros en cada una de las entidades federativas del país (PEFC, 2009: 60).

Este proyecto permaneció en proceso de consolidación en los programas de los años 2011 y 2012.

- *Articulación de una oferta con calidad, pertinencia, relevancia y equidad* fue un proyecto fundamental en las propuestas formativas de este sexenio, ya que atendió el cumplimiento del primer objetivo del Plan Sectorial de Educación. En él se contempló por primera vez, tal como ya se señaló en este capítulo, la apertura a las Instituciones de Educación Superior (IES) públicas y privadas para que participen en el diseño, desarrollo y evaluación de programas de formación continua, principalmente en cuanto a cursos de especialización y diplomados que fortalecieran la oferta formativa destinada a docentes frente a grupo, directivos

escolares y asesores técnico-pedagógicos de Educación Básica; esto último, debido a que desde el nacimiento del ProNAP, y hasta el año 2008, estas actividades estaban reservadas de manera exclusiva a los equipos técnicos de los niveles educativos y del programa de formación nacional de las secretarías estatal y federal respectivamente. Según se considera en esta propuesta, las tareas de formación continua de los maestros de Educación Básica han adquirido un carácter endogámico, y será a través de la incorporación de universidades e instituciones de educación superior, así como de organismos internacionales vinculados al quehacer educativo, que se propicie el desarrollo de una mayor y más pertinente oferta para que los maestros puedan decidir, de acuerdo con sus condiciones y necesidades, su propio trayecto de profesionalización (PEFC, 2009: 67). De igual manera, este proyecto buscó favorecer la equidad, ya que a través de los programas en línea que ofrecían las instituciones de educación superior se pretendía ampliar la cobertura y brindar el servicio de formación a todos los docentes ubicados en zonas geográficas alejadas y de difícil acceso; este proyecto permanece con el nombre de *Proyectos especiales*.

- El proyecto que considera el *Diseño e integración del Catálogo Estatal de Formación Continua y Superación Profesional* pretendía que se elaborara cada año un documento único que integrara: cursos, diplomados, talleres y programas formativos dirigidos a los docentes de Educación Básica.

A fin de favorecer el desarrollo de las competencias profesionales de los docentes:

La Coordinación de Educación Básica a través de la Dirección General de Educación Continua para Profesionales de la Educación, desde el ciclo escolar 2006-2007, constituyó con los representantes académicos de los niveles y modalidades educativas existentes en el estado: la comisión responsable de la definición, desarrollo y evaluación de la oferta estatal de Formación Continua y Superación Profesional, esta comisión es la responsable de realizar la selección de la oferta estatal para la emisión de un Catálogo Estatal de FCySP (PEFC, 2009: 72).

La intención de generar el referido catálogo responde a la necesidad de contar con un instrumento que regule la pertinencia y calidad de la oferta formativa, ya que existe lo que se denomina una “sobre oferta de formación” que brinda un sinnúmero de instituciones privadas que, sin regulación alguna, ofrecen servicios de formación que, más que generar procesos de aprendizaje en los docentes, responden a la cultura del credencialismo que impera en el sector educativo, lo que, tal como se verá en el siguiente capítulo, se ha convertido en un verdadero problema.

- *Documentación de experiencias innovadoras de formación continua y superación profesional en prioridades de la Educación Básica.* Este importante proyecto representaba la oportunidad de generar aprendizajes de formación a partir de la recuperación de la experiencia docente ya que según se señala en el documento de planeación:

[...] con este proyecto se pretende aprovechar las experiencias educativas exitosas de las prácticas docentes y directivas, resultado de la formación continua que se han desarrollado en nuestro Estado, documentarlas y difundirlas, y con ello abrir las puertas a alternativas eficaces de mejoramiento profesional... impulsar el desarrollo y la difusión de la innovación y la investigación en el campo de la formación. Estas experiencias permitirán tomar decisiones para que las opciones formativas que se ofrecen a los docentes sean cada vez más pertinentes y eficaces (PEFC, 2009: 79).

Tal como se comentó líneas arriba, desafortunadamente, esto último se planteó en el Programa 2009, y no se volvió a considerar en lo sucesivo.

- El proyecto para el *Fortalecimiento del Servicio de Asesoría Académico a la Escuela (SAAE)* es la propuesta formativa que brinda la asesoría académica a los colectivos escolares a partir de las necesidades que los mismos han manifestado, así como las evidenciadas como producto del análisis de resultados de pruebas aplicadas. Con esta información se elabora conjuntamente un diagnóstico que permite identificar el tipo de servicio de asesoría que responda de manera específica a las necesidades de cada uno de los colectivos. Esta acción se enfoca de manera prioritaria a las zonas alejadas de los centros de capacitación:

Existen regiones y usuarios del servicio que no pueden acceder de manera permanente y oportuna a las ofertas de formación continua, lo que genera condiciones de inequidad en perjuicio del desarrollo profesional de los docentes que ahí laboran, estas zonas serán atendidas de forma prioritaria a fin de superar sus condiciones (PEFC, 2009: 85).

Las acciones a realizar son el fortalecimiento de los cuadros técnicos que brindan este tipo de asesoría y la atención específica a los colectivos escolares determinados; este proyecto, considerado desde la creación del ProNAP, permaneció hasta el año 2011, y en los últimos años se identificó con el nombre de *Mejoramiento del Logro Educativo*. En los planteamientos que justifican a este proyecto se amplía la concepción del mismo, señalando:

Desde una visión holística y sistémica, mejorando la práctica profesional de los docentes mejoraremos también el funcionamiento de las escuelas y del sistema educativo en su conjunto. La formación continua, la investigación, la innovación y la evaluación permanente, son elementos clave para fortalecer las competencias profesionales indispensables para el mejoramiento de la calidad educativa (PEFC, 2010: 41).

- La aplicación anual de los *Exámenes Nacionales para la Actualización de Maestros en Servicio (ENAMS)* se constituye en otro proyecto debido a las tareas que implica el proceso. Los Exámenes Nacionales son una estrategia formativa que permite identificar los aprendizajes logrados por los docentes, con relación a habilidades y conocimientos disciplinarios y didácticos en los procesos de formación continua, específicamente en los cursos de actualización.

Tal vez una de las características más importantes de este proceso es la posibilidad de retroalimentación que brindaron por años a los maestros participantes, pues una vez evaluados, los maestros recibían sus resultados de manera individual y con ello un material impreso en el que señalaban las debilidades mostradas en la evaluación y las diferentes opciones para mejorar sus competencias en esos aspectos, eran unos cuadernillos de retroalimentación y apoyo, estos instrumentos realmente tenían un sentido formativo (Jefe de proyecto).

La aplicación de este instrumento se realizó por última vez en el año 2010, y tampoco en este caso existió justificación explícita para que dejara de emitirse, y simplemente ya no se consideró a partir del año 2011.

- El *Seguimiento y Evaluación del Sistema Estatal* constituye otro de los proyectos que se plantearon durante este período, de acuerdo con lo que se señala en el programa; el sistema educativo, en general, presenta resistencias a incorporarse de lleno a una cultura de la evaluación y rendición de cuentas, y se pretendió iniciar la sistematización de los proyectos de evaluación; de la misma manera, con ello se daría cumplimiento a lo que establecen los documentos normativos:

[...] los programas sujetos a reglas de operación... deben ser evaluados y monitoreados a fin de fomentar una gestión basada en resultados. Que los resultados obtenidos... permiten evaluar objetivamente las actividades relacionadas con el proceso de planeación, programación, presupuestación, ejercicio y control del gasto público federal... (DOF, 2007: 1).

Las acciones del proyecto contemplan mantener actualizada la base de datos del Sistema de Registro, Acreditación y Certificación (SIR AFC), de los procesos de formación continua y la realización de una evaluación interna y externa. Este proyecto no se considera explícitamente en el Programa 2012.

- La *Consolidación de los Centros de Maestros* es un proyecto fundamental, ya que estos son los espacios educativos destinados a ofrecer y promover los servicios de asesoría, recursos tecnológicos y bibliográficos a los docentes y colectivos docentes en las doce regiones geográficas de la entidad. Este proyecto solo se consideró como tal en el año 2010 y, tal como ya se explicó líneas arriba, no se volvió a considerar, seguramente por considerarlo responsabilidad estatal, y el programa al que se está haciendo referencia (PEFC) considera sólo lo realizado con recursos federales; esto será abordado en el siguiente capítulo como una de las debilidades que presenta este modelo de formación.

- *Contraloría Social* se establece como un proyecto en concordancia con lo establecido por la ley y la política nacional de transparentar el uso de los recursos públicos. Se considera el mecanismo a disposición de los beneficiarios para que, de manera organizada, verifiquen el cumplimiento de las metas y la correcta aplicación de los recursos públicos asignados a los programas de formación continua. Como acción principal plantea el establecimiento de comités de contraloría social en Centros de maestros y espacios estatales de capacitación.
- *Proyecto de Programa de capacitación al magisterio para prevenir la violencia contra las mujeres (PREVIOLEM)*. Considerado un problema internacional de grandes dimensiones, y exacerbado en países como México y reconocido en la Convención para la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer, celebrada en 1979, (SRE, 2008)) y de la Cuarta Conferencia Mundial sobre la mujer realizada en Beijing en 1995, (ONU, 1995) entre otras, el gobierno nacional decidió la creación de un programa de formación docente para la prevención de la violencia que:

[...] Desarrolla acciones formativas que permitan a los directivos y docentes identificar en su contexto de trabajo, desigualdades e inequidades asociadas al género, y que tienen su origen y manifestación en la familia, la escuela y la sociedad; a fin de promover a través de la acción educativa, la modificación de estereotipos, roles, conductas y actitudes que contribuyan a la convivencia y participación en el marco de un estado de derecho (PEFC, 2010: 58).

El PREVIOLEM se considera un programa especial, y si bien la planeación de sus actividades se presenta dentro del Programa anual, los recursos financieros se entregan en una partida presupuestal independiente. Este es el único proyecto que permaneció sin modificaciones a lo largo del período administrativo.

En la siguiente tabla se presentan los nombres de los proyectos descritos líneas arriba.

TABLA 6.9 PROYECTOS DE FORMACIÓN CONTINUA DEL ESTADO DE JALISCO

<ul style="list-style-type: none"> • <i>Formación Continua</i> • <i>Conformación y/o Consolidación del Sistema Estatal de Formación Continua y Superación Profesional</i> • <i>Articulación de una oferta con calidad, pertinencia, relevancia y equidad</i> • <i>Diseño e integración del Catálogo Estatal de Formación Continua y Superación Profesional</i> • <i>Documentación de experiencias innovadoras de formación continua y superación profesional en prioridades de la Educación Básica</i> • <i>Fortalecimiento del Servicio de Asesoría Académico a la Escuela (SAAE)</i> • <i>Exámenes Nacionales para la Actualización de Maestros en Servicio (ENAMS)</i> • <i>Seguimiento y Evaluación del Sistema Estatal</i> • <i>Consolidación de los Centros de Maestros</i> • <i>Contraloría Social</i> • <i>Proyecto de Programa de capacitación al magisterio para prevenir la violencia contra las mujeres (PREVIOLEM)</i>
--

Elaboración propia. Fuente: Reglas de operación 2007-2012. DOF (2007, 2008, 2009, 2010, 2011, 2012).

Estos proyectos constituyen los componentes normativos básicos del modelo de formación permanente en Jalisco durante el período de estudio, correspondiente al sexenio 2007-2012. Hasta aquí se ha podido valorar la tendencia, las líneas de acción, los propósitos y los fines. Como se puede concluir, esta propuesta representa un modelo homogéneo que debe aplicarse de igual manera a todos los docentes en servicio, pues las referencias a los docentes, que son mínimas, siempre lo refieren como un ente unificado, es decir, las referencias son generalizadas. Salvo algunos proyectos que dejan entrever la participación activa de los docentes, en los datos que aporta este apartado del análisis normativo no existen elementos que permitan identificar la participación de los docentes que no sea la de receptores de procesos de formación.

Los proyectos de formación continua tendientes a transitar de un modelo prescriptivo o vertical, a uno participativo u horizontal, tal como se esperaría con la transformación del Programa Nacional de Actualización Permanente en el Sistema Nacional de Formación Continua, son, en términos normativos, apenas delineados, y algunos que se consideran fundamentales para transitar hacia la profesionalización, tal como el de asesoría académica al centro escolar, no se concretaron en los planes de acción. En el siguiente capítulo se presentará el análisis de la implementación de estos programas, así como el análisis de otros elementos propios del contexto que inciden en su desarrollo.



CAPÍTULO 7

EVALUACIÓN DEL MODELO: LA IMPLEMENTACIÓN DE LOS PROGRAMAS

7.1 Introducción

En el capítulo anterior se presentó el marco normativo del modelo de formación continua, es decir, las bases legales y organizativas en que se sustenta el evaluando, en los términos de Stake (2006). Para ello, se realizó el análisis de los documentos que contienen la política educativa nacional y estatal, así como de los objetivos, planes, programas y proyectos que establecen las directrices y la planeación que se realizó en el sexenio 2007-2012; todo ello, a fin de atender la formación de los maestros de Educación Básica del estado de Jalisco, durante este período.

En el presente capítulo se evalúa el modelo de formación a partir del análisis de la implementación de los proyectos establecidos y acciones previstas en el Programa Estatal de Formación Continua con relación al objetivo general del modelo, que ha quedado definido en la creación misma del Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional; en éste se establece, de manera fundamental, el logro de la profesionalización de los docentes como una vía para mejorar la calidad y la equidad de los servicios de Educación Básica del país (SEP, 2008a).

Para este análisis se han considerado los elementos del contexto que han jugado un papel relevante en el desarrollo del modelo, ya sea de manera positiva, en el sentido de

favorecer su concreción en términos de la planeación, o de manera negativa, es decir, dificultando u obstruyendo el cumplimiento de sus objetivos. En virtud de lo anterior, se retoma aquí el sentido que se le ha dado en esta investigación al término modelo, es decir, se hace referencia a él como una abstracción o una representación que se construye a partir de los elementos que se identifican en una realidad compleja, que ayudan a comprenderla y explicarla.

Así mismo, es importante enfatizar, siguiendo a Stake (2006), lo que ya quedó establecido en el marco metodológico, es decir, la evaluación comprensiva no está basada únicamente en criterios, lo que significa que en esta investigación se analiza la complejidad del modelo de formación de manera holística, guiándose por la experiencia de estar personalmente donde se desarrolla el fenómeno de estudio. Así, esta perspectiva pretende la búsqueda de méritos y defectos que permitan la mejor comprensividad del evaluando, para lo cual la evaluación se centra en identificar las características que adquiere el modelo una vez que se ha puesto en práctica, y en tal sentido interesa, de manera particular, valorar lo que ocurre en la realidad contextual para descubrir lo que existe más allá de la mera implementación de los programas y sus resultados, es decir, qué fuerzas se mueven a favor y en contra de la profesionalización docente.

En este proceso de evaluación se ha considerado el desarrollo de los programas, con base en el análisis de la información que aportan los documentos de trabajo que consignan su implementación, pero, además, de manera particular con la información que proporcionaron los docentes o usuarios de los servicios de formación, a partir de una encuesta y de entrevistas realizadas a los participantes de los programas; también, desde las voces de quienes han sido responsables directos de organizar la puesta en práctica de los programas, y, de la misma manera, a partir de la recuperación de mi propia experiencia como responsable de las tareas de formación en la entidad.

Sobre lo anterior, para ello me anima contribuir desde una postura crítica al conocimiento del complejo fenómeno de la formación permanente en nuestra entidad. En tal sentido, la evaluación que aquí se presenta se encuentra lejana de la complacencia; y así, mi papel en este trabajo de investigación es lograr la evaluación comprensiva del objeto de estudio, aportando para ello la información relevante a la que tuve acceso en función del espacio privilegiado del conocimiento que una posición directiva permite. De

esta manera, mi interés se centra en realizar una interpretación de lo que es y significa –en los hechos– el modelo de formación permanente, y no lo que es según los documentos y los discursos oficiales. Es decir, “Lo que el modelo debe poner en evidencia son justamente tales cuestiones: los supuestos, los requerimientos contextuales, las estructuras necesarias y los procesos o líneas de acción a desarrollar para obtener los resultados esperados.” (Nirenberg *et al.*, 2000: 139).

Para abordar la implementación o desarrollo de los programas es necesario volver a la inquietud inicial de la investigación, es decir, a los resultados de las evaluaciones sobre el logro académico de los estudiantes de Educación Básica, que muestran debilidades importantes. Lo anterior, no obstante, la existencia de una política de formación permanente, definida y sostenida durante las dos últimas décadas. Ante esta situación, cobra mayor relevancia la evaluación del modelo de formación permanente en Jalisco.

A continuación, se describen y analizan los mecanismos de implementación de los programas, es decir, qué ocurrió con éstos en su desarrollo, más allá de las prescripciones de cada uno. Qué mecanismos se han desplegado para dicha implementación, cómo se realiza la toma las decisiones y a qué lógica obedece, son, entre otros, los asuntos que aquí se abordan. La realidad del contexto que le imprime su carácter propio al modelo de formación está determinada por una importante cantidad de elementos –unos notorios, otros apenas perceptibles– que la atraviesan y condicionan. Tomando en cuenta esa complejidad se consideran los factores en los que se ha identificado un valor de influencia en la conformación y desarrollo de dicho modelo. Por ello, se han abordado los aspectos más significativos de los programas y se ha focalizado y ampliado la información que se considera relevante o indicativa.

Al inicio de la investigación se eligieron, para ser analizados, algunos rasgos o categorías evidentes que caracterizan al modelo, tales como la centralización de los procesos, la relación de los programas formativos con el de estímulos, denominado Carrera Magisterial, y la realidad laboral de los docentes; posteriormente, en el proceso de análisis se identificaron otras categorías emergentes que resultaron relevantes por su incidencia directa en la implementación del modelo: la burocratización institucional, y la influencia del sindicato magisterial.

7.2 El soporte institucional del modelo

La Dirección General de Formación Continua para Profesionales de la Educación, tal como se ha señalado en capítulos anteriores, particularmente en el Capítulo 4, es la institución responsable de implementar los proyectos, programas y acciones que constituyen el modelo de formación permanente en Jalisco. También se señaló que, en el año 2008, se hizo necesaria la reestructuración administrativa, pues la dispersión de tareas y la duplicidad de funciones dificultaban la organización del trabajo. Cabe señalar que una de las características principales de esta Dirección General o DGFCPE –como será llamada en lo sucesivo, para abreviar– está constituida casi en su totalidad por personal comisionado. Con ese nombre se hace referencia a los trabajadores de la Secretaría de Educación que cuentan con un nombramiento docente o administrativo asignado a un centro de trabajo, pero que desempeñan sus actividades en un espacio laboral distinto del que pertenecen nominalmente. En su mayoría, son docentes destacados que por su desempeño han sido invitados a colaborar en otras áreas donde pueden asumir funciones que requieren cierta especialización. Existen también docentes comisionados que son reubicados por razones contrarias a las señaladas, es decir, porque han tenido problemas en sus centros de trabajo, y, en otras ocasiones, para favorecer a algunos maestros “liberándolos de grupo”; y es también, por supuesto, la figura que cubre la situación administrativa del personal asignado al sindicato de maestros.

En relación con lo anterior, es posible señalar que, aproximadamente, un 90% del personal que labora en la Dirección General es comisionado (DGFCPE, 2011), es decir, no cuenta con un nombramiento laboral asignado a dicha Dirección, sino a escuelas de los diferentes niveles educativos. Esta práctica de comisionar profesores, tan arraigada en la SEJ, “... le imprime a la gestión un factor de incertidumbre innecesario, pues, tratándose de un área en la que se realizan tareas tan relevantes, es necesario contar con un personal que cuente con estabilidad” (DI)³ para liderar proyectos y acompañar procesos académicos en las escuelas.

Así, también es importante destacar que este personal, al integrarse al equipo de trabajo en la SEJ, se va especializando y adquiriendo experiencia en las complejas tareas

³ Diario de la Investigadora.

de la formación, la cual no siempre es aprovechada, precisamente por la transitoriedad de los cargos y de las responsabilidades que asumen. Por otro lado, es desconcertante que esta práctica, instalada desde hace décadas en la Secretaría, tienda a incrementarse, y que por el contrario no se hayan buscado los mecanismos para brindar certeza a quienes se desempeñan con profesionalismo en estas áreas. A este respecto, hay que considerar la inversión de recursos que se hace para lograr la formación de perfiles profesionales especializados, y la consecuente pérdida de ellos si el trabajador es llamado a su espacio de origen, que en no pocas ocasiones guarda escasa o nula relación con su especialización y con la experiencia adquirida.

En función de lo anterior, "...en el mes de agosto de cada año se hace necesario tramitar la autorización del personal comisionado, a través un intrincado y burocrático mecanismo, no exento de intereses personales de los funcionarios o de las necesidades sindicales" (DI), las más de las veces alejadas de lo académico. Ello lleva consigo la inestabilidad para estos equipos, pues planear a largo plazo o liderar proyectos se vuelve una tarea poco estimulante y por demás desgastante; nada más lejano del trabajo colaborativo que en los documentos normativos se proponen, y distante también de lo que desde hace años ha venido intentándose en la gestión pública, es decir, la orientación hacia la conformación del servicio profesional de carrera. "Integrar equipos de trabajo nunca ha sido una tarea fácil; pero, además, hay que añadir a ese proceso, y a las tareas diarias, este trámite burocrático de designación de comisionados" (DI), del que se ha abusado en la SEJ, hasta volverse una figura administrativa más.

7.2.1 Los Centros de Maestros y la ampliación de su red

Tal como se ha señalado antes, los Centros de Maestros (CM) constituyen la red operativa a través de la cual se implementan en toda la entidad los programas de formación continua, además de los otros programas que tiene a su cargo la DGFCPE. Es, por una parte, un soporte fundamental para las tareas, pero, aparece en los documentos de planeación como un proyecto, y así, en esos términos debería ser planteado, a fin de dedicarle la atención y los recursos a su ampliación. Ciertamente:

Los Centros de Maestros son un medio para garantizar la actualización continua y permanente del personal docente y directivo. Su propósito central es ofrecer a los maestros los espacios e instalaciones básicas y un conjunto de servicios adecuados para el desarrollo de las diversas actividades constitutivas del ProNAP (SEP, 1996: 30).

Y, además, es un espacio para la reunión y discusión de los temas trascendentes de la realidad inmediata y mediata del maestro, en el sentido siguiente:

Los centros de maestros... [son espacios] en los que los profesores se pueden reunir, formar grupos de trabajo, investigar, recibir material y apoyo técnico...Y con la particularidad de que son dirigidos por los propios docentes (Imbernón, 1994: 79)

Con todo y la importancia innegable de los Centros de Maestros, Jalisco es uno de los estados con menor número de ellos en funcionamiento, esto en proporción a la cantidad de maestros atendidos, pues en promedio cada uno de ellos atiende a los maestros de 4.5 municipios. La creación de estos centros a partir del año 1996 fue parte fundamental de la instalación del ProNAP a nivel nacional. Así, en el año 2008, en Jalisco operaban dieciséis Centros de Maestros, registrados ante la instancia federal, y cuatro más, llamados extensiones, que utilizaban el mismo número de clave del Centro de Maestros que los auspiciaba, haciendo un total de veinte. El personal asignado a estos Centros es comisionado, y ya se explicó al inicio de este capítulo la condición administrativa inestable de este personal, situación que afecta la continuidad de la ejecución de estos programas de formación a mediano y largo plazo. Por otra parte, el número de maestros asignados a los CM para atender los programas formativos es insuficiente, pues muy pocos Centros tienen cubierta la estructura básica que les permite operar, que está conformada por un coordinador general, un coordinador académico, un coordinador de gestión, un coordinador de medios, y asesores para atender las diferentes disciplinas.

Más que un proyecto considerado en el Plan Estatal de Formación Continua, la creación y consolidación de los Centros de Maestros fue uno de los propósitos que la Dirección General emprendió y pudo cumplir de manera exitosa durante el período de estudio. En efecto, el reto de brindar atención al universo de docentes de la entidad lo hacía imprescindible, pues, debido a la geografía regional, en muchos municipios los

docentes debían recorrer grandes distancias para realizar sus trámites ante estas instancias y con ello poder participar en los programas de formación continua.

En función de lo anterior, una de las tareas más importantes de la gestión fue lograr que a los espacios que se tenían destinados a funcionar como extensiones se les asignara un personal adecuado, es decir, docentes con el perfil académico requerido. Esta tarea no fue sencilla, pues fue necesario vencer las resistencias de las autoridades para que designaran al personal que se haría cargo de coordinar los nuevos Centros.

En esta administración se crea la Dirección de Centros de Maestros y con ello, el número de Centros de Maestros se amplió a veintiocho, logrando a través de una gestión perseverante y articulada que algunos Ayuntamientos entregaran espacios en comodato, entre ellos dos casas habitación en fraccionamiento de nueva creación para habilitarlas (Sayula), espacio en la casa de la cultura (Cocula) y en la Unidad Administrativa (Tonalá), salones de clases en escuelas primarias (Ahualulco, Talpa y Mazamitla), construcción de espacio destinado para el Centro (Tepatitlán) y un reto todavía mayor, lograr que los Centros de Actualización de Guadalajara y Lagos de Moreno, así como la Dirección de Actualización Docente, aceptaran ofrecer los servicios propios de un Centro de Maestros y con ello formar parte del Directorio y tener una clave como Centro de Maestros. (EFFC-1)⁴.

Otra importante acción a este respecto consistió en tramitar para los Centros de Maestros de nueva creación su registro y clave propias, pues sin esos requisitos no podían gestionarse para ellos recursos tecnológicos y bibliográficos, por lo que se buscó ese reconocimiento cubriendo los requisitos establecidos por la autoridad federal. No obstante la insistencia, nunca se obtuvo la respuesta a dichos trámites y, tal como se ha señalado, en la planeación solo durante un ciclo se consideró desde la autoridad federal el apoyo para estas instancias, pues el argumento era que esto correspondía a la autoridad estatal. En efecto, la norma así lo establece:

Los Centros de Maestros dependen de las autoridades educativas estatales, a quienes compete elegir los lugares para su instalación, así como la selección del personal y la canalización de los recursos necesarios para garantizar su buen funcionamiento. La

⁴ Entrevista a Funcionaria de Formación Continua.

dotación inicial de mobiliario, equipo y acervo bibliográfico será proporcionada por la Secretaría de Educación Pública (SEP, 1996: 30).

Tal como se dijo antes, la creación de centros de maestros fue parte de los propósitos promovidos por la Dirección General, pues la autoridad estatal parecía no estar consciente de esa enorme necesidad, ya que "... para lograr la instalación de uno de ellos se requerían horas de gestión y un gran desgaste para convencer de su utilidad a quienes tomaban las decisiones..." (DI). En este importante proyecto era evidente la falta de voluntad de la administración, pues cuando se lograba el apoyo de los municipios, "... la SEJ podía tardar meses en aportar el equipamiento, y después, lo que era todavía mucho más difícil: asignar personal con el perfil adecuado" (DI) pues cuando lo aceptaba era para enviar a los nuevos centros a personal con problemas a quien había que reubicar o a quien se le quería favorecer retirándolo del trabajo con grupos, en una especie de canchón para disminuir su carga laboral. Según es posible observar, esto contribuía a dificultar el logro de los objetivos de profesionalización planteados en los documentos normativos.

7.2.2 Consolidación del Sistema Estatal de Formación Continua y Superación Profesional (SEFCSP)

Se ha señalado, en el capítulo anterior, que el ProNAP fue sustituido en el año 2009 por el SNFCSP, y que, a su vez, éste se constituía con los Consejos Estatales de Formación Continua y Superación Profesional de cada una de las entidades del país. En lo sucesivo, de acuerdo con la norma, éste sería el máximo órgano colegiado de regulación de las políticas y acciones de formación continua en la entidad. En términos generales, las funciones de este Consejo son: proponer políticas y lineamientos en el campo de la formación continua, la regulación de la oferta de formación, la profesionalización de los cuerpos técnicos y el fortalecimiento de los Centros de Maestros (SEP, 2008a). Su titular es el Secretario de Educación de Jalisco, y se integra con representantes de diversas áreas de la Secretaría de Educación, de universidades públicas y privadas y del sindicato de maestros.

El Consejo del Sistema Estatal de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros de Educación Básica en Servicio se instaló en Jalisco el 18 de junio de 2009. Estuvo conformado por el Secretario de Educación como Presidente, la Coordinación de Formación y Actualización Docente como Secretaría Ejecutiva, la Dirección General de Formación Continua como Secretaría Técnica, así como nueve consejeros y ocho asesores, todos ellos diferentes actores educativos que representaban distintas áreas de la Secretaría de Educación, así como a universidades públicas y privadas.

Desde sus inicios, este Consejo se había planteado como un órgano que no fuera una carga más de trabajo, sino que realmente apoyara las tareas de formación continua, y esto implicaba reunir a los consejeros y hacer coincidir sus agendas para que asistieran a las reuniones convocadas. Desafortunadamente, en el planteamiento mismo de la propuesta había situaciones poco claras, pues:

En las reuniones de trabajo pronto fue evidente que quienes formaban parte del Consejo no tenían conocimiento específico de las necesidades de formación continua de los docentes de Educación Básica, y poco podían aportar, acaso emitir opiniones desde su experiencia personal e institucional, pues las tareas de formación permanente les resultaban ajenas a la mayoría (DI).

Una de las tareas importantes que el Consejo debía realizar era la validación académica de la oferta de formación continua en el estado ante la instancia federal, y dicha oferta debía consignarse en el Catálogo Estatal de Formación Continua y Superación Profesional. Sin embargo, al intentar realizar las tareas establecidas como función del recién creado Consejo, se hizo evidente que este órgano, conformado desde la perspectiva federal, y sin considerar la realidad institucional del contexto, venía a convertirse en uno más, pues los participantes, aun manifestando voluntad de colaboración, poco podían hacer con respecto del fortalecimiento de las tareas de formación. “Contrario a ello, lo que sí ocurrió fue que, como algunos procesos debían estar validados con la firma de los participantes, esto se volvió una tarea formal, con tintes burocráticos para dar cumplimiento a las exigencias federales” (DI).

Finalmente, en términos generales, a partir de su instalación y de lo que fue llamado proyecto de consolidación en los documentos de planeación, no se obtuvieron beneficios

para la mejora de los procesos de formación; no obstante, la Dirección General hubo de someter a una instancia más, con las implicaciones de tiempo invertido en ello, la validación de algunos de sus procesos.

7.3 El desarrollo de los proyectos institucionalizados

Tal como se explicó en el capítulo anterior, el modelo de formación permanente en Jalisco consideró, durante este período de estudio, la realización de once proyectos (véase Tabla 7.1), que a su vez contenían cada uno una serie de programas y acciones específicos de formación. Dichos proyectos serán abordados, algunos con mayor profundidad, pues en su implementación es posible la identificación de las características generales del modelo y por lo tanto permiten su análisis y evaluación.

La mayoría de los procesos de formación fueron realizados en la modalidad de cursos, talleres y diplomados, tanto presenciales como virtuales, dirigidos a docentes, directivos y asesores técnico-pedagógicos de Educación Básica, correspondientes a los siguientes niveles y modalidades: educación inicial, educación especial, educación preescolar, primaria (regular y multigrado), secundaria (general, técnica y telesecundaria), educación indígena (preescolar y primaria), educación física y extraescolar. Algunos de estos programas de formación se han definido en esta investigación como programas institucionalizados, ello en función de su origen prescriptivo y de que se han venido realizando ininterrumpidamente a partir de la instalación del Programa Nacional de Actualización Permanente (ProNAP), en 1995.

De igual manera, se expondrá la situación de aquellos programas que se enuncian en los planes anuales de formación continua, pero que no se llevaron a cabo, o solo se realizó alguna acción formal que pareció justificar su inclusión en los planes estatales. Así mismo, se realizará la revisión y análisis de los programas denominados “proyectos especiales”, pues surgieron en un momento determinado para atender necesidades emergentes y tuvieron un período breve de aplicación, tal como ocurrió con la capacitación para la prueba PISA o la capacitación para la Reforma Integral de la Educación Básica.

TABLA 7.1 PROYECTOS, PROGRAMAS Y ACCIONES DE FORMACIÓN CONTINUA PLANIFICADOS PARA DESARROLLARSE EN EL PERÍODO 2007-2012

PROYECTOS	PROGRAMAS / ACCIONES
Formación Continua	Curso básico de formación continua, Cursos de formación continua, Cursos con valor escalafonario, Formación en TIC, Talleres y Diplomados
Conformación y/o Consolidación del Sistema Estatal de Formación Continua y Superación Profesional	Constituir y desarrollar al Consejo Estatal de Formación Continua y Superación Profesional
Articulación de una oferta con calidad, pertinencia, relevancia y equidad	Apertura a las Instituciones de Educación Superior (IES) para brindar formación Desarrollo de proyectos especiales
Diseño e integración del Catálogo Estatal de Formación Continua y Superación Profesional	Elaborar anualmente un documento único que integre cursos, diplomados, talleres que regule oferta de programas
Documentación de experiencias innovadoras de formación continua y superación profesional en prioridades de la Educación Básica	Diseñar en colaboración con Educación Básica la estrategia para promover la participación de los docentes en la documentación de sus experiencias
Fortalecimiento del Servicio de Asesoría Académico a la Escuela (SAAE) y Mejoramiento del Logro Educativo	Coordinar el apoyo dirigido a las escuelas que reportaron menor desempeño en las evaluaciones ENLACE
Exámenes Nacionales para la Actualización de Maestros en Servicio (ENAMS)	Actividades logísticas para su aplicación en Jalisco
Seguimiento y Evaluación del Sistema Estatal	Registro, Acreditación y Certificación (SIRAFIC), de los procesos de formación continua Realización de una evaluación interna y externa
Consolidación de los Centros de Maestros	Ampliación de la red y fortalecimiento de los recursos humanos e insumos tecnológicos
Contraloría Social	Establecimiento de comités de contraloría social en Centros de Maestros y espacios estatales de capacitación
Proyecto de Programa de capacitación al magisterio para prevenir la violencia contra las mujeres (PREVIOLEM)	Conferencias, cursos y talleres de formación

Elaboración propia. Fuente: PEFC (2009, 2010, 2011, 2012).

Tal como se señaló líneas arriba, no todos los proyectos se desarrollaron de acuerdo con lo planeado. En la siguiente tabla se presentan aquellos que fueron abordados según su situación de implementación durante el sexenio. Algunos de ellos se han desarrollado de manera ininterrumpida, aunque con cambio de nombre, desde la creación del ProNAP, otros se implementaron a partir de la creación del SNFCSP, y algunos que, desde la perspectiva de esta investigación, pudieran ser considerados los más relevantes, no se realizaron, como se verá más adelante.

TABLA 7.2 PROYECTOS Y ACCIONES DEL MODELO INSTITUCIONAL DE FORMACIÓN CONTINUA IMPLEMENTADOS DURANTE EL PERÍODO 2007-2012

PROYECTOS IMPLEMENTADOS DESDE EL ProNAP	PROYECTOS IMPLEMENTADOS A PARTIR DEL SEFCSP	PROYECTOS NO IMPLEMENTADOS
Curso básico de formación continua	Conformación/Consolidación del Sistema Estatal de Formación Continua y Superación Profesional	Fortalecimiento del Servicio de Asesoría Académica a la Escuela (SAAE)
Cursos de formación continua	Diplomados en línea, impartidos por instituciones de educación superior	Documentación de experiencias innovadoras de formación
Cursos de actualización con valor escalafonario	Especialización de matemáticas	Talleres de Actualización
Diplomados	Seguimiento y Evaluación del Sistema (SIRAFC)	Realización de una evaluación interna y externa
Cursos en TIC	Contraloría Social	
Exámenes Nacionales para la Actualización de Maestros en Servicio	Proyectos especiales, RIEB, Capacitación en PISA	
Acciones de prevención de la violencia (PREVIOLEM)		
Consolidación de los Centros de Maestros		
Diseño e integración del Catálogo Estatal		

Elaboración propia. Fuente: informes de procesos de la DGFCPE, (SEJ, 2012b).

Se ha señalado que en el proyecto denominado formación continua se agrupan las principales acciones de formación que se realizan durante el ciclo escolar, entre las que destacan: curso básico de formación continua, cursos de actualización con valor a la carrera magisterial, cursos con valor escalafonario, talleres, diplomados y cursos de formación en TIC. Esas acciones cobran relevancia porque logran llegar a un elevado número de docentes y porque refieren a procesos que implican una inversión considerable de recursos económicos, así como de tiempo y compromiso de parte de los profesores. En algunos de estos procesos la participación, asistencia y permanencia por parte de los docentes está prácticamente garantizada, tanto por el interés académico que ellos manifiestan, como porque son una condición para que se les otorgue el documento que acredite la capacitación, el mismo que, a su vez, les permite participar en los dos programas de estímulos existentes.

Los programas de estímulos a los que tienen acceso los profesores son el llamado Programa de Escalafón, el cual es un programa vertical, que permite lograr un puesto de dirección, supervisión escolar o jefatura de sector, cargos que en México son otorgados de manera definitiva, es decir, no son rotativos; y el programa horizontal, denominado Carrera Magisterial, que les permite mejorar sustancialmente su salario, sin necesidad de abandonar el aula. A continuación, se analizan las características de los programas formativos y su relación con los programas de estímulos, según sea el caso.

7.4 El Curso Básico de Formación Continua: un espacio para el trabajo colegiado

Cuando se creó el ProNAP, en el año 1995, se diseñaron líneas de acción formativas para apoyar el trabajo del profesor en el aula, entre las que destacan los Talleres Generales de Actualización (TGA); estos talleres se realizaron en Jalisco desde 1996 hasta el año 2007, y a partir del año 2008 fueron sustituidos por el Curso Básico de Formación Continua. El propósito central de los talleres se define en los lineamientos del programa en los términos siguientes:

[...] promover el conocimiento profundo de los recursos educativos, favorecer la planeación de clases, generar la creación de estrategias de trabajo docente y estimular la

reflexión y el análisis de problemas educativos relevantes en el contexto de trabajo de los maestros involucrados. El intercambio de experiencias entre los maestros que realicen el Taller, la reflexión sobre las mismas y la referencia a los problemas del grupo y escuela en que los integrantes laboran es básica para el cumplimiento de los objetivos (SEP, 1996: 24).

De acuerdo con el propósito enunciado, comenzaron a realizarse en el año 1996, mientras que a partir del año 2001, buscando ubicar a la escuela como centro del desarrollo profesional, los cursos se diseñaron para que el trabajo se realizara en las propias escuelas. Esta acción se inscribe en el paradigma formativo que promueve, desde un espacio de cierta autonomía, la reflexión sobre la práctica y el trabajo colaborativo entre pares, todo ello como medio para generar conocimiento y avanzar hacia la profesionalización docente (Schön, 1998). Sin embargo, como era de esperarse, los maestros, acostumbrados a recibir la formación como un paquete de conocimientos proporcionado por un experto, ante las nuevas propuestas tuvieron reacciones que no fueron del todo positivas. La reflexión siguiente es conclusiva:

Poca gracia les hizo a muchos profesores y profesoras la nueva modalidad en la cual se les enviaba una guía impresa y se les pedía reunirse con sus colegas para familiarizarse con los nuevos materiales y enfoques curriculares. El reclamo venía de la sensación de menosprecio que habían tenido porque la SEP no les había enviado *un especialista* para actualizarlos. Los funcionarios a cargo, entre tanto, lo pensábamos al revés: los especialistas en la docencia eran justamente los maestros (Martínez, 2010: 85).

Hasta cierto punto, la reacción que tuvieron los docentes resultaba natural, pues se trataba de algo realmente novedoso: trabajo autónomo y colaborativo; hasta entonces, la formación se concebía, ya fuera en términos de actualización, que conduce a los docentes a ponerse al día sobre ciertas disciplinas, o como superación profesional, con lo que se logra algún título de grado superior; en ambos casos, el trabajo se realizaba de manera individual y siempre dirigido por expertos. Entre otros productos, en esta actividad se esperaba que los profesores participantes realizaran el diseño de los trayectos formativos que consistían en la definición de sus propias actividades de formación, las cuales se realizarían durante un ciclo escolar.

Es evidente que estos procesos no se proyectaban como acciones aisladas, sino que existía una intención de realizar acciones formativas consideradas a largo plazo. Estos talleres eran comúnmente monotemáticos y por nivel educativo, y el trabajo se realizaba con base en una guía de diseño para trabajo autónomo, distribuida a nivel nacional para cada participante. Docentes, directivos y asesores técnico-pedagógicos realizaban el taller en un período de tres días, previo al inicio del ciclo escolar. Al respecto, es interesante destacar que el programa de formación permanente, creado a principios de los noventa en sintonía con muchos de estos procesos que se dieron en América Latina (UNESCO, 2013; Colén y Jarauta, 2010; Aguerrondo y Braslavsky, 2009; Tenti, 2007; Arnaut, 2004; UNESCO, 2002; Torres, 1999), tenía definida la perspectiva con la que debían orientarse las acciones de formación para los docentes en servicio: el trabajo colaborativo y centrado en la escuela.

Casi una década después, como parte de los acuerdos de la Alianza por la Calidad de la Educación firmada en el año 2008, los Talleres Generales de Actualización fueron sustituidos por el Curso Básico de Formación Continua, el cual, a diferencia de los primeros, se diseñó en su totalidad de manera centralizada por el equipo técnico de la Dirección General de Formación Continua para Maestros en Servicio (DGFCMS).

En nuestro país, a pesar de los esfuerzos y las intenciones por desarrollar otras modalidades formativas, las más utilizadas hoy día responden a los modelos eficientista, técnico y de entrenamiento (Imbernón, 2016, 2008; Dicker y Terigi, 2008; Pérez, 2005; Davini, 2005), así como al modelo concebido desde la oferta (Finocchio y Legarralde, 2006), que han sido ampliamente abordados en el segundo capítulo.

Como ya se ha señalado, en estos modelos los programas son diseñados por asesores técnicos y pretenden transmitir contenidos científicos, técnicos o pedagógicos, que antes han sido aportados por expertos, y en ellos la participación de los docentes suele ser limitada a la de actores pasivos o aplicadores de propuestas. Así, contrariamente a lo especificado reiteradamente en los documentos normativos y en los planes de formación, las dos acciones más importantes sobre las que se soporta la estructura formativa para profesores en servicio son desarrolladas desde la perspectiva técnica en la modalidad de cursos: curso básico de formación continua y cursos de actualización. En relación con ello, se puede afirmar que, hasta el día de hoy, a dos décadas de institucionalizada la

formación, no se ha podido avanzar hacia modelos de desarrollo profesional que surgen de otras concepciones en las que el docente se considera un sujeto activo, un profesional con una tarea compleja, mismos que a su vez proponen otras formas de trabajo, que parten de la reflexión sobre la práctica y se realizan en colaboración. Al respecto, pueden verse los siguientes autores: Zeichner (2010,2010a), Tardif (2009), Elliott (2009), Stenhouse (2004), Schön (1998), Carr y Kemmis, (1986), entre otros. De esta manera, desafortunadamente, el curso sigue siendo la modalidad formativa más utilizada y en ocasiones la única empleada, tal como veremos más adelante.

El Curso Básico pretendía convertirse en un programa ampliado del trabajo en los colectivos docentes, tendiente a la articulación de la Educación Básica y fundamentalmente al trabajo colaborativo entre los tres niveles de Educación Básica, tal como se señala en la presentación del primer curso básico, realizado en el año 2008:

[...] el curso Prioridades y Retos de la Educación Básica, encaminado a la construcción de una plataforma común de conocimientos y habilidades en el magisterio de todo el país... se fundamenta en el intercambio de reflexiones y experiencias entre los maestros de los tres niveles de Educación Básica, con relación a temas de interés común ... este es el primer curso que se brinda de manera conjunta a maestras y maestros de educación preescolar, primaria y secundaria, por lo que se deberá destacar la urgencia de abordar la educación básica desde una perspectiva articulada y homogénea que en sus tres niveles tienen un propósito común, definido en el perfil de egreso de la Educación Básica (SEP, 2008b: 2).

Al hacer el análisis de este nuevo programa se hace evidente que solo se dio un cambio de denominación en el mismo, y modificó muy poco lo sustantivo. Este programa responde a la necesidad de generar un espacio para la reflexión de los docentes sobre temas de relevancia e interés común en el ejercicio cotidiano de la acción docente, y pretende crear una plataforma académica básica al inicio de cada ciclo escolar, con el abordaje de temas relacionados con la planeación, la evaluación y el currículum, entre otras. Al analizar la secuencia del mismo durante el período de estudio (véase Anexo 3), es posible darse cuenta de que, según sus propósitos, busca potenciar el conocimiento compartido entre pares y proporcionar a los profesores nuevos conocimientos, así como la oportunidad de desarrollar sus habilidades y competencias para la enseñanza y la

gestión educativa, además de constituirse en un espacio para el intercambio de experiencias, dudas y necesidades del docente frente al proceso educativo.

De igual manera pretende introducir a los docentes en las bondades de la educación permanente, procurando que éstos identifiquen sus necesidades específicas en el ámbito formativo, además de sensibilizarlos sobre las prioridades educativas nacionales, intentando así construir una plataforma común de conocimientos y habilidades, a partir de los cuales pueda trazar su trayectoria formativa de necesidades que deberá atender a lo largo del ciclo escolar.

El curso referido está diseñado para los profesores de los tres niveles de Educación Básica y dirigido a la totalidad de los docentes del sector público; se considera obligatorio, sin que exista una normativa que así lo determine, y si bien en las emisiones del Curso Básico se registró la participación de casi todos los profesores (Anexo 3), hay quienes no lo hacen, sin que ello les genere alguna afectación.

7.4.1 Implicaciones de la centralización

La realización del Curso Básico como proceso centralizado implica un importante despliegue de actividades organizativas, entre las que destaca el conocimiento de la propuesta y de los materiales por parte del personal académico de la Dirección General. En un primer momento, el equipo técnico de Formación Continua debe asistir a Ciudad de México a recibir la información y los materiales básicos de trabajo. Posteriormente, se realiza la orientación al equipo de aproximadamente 25 asesores, quienes, a su vez, trabajarán con los asesores técnico-pedagógicos, aproximadamente 1,300, quienes serán los asesores en los centros escolares, que es donde se atiende directamente al total de docentes, durante la primera semana del ciclo escolar.

Esta es una actividad que, durante el período 2007-2012, fue realizada con premura, pues esa es la lógica de la administración en nuestro contexto; “en ella se suele operar con los tiempos mínimos, y, en consecuencia, hay que solicitar apoyo a las distintas áreas de la misma Secretaría para lograr que los procesos se realicen, pues de otra manera no podrían concretarse” (DI). Con frecuencia, tanto a los docentes como a la administración

estatal les quedaba el desánimo por el tiempo perdido y el mínimo logro de sus objetivos, pero en el equipo de trabajo existía la conciencia de que las cosas serían diferentes, si fuera posible planear estratégicamente y de actuar de acuerdo con lo planeado, tal como lo señala en esta entrevista la funcionaria responsable de las gestiones para el desarrollo del Curso Básico.

A veces me pregunto por qué siempre debemos hacer todo de última hora, será que ya nos acostumbramos o no tenemos conciencia de todo lo que se pierde con las prisas. Desde hace años que siempre pasa igual, y lo peor es que en la Secretaría no se dan cuenta de cómo afecta esto a los maestros, pues nosotros mismos los vamos acostumbrando a que no importa que se hagan bien las cosas, sino que hay que hacerlas por cumplir y ya... (EFFC-1).

Al margen de los problemas de la gestión en la propia Secretaría estatal, el origen de este descontrol tiene sus raíces en la centralización, pues los procesos de formación dirigidos desde el centro son la razón de esta debilidad, además de la intrínseca, que pudiera encontrarse en el modelo pedagógico de formación que, como se señaló líneas arriba, considera a los docentes aplicadores de propuestas, por lo que basta con ofrecer para su formación cursos homogéneos que son la estrategia privilegiada, en la que es necesario esperar las directrices nacionales, mientras la entidad y la Secretaría tienen sus propios problemas organizativos y sus ritmos de ejecución, los que se convierten en factores determinantes para que los objetivos establecidos se cumplan o no.

Nuestras leyes, que centralizan el modelo educativo, no permiten que nuestras instituciones y autoridades enfrenten exitosamente el enorme desafío de la educación en un país tan variado, grande y complejo. Y nunca lo harán si el diseño institucional marco que ordena la Constitución no cambia (Andere, 2003: 202).

Cada año, “los responsables de estas tareas en las diferentes entidades del país solicitábamos a la autoridad federal considerar los tiempos para desarrollar la logística que requería implementar las actividades, pues su tardanza tenía repercusiones indeseadas” (DI); por ejemplo, en nuestra entidad, hacer llegar los materiales de trabajo y asesoría a las escuelas de los 125 municipios implicaba semanas de trabajo logístico previo:

[...] en esta ocasión [2010] los materiales de trabajo llegaron a nuestra entidad un día antes del inicio del curso, lo que generaba que, en algunos municipios alejados de la zona metropolitana, se entregaran incluso dos días después de la fecha establecida para dar inicio al trabajo, con la consecuente molestia y desánimo de los docentes (DI).

La tardanza en la entrega de los materiales por las autoridades federales tenía, entre otras razones, el acuerdo a que debía llegarse con el SNTE para la incorporación de determinados contenidos en el curso; hasta ese nivel había llegado la injerencia del sindicato en la vida educativa del país, y para entonces hacía tiempo que el estado había perdido la rectoría de la educación, cediéndola de manera evidente a los dirigentes del gremio magisterial (Ornelas, 2012).

Dentro de esta última idea, y a fin de continuar con el análisis del modelo de formación, es necesario hacer referencia brevemente a uno de los actores que influyen de manera importante en dicho modelo, es decir, el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE). Si bien existen amplios estudios sobre el SNTE (Bensusán y Tapia, 2013; Lloyd, 2011; Santibáñez, 2008; Cano, 2007), para los fines de este trabajo solo se señala que este sindicato es el más grande de México y de América Latina, pues agremia a más de un millón y medio de trabajadores de la educación. Fue creado por Decreto Presidencial en 1944, y ha llegado a convertirse en el más poderoso ente corporativo nacional. De acuerdo con Raphael (2007):

[...] fue una creación que buscó integrar corporativamente, y en una sola estructura sindical, a buena parte del cuerpo docente dedicado a la educación pública mexicana... desde su primer día se trató de una organización prescrita desde las alturas y nunca organizada desde la base magisterial. No se concibió jamás como un instrumento de interlocución al servicio de los maestros. En 1946, el Estado mexicano, firmó con él un convenio laboral... donde se definió que el SNTE tendría como tarea la representación de los asuntos laborales... de todos los integrantes del aparato docente y administrativo participantes en la formación básica ofrecida por el Estado, y también en ese documento se fijó que el sindicato mantendría importantes facultades sobre su materia de trabajo: la educación pública (Raphael, 2007: 30).

En relación con las implicaciones organizativas del Curso Básico, existen cuestiones de otra naturaleza, no directamente relacionadas con la centralización, pero

que es necesario destacar porque complejizan estos procesos; a tal efecto, se puede señalar el hecho de que conforme transcurrieron los años, en cada emisión del curso se incorporaron materiales digitales y actividades que requerían el uso de internet; desafortunadamente, “...los diseñadores parecen desconocer la realidad de las condiciones en las que se encuentran muchas de las escuelas de Educación Básica, pues un porcentaje de ellas carece de lo fundamental: agua, drenaje, energía eléctrica y espacios adecuados para el trabajo” (DI). De acuerdo con el estudio *Jalisco en cifras* (SEPLAN, 2011a), aproximadamente un 10% de las escuelas de nuestra entidad no cuenta con energía eléctrica, por lo que es impensable que en todas las escuelas hubiese equipos de cómputo y conexión a internet para realizar el trabajo que se proponía en estos cursos.

Además de lo anterior, según datos de la encuesta diagnóstica (SEJ, 2011b), aplicada a los docentes de Educación Básica en el año 2011, con el fin de conocer su situación con respecto del conocimiento y uso de internet, aproximadamente el 49% de los docentes encuestados reportó no tener conocimientos o tenerlos mínimamente en el manejo de las herramientas para el uso de las tecnologías en el aula. En los años a que se refiere esta investigación, no se registró avance alguno en la solución de estos problemas, ni de parte del gobierno federal, ni del estatal. Ello refiere fallas estructurales en el sistema educativo, y no precisamente falta de recursos financieros, como podría esperarse, pues a pesar de que los recursos han sido siempre limitados, eran suficientes para cubrir la implementación de los procesos planeados.

Sobre lo anterior, puede decirse que la improvisación, que se ha vuelto práctica cotidiana en nuestras instituciones, es uno de los factores que puede llegar a desquebrajar cualquier propuesta formativa, pues, “En estas condiciones, por más recursos que pongamos en una causa noble, por ejemplo, inversión en educación, si las instituciones o reglas que organizan la educación no son virtuosas, dichos recursos serán obviamente mal utilizados” (Andere, 2006: 28). En estos procesos, “... los asesores y participantes comentaban con frecuencia que se trataba de cursos diseñados para realizarse en países con condiciones muy distintas a la nuestra” (DI), ya que los cursos son homogéneos, y mientras en las escuelas bien equipadas, que las hay, podían desarrollarse sin contratiempos, en otras, como se ha señalado, ni siquiera podía darse inicio a los procesos.

A continuación, se presenta de manera sintética el contenido, las características y la cifra de participantes en cada uno de los cinco cursos correspondientes al período de estudio, el contenido puede verse de manera más amplia en el Anexo 3.

TABLA 7.3 CURSO BÁSICO DE FORMACIÓN CONTINUA EN JALISCO, PERÍODO 2008-2012

Ciclo	Temas/ contenido	Carga horaria	Número de profesores, asesores técnicos y directivos participantes
2008-2009	Prioridades y Retos de la Educación Básica	20 horas Trabajo presencial	66,192 ⁵
2009-2010	El enfoque por competencias en la Educación Básica	20 horas 15 presenciales 5 complementarias	72,892 ⁶
2010-2011	Planeación didáctica para el desarrollo de competencias en aula	20 horas, 15 presenciales 5 complementarias	47,699
2011-2012	Relevancia de la profesión docente en la escuela del nuevo milenio	40 horas 35 presenciales 5 complementarias	51,467
2012-2013	Transformación de la práctica docente	40 horas Trabajo presencial	52,432

Elaboración propia. Fuente: Informes técnicos financieros. Síntesis 2008-2012. SEJ (2012b).

Cada año se ha hecho el seguimiento de este programa, pero solo en términos de la organización, pues al concluir el proceso se aplica un instrumento de recuperación de la experiencia, en el que se advierte, según la opinión de los docentes, que la intencionalidad y los temas de abordaje son relevantes; sin embargo, no se ha realizado el acompañamiento a los procesos académicos que pudiera generar información sobre el uso que los profesores dan a lo aprendido. Sobre ello, ciertamente, lo que importa es verificar qué se produce en el aula después del curso, pues en los materiales de trabajo se propone

⁵ Las cifras rebasan el dato estadístico de los 65,000 docentes que se han utilizado en este trabajo, ello se debe a que en estos ciclos los profesores de doble jornada solían registrarse tanto en la escuela de turno matutino como en el vespertino.

⁶ Ídem.

la realización de tareas en colectivo y, aun considerando las debilidades de la modalidad de trabajo, si se realizara el acompañamiento a lo largo del ciclo escolar podría obtenerse información valiosa con la que pudiéramos acercarnos a otro modelo formativo más centrado en el aula.

Esta propuesta fue hecha al área responsable de la organización del ciclo escolar, es decir, a Educación Básica; sin embargo, "... las condiciones del contexto y la inadecuada relación entre las distintas áreas involucradas en el proceso, impidieron que se avanzara en ello" (DI). Hasta este momento, no se cuenta con información sobre lo que sucede una vez que se ha concluido el proceso formativo. El curso básico es un programa que se ha realizado con mínimas variaciones durante casi dos décadas, y no tenemos evidencias de su posible influencia en el aula. Sin esa información es difícil saber qué tanto incide el factor formación sobre el objetivo de la profesionalización docente.

7.5 Cursos de Formación Continua vs programas de estímulos

Los cursos de actualización o cursos de formación continua constituyen otro de los soportes principales del modelo de formación permanente implementado durante el período de estudio. A través de ellos es posible analizar los diferentes factores que constituyen el modelo casi en su totalidad. No obstante que se abordará lo relativo a todos los programas de formación, se profundizará en el análisis de éste, pues por su complejidad reúne la mayoría de las características del modelo, y permite una visión más amplia y un mejor acercamiento al objeto de estudio.

Este programa reviste particular importancia, además de por el número de participantes y por el compromiso con que los docentes lo asumen, por las implicaciones financieras y organizativas, pues guarda una relación directa con el programa de Carrera Magisterial, a través del cual es posible lograr la mejora salarial, y por ello a estos cursos se les ha llamado también cursos de carrera magisterial. Esta expresión lleva implícito uno de los principales problemas de esta propuesta, pues la vinculación de estos dos programas es muy estrecha, tal como se pudo constatar en el desarrollo y evaluación del mismo.

En términos generales, el propósito de los Cursos de Formación Continua es contribuir al mejoramiento de las competencias profesionales de los maestros mediante opciones presenciales de actualización, necesarias para la mejora de su práctica educativa, ya sea que se desempeñe como maestro frente a grupo, directivo o asesor técnico-pedagógico. Son programas diseñados por las principales universidades del país y atienden el enfoque por competencias, considerado en los planes y programas de estudio vigentes. A través de ellos se ofrece a los profesores formación disciplinar específica de manera gratuita, así como la posibilidad de construir su trayectoria académica individual; y además de lo anterior, se espera que estos cursos logren contribuir significativamente al desarrollo profesional de los docentes y al logro de los propósitos educativos nacionales y estatales (PEFC, 2010).

Para su implementación se sigue un desarrollo organizativo similar al explicado en relación con el curso básico. Son impartidos a los docentes fuera de su horario laboral, en un promedio de 40 horas de trabajo presencial realizado en seis u ocho sesiones en fin de semana. Los Cursos Estatales de Actualización, tal como se denominaban en sus inicios, tuvieron vigencia desde 1996, año en que surgieron, hasta el año 2001; durante ese período se diseñaron en las entidades, y se implementaban una vez obtenida la validación o dictaminación por parte de la SEP. Posteriormente, se denominaron Cursos de Actualización, y, a partir del año 2009, se denominan Cursos de Formación Continua.

Desde sus inicios, los cursos estatales se basaban en el uso de un documento descriptivo, una guía del facilitador y diversos materiales para el participante como cuadernos de trabajo, antologías, ficheros y guías de estudio. Su duración promedio era de 30 a 40 horas, por lo regular se realizaban entre noviembre y mayo y se impartían igual que hoy de manera directa o presencial... contaban con un proceso formal de evaluación a partir de los productos que elaboraba el participante durante el desarrollo de las sesiones y los impartía directamente la estructura de Educación Básica, es decir, los jefes de sector, supervisores y directivos de las escuelas de Educación Básica (EFFC-2).

En relación con lo anterior, es necesario precisar que, en la descripción de propósitos y contenidos se expresa la intención positiva de contribuir al fortalecimiento de la formación docente, y, más allá de que la modalidad en cascada con la que se implementan –que hace tiempo fue superada por otras formas más participativas–, estos

procesos son aceptados por los docentes. En la siguiente tabla se presentan los datos relativos a la participación de los docentes en los cursos durante los ciclos escolares referidos al período de estudio:

TABLA 7.4 CURSOS DE FORMACIÓN CONTINUA

Ciclo escolar	Cantidad de docentes participantes
2007-2008	21,110
2008-2009	27,742
2009-2010	24,302
2010-2011	33,437
2011-2012	28,965
2012-2013	27,600

Elaboración propia. Fuente: DGFCPE. SEJ (2012b).

De la misma manera es importante señalar que este programa, al haber sido asociado al programa de carrera magisterial, pierde autonomía, pues este último está dirigido por una Comisión SEP-SNTE, en la cual desafortunadamente es el sindicato magisterial el que determina casi en su totalidad lo que ocurre con el programa de estímulos y, también, con los programas formativos que se relacionen con él. Es justamente en ese aspecto que es posible identificar el origen de la distorsión del programa, pues en la práctica se guía más por las directrices que establece el sindicato, que por lo que plantea la Secretaría de Educación.

En referencia a los antecedentes de los cursos de formación, cabe destacar que, si bien durante el período de estudio éstos se realizaron de manera institucional, y con el respaldo del Programa Nacional de Actualización Permanente y después del Sistema Nacional de Formación Continua, pero en dependencia con respecto de Carrera Magisterial, esto no siempre fue así. En efecto, en los inicios del ProNAP los principales procesos formativos que promovía dicha instancia, como lo fueron los Talleres Generales, los Cursos Nacionales de Actualización y los Exámenes Nacionales, no dependían de los lineamientos de carrera magisterial y, por lo tanto, tampoco estaban bajo el influjo del SNTE.

[...] el ProNAP escapó durante diez años a ese destino y fue dirigido sin la participación de la organización sindical. Tal vez no sea muy aventurado afirmar que fue el único tramo de control que la SEP conservó durante ese lapso sobre las políticas relativas al personal docente (Martínez, 2010: 87).

Posteriormente, éste, como otros programas, quedó bajo el control del SNTE, aunque siempre en apariencia dirigido por la SEP. Para la comprensión de este proceso se consideró necesario realizar, por su estrecha relación, un análisis paralelo entre las acciones organizativas que despliega la Dirección General para su realización, y las acciones normativas que establece la Comisión Nacional de Carrera Magisterial.

De igual forma, ésta fue la razón principal que me condujo al diseño de una encuesta aplicada a 2,612 docentes (véase Anexo 5), y algunas entrevistas realizadas en los Cursos de Formación Continua sobre diferentes procesos de formación, tal como se refirió en el capítulo sobre el proceso metodológico de esta investigación. La intención general de la encuesta y las entrevistas fue la de obtener información directa de los docentes, que permitiera ampliar y enriquecer la visión del modelo que puede identificarse a través de los documentos normativos y de los programas de formación.

A partir de la encuesta fue posible delinear el perfil que caracteriza a los docentes de Jalisco y obtener información sobre la frecuencia de su participación en la formación, tal como fue presentado ampliamente en el Capítulo 5. Así también, de manera fundamental, el instrumento hace posible recuperar las valoraciones de los docentes con respecto de los procesos formativos, y, finalmente, obtener las sugerencias y recomendaciones sobre la orientación que debe darse al modelo de formación, lo que se presenta más adelante.

Con base en la observación de los procesos de implementación, del manejo de los programas y la revisión de los documentos oficiales que de manera ordinaria orientaban el trabajo en la Dirección General, había ido conformando una visión de las debilidades y posibilidades del modelo. Sobre ello, en el desarrollo de las actividades había situaciones que me resultaban inquietantes, tal como el hecho de observar en los registros que "... la participación de los docentes en estos procesos no superaba el 50% de la totalidad de los maestros" (DI). Así, también me inquietaba la opinión de algunos

funcionarios y docentes de otros niveles de la propia Secretaría, quienes manejaban como una verdad, más que como un supuesto, la idea de que los maestros participaban en los cursos de formación únicamente por interés de lograr la mejora económica y no por interés profesional:

[...] considero que debe revisarse el presupuesto y los recursos que se están invirtiendo en la capacitación, pues son cantidades muy grandes y todos sabemos que ellos [los maestros] asisten a esos cursos porque necesitan el papel para mejorar el nivel en Carrera Magisterial, no para otra cosa... ¿Hasta dónde sabemos que lo que se invierte tiene alguna utilidad? (CFAC-1).⁷

Fue en función de lo anterior que se hizo necesario avanzar hacia la obtención de información directa de los docentes, que pudiera confirmar, negar o enriquecer mi visión y los supuestos que la sostenían. A fin de continuar con el análisis y evaluación del modelo, se hace necesario revisar lo concerniente al programa de Carrera Magisterial, tal como se hará a continuación.

7.5.1 Carrera Magisterial: ¿la brújula de la formación?

La reforma educativa generada a partir del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB), firmado en el año 1992, consideraba lograr tres propósitos fundamentales, a saber: la reorganización del sistema educativo, la reformulación de contenidos y materiales educativos, y la revaloración de la función social del maestro. A su vez, esta última comprendía seis aspectos básicos: la formación docente, su actualización, el salario profesional, la vivienda, la carrera magisterial y el aprecio social por su trabajo. Es en este marco que surge, en el año 1993, el Programa Nacional de Carrera Magisterial, a partir de un acuerdo entre la Secretaría de Educación Pública y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación. Fue la Comisión Nacional Mixta SEP-SNTE, la responsable de emitir los lineamientos normativos.

Carrera Magisterial inicia su operación en busca fundamentalmente de coadyuvar a elevar la calidad de la educación nacional, por medio del reconocimiento e impulso a la

⁷ Comentario de Funcionario de la Administración Central.

profesionalización del magisterio a través de un sistema de promoción horizontal integrado por cinco niveles (A, B, C, D y E) en las categorías que los maestros de Educación Básica tienen; es decir, el maestro cuenta con un mecanismo de movilidad dentro de su propia categoría, que tiene sus propias reglas y mecanismos, que ofrece en sus tres vertientes: maestros frente a grupo; función directiva y de supervisión; y función técnico-pedagógica (Ortiz, 2003: 8).

En los lineamientos normativos se establece el siguiente esquema de evaluación y promoción. Los aspectos a considerar son:

TABLA 7.5 LINEAMIENTOS NORMATIVOS DE EVALUACIÓN Y PROMOCIÓN

Factores	Puntajes máximos		
	1 ^a Vertiente	2 ^a Vertiente	3 ^a Vertiente
Antigüedad	10	10	10
Grado académico	15	15	15
Preparación profesional	28	28	28
Cursos de actualización y superación profesional	17	17	17
Desempeño profesional	10	10	10
Aprovechamiento escolar	20	---	---
Desempeño escolar	---	20	---
Apoyo educativo	---	---	20
TOTAL	100	100	100

Fuente: Lineamientos de Carrera Magisterial. SEP-SNTE (1998: 17).

Así, con la creación de este programa se define un mecanismo para que los maestros pudieran acceder a niveles salariales superiores con base en su propio esfuerzo académico y desempeño profesional. Para lograr obtener la letra E, que es el nivel más elevado en este esquema, los maestros debían de recorrer un promedio de 14 años, al someterse a evaluaciones globales que a su vez representarían logros parciales en la profesionalización de su trabajo docente hacia a la mejora de la calidad educativa. De esa manera, al profesor le era posible recibir estímulos hasta del 197.2% del salario inicial (Ortiz, 2003).

En la encuesta aplicada a los docentes de Jalisco, participantes en los cursos de formación continua, pudimos constatar que al menos el 50% de quienes la respondieron se encontraban ya en el servicio docente al inicio del programa de carrera magisterial, es decir, ese porcentaje de maestros tenía al menos 17 años de servicio. En función de lo anterior, era posible que hubiesen avanzado de manera significativa en el programa de estímulos; no obstante, eso no ocurrió, ya que, según se puede ver en la siguiente tabla, el 40% de los docentes no había superado los dos primeros niveles, es decir, 18 años después de iniciado el programa, solo el 9% había logrado llegar a los dos niveles superiores.

TABLA 7.6 NIVEL EN CARRERA MAGISTERIAL DE LOS DOCENTES

Nivel	Docentes	Porcentaje
Letra A	680	26
Letra B	365	14
Letra C	235	9
Letra D	182	7
Letra E	52	2
No contestó	1098	42
TOTAL	2612	100

Elaboración propia. Fuente: Encuesta aplicada para esta investigación.

En relación con lo anterior, es necesario señalar que, si bien este programa significó para los docentes una oportunidad para la mejora salarial, no estimuló el trabajo profesional como lo enunciaba, pues era una constante entre los maestros escuchar la inconformidad sobre la manera de proceder de este programa. No han sido pocas las denuncias y quejas manifestadas por los docentes, no solo con relación a la falta de imparcialidad y transparencia, sino también de las limitantes del programa, tal como expresa un maestro al ser entrevistado:

[...] no es broma esto de llamar a la carrera magisterial, barrera magisterial, yo he obtenido con mis alumnos los mejores resultados en los concursos de mi zona escolar, los padres de familia me felicitan cada año, y el director y supervisor también; he cumplido con todo lo que me piden en Carrera, no me ha faltado ninguno de los requisitos que ellos exigen, y ya son tres promociones en las que no puedo cambiar de letra porque quedo a décimas del que

sí se promueve y esto le pasa a la mayoría. Por otro lado, hay compañeros que no tienen buen desempeño, no trabajan bien con los niños, los papás no están conformes con ellos y van muy rápido cambiando de letra. No hay explicación, pero eso pasa mucho. Yo no tengo confianza en quienes dirigen este programa, pero debo seguir participando, pues de otra manera no tengo opción de mejorar mi salario (EMP-1).⁸

De acuerdo con lo señalado, y al margen de la percepción de los docentes sobre el programa, por muchos años la formación vinculada al programa de estímulos ha sido su principal opción. Por ello es posible decir que, hasta el término del período de investigación, el sistema de Carrera Magisterial determinó las principales acciones formativas. Así, “Debe reconocerse y en ello coinciden diversos estudios que Carrera Magisterial ha fungido como uno de los principales, si no es que el más importante, incentivo para la actualización de los docentes de Educación Básica del país...” (FLACSO, 2008: 36).

Aun cuando en mayo del 2011, como producto de la Alianza por la Calidad de la Educación, se firmó un nuevo acuerdo entre las autoridades educativas y sindicales, mediante el cual se modificó y se puso en práctica el reglamento de Carrera Magisterial, con la intención de subordinar los incentivos salariales al desempeño con calidad y al logro educativo, esto no logró una modificación sustancial en este aspecto.

7.5.2 La distorsión del proceso formativo

Tal como se señaló líneas arriba, el proceso organizativo y la modalidad de desarrollo de los cursos de formación continua es similar a la descrita en el Curso Básico. Sin embargo, es necesario precisar algunas particularidades que le imprimen un carácter propio. Entre ellas destaca el hecho de que los insumos académicos básicos para la gestión de este proceso eran validados o autorizados por la Comisión Nacional Paritaria SEP-SNTE de Carrera Magisterial. Y si bien el diseño académico es realizado por expertos, la posibilidad de que esas propuestas fueran aprovechadas por los maestros, en los términos propuestos, dependía de los intereses sindicales, que con frecuencia se orientan en sentido contrario de los objetivos educativos.

⁸ Entrevista a Maestro de Primaria.

[...] el sindicato...obtuvo los beneficios que pedía, como 'la revaloración de la función social magisterial' que significó el establecimiento de un mecanismo de promoción horizontal o de pago por méritos, la *Carrera magisterial*, pero administrada por un grupo SEP-SNTE, donde el sindicato, mediante la colonización fijó las reglas del juego (Ornelas, 2012: 42).

De esta manera, la comisión nacional SEP-SNTE es la responsable de emitir la aprobación o el dictamen, tal como se conoce al listado de cursos autorizados que anualmente podían ofrecerse. Una vez recibido el listado de cursos en la entidad, la Dirección General seleccionaba aquellos que reunieran las características disciplinares para brindar opciones a los profesores de todos los niveles y modalidades de Educación Básica, pero así también:

[...] que impactaran en carrera a todos los niveles, modalidades y vertientes participantes, y aquí hay que estar muy atentos, esta parte es muy delicada, pues si la descuidamos, corremos el riesgo de dejar fuera de la participación en una etapa a los docentes, y entonces, seguramente, tendremos problemas con la paritaria [Carrera magisterial] y con el Sindicato, no nos podemos equivocar, sería delicado (EFFC-2).

Tal como se puede observar, según lo que señala la responsable del programa, la Dirección General debía intentar que los cursos atendieran las necesidades docentes, pero, principalmente, lo que hacían era asegurar que los docentes participaran en cursos que les garantizaran el puntaje en Carrera Magisterial. Y, en no pocas ocasiones, la Dirección General se veía precisada a orientar a los maestros que pedían asesoría para participar en aquellos cursos que les beneficiaran en el programa de estímulos, más allá de sus intereses y necesidades profesionales.

Adicionalmente existían otros factores, como el hecho de que, por cuestiones financieras, se hacía necesario elegir el menor número de cursos que pudiera beneficiar al mayor número posible de docentes. Es así que, de aproximadamente 200 opciones dictaminadas anualmente, en promedio se elegían entre 11 y 20 propuestas de cursos para desarrollarse en la entidad (véase Anexo 4). En función de lo anterior, es evidente que el criterio de selección de las opciones de formación a las que tenían acceso los docentes de Jalisco no eran aquellas que pudieran resultar más adecuadas o pertinentes, sino las

mínimas necesarias para cubrir el amplio abanico de requerimientos establecidos por el programa de estímulos, pues no todas las propuestas tenían validez para todos los niveles de Educación Básica, tal como describe la responsable del área, en la entrevista:

[...] los maestros pueden inscribirse en el curso que más les interese, pero deben estar atentos a los requisitos. En eso, Carrera es muy rigurosa, en el dictamen de cursos que nos entrega se especifica a qué vertiente, nivel educativo y modalidad impacta cada curso. Nosotros dejamos eso claramente especificado en la convocatoria anual, sin embargo, hay profesores que no están atentos al requisito administrativo, y se inscriben en cursos que por la temática que abordan, son de su interés, pero, aunque asisten y participan, y al final reciben su constancia; si no coincide con su nivel y modalidad, Carrera no se las hace válidas. Cada año tenemos ese tipo de reclamos (EFFC-2).

Aunado a lo anterior, si en algún municipio alejado de la zona metropolitana en algún curso no se completaba un grupo de al menos 10 profesores por opción elegida, éstos eran reubicados en otro curso y, aun con la inconformidad, debían aceptarlo, precisamente por su necesidad de cubrir los puntajes, y porque desde la Dirección General se argumentaba que no había recursos para pagar un asesor para menos de 10 profesores.

A partir de la selección de cursos, que se señaló antes, era necesario elaborar la convocatoria que debía emitir la Secretaría de Educación en los principales medios informativos de la entidad, pero antes de ello se sometía a valoración de la Comisión Estatal de Carrera Magisterial, integrada por personal de la Secretaría y de las dos secciones sindicales que hay en nuestra entidad, para que, una vez aprobada, se pudiese iniciar el proceso.

Si bien se ha venido señalando la injerencia del SNTE en el proceso normativo y organizativo de los cursos de formación, podría suponerse que, una vez iniciado el proceso del trabajo académico, ya el resto serían cuestiones de responsabilidad única de la autoridad educativa. Sin embargo, no ocurría así, pues, tal como quedó registrado:

[...] durante este período se vivieron situaciones difíciles, tales como el hecho de que, al menos una vez, ya iniciado el proceso en la entidad en más de 800 sedes, las secciones sindicales consideraron que los horarios –que ellos mismos habían validado– afectaban a

los docentes, como de hecho ocurría, pues con frecuencia los procesos se superponían, y había que hacer modificaciones (DI).

Estas situaciones eran generadas por la propia normativa de Carrera Magisterial, pues en ella se estableció, en los lineamientos del año 2011, que los docentes debían cursar 120 horas de capacitación presencial anual en procesos concluidos antes de la culminación del ciclo escolar, es decir, en el mes de junio. No obstante que su propia normativa causaba los conflictos, nada podía hacerse desde el área de formación continua con respecto de esos procesos, en el sentido de iniciarlos con tiempo y realizarlos a lo largo del año, pues había que esperar los dictámenes con cursos aprobados y estos solían emitirse en el mes de marzo. Sobre esta situación, existía un reclamo constante por parte de los maestros, tal como se pudo constatar con la aplicación de la encuesta, pues aproximadamente el 25% de ellos señaló, como una recomendación para la mejora de los procesos, la necesidad de considerar el momento de realización, ya que se impartían muy cercanos al cierre del ciclo en que ellos estaban también ocupados preparando evaluaciones, y todo lo que lleva consigo la conclusión del ciclo escolar.

Ante la premura y la presión de los docentes por participar en estos procesos, desde la Dirección General se intentaba en vano acordar con la Comisión Paritaria Estatal ajustes previos a la emisión de la convocatoria; sin embargo, apelando a la norma se negaban a cualquier ajuste por mínima afectación que les causara. Pero, como se hacía necesario que los profesores cursaran simultáneamente dos o tres cursos distintos en fin de semana, ello a fin de cumplir con la norma y no quedarse fuera del proceso, con frecuencia esto los colocaba en una situación de crisis. Como consecuencia, ante los reclamos de los docentes, las secciones sindicales intervenían y presionaban a la autoridad educativa estatal para que redujera el número de horas de trabajo presencial, de modo que sobre la marcha debían hacerse los ajustes que implicaban reorganizar el trabajo para aproximadamente 28,000 maestros participantes.

Tal como puede deducirse del análisis anterior, la implementación de los cursos de formación continua es casi incomprensible. El hecho de que tareas tan importantes como son las relativas a la profesionalización docente, establecidas a nivel de objetivos prioritarios en los documentos de política educativa nacional, estén no solo mediadas, sino controladas por la organización sindical, que lo mismo autoriza, presiona, niega o

concede, indudablemente tiende a distorsionar los procesos de formación. Desafortunadamente, este fue el patrón establecido para la realización de casi la totalidad de las acciones de formación continua en el estado de Jalisco durante el período de estudio, es decir, probablemente durante el período 2007-2012 se había llegado al momento más álgido del proceso de colonización del SNTE (Ornelas, 2012).

7.5.3 Valoración docente sobre los Cursos de Formación

Hasta este momento se han señalado algunos elementos que caracterizan el proceso de Cursos de Formación Continua, tales como su relación con Carrera Magisterial, la situación que priva en relación con la participación del SNTE, la debilidad institucional de la Secretaría y los problemas burocráticos que dificultan aún más la ya de por sí compleja tarea de la formación.

Sin embargo, si bien se han venido incorporando las voces de funcionarios y docentes, es conveniente profundizar en el análisis de la información que nos brindan estos últimos, particularmente quienes participaron en este proceso formativo. De esta manera, es importante recuperar sus voces con respecto de las concepciones, preocupaciones, necesidades específicas, valoraciones y recomendaciones que hacen a la autoridad educativa sobre la orientación que debe darse al modelo de formación.

A fin de confirmar o desechar el supuesto que prevalece en nuestro entorno con respecto al desinterés de los docentes con relación a su formación, y a que su participación solo busca la promoción económica, es importante analizar la información que ellos mismos nos proporcionan. En relación con ello, uno de los principales cuestionamientos que se hizo en la encuesta fue el que alude a las razones que ellos tienen para asistir a los cursos de formación continua. En la siguiente tabla se presentan las opiniones que al respecto fueron emitidas por los docentes.

TABLA 7.7 INTERÉS DOCENTE PARA ASISTIR A LOS CURSOS

Opción	Docentes	Porcentaje
Para lograr una promoción escalafonaria	156	6
Como proceso de formación continua	1411	54
Para lograr una promoción en Carrera Magisterial	993	38
Otros	52	2
TOTAL	2612	100

Elaboración propia. Fuente: Encuesta aplicada para esta investigación.

Tal como se observa en la tabla anterior, casi la totalidad de los docentes respondieron a esta pregunta, y, de acuerdo con sus respuestas, el 44% de ellos manifiesta asistir a estos cursos para lograr una promoción, ya sea en el escalafón vertical o en el horizontal, y el 54% de ellos lo hacen en función de fortalecer su formación. En relación con ello, algunos docentes enfatizaron en la encuesta no estar de acuerdo con la relación de los cursos y el programa de Carrera Magisterial, tal como lo expresan a continuación:

Sugiero que los cursos sean continuos durante el ciclo escolar, que no se tomen solo para la obtención de puntos para carrera magisterial (ENC-M-1).⁹

Propongo que existan muchos cursos, pero fuera carrera magisterial ya que sólo es un estorbo y los maestros en lugar de dar clase en el aula están estudiando para aprobar los exámenes. No el que sabe más teoría sabe enseñar mejor, sino el que tiene vocación (ENC-M-2).

Si bien es cierto que el porcentaje mayor de docentes participantes en los cursos refiere asistir por intereses de formación, esa cifra debe ser revisada en relación con el universo total de los docentes de Educación Básica.

Se ha dicho antes que en Jalisco se desempeñan, en el sector público, aproximadamente 65,000 docentes de preescolar, primaria y secundaria, y de ese universo asistieron a los cursos de formación 28,965, es decir, solo el 45% del total. Considerando que este proceso constituye uno de los más representativos del modelo de formación, y que el 55% de los docentes no está participando, y de los que participan el 44% lo hace

⁹ Encuesta a Maestro.

por la necesidad de promoción, se puede inferir que aproximadamente el 75% de los docentes de Jalisco, o no asiste a este proceso o lo hace buscando el incentivo económico.

De acuerdo con las evidencias anteriores, es posible señalar que este programa de formación se encuentra supeditado de manera importante a los programas de estímulos y que los profesores no valoran positivamente esa relación. Ante esta realidad, se podría afirmar que el modelo de formación no conduce al desarrollo profesional de la tarea docente, y en consecuencia tampoco a la mejora de los aprendizajes de los estudiantes.

El caso de carrera magisterial merece una mención aparte. Este programa no solo es complementario al ProNAP sino que, de acuerdo a ... evaluaciones externas anteriores e investigaciones académicas realizados sobre este programa ... en ocasiones, se convierte en un obstáculo a la calidad de la oferta de formación continua. En este sentido, los maestros optan por cursos de CM que les representen puntos para su promoción personal... La racionalidad de la elección por parte del maestro no puede ser cuestionada ya que responde a la necesidad primaria de obtener un mayor ingreso (FLACSO, 2008: 78).

Siendo así, nos encontramos ante un proceso que opera en contra de los objetivos enunciados, es decir, hay una distorsión que contiene el propio modelo institucional, y que se hace evidente en su implementación. La valoración que se puede hacer del mismo es que se trata de un caso de desprofesionalización institucional, tal como ha sido revisado en el capítulo referido al marco teórico-conceptual, a la luz de los planteamientos de Fernández (2009).

Si bien el análisis hasta aquí realizado podría apoyar un juicio concluyente sobre este proceso de formación, ello resultaría limitado, pues es necesario realizar el estudio de los otros aspectos, también relacionados con el 54% de los docentes que participan en los programas y lo hacen por el interés de avanzar en su desarrollo profesional.

Para ello, se presentan aquí de manera sintética las respuestas que los docentes emitieron en la última pregunta de la encuesta; en ella se les solicitó que plantearan sus sugerencias, sin presentarles opciones de elección. Así, los profesores pudieron expresar sus opiniones de manera abierta.

Las respuestas de los docentes a la pregunta ¿Qué sugiere para enriquecer estos procesos de formación continua? se han agrupado y, con base en ello, definido las siguientes tres dimensiones generales:

- Necesidades de los maestros en relación con su práctica docente
- Sugerencias organizativas
- Modalidad de los procesos

Así también, las que no corresponden a las anteriores se han agrupado con el nombre de “Otras”, y así mismo se señala el porcentaje de docentes que no emitieron sugerencias u opinión alguna, tal como se muestra en la siguiente figura.

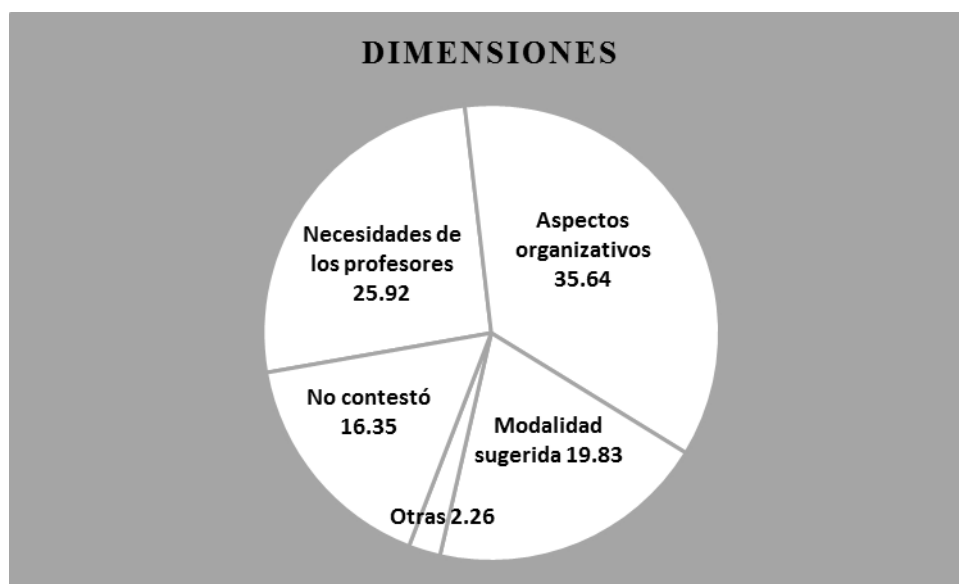


Figura 7.1 Elaboración propia. Valores porcentuales.

Considerando las dimensiones anteriores, en la siguiente tabla se presentan de manera específica las opiniones de los docentes acerca de sus necesidades, los aspectos organizativos y las modalidades de trabajo que deberían tomarse en cuenta, a fin de enriquecer los procesos formativos que hasta hoy se han venido implementando.

TABLA 7.8 VALORACIONES Y SUGERENCIAS DE LOS DOCENTES PARTICIPANTES EN LOS CURSOS DE FORMACIÓN CONTINUA

Dimensiones básicas y valoración docente	Docentes	Porcentaje
<i>Necesidades de los profesores en relación con su práctica docente</i>	677	25.95
Atender las necesidades docentes, lo que impacte el trabajo docente, para los temas de trabajo considerar la situación real que vivimos en las escuelas, realizar observación de la práctica docente y las situaciones de aula, trabajar proyectos curriculares de centro, unir teoría y práctica	248	9.49
Se dé seguimiento, tengan continuidad a lo largo del ciclo, acompañamiento	296	11.33
Tomen en cuenta la experiencia y opiniones de los docentes	58	2.22
Se aborden las didácticas de todas las asignaturas y contenido de planes y programas	40	1.53
Se sigan impartiendo	35	1.34
<i>Aspectos organizativos</i>	931	35.64
Antes de los exámenes nacionales (ENAMS)	345	13.21
Comiencen al inicio del año, no al final, menos sesiones, reducir carga horaria	319	12.21
Se entregue material a tiempo	148	5.67
Asesor excelente	40	1.53
Asesor poco preparado	38	1.45
Se exija asistencia y permanencia	23	0.88
Se organicen fuera de Carrera Magisterial	18	0.69
<i>Modalidad sugerida</i>	518	19.83
Otras formas más dinámicas, cursos más prácticos, breves, innovadores, no en cascada	235	9.00
Se utilicen las TIC/ trabajo en línea	162	6.20
Se promueva el intercambio entre docentes, el trabajo colegiado, trabajo en escuelas	84	3.22
Círculos de estudio, talleres, apoyo con especialistas	37	1.42
<i>Otras</i>	59	2.26
Buen curso	15	0.57
Sea obligatorio	18	0.69
Involucrar más a los docentes	2	0.08
Se dé incentivo económico	16	0.61
Tengan mayor puntaje	8	0.31
<i>No contestó</i>	427	16.35
Total	2612	100.00

Elaboración propia. Encuesta realizada para esta investigación.

En relación con las opiniones y sugerencias de los docentes para la mejora de los procesos de formación, expresadas en la encuesta, es necesario señalar que el mayor porcentaje de ellas, 35.64%, se refieren a cuestiones organizativas que les afectan de

manera directa, y que, si bien pueden parecer poco relevantes, son fundamentales, pues también confirman lo que aquí se ha mencionado con respecto de la improvisación y la burocratización como características de la implementación de los programas formativos.

Sobre lo antes dicho, los docentes enfatizaron la importancia de sincronizar los cursos con los exámenes, es decir, primero realizar los cursos y luego los exámenes, ya que estos últimos también son motivo de valoración para la Carrera Magisterial, y porque en ocasiones los procesos quedan desfasados y puede ocurrir que el examen sea primero y después el curso; este problema se agudizó durante el sexenio de estudio, pues anteriormente los cursos se realizaban en los primeros meses del año.

En el mismo orden de ideas, también se hizo alusión a la realización de los cursos en un período de tiempo corto en relación con el ciclo y sin seguimiento o acompañamiento. Sobre ello, algunos propusieron que las actividades de formación se realizaran a lo largo del ciclo escolar y se hicieran parte de sus actividades cotidianas y no solo durante unos fines de semana al año. A continuación, se incluyen algunas opiniones al respecto:

Que los cursos sean permanentes, es decir, que no se realicen ocho sábados, sino que se amplíen los tiempos y espacios para profundizar más en el contenido de los temas y poder revisar y reflexionar sobre nuestro estilo de enseñanza. Implementar cursos-taller que integren los temas que den solución a los problemas que prevalecen en el proceso enseñanza-aprendizaje: tic-pedagogía-trabajo por proyectos (ENC-M-3).

Que sean al principio del ciclo y partir de ellos podamos elaborar nuestros proyectos para aplicar en el aula y posteriormente se les dé seguimiento (ENC-M-4).

Que realicen en 3 momentos: inicio, medio y fin de cursos con la finalidad de llevar una secuencia de la teoría con la práctica. Que exista un acompañamiento durante el proceso educativo que vivenciamos con nuestros alumnos (ENC-M-5).

Los cursos son muy pesados al final del año en que estamos cerrando el ciclo, se percibe que quieren abarcar mucho en poco tiempo y no se profundiza” (ENC-M-6).

Que se considerara la continuación del curso sabatino o dominical para no perder la secuencia del mismo ya que es de suma importancia la capacitación continua de los

docentes y no la capacitación anual de los docentes, y si no se puede durante el año que exista la capacitación de verano ya que no todos se van de vacaciones (ENC-M-7).

Entre las sugerencias más importantes expresadas en la encuesta es posible identificar la dimensión que corresponde a la expresión de sus necesidades formativas, lo cual va mucho más allá de lo que podría suponer un mero cumplimiento con un programa de estímulos. Éstas cobran relevancia, más por el porcentaje –que es casi el 26%–, porque a través de ellas se evidencia la conciencia que los docentes tienen de dichas necesidades formativas y de la manera como debe orientarse la formación. De esta manera, enfatizan la importancia de que los procesos formativos se generen a partir de la realidad de su contexto, de las problemáticas de la práctica y del aula, y estar orientados hacia el desarrollo de sus competencias docentes, tomando en cuenta su experiencia. Así también, expresan la necesidad del trabajo colaborativo y sugieren que éste sea realizado de manera continuada y con un adecuado acompañamiento. A continuación, se presentan algunas de las opiniones más representativas:

Todos los temas son interesantes, pero los cursos deben partir de escuchar las problemáticas y las necesidades docentes...(ENC-M-8).

Que se organicen talleres en cada centro de trabajo para detectar y tratar las problemáticas específicas de la institución y buscar soluciones a los mismos. Innovar estrategias de trabajo (ENC-M-9).

Que a partir de la organización de estos cursos surjan talleres, que los grupos de maestros se organicen en academias y que se estén reuniendo cada semana para así compartir sus problemas del aula y ayudarse (ENC-M-10).

Que estos cursos sean como círculos de estudio para exponer y compartir nuestras experiencias y estrategias, así como el material con el que trabajamos, y entre todos nos facilitarnos la labor educativa (ENC-M-11).

Los cursos son buenos, pero es necesario que en ellos se propicie la reflexión crítica y deben tomar en cuenta los contextos diversos que involucren marginalidad y pobreza (ENC-M-12).

Que los temas de reflexión con que se trabaja sean más significativos para los que estamos en el día a día trabajando con los alumnos y tratando de incorporarlos a una sociedad donde deben ser reflexivos y críticos. Ojalá pudieran estar aquí más personas de todos los niveles y especialidades que de algún modo están relacionados con en nuestra labor (ENC-M-13).

Continuar en este proceso de cambio, formar círculos de estudio dentro de cada institución y entre profesores del mismo ciclo, analizar, estudiar y aplicar los programas de forma reflexiva (ENC-M-14).

Es importante señalar que, tal como los maestros lo han expresado en esta encuesta, estas respuestas tienden a confirmar la demanda que ellos han realizado desde hace años, principalmente con respecto del cambio del modelo de formación, en el sentido de que debe transitar hacia la continuidad de los procesos en colaboración y en el centro de trabajo, pues en uno de los pocos estudios que existen en Jalisco sobre cursos de actualización, realizado en el año 2003, los autores establecen lo siguiente:

Una de las conclusiones que se deriva de la coincidencia entre directivos y profesores se refiere a la necesidad de que las actividades de actualización no se ofrezcan a través de cursos aislados, sino que se consolide un proceso sistemático a través de la conformación de un subsistema de formación continua que coordine de manera organizada a personas e instituciones decisivas en el proceso educativo: alumnos, docentes, directivos, padres de familia y asesores técnico pedagógicos (Villalpando *et al.*, 2003: 109).

Finalmente, es necesario destacar que aproximadamente un 20% de los docentes manifiestan la necesidad de avanzar hacia modalidades distintas del curso presencial en cascada; y así señalan, entre otras, la conveniencia de incorporar el trabajo en línea y el uso de las TIC, los talleres, los círculos de estudio, los foros, el intercambio entre docentes, el apoyo de especialistas de las diferentes disciplinas.

7.6 Exámenes Nacionales para la Actualización de los Maestros en Servicio (ENAMS)

Otro aspecto directamente relacionado con los cursos de formación continua son los Exámenes Nacionales para la Actualización de los Maestros en Servicio (ENAMS). Este proceso busca acreditar y certificar las habilidades y los conocimientos disciplinarios y didácticos abordados en los cursos o en los programas de formación continua, dentro y fuera de la escuela.

Acercas de sus antecedentes, es importante señalar que los exámenes surgieron como un instrumento para evaluar los cursos nacionales de actualización, y se denominaban exámenes de los cursos nacionales de actualización. En esa etapa no se aplicaban en una fecha determinada, sino que el maestro lo decidía y lo podía presentar hasta en tres ocasiones, a fin de acreditar un curso o incluso mejorar su calificación. La acreditación daba a los maestros la posibilidad de obtener entre 6 y 12 puntos en Carrera Magisterial.

La primera aplicación del examen en Jalisco fue en 1997, con una especie de ensayo en el que participaron poco más de 500 maestros. Después de un tiempo dejaron de estar sujetos a los Cursos Nacionales de Actualización y se les llamó Exámenes Nacionales para la Actualización de los Maestros en Servicio y comenzaron a aplicarse en forma simultánea en todo el país. Estos exámenes se aplicaron durante 15 años, y la última aplicación se realizó en mayo de 2011 (EFFC-3).

Durante los años en que se aplicaron estos exámenes los resultados pudieron ser consultados vía internet; no obstante, también estaban disponibles en físico en los Centros de Maestros, y se acompañaban de un cuadernillo de diagnóstico en el cual se señalaban las áreas en las que el docente debía fortalecer sus competencias. Hasta antes del 2008, año en que los cursos se alinearon al examen, la preparación para el ENAMS era autónoma, y los docentes contaban con el apoyo de los círculos de estudio.

Según registros de la Dirección General, en el ciclo 2008-2009 participaron aproximadamente 23 mil docentes, de los cuales 14 mil aprobaron y 832 lograron el reconocimiento al mérito académico, que es una distinción a quienes logran los más altos promedios. En mayo del 2011 fue la última emisión de este tipo de examen, al que se

presentaron a realizarlo 28,315 docentes y, como se puede verificar, esta cifra se corresponde de manera aproximada con los 28,965 profesores que realizaron los cursos de formación, pues, tal como se ha señalado, ambos procesos están relacionados.

En la encuesta aplicada a los docentes en esta investigación, con relación a los ENAMS se les realizaron preguntas relativas a su participación y los resultados obtenidos. Tal como se puede verificar en la siguiente tabla, el 68% de quienes respondieron la pregunta han participado al menos una vez en ellos.

TABLA 7.9 OCASIONES QUE HA PRESENTADO EL ENAMS

ENAMS presentados	Docentes	Porcentaje
Uno a tres	1070	41
Cuatro a seis	626	24
Siete o más	78	3
No contestó	838	32
TOTAL	2612	100

Elaboración propia. Fuente: Encuesta aplicada para esta investigación.

Así mismo, con respecto de la acreditación, solamente el 47% de los profesores respondió, y el total de ellos lo ha acreditado al menos una vez. Con base en lo anterior, se puede inferir que la tasa de acreditación es baja.

TABLA 7.10 OCASIONES QUE HA ACREDITADO EN ENAMS

ENAMS acreditados	Docentes	Porcentaje
Una vez	366	14
Dos veces	261	10
Tres veces	287	11
Siete veces	313	12
No contestó	1385	53
TOTAL	2612	100

Elaboración propia. Fuente: Encuesta aplicada para esta investigación.

Finalmente, al hacer referencia a la situación que priva entre los docentes con respecto a la certificación, en la siguiente tabla se consignan los datos sobre esta pregunta

hecha a los docentes y se puede observar que únicamente el 46% la respondió, y del total solo el 16% se ha certificado alguna vez. Lo anterior también refuerza la valoración de los docentes con respecto del grado de dificultad de este examen.

TABLA 7.11 VECES QUE HA SIDO CERTIFICADO

ENAMS certificado	Docentes	Porcentaje
Una vez	261	10
Dos veces	104	4
Tres veces	52	2
Ninguna	783	30
No contestó	1412	54
TOTAL	2612	100

Elaboración propia. Fuente: Encuesta aplicada para esta investigación.

En el caso de los ENAMS, al igual que con los otros procesos analizados, la preocupación de la autoridad educativa ha sido cumplir con las metas establecidas con respecto al número de participantes, y en función de ello hacer referencia a resultados de evaluación, de modo que pareciera que la racionalidad ha sido que los procesos de capacitación equivalen a profesionalización. La preocupación por parte de las autoridades federales se hace evidente con respecto del logro de las metas expresadas en cifras de “maestros evaluados”, es decir, en realidad, de maestros asistentes a los procesos. Al respecto, se puede decir que: “Al igual que con los cursos de formación continua no existe evidencia de que al menos en los últimos años estos exámenes guarden relación con la mejora de los aprendizajes de los estudiantes” (FLACSO, 2008: 34).

Por otra parte, es importante señalar que no han existido, ni durante el tiempo del ProNAP ni con el SEFCSP, acciones dirigidas al trabajo formativo en y desde el centro escolar a la reflexión y al trabajo investigativo sobre las prácticas docentes, o al desarrollo de acciones dirigidas al fortalecimiento específico de los aprendizajes de los alumnos. No obstante que los proyectos denominados “Documentación de experiencias innovadoras de formación” y “Fortalecimiento del Servicio de Asesoría Académico a la Escuela (SAAE)” fueron parte de la planeación de los primeros años del sexenio, no se registraron acciones para su implementación y, salvo el primer año, no se les asignaron recursos financieros específicos, lo que hacía casi imposible su desarrollo.

De igual manera, durante el período de estudio no se registran acciones para incorporar a este modelo a los docentes que no participan de los procesos de formación, que supera el 50% del total.

Puede interpretarse, entonces, que la autoridad se centraba en los docentes que se acercaban impelidos por los programas de estímulos, y aceptaba como “normal” el hecho de que la mayor parte de ellos no lo hiciera. Este puede considerarse otro rasgo desprofesionalizante del modelo, pues al menos en el período de estudio no se registraron acciones estatales ni federales para atraer a los procesos de formación a quienes no participan, más allá de las de difusión a las convocatorias de los procesos señalados.

7.7 El escalafón vertical y los programas formativos

Sobre este proyecto de formación es importante señalar que durante el período de estudio, en relación con la modalidad de diplomados, se realizaron dos procesos paralelos: uno que se realizaba a partir del año 2004, relacionado con la emisión de dictámenes de aprobación, procesos de seguimiento y validación o certificación de programas de formación; y otro generado a partir de la firma de la Alianza por la Calidad de la Educación en el año 2008, con el que se incorporaron acciones formativas desarrolladas por las universidades públicas y privadas.

Sobre el primero de ellos es posible establecer lo siguiente: tal como se señaló líneas arriba, entre las funciones de la Dirección General se encuentran algunas referidas a acciones propias del ámbito local, como es la de “Crear, evaluar y validar programas y servicios de actualización y formación continua para profesionales de la educación, para mejorar la calidad de la docencia en el Estado” (SEJ, 2011a). En función de ello y de la necesidad creciente de los profesores de acreditar con documentos los procesos formativos que les permitieran el ascenso en el escalafón vertical, es decir, la posibilidad de acceder a puestos de dirección, supervisión y jefaturas de sector, en nuestra entidad surgió una gran cantidad de asociaciones, públicas algunas, privadas la mayoría, que se dedicaron a ofrecer capacitación, principalmente en la modalidad de diplomados, a los docentes de Educación Básica.

Ante la proliferación de estas asociaciones y de la oferta formativa que promovían, la SEJ consideró necesario regular estos procesos, y para ello, en el año 2004, emitió los “Lineamientos para el diseño, dictaminación, operación y seguimiento de diplomados para maestros en servicio” (SEJ, 2004), en los que asignaba la responsabilidad de ello a la Dirección General de Actualización y Superación del Magisterio (DGASM), hoy Dirección General de Formación Continua para Profesionales de la Educación. A partir de ese momento, toda propuesta formativa dirigida a los docentes de Educación Básica debía ser remitida a la Dirección General para ser evaluada y, en caso de cumplir con los requisitos académicos establecidos, ésta emitía un documento de validación para que, posteriormente, y con base en él, las comisiones mixtas de escalafón le asignaran un puntaje.

Es así que en el período de estudio la proliferación de asociaciones civiles dedicadas a ofrecer cursos y diplomados rebasaba con mucho las posibilidades de seguimiento que debía realizar la Dirección General. No obstante que existía la normativa, en la práctica este proceso se convirtió en uno de los problemas más graves que se hubo de enfrentar en este período, tanto por su complejidad como por la cantidad de programas que se recibían para validación y seguimiento. La necesidad de unos y el oportunismo de otros generó cuestiones indeseadas, tales como la simulación de los procesos de formación que se promovían, lo que pudo verificarse en las visitas de seguimiento que se hicieron a estas instituciones.

Para ascender a cualquier cargo directivo, los maestros requieren presentar ante el escalafón, documentos con valor escalafonario. Por eso requieren diplomas que les permitan sumar puntos y entre más, mejor, pues existe mucha competencia entre los compañeros. Por ello hubo personas que vieron en esa demanda la oportunidad de vender programas formativos a los docentes y comenzaron a surgir un gran número de asociaciones civiles para ofrecer la formación que a la propia SEJ no le era posible. Desafortunadamente, la mayoría de dichas asociaciones no tuvieron escrúpulos en dedicarse solo a la venta de diplomas, pues en la mayoría de las ocasiones no reunían los requisitos académicos que la norma establece (EFFC-4).

En función de ello, un gran número de instituciones privadas, e inclusive algunas de la misma SEJ y del SNTE, solicitaron la dictaminación de numerosas propuestas

formativas, la mayoría de las cuales, tal como ya se ha dicho, no cubrían los requisitos académicos básicos. En ocasiones, cuando las solicitudes llegaban al área para ser validadas, los diplomados ya se encontraban en operación. De esta manera, al recibir un dictamen no favorable, como ocurría con frecuencia, los responsables de esas instituciones se veían en la necesidad de recurrir a la búsqueda de todo tipo de apoyos para lograrlo, pues de otra manera no estarían en condiciones de entregar el documento probatorio a los docentes participantes, los cuales, por su parte, habían cubierto ya los elevados costos de estos diplomados, pues, como ya se señaló, la necesidad de acumular puntajes para hacer frente a la competencia por los espacios directivos los hacía recurrir a cualquier instancia y cubrir cualquier requisito, incluido el económico, que les garantizara un documento más.

En la encuesta que se les aplicó a los docentes se les solicitó información sobre su participación en otras actividades formativas al margen de las institucionalizadas, y es posible ver que sus respuestas confirman lo que antes se ha descrito, pues más del 70% reportan haber participado en otros procesos.

TABLA 7.12 FORMACIÓN REALIZADA POR INICIATIVA PROPIA

Si/No	Docentes	Porcentaje
Si	1855	71
No	679	26
No contestó	78	3
TOTAL	2612	100

Elaboración propia. Fuente: Encuesta aplicada para esta investigación.

Ante esa circunstancia, la Dirección General se veía sometida a todo tipo de presiones, pues, por otra parte, a esas instituciones no les era fácil solventar sus debilidades, ya que se había instalado desde tiempo atrás la costumbre de obtener dictámenes favorables al margen del cumplimiento de los requisitos establecidos. Fue así que "...durante este período se recibieron para la firma miles de documentos sin respaldo, con la generación de los consecuentes conflictos en el área" (DI), pues en ámbitos como el nuestro, a la usanza colonial, la norma ha sido por mucho tiempo: "se acata, pero no se cumple"; de esta manera, todo aquel que se consideraba en posibilidades de vender productos de "formación", lo hacía, pues la norma no era un requisito difícil de evadir.

Por otra parte, es necesario señalar que en estos procedimientos burocráticos se hizo necesario invertir mucho tiempo y recursos humanos, que de otra manera hubieran podido abocarse a tareas específicas de formación, pues, además de los procesos de validación había que dar seguimiento, y en las verificaciones se constataba que ocurrían cosas como las que a continuación se describen:

Hemos tenido todo tipo de situaciones irregulares, en algunas sedes no había asistentes a los procesos, en otras sólo asistían unos cuantos de los que estaban inscritos, en otras no había asesores, e incluso en algunas, ni siquiera existía el domicilio establecido como sede de impartición (EFFC-4).

Era tal la situación, que incluso "...la propia Dirección General fue objeto de demandas administrativas por parte de instituciones que se consideraban afectadas, al no recibir la validación de sus programas y procesos, pues ello les impedía otorgar diplomas con validez" (DI), con la consecuente afectación de sus intereses económicos. En relación con lo anterior, es posible comprender lo difícil que resulta reorientar las tareas de formación una vez que se han instalado prácticas inadecuadas, pues durante mucho tiempo se había fomentado el credencialismo en el lugar que debía ocupar la formación docente.

Los procedimientos descritos caracterizan a algunos de los procesos formativos, y por ende al modelo que los contiene; no obstante, no existe como tal registro de ello, pues se trata de distorsiones que pueden identificarse a partir de la observación directa en el área de desarrollo de esos procesos, y de la información que proporcionan los responsables directos de los programas. Y, como es posible darse cuenta, son prácticas burocráticas instaladas y deformadas que le imprimen a la realidad de la implementación de un proyecto un sello de particularidad, pero que no se registran, lo que hace más difícil su posible erradicación.

Por su parte, los cursos de actualización con valor escalafonario, tal como su nombre lo dice, refieren a un programa asociado con el programa de estímulos, antes descrito, es decir con el escalafón vertical que les permite a los profesores acceder a puestos directivos en la propia estructura educativa. Si bien este es otro de los procesos institucionalizados y desarrollados por la Dirección General y cuenta con una importante

demanda de parte de los docentes, es necesario precisar que las diferencias con el programa de cursos de formación continua estriban en que la asignación de puntaje para estos cursos no lo hace Carrera Magisterial, sino que lo otorgan las dos Comisiones Mixtas de Escalafón, una que regula a los profesores de origen federalizado y otra que lo hace con los profesores de origen estatal.

Para la realización de este proceso se hace necesario seguir el procedimiento administrativo por parte de la Dirección General de someter a validación y autorización de puntaje los cursos de formación continua ya realizados, que, siendo procesos con validación federal previa, las instancias escalafonarias hacen una revisión más bien formal y otorgan un puntaje con valor a dichos escalafones. De esa manera, los profesores que desean obtener puntajes para el escalafón vertical pueden inscribirse en dichos cursos, que son los mismos que se han ofrecido en el programa anterior, solo que estos se ofrecen en otras fechas y se les asigna el puntaje que les otorgan las comisiones mixtas de escalafón. Por lo anterior, no es necesario abundar sobre este proceso.

7.8 La participación de las Instituciones de Educación Superior

Como en todo proceso, en el modelo que estamos analizando se presentan claroscuros. En tal sentido, ya se ha descrito la oferta de diplomados por parte de las asociaciones civiles, y la consiguiente desprofesionalización que las caracteriza. Sin embargo, dentro de este mismo modelo se implementó una segunda línea de desarrollo formativo en la modalidad de Diplomados, y en la que es posible identificar una propuesta planeada y realizada en favor de la formación, sin grandes obstáculos y con efectos positivos, ello desde la óptica de los docentes.

Con lo anterior se hace referencia a los diplomados que se les ofrecieron a los docentes como parte de las actividades de formación y como resultado de uno de los objetivos principales de la creación del Sistema Nacional de Formación Continua, es decir, la incorporación de las universidades para ofrecer programas educativos distintos de los que hasta entonces sólo diseñaba y realizaba la SEP. Lo anterior, con la intención de que la participación de las Instituciones de Educación Superior (IES) lograra romper

la endogamia que se había generado a partir de que las mismas áreas de Educación Básica y formación permanente crearan sus programas, una práctica realizada desde la creación de los primeros programas de formación permanente.

En el caso de Jalisco, durante el ciclo escolar 2008-2009 se ofrecieron de manera gratuita, con la participación de 10 instituciones de educación superior, 22 diplomados en línea en 11 campos de formación, a saber: Formación Cívica y Ética, Español, Matemáticas, Ciencias, Educación Ambiental, Historia, Uso Pedagógico de las TIC, Función Directiva, Educación Preescolar, Educación Económica y Financiera, y Educación Artística, tal como se muestra en la siguiente figura.

TABLA 7.13 DIPLOMADOS EN LÍNEA 2008-2009

NOMBRE DEL DIPLOMADO	INSTITUCIÓN RESPONSABLE
La enseñanza del Español en la escuela Primaria Enseñanza y aprendizaje de las ciencias con énfasis en Biología, Física y Química La enseñanza y aprendizaje de la Historia en la Educación Básica La cibercultura en la escuela primaria: optimización de las TIC en el aula Educación preescolar: diseño de ambientes de aprendizaje Arte en la Educación Básica	SEP-UPN
La intervención pedagógica en el aprendizaje del Español en la Educación Secundaria Competencias fundamentales para la enseñanza de las Ciencias Naturales en Educación Básica Las TIC como estrategia de desarrollo docente	SEP-UNAM
Aprendizaje activo de la Física Entornos digitales en Educación Básica Gestión educativa de centros escolares de nivel básico Elementos para el rediseño del discurso matemático escolar en Secundaria	SEP-IPN
Competencia lectora "un enfoque para la vida y el aula" Procesos y competencias para el aprendizaje efectivo de las Matemáticas	SEP-ITESM
Competencias digitales para profesores de Educación Básica Formación económica y financiera para profesores de Educación Básica	Universia/UA
Aprender Historia en la escuela Primaria	SEP-UdeG
Incorporación de la dimensión ambiental en la Educación Básica	SEP-UACM
Desarrollo económico sustentable y cultura financiera	UJAT, UCI
La ciencia en tu escuela	SEP-Academia Mexicana de Ciencias
Formación Cívica y Ética	SEP-Nexos

Elaboración propia. Fuente: DGFCPE (2012).

SEP: Secretaría de Educación Pública, UPN: Universidad Pedagógica Nacional, UNAM: Universidad Nacional Autónoma de México, IPN: Instituto Politécnico Nacional, ITESM: Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey, U de G: Universidad de Guadalajara, UACM: Universidad Autónoma de la Ciudad de México, UJAT: Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, UCI: Universidad para la Cooperación Internacional, Nexos: Nexos Sociedad Ciencia y Literatura.

La respuesta de los docentes de Jalisco a estos procesos fue inmediata, pues rápidamente se ocuparon los espacios ofrecidos y se siguieron demandando durante el resto del período. Prácticamente, todos los docentes participantes culminaron los procesos, y si bien en su valoración referían que se trataba de procesos demandantes en tiempo y trabajo, los consideraban realmente útiles.

Posteriormente, a partir del año 2009 y hasta el 2012, solo se pudieron desarrollar programas con una Institución de Educación Superior, pues ésta estaba asociada a un programa de colaboración económica en el que una fundación que promovía el programa “Formando formadores” aportaba el 40%, la Secretaría el 40% y los docentes aportaban el 20% restante del costo total. Una vez más, ante el argumento de la falta de recursos financieros, no pudieron cumplirse los propósitos planteados inicialmente. El proceso formativo de diplomados en línea se fue debilitando, y en los últimos tres años 1,752 docentes participaron en estos diplomados. Estos programas estuvieron a cargo solo del Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey, mediante 7 diplomados en línea, relacionados con 5 campos de formación, a saber: Español, Matemáticas, Ciencias, Función Directiva, Competencias. Los nombres de los Diplomados fueron:

- Competencia lectora "un enfoque para la vida y el aula"
- Desarrollo en el aprendizaje significativo de las Matemáticas a través de los enfoques pisa y enlace para secundaria
- Estrategias para la enseñanza efectiva de las matemáticas
- Desarrollo de la competencia científica en el aula
- Liderazgo, calidad y competencias directivas
- Calidad educativa y competencias docentes
- Herramientas metodológicas para la formación basada en competencias

Hasta esta sección se ha venido haciendo referencia a la realización de cursos y diplomados; sin embargo, no se registra la promoción y participación en programas de posgrado, no obstante que este fue también un propósito de la creación del Sistema. Así también, es importante destacar que el porcentaje de docentes que durante el período de estudio refirieron estar cursando algún posgrado es muy bajo, pues solo el 21% de los profesores que respondieron la encuesta se encontraban cursando programas de posgrado.

TABLA 7.14 ¿ACTUALMENTE PARTICIPA EN ESTUDIOS DE POSGRADO?

Si/No	Docentes	Porcentaje
Si	548	21
No	1986	76
No contestó	78	3
Total	2612	100

Elaboración propia. Fuente: Encuesta aplicada para esta investigación.

Lo anterior llama la atención, ya que, una vez más, parece que guarda relación con los programas de estímulos, pues en referencia a las posibles razones para que se diera esta circunstancia un docente expresó:

[...] yo pienso que es porque en carrera magisterial tus estudios tienen un valor de 15 puntos. Si tienes normal básica ya tienes asignados 10 puntos y esos los tiene todo el mundo, y un curso te da 5 puntos y un diplomado puede darte 15; mientras una maestría o un doctorado te dan menos, entonces mejor tomamos varios cursos o diplomados... (EMP-2).

7.9 Especialización en Matemáticas

Este fue un programa de formación surgido de uno de los propósitos principales del SNFCSP recién creado, que pretendió el avance hacia la profesionalización de maestros de Educación Básica con el apoyo de las Instituciones de Educación Superior (IES). Tal como se ha señalado, durante el período de estudio comenzaron a desarrollarse programas de formación continua en colaboración con dichas instituciones; en ese contexto, una de las experiencias formativas mejor valorada por los docentes fue la “Especialización de alto nivel para la profesionalización docente en las Matemáticas de secundaria”, dirigida por el Centro de Investigaciones Avanzadas (CINVESTAV) del Instituto Politécnico Nacional (IPN). Esto también guarda relación con la situación de los resultados educativos en las pruebas estandarizadas como lo son ENLACE y PISA, así que se consideraba una prioridad. El propósito de la especialización se expresa de la siguiente manera:

Que los docentes de matemáticas adquieran competencias académicas que les permitan fortalecer sus conocimientos científicos, habilidades en la construcción de situaciones didácticas, realizar reproducciones en sus aulas utilizando los planes y programas de estudio vigentes, el uso de tecnologías educativas y la socialización permanente a través de redes académicas (DGFCPE, 2010: 70).

La estrategia general para el desarrollo del programa consideró una etapa intensiva de formación presencial, y posteriormente una etapa de reproducción, seguimiento y evaluación en el centro escolar, con el acompañamiento permanente del CINVESTAV. De esa manera, se realizó la convocatoria general para los docentes de Matemáticas de secundaria de la entidad, y a partir de un riguroso proceso de evaluación se realizó la selección de los docentes participantes.

El estudio abordado en la especialización en la etapa presencial fue la reproducción de situaciones didácticas, esta es una tarea fundamental, que, si se desarrolla de manera adecuada, garantiza el buen aprendizaje de las matemáticas. Los docentes que asistieron a las etapas presenciales compartirán la experiencia de formación con más docentes en la etapa de reproducción y serán en todo momento avalados por el CINVESTAV, con lo que se garantiza el impacto positivo en la práctica docente y en los aprendizajes de los alumnos (EFFC-5).

La implementación del programa en Jalisco se realizó a partir de la formación de los docentes en tres ciclos presenciales a nivel nacional y tres ciclos de reproducción en la entidad, ambos en los años 2010 y 2011. En la primera etapa los docentes compartieron su experiencia y desarrollaron la formación intensiva en colaboración con docentes de todo el país. A los egresados de esta primera etapa se les denominó mentores (profesores-asesores) y fueron los que a su vez se convirtieron en formadores de otros docentes en los tres ciclos de reproducción en la entidad. Sin embargo, si bien se da el apoyo de unos docentes a otros, la modalidad es distinta de la de los cursos en cascada, pues el trabajo intensivo y altamente especializado lleva un proceso de seguimiento a la preparación y aplicación de las estrategias docentes en el aula, así como la evaluación de los aprendizajes de los alumnos. En la tabla siguiente se presentan los datos de la etapa de reproducción en Jalisco, una vez que los mentores se formaron en la etapa nacional.

TABLA 7.15 ETAPAS DE FORMACIÓN. ESPECIALIZACIÓN DE MATEMÁTICAS

Etapa	Región	Año	Mentores asesores	Docentes de matemáticas
1ª Reproducción	Centro	2010	19	193
2ª Reproducción	Costa Norte	2011	11	70
3ª Reproducción	Centro	2011	13	140
Total				403

Elaboración propia. Fuente: DGFCPE, (SEJ, 2012b).

La etapa de reproducción en la entidad generó no solo gran satisfacción en los docentes, sino resultados inmediatos en las aulas. Las entrevistas a los maestros participantes refieren una alta valoración del proceso, como en el caso siguiente:

Yo soy profesor de matemáticas desde hace 25 años, me gusta mucho mi asignatura, me gusta trabajar con los jóvenes y he participado en cursos todos estos años, y les puedo decir que es la primera vez en todo este tiempo que he vivido un proceso de aprendizaje sobre las matemáticas y su enseñanza de esta forma. En lo fundamental he comprendido mejor el enfoque de la asignatura y estoy aprendiendo a diseñar mejores situaciones de aprendizaje para mis alumnos, estoy sorprendido, hay cosas que por primera vez comprendo... este es el tipo de capacitación que nosotros necesitamos (EMS-2).

Así, también es importante destacar algunas otras referencias que un maestro participante –mentor– de la especialización, desde la primera generación, proporcionó en la entrevista:

Sobre el tipo de capacitación lo que más destacaría es que este proceso es diferente a otros en su amplitud, es decir, abarcaba la disciplina, pero el desarrollo de la competencia didáctica también, pues hay muchos especialistas en matemáticas, pero muy pocos saben cómo se aprende y como se enseña. Lo más importante de este proceso de formación es que se dio en colectivo, es decir, con el apoyo que unos maestros dan a otros... el aprendizaje en colaboración es lo más importante, además la posibilidad de compartir con maestros de diferentes niveles y contextos, enriquece mucho el trabajo... No hay que olvidar que la exigencia de esta especialización es muy grande, los más avanzados compartían con los menos experimentados y los aprendizajes eran tangibles, incluso se dan

otros aprendizajes no intencionados como el uso del software educativo, había algunos que ni siquiera manejaban lo básico en tecnologías y al terminar el período podían hacerlo de una manera increíble.

En mi secundaria tuvimos oportunidad de poner en práctica lo aprendido y medir los resultados de aplicación. Esta escuela tenía el 100% de sus alumnos en resultado de insuficiente y elemental en la prueba ENLACE, y con el trabajo intensivo logramos que, durante el trayecto de la secundaria, aplicando las estrategias de la especialización, los alumnos obtuvieran en el último año 42% de excelente, esto es casi increíble, nuestra secundaria obtuvo el primer lugar nacional en matemáticas, pues la media de alumnos que están en el nivel de excelente es del 4% a nivel nacional (EMS-3).

Sobre lo anterior, además de lo que el docente expresa, que puede señalarse como concluyente, es importante destacar que lo relevante de este programa formativo es su pertinencia, ello en el sentido de que reúne las características de las propuestas formativas tendientes al desarrollo profesional docente, pues se propició la reflexión sobre la práctica en un trabajo colaborativo entre pares que cumplió no solo con las expectativas de la propuesta, sino que de manera fundamental atendió las necesidades específicas de formación de los docentes para su aplicación en las condiciones reales de desempeño profesional.

En relación con el proceso organizativo de la implementación, es necesario señalar que no hubo contratiempos, durante el desarrollo de las etapas de formación nacional y de reproducción estatal. No obstante, no fue posible continuar con el proceso en la cuarta jornada programada para fines del año 2011 y las etapas subsecuentes, que correspondían a la planeación del año 2012. Lo anterior, debido a que una de las condiciones básicas para que este proceso se desarrollara era que los docentes realizaran el proceso de formación intensivo de jornada completa, durante dos semanas, lo que implicaba que ese tiempo no estuvieran en su centro de trabajo. Para ello, la SEJ había adquirido el compromiso de sustituirlos en sus aulas durante el período de esa capacitación, y de esa manera pudieron realizarse las tres primeras etapas de reproducción en la entidad; posteriormente, y preparada la cuarta jornada, no se autorizaron los recursos financieros, —que vale aclarar, representaba una erogación mínima— para cubrir el salario a los profesores interinos, quienes debían sustituir a los maestros en formación durante dos semanas al año. Una vez más, la falta de conocimiento e interés por parte de la autoridad

estatal truncó un importante proyecto formativo que mostraba evidencias de contribuir a la necesaria profesionalización docente.

7.10 Diseño e integración del catálogo estatal

El catálogo es el instrumento diseñado para lograr la articulación de una oferta con calidad, relevancia, pertinencia y equidad. Es el documento nacional que integra la oferta de formación continua y superación profesional, e incluye cursos, diplomados, especializaciones y posgrados. Se supone que en esta extensa oferta -contiene entre 700 y mil propuestas formativas- se atiende a la mayoría de las necesidades formativas de los docentes en servicio de Educación Básica. Igual que otros procesos, de manera formal se cumplía lo establecido en la planeación, pues durante este período, a partir del año 2009, se emitió una convocatoria anual a nivel nacional, para que las instituciones y los particulares presentaran a valoración sus propuestas formativas y, una vez revisadas y evaluadas favorablemente, pasaran a formar parte del catálogo.

El referido Catálogo surgió como una respuesta a la diversificación y falta de rigor académico de la oferta formativa de las entidades, y su intención fue regular esta oferta a través de una convocatoria al diseño de cursos que eran evaluados por un grupo de académicos nacionales convocados por la DGFCMS. De esta manera, cualquier proceso de formación que se implemente desde la Dirección General debe estar respaldada por un proceso previo de selección e integrada en el catálogo. Posteriormente, una vez emitido el mismo, las entidades, en sus áreas de formación continua y Educación Básica, deben elegir aquellas propuestas que se trabajarían de manera institucional, durante el ciclo escolar.

Desafortunadamente, en la implementación de esta acción se presentaron los problemas que ya se habían dado con otros. Es decir, la falta de planeación con tiempo generó dificultades, pues el Catálogo Nacional es emitido cuando el ciclo escolar ha avanzado. En relación con ello, la selección que se realiza por parte de las áreas involucradas implica tiempos de revisión de las propuestas; de esta manera, cuando se ha definido la oferta estatal, lo que resta del ciclo ya no permite su ejecución. Lo anterior se

constituye en otro de los factores que contribuye a que la formación se reduzca a desarrollar únicamente los cursos que por su relación con carrera magisterial es obligado brindar a los docentes. Y de esta manera, las propuestas que no tienen el puntaje asignado para ese programa, pero que en muchas ocasiones constituyen propuestas realmente valiosas, frecuentemente son dejadas de lado.

7.11 Formación en Tecnologías para la Información y la Comunicación (TIC)

Durante el período de estudio, una de las demandas principales que los docentes manifestaron constantemente fue la relativa a su necesidad de formación en tecnologías para la información y la comunicación (TIC). Tal como ya se señaló antes, conforme los programas educativos han venido incorporando estas herramientas a fin de favorecer los aprendizajes de los estudiantes, la necesidad de formación específica ha venido incrementándose. Al inicio del período de estudio, los registros sobre docentes que habían recibido capacitación en TIC, por parte del área de formación continua, no superaba el 5% del total.

Ante la demanda de los docentes y el desconocimiento de la SEJ sobre la situación que guardan los maestros en esa área, desde la Dirección General se promovió la realización de un diagnóstico que hiciera posible planear adecuadamente las acciones de formación específicas, de acuerdo con las necesidades de los docentes de la entidad. De esta manera, en coordinación con las áreas de Educación Básica, específicamente del programa de Habilidades Digitales para Todos (HDT), y de Evaluación, se diseñó y aplicó una encuesta a la totalidad de los docentes participantes en el Curso Básico 2011.

A continuación, se presentan los resultados generales de este diagnóstico, que como podrá verse pone en evidencia la realidad sobre el uso que los profesores hacen de las tecnologías y que podrían apoyar sus prácticas, así como las enormes necesidades de formación. En la siguiente tabla se observa que, con respecto del manejo de programas de paquetería básica, como son Word, Excel y PowerPoint, el porcentaje de docentes sin conocimientos o como principiante, en los niveles de preescolar y primaria, está alrededor

del 50%, y en secundaria se acerca al 40%, lo que significa que existe una gran necesidad de formación en esta área.

TABLA 7.16 MANEJO DE PROGRAMAS DE PAQUETERÍA BÁSICA

Nivel	Preescolar	Primaria	Secundaria
Sin conocimiento o principiante	59.37	49.74	38.10
Medio, avanzado y experto	38.08	48.87	60.80
No contestó	2.55	1.39	1.09

Elaboración propia. Fuente: SEJ (2011b). Valores porcentuales.

Así también, en relación con lo anterior, en la tabla siguiente se puede ver que un alto porcentaje de los docentes de Educación Básica manifiesta que no ha participado en procesos de capacitación en esta área.

TABLA 7.17 CAPACITACIÓN EN TECNOLOGÍAS PARA LA INFORMACIÓN

Nivel	Preescolar	Primaria	Secundaria
No ha participado	46.86	39.35	33.64
1 a 2, 3 a 4, y más de 5	40.93	52.95	58.38
No contestó	12.20	7.70	7.98

Elaboración propia. Fuente: SEJ (2011b). Valores porcentuales.

Sobre este proceso, al margen de los resultados orientadores sobre la realidad de los docentes de Jalisco en relación con el uso de las tecnologías, es importante destacar, en primer lugar, la posibilidad y el efecto positivo de las acciones de la administración que pueden y deben hacerse en coordinación de las áreas involucradas. Enfatizo lo anterior, pues se hace referencia a un caso excepcional, en el que el proceso se realizó en colaboración interinstitucional y se cumplió el objetivo establecido, que fue contar en un tiempo relativamente corto con el diagnóstico de la situación de uso y dominio de las TIC y, sobre todo, de las necesidades de formación de 55,400 docentes de Educación Básica, quienes respondieron la encuesta aplicada. El segundo aspecto importante es que, una vez que se cuenta con un diagnóstico real, es posible diseñar e implementar las opciones formativas conforme a las necesidades de los docentes.

Si bien esta investigación refiere un período, es importante precisar que, en él, solo se obtuvo el diagnóstico, se definieron las acciones y se iniciaron las gestiones para

obtener el recurso financiero. En el período siguiente y hasta el cierre de esta investigación, dichas acciones no se han realizado y, paradójicamente la encuesta se ha seguido aplicando cada año. Sobre ello, incluyo el amplio relato que nos ofrece un docente en entrevista sobre la situación del equipamiento, capacitación y uso de tecnologías en secundaria:

No entiendo para qué siguen aplicando la encuesta para saber qué necesidades tenemos, si no resuelven nada...yo soy el responsable del taller de informática en mi secundaria y desde hace años hemos tratado de resolver los problemas de falta de uso de las máquinas y los programas, y no lo hemos logrado. En el gobierno de Fox [2000-2006], creo, fue cuando instalaron el aula FORACIT [Fortalecimiento del Proceso Enseñanza-Aprendizaje en las Áreas Científicas en las Escuelas Secundarias], eran quince máquinas con los programas para la enseñanza de matemáticas y ciencias, el programa de supermáticas era muy bueno, a los alumnos les gustaba mucho y aprendían, pero muy pocos las aprovecharon, la mayoría de los maestros no las manejaban, solo uno o dos, los demás no, se perdió una gran oportunidad.

Después, en 2007 o 2008, instalaron el programa de HDT, son 40 *mini laptop*, es un programa educativo muy interesante, ahí hay apoyos para todas las asignaturas, pero otra vez la Secretaría no completó el proceso, las iban a poner en red para facilitar el trabajo en grupo al maestro, no lo hicieron, los del programa HDT quedaron de volver para dar la capacitación a los maestros y no lo hicieron, esas máquinas las usan cuando mucho un 10% de los docentes por falta de capacitación.

Ahora estamos con las aulas interactivas...y hasta ahora seguimos sin capacitación.

El gobierno invierte mucho dinero, pero vemos que es siempre lo mismo, no hay inversión para la capacitación y no se aseguran de que las cosas funcionen. Tienen la costumbre de hacer entrega de equipos y mucha promoción y cumplen con eso, se van, y no regresan. Hay que estar conscientes de que los maestros que egresaron de la normal hace quince años o más, no saben usar las tecnologías y ellos dicen “yo no voy a hacer el ridículo” y siguen dando sus clases en el pizarrón. Sólo los egresados de los últimos diez años a la fecha ya manejan todos los programas, ellos no necesitan capacitación, pero no son mayoría (EMS-2).

7.12 Programa de prevención de la violencia contra las mujeres (PREVIOLEM)

En atención a uno de los problemas identificados en la convivencia escolar cotidiana como lo es la violencia hacia las mujeres, en el año 2007 se firmó, entre la SEP y la SEJ, el convenio de coordinación para el desarrollo del “Programa de capacitación al magisterio para prevenir la violencia hacia las mujeres”, cuyo objetivo general es:

Impulsar y fomentar entre las y los docentes de Educación Básica en servicio el conocimiento y el respeto a los derechos humanos de las mujeres, con el propósito de prevenir, atender y erradicar las conductas estereotipadas que permiten, fomentan y toleran la violencia contra las mujeres (PEFC, 2009: 36).

Con base en ese convenio se otorgan recursos anuales a la entidad para que, vía la DGFCPE, se desarrollen las acciones de capacitación con relación a la prevención de la violencia. Durante el período de estudio se realizaron cinco jornadas de capacitación, dirigidas principalmente a asesores técnico-pedagógicos, para que a su vez ellos realizaran actividades orientadas a docentes de todos los niveles y modalidades de Educación Básica. El propósito específico en estas jornadas fue desarrollar estrategias que atendieran y previnieran el abuso sexual en la escuela y, en general, cualquier modalidad de violencia de género.

7.13 Actividades de evaluación y rendición de cuentas

Con la creación del Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional se enfatizó la importancia de desarrollar la cultura de la rendición de cuentas. Sobre este rubro se desarrollaron dos acciones: por una parte, el fortalecimiento del Sistema de Registro y Acreditación de Formación Continua (SIR AFC), que consiste en el programa que contiene la base de datos de los docentes de la entidad, a partir del registro de cada una de las acciones formativas en las que ellos participan, y cuya base de datos permitiría en lo sucesivo el acceso individual de los docentes a su trayectoria formativa; y por otra, el funcionamiento de comités de Contraloría Social en los Centros de Maestros, a través de los que se pretendía integrar a la comunidad a la vigilancia del

uso de los recursos y el cumplimiento de las metas anuales; durante el período de estudio, se instalaron solo algunos de estos comités.

7.14 Proyectos especiales

Tal como se ha señalado, durante el período de estudio se desarrollaron algunos programas no institucionalizados, es decir, aquellos que surgieron para atender o contribuir a algunas acciones específicas. Entre ellas destaca la organización de la participación de los docentes de Jalisco en el diplomado que realizó la Universidad Nacional Autónoma de México sobre la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB). Así mismo, se realizaron algunas acciones de formación en colaboración con Educación Básica, en relación con las pruebas ENLACE y PISA.

Hasta aquí se han presentado los proyectos y programas ejecutados por la DGFCPE como parte del modelo de formación implementado durante el período de estudio, y, tal como se señaló, en la planeación fueron considerados algunos programas que no se realizaron, entre los que es necesario destacar el relativo al Fortalecimiento del Servicio de Asesoría Académica a la Escuela (SAAE) y el que promovería la Documentación de experiencias innovadoras de formación, sobre esta situación es posible decir que simplemente no se destinaron ni los tiempos ni los recursos para ello, tal como ha podido verse, los esfuerzos están centrados en atender las demandas de formación relacionadas con los programas de estímulos.

La importancia de estos dos proyectos radica en que ambos hacen referencia al trabajo de formación relacionado de manera directa con la escuela y con la experiencia docente, y que, de haberse realizado, estarían refiriendo la orientación del modelo hacia otra dirección, es decir hacia una formación más participativa y reflexiva en torno de las prácticas docentes (Liu, 2015; Marsch *et al.*, 2015; Wang, 2014; Tardif, 2009; Schön, 1998).

Para finalizar este capítulo, es posible señalar que el modelo evaluado contiene rasgos de los diferentes modelos teóricos analizados, sin que guarde total correspondencia

con alguno, aunque destaquen en él algunas características que corresponden a aquellos modelos técnicos eficientistas, que consideran a los docentes como sujetos pasivos aplicadores de propuestas. Así también, es posible afirmar que es un modelo con características propias que a su vez le imprimen las condiciones normativas y sociopolíticas nacionales, y de manera particular la forma como ellas se expresan en el contexto de Jalisco. Con referencia a ello, se ha encontrado que, mientras en sus propósitos se expresa la necesidad de avanzar hacia un modelo participativo orientado al desarrollo profesional de los docentes, en la implementación del mismo las acciones toman otro rumbo y no le permiten avanzar hacia esa perspectiva, por lo que:

[...] es preciso remarcar la distancia entre el decir y el hacer como una lógica dominante en el campo educativo, por la que usualmente los designios, las pretensiones, las expectativas se disuaden, se modifican o se transforman en el tránsito del discurso político a los programas operativos y de aquí a las concreciones, emprendidos todos por un circuito de tomadores de decisiones y los propios actores institucionales... (Ducoing, 2013: 27).

En función de lo anterior, el análisis y la evaluación muestran un modelo anclado en prácticas rutinarias, condicionado de origen por un diseño centralizado que orienta a nivel nacional las directrices de política y programas formativos, diseñados éstos con carácter homogéneo para contextos que se caracterizan por una marcada heterogeneidad, como es el caso de esta entidad.

Así, también ha sido posible verificar que los programas de estímulos económicos, tanto el de carrera magisterial como el escalafonario, orientan y determinan de manera significativa el tipo y la calidad de la participación de los docentes de Jalisco en los programas formativos. De igual manera, es posible señalar que se han gestado procesos contrarios a la profesionalización, como lo es el fomento del credencialismo, en franca oposición a los propósitos del modelo. No menos importante resulta la debilidad del modelo con respecto a la cobertura formativa, pues, tal como se hizo evidente en el análisis, el número de participantes en los programas es inferior al 50% de los docentes de Educación Básica de la entidad, lo que es un claro indicador de la necesidad de reorientación del mismo.

Como un factor relevante en este análisis, cabe destacar el papel que juega el sindicato magisterial en el desarrollo del modelo, y en particular en la implementación de sus programas sustantivos, pues, ese es un ente que no responde a su naturaleza, ya que, más allá de atender cuestiones laborales de sus agremiados, en este análisis ha sido evidenciado la colonización que ha logrado sobre la SEP, es decir, el grado de participación y el nivel de decisión con respecto del diseño y la implementación del modelo, lo que pone de manifiesto la debilidad institucional de la Secretaría de Educación, y le añade al modelo mayor complejidad y dificultad para avanzar a favor del desarrollo profesional de los docentes.

Por último, es posible decir que al realizar el análisis de los programas formativos se identificaron fortalezas, pues algunos de sus programas muestran sus beneficios al ser implementados; así mismo, es evidente que los docentes participantes en los programas tienen conciencia de sus necesidades y así lo expresan, y lo demuestran poniendo en marcha, por iniciativa propia, proyectos de desarrollo profesional. Desafortunadamente, ello no logra generalizarse, sino que, por el contrario, cuando algunos de estos programas han encontrado cauces de desarrollo adecuado, encuentran oposición en mecanismos de gestión burocratizada, que es muy difícil sortear, entre los que se puede mencionar: la inestabilidad laboral, la improvisación, la desorganización, la lentitud de los procesos, la falta de formación en materia educativa en el funcionariado, la duplicidad de funciones, la desarticulación y la falta de coordinación de las instituciones involucradas, entre otros.



CONCLUSIONES Y PROPUESTA

CONCLUSIONES

El modelo institucionalizado de formación permanente de maestros de Educación Básica en México ha cumplido dos décadas de ejercicio y, tal como se ha señalado, los niveles de desempeño que muestran las evaluaciones nacionales e internacionales, tales como PISA y ENLACE, arrojan resultados poco satisfactorios. A partir de ello, y del contacto directo con las tareas formativas, surgió la inquietud de realizar la presente investigación; de esta manera, el objetivo de la misma se centró en lograr una evaluación comprensiva del modelo de formación permanente implementado en el estado de Jalisco, durante el periodo administrativo 2007-2012, etapa que corresponde a mi experiencia personal de gestión en dicho ámbito.

De acuerdo con los resultados de esta investigación es posible identificar que el modelo de formación, que es objeto de estudio de esta investigación, se deriva del marco legal y organizativo, constituido por normas, planes de gobierno y reglas de operación en los que se establecen sus orientaciones y se define su propósito fundamental, que consiste en lograr la profesionalización de los docentes de Educación Básica. Para ello, cuenta con proyectos, programas, dispositivos y acciones diseñadas desde el gobierno federal para su aplicación en las 32 entidades federativas.

Así también, a partir de la observación, el análisis y la evaluación del modelo en su implementación, ha sido posible identificar una serie de elementos que lo caracterizan y determinan, entre los más importantes pueden señalarse los siguientes:

- La centralización de su diseño
- Un alto grado de burocratización en los procesos
- La distorsión de los objetivos del modelo al vincularse al programa de estímulos económicos
- El modelo se ofrece como un programa homogéneo de cursos para un contexto heterogéneo
- Un alto grado de injerencia del sindicato magisterial en la definición y desarrollo de programas
- La falta de compromiso de la autoridad educativa con la formación de los docentes de la entidad
- Y, de manera particular, una baja participación de los docentes en los programas formativos

Todo ello apunta a que, en los hechos, a diferencia de lo enunciado en los documentos, el modelo presenta una tendencia contraria a lo que marcan sus objetivos, es decir se hace evidente la falta de pertinencia del modelo y un signo desprofesionalizante del mismo.

A continuación, se abordan las conclusiones sobre las características señaladas.

Un diseño centralizado constituido por programas homogéneos. Tal como se ha señalado, un elemento fundamental es la característica del diseño centralizado, pues el sistema educativo mexicano guarda esa condición normativa, lo que constituye una de las mayores debilidades del modelo, pues afecta al menos a dos cuestiones fundamentales: la primera de ellas refiere al hecho de que, por tratarse de programas diseñados a nivel central, se abordan temas generales presentados en programas homogéneos en la modalidad de cursos, que deben ser desarrollados en contextos heterogéneos con necesidades específicas, que no pueden ser contempladas en los mismos; esto resulta poco pertinente para un país y una entidad de grandes contrastes socioeconómicos.

En la segunda de ellas, y aunado a lo anterior, es importante señalar que los programas también dependen, para su desarrollo organizativo, de las directrices nacionales, por lo que hay que ajustarse a tiempos y formas administrativas que en la

mayoría de las ocasiones no coinciden con las de la entidad, pues ésta y la Secretaría tienen sus propios problemas organizativos y sus ritmos de ejecución, lo que genera pérdida de tiempo y dispersión de recursos que dificultan la implementación.

Es así que los programas desarrollados responden a lo que se ha llamado las prioridades nacionales en materia educativa, pero no garantizan el impacto positivo esperado, pues ya se ha demostrado que no han logrado mejorar las prácticas docentes. No obstante, sus características permiten que puedan llegar a grandes grupos de maestros, y seguramente por ello se mantienen como estrategia privilegiada. Si bien el objetivo de la formación es la profesionalización, una vez puestos en marcha los procesos éste se pierde de vista, y el enfoque se establece en las metas numéricas de cada programa, y hacia ello se dirigen los esfuerzos, alejándose de su objetivo principal.

De esta manera, la racionalidad del modelo parece responder a la siguiente fórmula: los bajos resultados en los aprendizajes de los estudiantes de Educación Básica obedecen a la falta de profesionalización docente, la solución a este problema se traduce en mayor número de programas de formación continua; formación continua es igual a cursos, y cursos igual a profesionalización. Aunado a lo anterior, en el caso de aquellas propuestas de programas que, vistas de manera general, parecen responder a las necesidades propias de las escuelas, el formato de cursos mediante el cual deben realizarse y la falta de continuidad les resta eficacia. Así, se concluye que la centralización como política nacional ha generado efectos negativos en el desarrollo del modelo.

La distorsión de los objetivos del modelo al vincularse al programa de estímulos económicos. En México, con el surgimiento del ProNAP, se inició el período de institucionalización de la formación permanente, y si bien se lograron algunos avances significativos, en poco tiempo se hizo evidente que éstos no pudieron prevalecer, pues casi desde sus inicios se le hizo depender del programa de estímulos denominado Carrera Magisterial, que en poco tiempo llegó a convertirse en la brújula del sistema de formación.

Los objetivos y disposiciones del programa de estímulos generaron una orientación contraria a los propósitos de profesionalización establecidos, lo que ha sido expresado tanto en la voz de los docentes como en las evaluaciones a los estudiantes. En efecto,

aproximadamente el 90% de los procesos que implementa la Dirección de Formación Continua en Jalisco están asociados, ya sea al escalafón horizontal o al vertical, dando lugar al fenómeno de la credencialización, a partir del cual los docentes se han abocado a buscar la acumulación de documentos y puntaje que les permita el avance en dichos programas, antes que a su propio desarrollo profesional y en detrimento de los aprendizajes de los alumnos.

Lo anterior, no obstante que, de acuerdo con los datos obtenidos de la encuesta aplicada a los docentes participantes en los Cursos de Formación Continua –uno de los procesos más representativos del modelo–, se pudo constatar que solo el 9% de ellos había logrado llegar a los dos niveles superiores, de los cinco con que cuenta dicho escalafón.

De esta manera, lo anterior se constituye en una gran debilidad del modelo, pues el programa de estímulos está centrado en un desarrollo profesional individual, lo que aleja a los docentes del trabajo colaborativo y, tal como se pudo constatar en la evaluación del mismo, casi la totalidad de las acciones de capacitación y actualización que se desarrollan se ligan a los procesos escalafonarios, en lugar de que se correspondan directamente con la transformación de las prácticas y a la evaluación de los desempeños, es decir, a la mejora de la calidad educativa.

Un alto grado de burocratización. Otra de las características del modelo de formación se refiere a los procesos burocratizados que en la Secretaría de Educación se expresan en el desconocimiento y falta de responsabilidad de una parte del funcionariado de los programas formativos, en la toma de decisiones que no se corresponden con los objetivos de la profesionalización docente, en el manejo inadecuado de los recursos humanos y materiales, en la constante improvisación, en los problemas en la comunicación, así como en la superposición de áreas y programas, lo que puede traducirse en una disfuncionalidad institucional. Ello se hace evidente en la ausencia de colaboración entre las diferentes áreas administrativas, que en ocasiones se obstaculizan mutuamente.

Debido a esta cuestión se puede afirmar que las decisiones en torno de lo que realmente se realizó en materia de formación continua, durante el periodo de estudio, estuvo mediado por las áreas de Educación Básica y de Carrera Magisterial. Por lo que,

ejecutar una tarea con relativo éxito, debía pasar obligadamente por un tenso periodo de consulta y acuerdo con dichas áreas, lo que constituyó un verdadero obstáculo para el logro de los objetivos buscados. De esta manera, se concluye que estos factores que caracterizan la burocratización institucional en la SEJ impiden el desarrollo adecuado de los programas formativos y generan una gran pérdida de recursos, lo que dificulta aún más el logro de sus objetivos.

La colonización del SNTE. Aunado a los factores antes descritos, es importante hacer referencia a un fenómeno característico del sistema educativo mexicano, que se ha identificado en el análisis y la evaluación del modelo, y que se ha denominado la colonización de la SEP por parte del SNTE (Ornelas, 2012). Con este concepto se hace referencia a la injerencia y dominio por parte del sindicato de maestros sobre las principales decisiones de política educativa nacional y estatal, entre las que destacan de manera fundamental las relativas a la formación permanente, pues el SNTE lo mismo interfiere y decide sobre personal, contrataciones, promociones, solapamiento de acciones inapropiadas, hasta en cuestiones eminentemente organizativas y académicas, como es la organización de los cursos y diplomados. Esto ha venido a distorsionar el sentido de la formación, y en la implementación de los procesos trastoca y dificulta aún más el logro de sus objetivos.

La participación de los docentes en el modelo formativo. El actor más importante de todo proceso formativo es el docente, pues él constituye el vínculo que podrá concretar su formación en función de los aprendizajes de los alumnos. Los docentes que participan en los programas formativos se enfrentan con la falta de sistematicidad de las acciones de formación continua, y la falta de correspondencia entre estos programas y la realidad cotidiana; como consecuencia de ello, la mayoría se incorpora a dichos procesos principalmente con fines de promoción económica –lo que por otro lado es justificable en condiciones socioeconómicas como la nuestra–, por lo que su participación en estas acciones no se relaciona de manera directa con la mejora de los aprendizajes de los estudiantes y, por tanto, con la mejora de la calidad educativa.

De acuerdo con los datos que nos proporciona esta investigación, es posible verificar que más de la mitad de los docentes de Jalisco no participa en los Cursos de Formación Continua, lo que resulta preocupante, considerando que se hace referencia al

proceso más representativo del modelo. Sobre ello, la evidencia indica que la autoridad educativa asume que la formación es un acto voluntario y se centra en brindar atención a los docentes que se acercan a buscar el servicio de formación, ya sea impelidos por los programas de estímulos o por razones personales, y acepta como “normal” el hecho de que la mayor parte de ellos no lo haga.

Sobre lo anterior, es importante referir que, como sistema complejo, existen otros muchos factores a considerar en esta situación, tales como la ubicación geográfica de los centros de trabajo, las condiciones materiales y de acceso a los servicios de formación, las condiciones salariales, la doble jornada laboral, los requisitos de Carrera Magisterial con respecto de favorecer la plaza de jornada, y limitar la participación a quienes tienen entre una y dieciocho horas contratadas en el servicio docente, situación ésta que es común entre los docentes de secundaria.

Si bien lo anterior podría explicar la baja participación, así mismo constituye una grave debilidad del modelo, pues ello refleja la falta de un sistema integral de formación que considere todos los elementos que lo constituyen, y de manera fundamental a quienes son actores principales, pues no existe posibilidad de mejora en los indicadores educativos si la mitad de los docentes se mantienen fuera de los procesos de formación. En virtud de ello, es que la SEJ debe orientar las acciones hacia la conformación de un sistema, pero no de manera formal solamente como ya se ha hecho durante el periodo de estudio, sino de manera que sea capaz de atender dicha complejidad.

En otro orden de ideas, es importante señalar que, si bien los profesores parecen estar ajenos a las decisiones que en materia de formación les atañen, cuando se presenta la oportunidad de manifestar sus necesidades lo hacen de manera abierta y clara. Pues, no obstante que el diseño y la organización de los cursos que se ofrecen a los docentes muestran debilidades como programa formativo, quienes participan en los mismos los valoran y los consideran útiles, y de la misma manera expresan sus necesidades, como fue posible constatar en los resultados de las encuestas y entrevistas realizadas en esta investigación.

En función de ello, es posible verificar que sus necesidades de formación van mucho más allá de la realización de cursos aislados, tal como a continuación se expresa

en sus ideas principales: *Que sean al principio del ciclo y partir de ellos se elaboren los proyectos; que el contenido que se aborde se relacione de manera directa con los problemas de la práctica; que se les dé continuidad a lo largo del ciclo escolar; que exista acompañamiento durante el proceso educativo; que se organicen talleres y círculos de estudio en cada centro de trabajo, entre otros.*

Así también, con esta investigación fue posible confirmar que muchos de los maestros, como en cualquier otra profesión, se encuentra tras la búsqueda de la mejora en sus competencias, por motivación intrínseca. Pese a las debilidades del modelo y de la situación laboral, una parte importante de ellos manifiestan un genuino interés por su profesión y por la mejora de sus competencias, y desean avanzar hacia un verdadero desarrollo profesional.

Algunas consideraciones finales

El supuesto teórico desde el que se evalúa y se conceptualiza la formación docente de los profesores de Jalisco es que el modelo de formación que tiende, según se enuncia, a la profesionalización de los docentes, lleva en su simiente los elementos de la imposibilidad de que eso se cumpla. En efecto, a la par de las acciones tendientes a la profesionalización, se genera un proceso inverso, pues las acciones se desarrollan, pero la mayoría de ellas están limitadas o controladas. No obstante el diseño de los programas, las intenciones expresadas, y los recursos humanos y financieros, el modelo no incide de manera positiva en los resultados educativos, pues carece del aseguramiento de que lo propuesto normativamente cuente con las condiciones contextuales. Es en el tránsito de los programas, en su implementación, donde parte importante de la propuesta se destruye. Lo anterior se inscribe, de manera particular, en el análisis de Fernández (2009) sobre los factores de la desprofesionalización, que en este trabajo se ha constatado en el análisis de la información y los datos.

En la revisión teórica, en particular en los estados del conocimiento (COMIE, 2013), se ha verificado que en México existe un reducido número de estudios que permiten hacer visibles las opiniones de los actores principales, es decir, de los profesores. En tal sentido, se hace necesario promover, desde la investigación, ese camino. En este momento, la mayoría de los programas que se ofrecen como parte del modelo de

formación son programas hechos por expertos, y son mínimos los programas formativos donde los docentes han tenido una participación significativa. Es así que los maestros siguen siendo operadores de programas ajenos, en los que ellos no han participado, y, por lo tanto, dichos programas adolecen de cuestiones fundamentales sobre las necesidades específicas del contexto que los docentes deben enfrentar en la práctica del día a día.

Finalmente, es posible señalar que el modelo implementado en Jalisco durante el periodo señalado debió transitar de un programa de formación permanente, el ProNAP, hacia un sistema de formación continua, el SNFCSP, en aras de avanzar hacia la profesionalización docente. Esto no ocurrió; salvo la incorporación de la participación de las universidades en algunos programas de formación a distancia, lo cual obtuvo una valoración positiva por parte de los docentes, el nuevo modelo, en su implementación, básicamente solo modificó el nombre de los programas, y siguió desarrollando los mismos programas homogéneos y masificados en modalidad de curso.

En conclusión, el modelo de formación permanente del estado de Jalisco carece de pertinencia y puede definirse como un modelo desprofesionalizante, ya que se caracteriza por lo siguiente:

- Es un modelo centralizado que no considera la realidad contextual de la entidad
- Se encuentra orientado principalmente por programas de estímulos
- Se desarrolla con un formato homogéneo a partir de cursos estandarizados
- Existe falta de correspondencia entre la propuesta formativa y las necesidades de los docentes
- Atiende solo a menos de la mitad de docentes de Educación Básica de Jalisco
- Se desarrolla condicionado por una fuerte burocratización institucional
- Se encuentra acotado en gran medida por las directrices del SNTE

Una realidad compleja como la que existe en Jalisco requiere de la planeación de una estrategia integral que atienda esa complejidad, por lo que no deben seguirse realizando acciones aisladas del entorno laboral docente. A continuación, se presentan algunos lineamientos marco de una propuesta.

PROPUESTA

El principal aporte que realiza este trabajo es que, a partir de la evaluación del modelo de formación continua de Jalisco durante el período de estudio, es posible orientar la política estatal desde las consideraciones que arroja el análisis integral del contexto, siempre variable y pleno de incertidumbre.

Es importante que la administración del estado de Jalisco renuncie a su papel pasivo de recibir las propuestas de formación del gobierno federal y escuche las voces de sus docentes en cuanto a necesidades específicas, pues esta entidad cuenta con amplias posibilidades de constituir un sistema estatal que pueda integrándose aprovechar cabalmente los recursos financieros, humanos y materiales con que cuenta, para lograr orientar el sentido de la formación docente hacia acciones tendientes al desarrollo profesional.

Como entidad autónoma que cuenta con recursos propios, Jalisco puede crear sus propios programas formativos, definir metas realizables, estimular al personal especializado, asegurar la coordinación de todas las áreas involucradas, desburocratizar los procesos, establecer el desarrollo de la formación en y desde el centro escolar y con ello fomentar la responsabilidad y la autonomía de los centros escolares en el trabajo colaborativo.

El modelo a implementar puede transitar, y debe hacerlo, a partir de decisiones de política estatal que favorezcan un modelo distinto del actual. Y si bien es importante el cambio de modelo, ello no deja de ser una propuesta general para organizar con un sentido diferente lo que hasta hoy se ha hecho, y se opte por otro modelo con objetivos más afines a las necesidades reales de los docentes y se empleen los mejores recursos humanos y los recursos materiales destinados a la tarea.

Propuesta de formación continua

¿Cuáles son las posibilidades de mejora del modelo de formación docente? Dadas las circunstancias en que se ha dado la formación permanente, la cual se ha analizado en los capítulos anteriores, es necesario que la propuesta que ahora se presenta dé respuesta a las necesidades de los docentes de Jalisco, en concordancia con su realidad contextual.

Acciones a nivel institucional para y desde la Secretaría

A partir del diseño de un nuevo modelo de formación permanente tendiente al desarrollo profesional centrado en la escuela, se ha de crear la red de atención y supervisión a las necesidades del centro escolar, a fin de superar la desvinculación funcional que existe en ellas. En tal sentido, debe establecerse la coordinación entre todas las instancias de la SEJ que realizan actividades de formación continua, mesas técnicas, direcciones de área, proyectos y programas establecidos y emergentes de capacitación para todo el sistema de Educación Básica.

Los Centros de Maestros deben ser recuperados a partir de un replanteamiento de su función, principalmente en cuanto a su vinculación con las escuelas y los niveles de Educación Básica. Lo anterior, en consideración de que en ellos existen las mejores bibliotecas especializadas en el área educativa; cuentan con una experiencia positiva de procesos de formación docente en colaboración; se les identifica como espacios dedicados a ello, fuera de la zona metropolitana; y son las únicas instancias académicas orientadas a la formación docente, por lo que pueden fungir como centros organizadores y operativos de las actividades de formación en las zonas escolares, ya que, además, algunos de ellos han establecido durante años una relación directa con docentes y directivos de sus regiones. Esto conduciría a aprovechar lo que ya se tiene, a fin de evitar la cultura burocrática de iniciar siempre de cero.

A partir del fortalecimiento de los Centros de Maestros es posible atender la solicitud de los docentes con respecto de contar con el apoyo de especialistas para la asesoría a sus centros escolares, es decir, deben ser aprovechados en la medida que constituyen un medio para generar y desplegar los proyectos formativos, a partir de las necesidades específicas del centro escolar y su entorno inmediato.

Es necesario que la Secretaría de Educación Jalisco elabore un registro de los asesores técnico-pedagógicos con que cuenta, que considere los perfiles académicos de cada uno. Para esto también deberá considerarse al personal de todas las instituciones de formación docente: inicial, continua, superior y de investigación.

Diseñar una estrategia para que los directivos de los centros escolares y los docentes mejor evaluados y con mayor experiencia se conviertan en coordinadores del trabajo al interior de sus centros, lideren y asesoren el proyecto escolar.

Desarrollar el proyecto de mejora escolar de manera autónoma e independiente. Estos dos conceptos son cruciales en el funcionamiento escolar, pues los maestros y directivos son quienes mejor conocen las necesidades y podrán jerarquizarlas para el desarrollo de proyectos formativos relevantes.

Recuperar la experiencia de los programas que han probado su pertinencia y eficacia, y continuar ofreciéndoles el apoyo y seguimiento necesarios, como el caso de la Especialización en Matemáticas para maestros de Secundaria, que aquí ha sido presentado.

Brindar un apoyo adicional a los docentes que cuentan con doble jornada laboral, y frenar de manera definitiva la promoción de este tipo de contratación, y promover, para quienes ya lo tienen, jornadas únicas en escuelas de tiempo completo. En efecto, se les exige y solicita a los docentes nuevas formas de hacer docencia, pero las condiciones de trabajo no cambian, mientras las propuestas formativas basadas en el modelo “en cascada” o en propuestas transmisivas siguen ocupando el lugar principal.

Ofrecer atención especial a los docentes que se desempeñan en Secundaria, pues sus cargas horarias parcializadas dificultan aún más su participación en una propuesta integral de formación. Esta situación laboral debe ser analizada a la luz de la formación y del desempeño profesional.

Acciones hacia la escuela

Debe trabajarse con centros educativos desde las zonas escolares; así, según su tamaño y ubicación geográfica se les podrán proporcionar apoyos específicos, a fin de trabajar con ellos en la elaboración de un diagnóstico que considere la recuperación de las experiencias positivas en el contexto y las debilidades que caracterizan la realidad escolar; ello constituirá el punto de partida de los procesos formativos.

Con el apoyo de la asesoría técnico-pedagógica, y considerando la experiencia docente del centro, así como los insumos que las evaluaciones les proporcionan, se deben definir las problemáticas y prioridades de atención a partir de las condiciones socioculturales, de equipamiento y recursos humanos de los centros escolares, para construir la ruta de mejora considerando los apoyos necesarios.

De esta manera, las jefaturas de zona y sectores escolares, en colaboración con las áreas de formación, deberán brindar el acompañamiento necesario durante ciclo escolar; en tal sentido, el referente o la brújula serán las prioridades establecidas en dichos proyectos, que sean factibles de lograr de acuerdo con su circunstancia y apoyos académicos y materiales que la SEJ les pueda brindar.

La ruta de mejora puede constituir el proyecto, el proceso formativo y la asesoría con la que se trabajará durante el ciclo escolar. Será necesario definir las zonas de intervención y establecer los controles y mediciones que permitan verificar los avances y dificultades que se presenten en el camino.

La vía para lograr un avance en el desarrollo profesional docente debe considerar de manera principal la revisión y el análisis de la práctica docente, ello en el marco del trabajo colaborativo, que es una de las grandes deficiencias del sistema educativo. A tal efecto, el sistema de incentivos debe contener estímulos para el trabajo colaborativo tanto como se le otorga al individual.

La SEJ debe proporcionar el apoyo a partir de las áreas de formación para el desarrollo de los círculos de estudio y asesoría presencial y en línea. Ninguna modalidad

formativa debe descartarse, pero se debe tener cuidado de no caer nuevamente en un formato de capacitación único, como son los cursos en cascada.

Fomentar la creación de una cultura organizacional evaluativa. La clave de todo proceso de evaluación es su enfoque formativo y tendiente a la mejora, así como el diseño que permita la consideración de los elementos relevantes de cada situación. Ello debe formar parte de la visión y la acción de los docentes y directivos de las escuelas. Finalmente, promover, en el ámbito educativo, el círculo virtuoso entre planeación, implementación y evaluación.

Antes de concluir este trabajo es necesario enfatizar que es conveniente recuperar la experiencia positiva realizada en torno de la formación permanente en años recientes y que ha mostrado su pertinencia y aceptación por parte de los docentes, pero que hasta hoy no ha sido documentada. Entre las experiencias más importantes, se puede destacar: los círculos de estudio, la asesoría al centro escolar, la continuidad de los procesos o trayectos formativos, la formación en línea ofrecida por las IES, la asesoría especializada, y los posgrados abocados a la especialización de la práctica docente. A todos éstos se les ha de dar continuidad, en el marco de un nuevo modelo de formación permanente del estado de Jalisco.

Colofón del trabajo

A partir de la conclusión del período de gobierno correspondiente a este estudio se han suscitado importantes cambios en la normativa referente a la formación y a las condiciones laborales de los docentes en México. Una vez más, la reciente reforma planteada no se respalda en procesos de evaluación e investigación, y tampoco cuenta con la participación de los maestros del país. Justamente, por ello cobra mayor importancia este estudio, ya que es a partir de poner de manifiesto los valores y efectos del modelo de formación permanente en Jalisco durante el período 2007-2012, que se permitirá valorar hasta qué punto tienen posibilidades de éxito las recientes propuestas implementadas en este mismo contexto.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abma, T. (2006). The Practice and Politics of Responsive Evaluation. *American Journal of Evaluation*, 27 (1), 31-43.
- ACE (2008). *Alianza por la calidad de la educación*, Gobierno Federal, SEP. En: http://alianza.sep.gob.mx/index_091.php (consulta: 13 de enero de 2012).
- Aguerrondo, I. (2005). *Formación docente: desafíos de la política educativa*. Cuadernos de Discusión, núm. 8. México: Secretaría de Educación Pública.
- Aguerrondo, I. y Braslavsky, C. (2009). *Escuelas del futuro en sistemas educativos del futuro ¿Qué formación docente se requiere? 2ª. reimp.* Buenos Aires: Papers Editores.
- Aguerrondo, I. y Xifra, S. (2002). *La escuela del futuro I. Cómo piensan las escuelas que innovan*. Buenos Aires: Papers Editores.
- Aguilar, E. (2003). *Atando teoría y práctica en la labor docente*. Barcelona: Paidós.
- Aguilar, L. (1992). *El estudio de las Políticas Públicas*. México: Miguel Ángel Porrúa.
- Álvarez, E. et .al. (2001). *La formación del profesorado: proyectos de formación en centros educativos*. Barcelona: Graó.
- Alvira, F. (1997). *Metodología de la evaluación de programas: un enfoque desde la práctica*. Buenos Aires: Lumen.
- Amador, J. (2009). *La Alianza por la Calidad de la Educación: modernización de los centros escolares y profesionalización de los maestros*. Documento de Trabajo, núm. 74. México: Centro de Estudios Sociales y de Opinión Pública de la Cámara de Diputados.
- Andere, E. (2015). *La escuela rota: sistema y política en contra del aprendizaje en México*. México: Siglo XXI Editores.
- (2006). *México sigue en riesgo: el monumental reto de la educación*. México: Planeta Mexicana.

- (2003). *La educación en México; un fracaso monumental, ¿Está México en riesgo?* México: Planeta Mexicana.
- Angrosino, M. (2012). *Etnografía y observación participante en Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata
- Angulo, J., Barquín, J. y Pérez, Á. (1999). (Ed.). *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica*. Madrid: Ediciones AKAL.
- Anijovich, R. (2010). *La evaluación significativa*. Buenos Aires: Paidós.
- (2009). *Transitar la formación pedagógica*. Buenos Aires: Paidós.
- Antúnez, S. (2004). *Organización escolar y acción directiva*. México: SEP.
- Ardiles, M. (s/f). *La formación docente en servicio de los profesores de media. La capacitación, entre el 'simulacro' y un punto de vista 'extrañado'*. En: <http://uccor.edu.ar> (consulta: 12 de abril de 2016).
- Arnaut, A. (2004). *El sistema de formación de maestros en México. Continuidad, reforma y cambio*. Serie Cuadernos de Discusión, núm.17. México, Secretaría de Educación Pública. ——— (1998). *Historia de una profesión. Los maestros de educación primaria en México, 1887-1994*. México: SEP.
- Avalos, B. (2011). *Teacher professional development in Teaching and Teacher Education over ten years*. *Teaching and Teacher Education*, 27, 10-20.
- (2002). "Formación docente: reflexiones, debates, desafíos e innovaciones". En: *Perspectivas*, XXXII (3) 1-9. En: <http://ibe.unesco.org> (consulta: 18 de enero de 2016).
- (2000). *El desarrollo profesional de los docentes. Proyectando desde el presente al futuro*. UNESCO En: www.oei.es/docentes/articulos/desarrollo_profesional_docentes_futuro_avalos.pdf (consulta: 2 de noviembre de 2015).
- y Nordenflycht, M. E. (Coords). (1999). *La formación de profesores: perspectiva y experiencias*. Santiago: Santillana.
- Barber, M. y Mourshed, M. (2008). *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos*. Chile: CINDE-PREAL.
- Bensusán G. y Tapia, A. (2013). *El SNTE y la calidad educativa. Una agenda de investigación*. *Revista Mexicana de Sociología* 75, núm 4. México: UNAM. En: <http://www.scielo.org.mx> (consulta 3 de mayo de 2016)

- Beyer, L. y Zeichner, K. (1990). "La educación del profesorado en el contexto cultural: más allá de la reproducción". En: Popkewitz, T. (Ed.): *Formación del profesorado. Tradición, teoría y práctica*. Valencia: Universidad de Valencia, p. 272-303.
- BID (2006). *Un sexenio de oportunidad educativa, México 2007-2012*. Nota de Política, Banco Interamericano de Desarrollo, Departamento regional de Operaciones II, México: SEP.
- Birgin, A. (Comp.), 2012. *Más allá de la capacitación. Debates acerca de la formación de los docentes en ejercicio*. Buenos Aires: Paidós.
- Blanco, E. (2011). *Los límites de la Escuela, Educación, desigualdad y aprendizajes en México*. México: El colegio de México.
- Boud, D. (2011). *El aprendizaje a partir de la experiencia, interpretar lo vital y cotidiano como fuente de conocimiento*. Madrid: Narcea.
- Braslavsky, C. (2009). "Cinco pilares para promover un cambio de paradigma en la educación del profesorado". En: Aguerrondo, I. y Braslavsky, C. *Escuelas del futuro en sistemas educativos del futuro ¿Qué formación docente se requiere?* 2ª. reimp. Buenos Aires: Papers Editores, p. 13-44.
- Bruner, J. (1997). *La educación puerta de la cultura*. Madrid: Aprendizaje Visor.
- Buendía, E. (2004). *Temas fundamentales en la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Butelman, I. (1996). *Pensando las instituciones, sobre teorías y prácticas en educación*. Buenos Aires: Paidós.
- Cabrera, F. (2003). *Evaluación de la formación*. Madrid: Síntesis.
- Camacho, B. y Reyes, M. (2010). *Formar Docentes. Miradas desde la Escuela Normal Superior de Jalisco y otros contextos educativos*. México: Secretaría de Educación Jalisco.
- Cámara, G. (2008) *Otra educación básica es posible*. México: Siglo XXI.
- Campos, B. (2011). *Mejorar la práctica educativa, herramienta para optimizar el rendimiento de los alumnos*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Cano, A. (2007). *Doña Perpetua. El poder y la opulencia de Elba Esther Gordillo*. México: Grijalbo.
- Cano, E. (2015). Evaluación de la formación. Algunas lecciones aprendidas y algunos retos de futuro. *Educación*, 51 (1), 109-125.
- (1998). *Evaluación de la calidad educativa*. Madrid: La Muralla.

- Cantón, I. (2001). *La implantación de la calidad en los centros educativos: una perspectiva aplicada y reflexiva*. Madrid: CCS.
- Carr, W. (2002). 3ª Ed. *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. Madrid: Morata-Fundación Paideia Galiza.
- y Kemmis, S. (1986). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- Casanova, M. (2004). *Evaluación y calidad de centros educativos*. Madrid: La muralla.
- (1998). *La evaluación educativa. Escuela Básica*. Madrid: SEP-Cooperación Española.
- Christie, D., Cassidy, C., Skinner, D. et al. (2007). “Building Collaborative Communities of Enquiry in Educational Research”. *Educational Research and Evaluation*, 13 (3), 263- 278.
- Cochran-Smith, M. y Lytle, S. (2009). *Inquiry as stance: Practitioner research for the next generation*. New York: Teachers College Press.
- (2003). “Más allá de la certidumbre adoptar una actitud indagadora sobre la práctica”. En: Lieberman, A. y Miller, L. (Eds.). *La indagación como base de la formación del profesorado y la mejora de la educación* Barcelona: Octaedro, p. 65-79.
- Colén, M. y Jarauta, B. (2010). *Tendencias de la formación permanente del profesorado*. Barcelona: Horsori.
- COMIE (2013). Procesos de formación. Vol. II. 2002-2011. Colección Estados del Conocimiento. México: ANUIES-COMIE.
- CONAPO (2011). *Diez problemas de la población de Jalisco, una perspectiva sociodemográfica. 2010*. Consejo Estatal de Población En: www.iiieg.gob.mx/contenido/PoblacionVivienda/libros/PDF/libroDiezproblemasJalisco (consulta: 3 de enero de 2016).
- Contreras, D. (1997). *La autonomía del profesorado*. Madrid: Morata.
- Contreras, S. y Backhoff, E. (2015). “Tendencias en el aprendizaje de la educación en México: Una comparación entre ENLACE, Excale y Pisa”. *Nexos*. En: <http://www.nexos.com.mx> (consulta: 8 de abril de 2016).
- Cook, T. y Reichardt, Ch. (2005). *Métodos cualitativos y cuantitativos de investigación evaluativa*. Madrid: Morata.

- Cordero, G., Luna E. y Patiño N. (2011). “La profesionalización de los maestros de Educación Básica”. En: *Perfiles Educativos*, XXXIII, p. 239-249.
- Cortés, F. et al. (2008). *Método científico y política social: a propósito de las evaluaciones cualitativas de los programas sociales*. México: Colegio de México.
- Criado, E. (2010). *La escuela sin funciones: crítica de la Sociología de la Educación Crítica*. Barcelona: Bellaterra.
- Cruz, O. y Maya C. (2013). “Formación y política”. En: Ducoing, P. y Fortoul, B. *Procesos de Formación Vol II, 2002-2011*. Col. Estados del Conocimiento. México: ANUIES/COMIE, p. 51-94.
- Darling-Hammond, L. et al. (2009). *Professional Learning in the Learning Profession: A Status Report on Teacher Development in the United States and Abroad*. Washington D.C: National Commission on Teaching and America’s Future. En: <http://www.learningforward.org/news/NSDCstudy2009.pdf>
- (2003). *El desarrollo profesional de los maestros. Nuevas estrategias y políticas de apoyo*. Cuadernos de Discusión, núm. 9. México: Secretaría de Educación Pública.
- Davini, M. (2005). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. 2ª. reimp. Buenos Aires: Paidós.
- Day, C. (2005). *Formar docentes: cómo cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado*. Madrid: Narcea.
- De Ibarrola, M. (1999). En: *Un siglo de Educación en México II*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Delval, J. (1997). *Los fines de la educación*. México: Siglo Veintiuno Editores.
- Denzin, N. y Lincoln, Y. (2011). *Handbook of Qualitative Research*. 4th. Ed. USA: The Sage.
- DGFCPE (2012). *Proyectos y acciones del modelo institucional de formación continua implementados durante el período 2007-2012*. Archivo.
- (2011). *Plantillas de personal*. Archivo
- (2010). *Especialización de alto nivel para la profesionalización docente en las Matemáticas de secundaria. Documento básico*. Archivo.
- (s/f). *Centros de Actualización del Magisterio*. Archivo.
- DOF (2016). *Artículo 3º, Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. En: www.dof.gob (consulta: 29 de enero de 2016).

- (2013). *Ley General de Educación*, En: <http://www.diputados.gob.mx> (consulta: 2 mayo de 2016).
- (2012). *Acuerdo número 625 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa del Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros de Educación Básica en Servicio*. México: Diario Oficial de la Federación.
- (2011). *Acuerdo número 558 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa del Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros de Educación Básica en Servicio*. México: Diario Oficial de la Federación.
- (2010). *Acuerdo número 516 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa del Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros de Educación Básica en Servicio*. México: Diario Oficial de la Federación.
- (2009). *Acuerdo número 465 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa del Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros de Educación Básica en Servicio*. México: Diario Oficial de la Federación.
- (2008). *Acuerdo número 432 por el que emiten las Reglas de Operación del Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio*. México: Diario Oficial de la Federación.
- (2007). *Reglas de Operación del Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio (ProNAP)*. México: Diario Oficial de la Federación.
- (2007). *Ley General sobre presupuesto federal*. México: Diario Oficial de la Federación. En: <http://www.diputados.gob.mx> (Consulta: 2 mayo de 2016).
- (2006). *Reglas de Operación del Programa Nacional de Actualización Permanente de Maestros de Educación Básica en Servicio (ProNAP)*. México: Diario Oficial de la Federación.
- (1978). *Acuerdo 136 por el que se autoriza a la Dirección General de Capacitación y mejoramiento profesional del magisterio para impartir cursos a nivel licenciatura en educación preescolar, primaria, secundaria por televisión y educación normal*. México: Diario Oficial de la Federación.
- Díaz, Á. y Pacheco T. (Comps), (2007). *Evaluación y cambio institucional*. México: Paidós.
- Diker, G. y Terigi, F. (2008). *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Buenos Aires: Paidós.

- Ducoing, P. (2013). "Introducción". En: Ducoing, P. y Fortoul, B. *Procesos de Formación Vol II, 2002-2011*. México: ANUIES/COMIE, p. 19-50.
- Durán, J. (1994). *El proyecto educativo institucional*. Bogotá: Magisterio.
- Durkheim, É. (1996). *Educación y Sociología*. México: Ediciones Coyoacán.
- Edelstein, G. (2011). *Formar y formarse en la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- Elliott, J. (2009). 6ª. Ed. *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- Enríquez, E. (2002). *La institución y las organizaciones en la educación y la formación*. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
- Escalante, P. (2010). *La educación en México*. México: El Colegio de México.
- Esteve, J. (2011). *El malestar docente, Papeles de Pedagogía*. Barcelona: Paidós.
- Fernández, M. (2009). 3ª. reimp. *La profesionalización del docente. Perfeccionamiento, investigación en el aula, análisis de la práctica*. México: Siglo XXI.
- Fernández-Ballesteros, R. (1995). *Evaluación de programas: una guía práctica en ámbitos sociales, educativos y de salud*. Madrid: Síntesis.
- Ferreres, V. (2006). *Evaluación para la mejora de los centros docentes*. Madrid: Praxis.
- Ferry, G. (1997). *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, Escuela Nacional de Estudios Profesionales Iztacala, Paidós Mexicana.
- Finocchio, S. (2011). *Saberes y prácticas escolares*. Santa Fe: Homosapiens.
- (2006). *La formación de los maestros mexicanos en clave ProNAP (1996-2006)*. Buenos Aires: Centro de Estudios en Políticas Públicas. En: www.fundacioncepp.org.ar (consulta: 3 de noviembre de 2015).
- y Legarralde, M. (2006). *Modelos de formación continua en América Latina*. Buenos Aires: Centro de Estudios en Políticas Públicas. En: www.fundacioncepp.org.ar (consulta: 17 octubre de 2015).
- FLACSO (2008). *Evaluación externa 2007. Informe final. Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio (ProNAP)*. México: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.
- Flick, U. (2015). *El diseño de investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Fourez, G. (2008). *Cómo se elabora el conocimiento. La epistemología desde un enfoque socioconstructivista*. Madrid: Narcea.
- Freire, P. (2011). 1ª. reimp. *El grito manso*. México: Siglo XXI.
- (2010). 2ª. Ed. *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.

- Fullan, M. (2002). *Las fuerzas del cambio: explorando las profundidades de la reforma educativa*. Madrid: Akal.
- Gadotti, M. (2003). *Perspectivas actuales de la educación*. México: Siglo XXI.
- García, L. (2009). *Claves para la educación, actores, agentes y escenarios en la sociedad actual*. Madrid: Narcea.
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Gimeno, J. (2010). *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Madrid: Morata.
- (2005). *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*. 3ª. Ed. Madrid: Morata
- (2001). *Los retos de la Enseñanza Pública*. Andalucía: Akal.
- (1990). “Presentación”. En: Popkewitz, T. (Ed.). *Formación del profesorado. Tradición, teoría y práctica*. Valencia: Universidad de Valencia.
- y Carbonell, J. (2004). (Coord.). *El sistema educativo una mirada crítica*. Barcelona: Praxis
- y Pérez, Á, (2005). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- y Pérez, Á, (1989). 3ª. Ed. *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.
- Goetz, J. y Lecompte, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Gomezjara, F. y Pérez, N. (2009). *El diseño de la investigación social*. México: Fontamara.
- González, J. (2001). “El paradigma interpretativo en la investigación social y educativa: nuevas respuestas para viejos interrogantes”. *Cuestiones pedagógicas*, 15, 227-246.
- González, T. (2000). *Evaluación y gestión de la calidad educativa un enfoque metodológico*. Málaga: Aljibe.
- González, R. (1999). “El federalismo educativo”. En: *Comentarios a la Ley General de Educación*, Centro de Estudios Educativos. México, p. 81-115.
- Gonzalo, V. y otros (2012). *Desarrollo profesional de docentes y educadores*. Madrid: Los libros de la Catarata.
- Guba, E. (1989). “Criterios de credibilidad en la investigación naturalista”. En: Gimeno, J y Pérez, Á. *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal, p.148-165.
- Gunderman, H. (2004). “El método de los estudios de caso”. En: Tarrés, M. L. coord. *Observar, escuchar y comprender sobre la tradición cualitativa en investigación*

- social*. México: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), El Colegio de México y Miguel Ángel Porrúa, p. 251-288.
- Hargreaves, A. (2005). *Profesorado, cultura y postmodernidad (cambian los tiempos, cambia el profesorado)*. Madrid: Morata.
- (1999). “Cuatro edades del profesionalismo y del aprendizaje profesional”. En: Ávalos, B. y Nordenflycht, M. (Coords). *La formación de profesores: perspectiva y experiencias*. Santiago: Santillana, p 115-155.
- y Fullan, M. (2014). *Capital profesional*. Madrid: Morata.
- House, E. (2000). 3ª. Ed. *Evaluación, ética y poder*. Madrid: Morata.
- Iafrancesco, V. y Giovanni M. (2004). *Acreditación de los centros educativos: autoevaluación y autorregulación*. Bogotá: Magisterio.
- Imbernón, F. (2016). (Coord.). *Diseño, desarrollo y evaluación de los procesos de formación*. Madrid: Síntesis.
- (2014). *Calidad de la enseñanza y formación del profesorado. Un cambio necesario*. Barcelona. Octaedro-ICE.
- (2008). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Graó.
- (2007). *10 ideas clave. La formación permanente del profesorado, nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio*. Barcelona: Graó.
- (2005). *Vivencias de maestros y maestras, Compartir desde la práctica*. Barcelona: Graó.
- (1994). *La formación del profesorado*. Barcelona: Paidós.
- y Canto, P. (2013). “La formación y el desarrollo profesional del profesorado en España y Latinoamérica”. *Revista Electrónica Sinéctica*, 41, 1-12.
- INEE (2016). *La Educación Obligatoria en México. Informe 2016*. México: Instituto Nacional de Evaluación Educativa.
- (2013). *México en PISA 2012*. México: Instituto Nacional de Evaluación Educativa.
- (2005). *PISA para docentes. La evaluación como oportunidad de aprendizaje*. México: SEP.
- INEGI (2016). *Estructura económica de Jalisco en síntesis*. México: Instituto Nacional de Estadística y Geografía. En: <http://www3.inegi.org.mx> (consulta. 21 de junio de 2016).

- (2015). *Encuesta Intercensal 2015*. En: <http://www3.inegi.org.mx> (consulta: 20 de junio de 2016).
- Jacobo, H. y Pintos, J. (2003). *Nuevos escenarios en la formación de los educadores mexicanos. Una visión sistémica*. Serie Cuadernos de Discusión, núm.10. México: Secretaría de Educación Pública.
- Jiménez, B. (2000). (Ed.). *Evaluación de programas, centros y profesores*. Madrid: Síntesis.
- Kushner, S. (2002). *Personalizar la evaluación*. Madrid: Morata.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en la Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata
- Latapí, P. (2008). *Andante con brío. Memoria de mis interacciones con los Secretarios de Educación (1963-2006)*. México: FCE.
- (2006). *La SEP por dentro. Las políticas de la Secretaría de Educación Pública comentadas por cuatro de sus secretarios (1992-2004)*. México: FCE.
- (2003). *¿Cómo aprenden los maestros?* Cuadernos de Discusión, núm. 6. México: Secretaría de Educación Pública.
- (1999). *Un siglo de Educación en México II*. México: Fondo de Cultura Económica.
- (1996). *Tiempo educativo*. México: Universidad Autónoma de Aguascalientes (UAA) - Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).
- Lieberman, A. y Pointer, D. (2008). “Teacher learning: the key to educational reform”. *Journal of Teacher Education*, 59 (3), 226-233.
- Lincoln, Y., Lynham, S. y Guba, E. (2011). “Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences, revisited”. En: *Handbook of Qualitative Research*, 4th. Ed. USA: The Sage, 97-128.
- Liston, D. y Zeichner, K. (2003). 3ª. Ed. *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Madrid: Morata.
- Liu, K. (2015). “Critical reflection as a framework for transformative learning in teacher education”. *Educational Review*, 67 (2), 135-157.
- Lloyd, M. (2011). “El Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación: ¿organización gremial o herramienta de estado?”. En: De la Serna, J., Matesanz, J. y Méndez, S. (Coords). *La historia latinoamericana a contracorriente*. México: UNAM. En: <http://ses.unam.mx> (consulta: 13 de abril de 2016).
- López, F. (2014). *Fortalecer la profesión docente. Un desafío crucial*. Madrid: Narcea.

- López, M. (2002). *A la calidad por la evaluación*. Barcelona: Praxis.
- Lukas, J. y Santiago, K. (2004). *Evaluación educativa*. Madrid: Alianza Editorial.
- Marcelo, C. (2001). (Ed.). *La función docente*. Madrid: Síntesis.
- y Vaillant, D. (2013). 3ª. Ed. *Desarrollo profesional docente. ¿Cómo se aprende a enseñar?* Madrid: Narcea.
- Margalef, L. (2015). “Una mirada introspectiva del desarrollo profesional docente en la universidad”. *Huellas*, 4, 1-8.
- (2011a). “Los encuentros de innovación en docencia universitaria: un entorno para el aprendizaje colaborativo del profesorado y el alumnado”. *Pulso*, 34, 11-42.
- (2011b). “Encouraging Teachers and Students Innovation with the Support of Teacher Learning Communities”. *CEPS Journal*, 1, 137-156.
- Marrero, J. (2015). “El currículum que es interpretado. ¿Qué enseñan los centros? ¿Qué enseñan los profesores y profesoras?”. En: Gimeno, J., Santos, M., Torres, J., Jackson, P. y Marrero, J. *Ensayos sobre el currículum: Teoría y Práctica*. Madrid: Morata, p. 197-224.
- Marsh, J. *et al.* (2015). “Using Data To Alter Instructional Practice: The mediating role of Coaches and Professional Learning Communities”. *Teachers College Record*, 117, 1-40.
- Martín, M. (2010). “La formación permanente del profesorado en España”. En: Colén, M. y Jarauta, B. *Tendencias de la formación permanente del profesorado*. Barcelona: Horsori, p. 92-96.
- Martínez, A. (2010). “La construcción del programa nacional para la actualización permanente de los maestros de Educación Básica en servicio”. En: Barba, B. y Zorrilla, M. (Coord.). *Innovación social en Educación. Una base para la elaboración de políticas públicas*. México: Siglo XXI Universidad Autónoma de Aguascalientes, p. 77-105.
- (1997). *Construir el Programa Nacional para la Actualización Permanente: del centro de Maestros a la Escuela para Mejorar el Trabajo de los Profesores*. Ponencia PDF.
- Martínez, M. (2005). *La Educación en América Latina: entre la calidad y la equidad*. Barcelona: Octaedro.
- McKernan, J. (1999). *Investigación-acción y currículum*. Madrid: Morata.
- McLaren, P. (1984). *La vida en las escuelas*. México: Siglo XXI.

- McLaughlin, M. y Talbert, J. (2006). *Building School-Based Teacher Learning Communities: Professional Strategies to Improve Student Achievement*. New York: Teachers College Press.
- Medina, J. (2006). *La profesión docente y la construcción del conocimiento profesional*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.
- Mejía, R. (2011). “La escuela que surge de la Revolución”. En: *Historia de la Educación Pública en México*. Solana, F, Cardiel, R. y Bolaños, R, (Coords.) México: SEP-FCE, p. 183-233.
- Meneses, E. (1998). *Tendencias educativas oficiales en México, 1976-1988*. México: Universidad Iberoamericana.
- Mercado, R. (2002). *Los saberes docentes como construcción social, la enseñanza centrada en los niños*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Moreno, M. (1995). *El Instituto Federal de Capacitación del Magisterio en Jalisco*. México: Universidad de Guadalajara.
- Morin, E. et al. (2006). *Educación en la era planetaria*. Barcelona: Gedisa.
- Nieto, D. (2009). *Análisis de las políticas para maestros de Educación Básica en México*. Informe para el Proyecto de Cooperación entre México y la OCDE para la mejora de la calidad de las escuelas en México 2008-2010. México: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos.
- Nirenberg, O. et al. (2000). *Evaluar para la transformación: innovaciones en la evaluación de programas y proyectos sociales*. Buenos Aires: Paidós.
- Noriega, M. (1997). *Políticas Educativas Nacionales y Regionales*. Tomo 3. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) - Universidad Pedagógica Nacional (UPN).
- OCDE (2010). *Mejorar las escuelas Estrategias para la acción en México*. México: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos.
- OEI (2006). *Evaluación Externa del Programa Nacional de Actualización Permanente para Maestros en Servicio. Informe técnico, Primera fase*. México: Organización de Estados Iberoamericanos.
- ONU (1995). *Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer*. En: <http://www.un.org/> (consulta: 22 de mayo de 2016).
- Ornelas, C. (2012). *Educación, colonización y rebeldía*. México: Siglo XXI.
- (2008). *Política, poder y pupitres. Crítica al nuevo federalismo educativo*. México: SigloXXI.

- Ortiz, M. (2003). *Carrera Magisterial. Un proyecto de desarrollo profesional*. Serie Cuadernos de Discusión, núm.12. México: Secretaría de Educación Pública.
- Padua, J. et al. (2010). *Técnicas de investigación aplicadas a las ciencias sociales*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Pallan, C. y Van der Donckt, P. (1995). *Evaluación de la calidad y gestión del cambio*. México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES).
- Paquay, L. et al. (2005). (Coords). *La formación profesional del maestro: estrategias y competencias*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Pardo, M. (1999). *Federalización e innovación educativa en México*. México: El Colegio de México.
- PED (2013). *Plan Estatal de Desarrollo 2013-2033*. Guadalajara: Gobierno de Jalisco.
- Pedró, F. y Puig, I. (1998). *Las reformas educativas. Una perspectiva política y comparada*. Barcelona: Paidós.
- PEFC (2012). *Programa Estatal de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros de Educación Básico en Servicio. PEFC 2012*. Guadalajara: Gobierno de Jalisco.
- (2011). *Programa Estatal de Formación PEFC 2011*. Guadalajara: Gobierno de Jalisco. Jalisco.
- (2010). *Programa Estatal de Formación Continua de Maestros de Educación Básico en Servicio. PEFC 2010*: Guadalajara. Gobierno de Jalisco.
- (2009). *Programa Estatal de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros de Educación Básica en Servicio. PEFC 2009*. Guadalajara, Gobierno de Jalisco.
- Pérez, Á. (2012). *Educarse en la era digital*. Madrid: Morata/Colofón.
- (2010). “Aprender a educar. Nuevos desafíos para la formación de docentes”. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68 (24, 2), 37-60.
- (2005). “La función y formación del profesor/a en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas”. En: *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata, p. 398-429.
- (1989). “Modelos contemporáneos de evaluación”. En Gimeno y Pérez. 3ª. Ed. *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal, p. 426-449.
- Pérez, G. (1998). *Investigación cualitativa retos e interrogantes*. Madrid: La Muralla.

- Pérez, R. *et al.* (2001). *Hacia una educación de calidad: gestión, instrumentos y evaluación*. Madrid: Narcea.
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: profesionalización y razón pedagógica*. México: Graó.
- (1990). *La construcción del éxito y el fracaso escolar*. Madrid: Morata.
- PND (2007). *Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012*. Presidencia de la República, Poder Ejecutivo Federal. En: <http://pnd.presidencia.gob.mx> (consulta: 2 de abril de 2015).
- PNUD (2015). *Índice de Desarrollo Humano para las entidades federativas*. México: Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo.
- Popkewitz, T. (Ed.). (1990). *Formación del profesorado. Tradición, teoría y práctica*. Valencia: Universidad de Valencia.
- (1988). *Paradigma e ideología de la investigación educativa. Las funciones sociales del intelectual*. Madrid: Mondadori.
- Popper, K. (1980). *La lógica de la investigación científica*. Madrid: Tecnos.
- Prawda, J. (2001). *México Educativo Revisitado*, México: Océano.
- Pumares, L. (2012). “El desarrollo profesional docente y los modelos de racionalidad”. En: Gonzalo, Virginia. *Desarrollo profesional de docentes y educadores*. Madrid: Los libros de la Catarata.
- RAE (2014). Real Academia Española, Asociación de Academias de la Lengua Española. *Diccionario de la lengua española*. 23^a. Ed. Edición del Tricentenario, [en línea]. Madrid: Espasa.
- Ramírez, R. (Coord.) (2013). *La reforma constitucional en materia educativa: alcances y desafíos*. México: Instituto Belisario Domínguez, Senado de la República.
- Raphael, R. (2007). *Los socios de Elba Esther*. México: Planeta Mexicana.
- Reyes, P. (2002). *Formación Docente: un aporte a la discusión. La experiencia de algunos países*. Santiago: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO).
- Rives, R. (2010). *Administración pública del siglo XIX*. México: Siglo XXI.
- Rosas, L. (2000). “La formación de maestros, un problema planteado”. En: *Revista Electrónica Sinéctica*, 17, 3-13. En: www.redalyc.org (consulta: 16 de junio de 2015).
- Ruiz, J. (1999). *Cómo hacer una evaluación de centros educativos*. Madrid: Narcea.
- Santibáñez, L. (2008). “Reforma educativa: el papel del SNTE”. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 13 (37), 419-443. En: www.scielo.org.mx (consulta: 12 de mayo de 2016).

- Santos, M. (2014). 2ª ed. *La evaluación como aprendizaje, cuando la flecha impacta en la diana*. Madrid: Narcea.
- (2006). 2ª reimp. *Enseñar o el oficio de aprender*. Rosario: Homo Sapiens.
- (2005). 3ª reimp. *Evaluar es comprender*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.
- Saúl, G. (2010). *Tiempos de pruebas: los nuevos usos y abusos de la evaluación*. Madrid: Morata.
- Savater, F. (1997). *El valor de educar*. México: Instituto de Estudios Educativos y Sindicales de América.
- Savín, M. (2003). *Escuelas Normales: propuestas para la reforma integral*. Serie Cuadernos de Discusión, núm.13. México: Secretaría de Educación Pública.
- Schmelkes, S. (2000). *Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas*. México: SEP.
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
- SEJ (2013). *Resultados de Evaluación del Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE)*. En: <http://sistemas.sej.jalisco.gob.mx/> (consulta: 13 de junio de 2016).
- (2012a). *Sistema de Registro y Acreditación de Formación Continua (SIR AFC)*. Guadalajara: DGFCPE, SEJ.
- (2012b). *Informes técnico financieros. Síntesis 2008-2012*. Guadalajara: DGFCPE, SEJ.
- (2011a). *Manual de organización*. Guadalajara: Gobierno de Jalisco.
- (2011b). *Encuesta diagnóstica del proyecto Modelo Jalisco de Tecnología en el Aula*. Documento de trabajo, DGFCPE.
- (2007). *Resultados de Evaluación del Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE)*. En: <http://sistemas.sej.jalisco.gob.mx/> (consulta: 13 de junio de 2016).
- (2006). *Documentación estatal de la experiencia ProNAP en Jalisco 1996-2006*. Secretaría de Educación Jalisco.
- (2004). *Lineamientos para el diseño, dictaminación, operación y seguimiento de diplomados para maestros en servicio*. Guadalajara: Gobierno de Jalisco.
- (1997). *Convenio para la extensión del Programa Nacional para la Actualización Permanente de Maestros de Educación Básica en Servicio (ProNAP)*. Guadalajara: Gobierno de Jalisco.

- SEP (2008a). *Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros en Servicio*. México: Secretaría de Educación Pública.
- (2008b). *Lineamientos de las Instituciones de Educación Superior en la conformación y desarrollo del Catálogo Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros de Educación Básica en Servicio: 2008-2009*. México: Secretaría de Educación Pública.
- (2007a). *Programa Sectorial de Educación, 2007-2012*. México: Secretaría de Educación Pública.
- (2007b). *Lineamientos Generales para la evaluación de los programas federales de la administración pública federal*. México: Secretaría de Educación Pública.
- (2002). *La calidad de la educación en México: perspectivas, análisis y evaluación*. México: Secretaría de Educación Pública - Miguel Ángel Porrúa.
- (1999). *Licenciatura en educación Secundaria*. Plan de Estudios 1999, Documentos básicos. México: Secretaría de Educación Pública.
- (1996). *Lineamientos Generales para el establecimiento y operación del ProNAP en las Entidades Federativas. Primera etapa*. México: Secretaría de Educación Pública.
- (1993). *Artículo 3º Constitucional y Ley General de Educación*. México: Secretaría de Educación Pública.
- SEP-SNTE (1998). *Lineamientos Generales de Carrera magisterial*. México: Comisión Nacional SEP-SNTE de Carrera Magisterial. En: [http:// www.alianzacivica.org.mx](http://www.alianzacivica.org.mx) (consulta: 3 de septiembre de 2015).
- SEPLAN (2011a). *Jalisco en cifras. Una visión desde los resultados del Censo de población 2010 y desde los programas públicos*. Guadalajara: Secretaría de Planeación, Gobierno de Jalisco.
- (2011b). *Bienestar subjetivo y desarrollo. Jalisco y sus regiones*. Guadalajara: Secretaría de Planeación, Gobierno de Jalisco. En: <http://seplan.app.jalisco.gob.mx> (consulta: 18 de febrero de 2016).
- (2008). *07 Educación y Deporte para una vida digna. Programas Sectoriales y especiales*. Guadalajara: Secretaría de Planeación, Gobierno de Jalisco.
- Shaw, I. (2003). *La evaluación cualitativa. Introducción a los métodos cualitativos*. Barcelona: Paidós.
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Madrid: Morata.

- (1999). *Evaluación democrática de instituciones educativas*. Madrid: Morata.
- Sotelo, J. (2011). “La educación socialista”. En: *Historia de la Educación Pública en México*. Solana, F, Cardiel, R. y Bolaños, R, (coord.) México: SEP-FCE, p. 234-327.
- SRE (2008). *Convención sobre la Eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer y su Protocolo Facultativo CEDAW*. México: Secretaría de Relaciones Exteriores, UNIFEM: PNUD. En: <http://www.conavim.gob.mx/> (consulta: 18 enero 2016).
- Stake, R. (2010). 5ª. Ed. *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- (2006). *Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares*. Barcelona: Grao.
- Stenhouse, L. (2004). 5ª. Ed. *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Stobart, G. (2010). *Tiempos de pruebas: Los usos y abusos de la evaluación*. Madrid: Morata.
- Tanck, D. (2010). *La Educación en México*. México: El Colegio de México.
- Tapia, M. y Medrano, V. (2016). *Modelos de formación continua de maestros en servicio de educación primaria: criterios e indicadores para su evaluación*. México: INEE.
- Tardif, M. (2009). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Barcelona: Narcea.
- Tarrés, M. (2004). (Coord.). *Observar, escuchar y comprender sobre la tradición cualitativa en investigación social*. México: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), El Colegio de México y Miguel Ángel Porrúa.
- Tedesco, J. (2002). *Educación en la sociedad del conocimiento*. Buenos Aires: FCE.
- (1999). *Profesionalización y capacitación docente*. Buenos Aires: IPE-UNESCO. En: <http://www.buenosaires.iipe.unesco.org> (Consulta: 22 de noviembre de 2015).
- Tenti, E. (2010). *El oficio de docente, vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. Buenos Aires: Ediciones Buenos Aires.
- (2007). *La condición docente, análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay*. Argentina: Siglo XXI Editores Argentina.
- y Steinberg C. (2011). *Los docentes mexicanos: datos e interpretaciones en perspectiva comparada*. México: Siglo XXI Editores.

- Tiramonti, G. (2011). *Variaciones sobre la forma escolar: Límites y posibilidades de la escuela media*. Santa Fe: Homosapiens.
- Torres, C. (2004). *Educación, poder y biografía. Diálogos con educadores críticos*. México: Siglo XXI.
- Torres, R. (1999). En: *Aprender para el futuro: Nuevo marco de la tarea docente*. Madrid: Fundaciòn Santillana.
- Torres, R. y Serrano, J. (2007). “Políticas y prácticas de formación de los maestros en los colectivos docentes”. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12 (33), 513-537. En: <http://redalyc.uaemex.mx> (consulta: 4 de abril de 2013).
- Trillo, F. (2002). *Evaluación de programas, estudiantes, centros y profesores*. Barcelona: CISS Praxis.
- Trujillo, J. (2003). *¿La tercera es la vencida? Tres intentos con un mismo propósito: la actualización permanente de maestros de educación básica*. En: <http://www.ses2.sep.gob.mx/dg/dgespe/aporta/aport.htm> (Consulta: 28 de junio de 2013).
- UNESCO (2013). *Antecedentes y Criterios para la Elaboración de Políticas Docentes en América Latina y el Caribe*. Santiago: UNESCO/ORELAC.
- (2002). *Formación docente: un aporte a la discusión: La experiencia de algunos países*. Santiago: UNESCO/ORELAC.
- Vaillant, D. (2014). “Análisis y reflexiones para pensar el desarrollo profesional docente continuo”. *Educar*. Especial 30 aniversario, 55-66.
- (2010). “La formación permanente del profesorado en América Latina”. En: Colén, M. y Jarauta, B. *Tendencias de la formación permanente del profesorado*. Barcelona: Horsori, p. 97-100.
- Vélaz, C. y Vaillant, D. (2009). *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*. Madrid: OEI, Santillana.
- Vergara, R. (2010). *Organizaciones e instituciones*. México: Siglo XXI.
- Vezub, L. (2009). *El desarrollo profesional docente centrado en la escuela. Concepciones, políticas y experiencias*. Buenos Aires: UNESCO-IIPE. En: <http://www.udelas.ac.pa/> (consulta: enero 17 de 2015).
- Villalpando, M. E. et al. (2003). *El impacto de los cursos de actualización en el desarrollo profesional del docente en educación básica. Reporte de investigación*. México: SEP-CONACYT-CIIE.

- Villegas, E. (2003). *Dos experiencias en formación docente: EUA y Chile*. Cuadernos de Discusión, núm. 2. México: Secretaría de Educación Pública.
- Wang, X. (2014). "Facilitating Reflection with Supporting Groups: A Model of Collective Teaching Reflection". *Delta Journal of Education*, 4 (1), 116-132.
- Wittrock, C. (1997). *La investigación de la enseñanza, I. Enfoques, teorías y métodos*. Barcelona: Paidós-MEC.
- Yacuzzi, E. (2005). *El estudio de caso como metodología de investigación: Teoría, mecanismos causales, validación*, Serie Documentos de Trabajo, Universidad del CEMA. Buenos Aires, Argentina. p. 1-37. En: <http://hdl.handle.net> (consulta: 10 de septiembre de 2015).
- Yuni, J. (2009). (Comp.). *La formación docente: complejidad y ausencias*. Córdoba: Encuentro Grupo Editor.
- Zambrano, A. (2007). *Formación, experiencia y saber*. Bogotá: Colección Seminarium Magisterio.
- Zavala, A. (1999). *Enfoque globalizador y pensamiento complejo. Una propuesta para la comprensión e intervención en la realidad*. Barcelona: Graó.
- Zeichner, K. (2010). *La formación del profesorado y la lucha por la justicia social*. Madrid: Morata.
- (2010a). Rethinking the connections between campus-based courses and field experiences in college and university-based teacher education. *Journal of Teacher Education*, 89 (11), 89-99.
- Zemelman, H. y Gómez, M. (2006). *La labor del maestro: formar y formarse*. México: Pax.
- Zorrilla, M. (Coord.) (2003). *La evaluación de la Educación Básica en México 1900-2000: una mirada a contraluz*. México: Universidad Autónoma de Aguascalientes (UAA).



ANEXO 1**REGLAS DE OPERACIÓN MAESTROS DE EDUCACIÓN BÁSICA EN
SERVICIO 2007 AL 2012**

Reglas de Operación Maestros de Educación Básica en Servicio 2007 al 2012

Acuerdo legal

2007	2008	2009	2010	2011	2012
Reglas de Operación del Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio (ProNAP), Edición 2007.	ACUERDO número 432 por el que emiten las Reglas de Operación del Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio. (2008)	ACUERDO número 465 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa del Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros de Educación Básica en Servicio. (2009)	ACUERDO número 516 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa del Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros de Educación Básica en Servicio. (2010)	ACUERDO número 558 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa del Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros de Educación Básica en Servicio. (2011)	ACUERDO número 625 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa del Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros de Educación Básica en Servicio. (2012)

Objetivos

Reglas de Operación Maestros de Educación Básica en Servicio 2007 al 2012

					2012
<ul style="list-style-type: none"> General <p>Regular los servicios de formación continua, ampliando las posibilidades de todas y todos los profesores de acceder a una formación permanente de alta calidad, con el concurso de actores competentes interesados en contribuir a la actualización de los docentes en el marco del artículo 3o. constitucional y la Ley General de Educación.</p> <p>La formación continua promoverá entre los colectivos docentes y los</p>	<ul style="list-style-type: none"> General <p>Generar las condiciones necesarias para hacer de la actualización, capacitación y superación profesional de los maestros de educación básica en servicio, procesos regulados, sistematizados y de calidad que, con el concurso de los sectores público, social y privado, contribuyan a la mejora en los niveles de aprendizaje de los alumnos.</p> <ul style="list-style-type: none"> Específicos <p>a) Impulsar el desarrollo de opciones diversificadas y pertinentes de formación continua y superación</p>	<ul style="list-style-type: none"> General <p>Contribuir a elevar el logro educativo de los alumnos de educación básica, generando las condiciones normativas, financieras, tecnológicas y de gestión para impulsar la formación continua y la profesionalización de los maestros y autoridades de educación básica, garantizando su acceso a programas y servicios educativos de calidad, pertinencia, relevancia y equidad.</p> <ul style="list-style-type: none"> Específicos <p>a) Promover la</p>	<ul style="list-style-type: none"> General <p>Contribuir a elevar el logro educativo de los alumnos de educación básica, generando las condiciones normativas, financieras, tecnológicas y de gestión para impulsar la formación continua y la profesionalización de los maestros y autoridades de educación básica, garantizando su acceso a programas y servicios educativos de calidad, pertinencia, relevancia y equidad.</p> <ul style="list-style-type: none"> Específicos <p>a) Promover la</p>	<ul style="list-style-type: none"> General <p>Contribuir a mejorar los niveles de aprendizaje educativo de los alumnos de educación básica mediante el incremento anual del número de Figuras Educativas profesionalizadas a través de la oferta académica que brinda y/o dictamina la DGFCMS.</p> <ul style="list-style-type: none"> Específicos <p>a) Fomentar la participación de las Figuras Educativas de Educación Básica en servicio para su formación y/o profesionalización en</p>	<ul style="list-style-type: none"> General <p>Normar y promover la calidad, pertinencia y relevancia de la oferta nacional y estatal de formación continua y superación profesional destinada al fortalecimiento de las competencias profesionales de las figuras educativas para el mejor desarrollo de sus funciones y la mejora de los aprendizajes de los alumnos.</p> <ul style="list-style-type: none"> Específicos <p>a) Consolidar el Sistema Estatal de Formación Continua y Superación</p>

Elaboración propia. Fuente: DOF, (2007, 2008, 2009, 2010, 2011, 2012) En: <http://www.dof.gob.mx/>

Reglas de Operación Maestros de Educación Básica en Servicio 2007 al 2012

<p>maestros la puesta al día o la adquisición del conjunto de saberes profesionales necesarios para enseñar o promover una enseñanza de calidad, a saber: los conocimientos sobre los contenidos, las disciplinas, los enfoques y los métodos de enseñanza, las habilidades didácticas y el desarrollo de los valores y las actitudes que propicien una labor docente o directiva enfocada en el aprendizaje y la formación de los alumnos, además del desarrollo personal de las habilidades intelectuales básicas para el estudio autónomo y la comunicación.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Específicos a) Promover en cada entidad federativa el desarrollo y consolidación de las condiciones normativas, técnicas, financieras y materiales que aseguren la prestación regular, permanente, con equidad y alta calidad de servicios de formación continua para los colectivos docentes y los profesores de educación básica. b) Impulsar el desarrollo de opciones diversificadas 	<p>profesional, dirigidas a los colectivos docentes y a los maestros de las escuelas de educación básica en lo individual, mediante la integración de catálogos estatales elaborados con base en el Catálogo Nacional que emita la Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio.</p> <p>b) Operar los servicios de formación continua de tal manera que permitan atender con oportunidad y calidad a los profesores en servicio a través de talleres, cursos, diplomados y seminarios, entre otros.</p> <p>c) Promover que las autoridades educativas estatales emprendan acciones para sensibilizar al personal docente, directivo y de apoyo técnico-pedagógico de educación básica, sobre la conveniencia de fortalecer su prestigio profesional mejorando la acreditación de los que participa.</p> <p>d) Fortalecer los procesos de evaluación de las actividades de formación que realizan los maestros y promover la acreditación de los ENAMS.</p>	<p>a) Promover la profesionalización de los maestros de educación básica en servicio, mediante acciones de formación continua y superación profesional, conforme a las prioridades educativas nacionales.</p> <p>b) Crear, desarrollar y consolidar, en su caso, el Sistema Estatal de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros en Servicio.</p> <p>c) Promover la calidad, pertinencia y relevancia de la oferta estatal de formación continua y superación profesional destinada al fortalecimiento de las competencias profesionales de docentes, directivos y asesores técnico pedagógicos para el mejor desarrollo de sus funciones y la mejora de los aprendizajes de los alumnos.</p> <p>d) Promover la participación de las Instituciones de Educación Superior, estatales, nacionales e internacionales; de las Escuelas Normales, de la Universidad Pedagógica Nacional y otras instituciones, organismos</p>	<p>maestros de educación básica en servicio, mediante acciones de formación continua y superación profesional, conforme a las prioridades educativas nacionales.</p> <p>b) Consolidar el Sistema Estatal de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros en Servicio.</p> <p>c) Promover la calidad, pertinencia y relevancia de la oferta estatal de formación continua y superación profesional destinada al fortalecimiento de las competencias profesionales de las figuras educativas para el mejor desarrollo de sus funciones y la mejora de los aprendizajes de los alumnos.</p> <p>d) Promover la participación de las Instituciones de Educación Superior, estatales, nacionales e internacionales; de las Escuelas Normales, de la Universidad Pedagógica Nacional y otras instituciones, organismos no gubernamentales, y asociaciones de profesionistas a participar en el diseño, desarrollo y evaluación de programas de estudio (cursos, diplomados,</p>	<p>los programas de formación continua y superación profesional en las Entidades Federativas con base en la oferta dictaminada del Catálogo Nacional de Formación Continua y Superación Profesional y/o en los Catálogos Estatales de Formación Continua.</p> <p>b) Promover la profesionalización de los maestros de educación básica en servicio, mediante acciones de formación continua y superación profesional, conforme a las prioridades educativas nacionales.</p> <p>c) Consolidar el Sistema Estatal de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros en Servicio.</p> <p>d) Promover la calidad, pertinencia y relevancia de la oferta estatal de formación continua y superación profesional destinada al fortalecimiento de las competencias profesionales de las figuras educativas para el mejor desarrollo de sus funciones y la mejora de los aprendizajes de los alumnos.</p>	<p>Profesional de Maestros en Servicio.</p> <p>b) Fomentar la participación de las Figuras Educativas de Educación Básica en servicio para su formación y/o profesionalización en los programas de formación continua y superación profesional en las Entidades Federativas con base en la oferta dictaminada del Catálogo Nacional de Formación Continua y Superación Profesional y/o en los Catálogos Estatales de Formación Continua.</p> <p>c) Promover la profesionalización de los maestros de educación básica en servicio, mediante acciones de formación continua y superación profesional, conforme a las prioridades educativas nacionales.</p> <p>d) Promover la participación de las Instituciones de Educación Superior, estatales, nacionales e internacionales; de las Escuelas Normales, de la Universidad Pedagógica Nacional y otras instituciones, organismos no gubernamentales, y asociaciones de profesionistas a participar en el diseño, desarrollo y</p>
--	---	--	---	--	--

Elaboración propia. Fuente: DOF, (2007, 2008, 2009, 2010, 2011, 2012) En: <http://www.dof.gob.mx/>

<p>y pertinentes de formación continua dirigidas a los maestros -en lo individual- y a los colectivos docentes de las escuelas de educación básica.</p> <p>c) Promover entre los maestros de educación básica su participación en los Exámenes Nacionales para Maestros en Servicio.</p>	<p>e) Establecer acuerdos entre las autoridades educativas estatales y federales para que, en el marco del federalismo educativo y la concurrencia presupuestal, se pueda avanzar en materia de infraestructura y equipamiento para los Centros de Maestros y las áreas responsables de operar los servicios de formación continua y superación profesional.</p> <p>f) Propiciar el desarrollo de sistemas estatales de registro escolar y acreditación de los trayectos formativos realizados por los maestros en servicio.</p>	<p>no gubernamentales, y asociaciones de profesionistas a participar en el diseño, desarrollo y evaluación de programas de estudio (cursos, diplomados, estudios de especialización, maestrías y doctorados), para la formación continua y la superación profesional.</p> <p>e) Integrar el Catálogo Estatal de Formación Continua y Superación Profesional a partir del Catálogo Nacional, y con base en un diagnóstico de las necesidades formativas de los maestros de la entidad.</p> <p>f) Fomentar la innovación e investigación educativas en el ámbito de la formación continua y superación profesional de los maestros de educación básica en servicio.</p> <p>g) Promover estrategias de asesoría y acompañamiento académico a los colectivos docentes en proyectos de desarrollo profesional, de investigación e innovación educativas.</p> <p>h) Promover la participación de los maestros de educación básica en los procedimientos de</p>	<p>estudios de especialización, maestrías y doctorados), para la formación continua y la superación profesional.</p> <p>e) Integrar el Catálogo Estatal de Formación Continua y Superación Profesional a partir del Catálogo Nacional, y formular, con base en el marco normativo nacional para el diseño y desarrollo de programas, un diagnóstico de las necesidades formativas de los maestros de la entidad, poniendo especial atención en los resultados de las pruebas estandarizadas, nacionales e internacionales.</p> <p>f) Promover la participación de las figuras educativas de educación básica en los procedimientos de acreditación de los procesos de formación continua y superación profesional y establecer mecanismos de impulso y reconocimiento a los esfuerzos que realizan para su profesionalización.</p> <p>g) Evaluar los procesos y servicios estatales de formación continua y superación profesional de maestros de educación básica en servicio.</p> <p>h) Implantar acciones de profesionalización</p>	<p>e) Promover la participación de las Instituciones de Educación Superior, estatales, nacionales e internacionales; de las Escuelas Normales, de la Universidad Pedagógica Nacional y otras instituciones, organismos no gubernamentales, y asociaciones de profesionistas a participar en el diseño, desarrollo y evaluación de programas de estudio (cursos, diplomados, estudios de especialización, maestrías y doctorados), para la actualización del Catálogo Nacional de Formación Continua y Superación Profesional para Maestros de Educación Básica en Servicio.</p> <p>f) Integrar el Catálogo Estatal de Formación Continua y Superación Profesional a partir del Catálogo Nacional, y formular, con base en el marco normativo nacional para el diseño y desarrollo de programas, un diagnóstico de las necesidades formativas de los maestros de la entidad, poniendo especial atención en los resultados de las pruebas estandarizadas, nacionales e internacionales.</p> <p>f) Promover la participación de las figuras educativas de educación básica en los procedimientos de acreditación de los procesos de formación continua y superación profesional y establecer mecanismos de impulso y reconocimiento a los esfuerzos que realizan para su profesionalización.</p> <p>g) Implantar acciones de profesionalización</p>	<p>evaluación de programas de estudio (cursos, diplomados, estudios de especialización, maestrías y doctorados), para la integración del Catálogo Nacional de Formación Continua y Superación Profesional para Maestros de Educación Básica en Servicio.</p> <p>e) Promover la integración del Catálogo Estatal de Formación Continua y Superación Profesional a partir del Catálogo Nacional, y formular, con base en el marco normativo nacional para el diseño y desarrollo de programas, un diagnóstico de las necesidades formativas de los maestros de la entidad, poniendo especial atención en los resultados de las pruebas estandarizadas, nacionales e internacionales.</p> <p>f) Promover la participación de las figuras educativas de educación básica en los procedimientos de acreditación de los procesos de formación continua y superación profesional y establecer mecanismos de impulso y reconocimiento a los esfuerzos que realizan para su profesionalización.</p> <p>g) Implantar acciones de profesionalización</p>
--	--	--	--	--	---

Reglas de Operación Maestros de Educación Básica en Servicio 2007 al 2012

		<p>acreditación de los procesos de formación continua y superación profesional.</p> <p>i) Evaluar los procesos y servicios estatales de formación continua y superación profesional de maestros de educación básica en servicio.</p> <p>j) Implantar acciones de capacitación dirigidas a los maestros y maestras de educación básica en servicio que coadyuven a la erradicación de la violencia hacia las mujeres.</p>	<p>(procesos de actualización, formación continua y superación profesional) dirigidos a desarrollar y mejorar a desarrollar y mejorar las competencias docentes de las figuras educativas en educación básica, dirigidas a los maestros y maestras de educación básica en servicio que coadyuven a la erradicación de la violencia hacia las mujeres.</p>	<p>estandarizadas, nacionales e internacionales.</p> <p>g) Promover la participación de las figuras educativas de educación básica en los procedimientos de acreditación de los procesos de formación continua y superación profesional y establecer mecanismos de impulso y reconocimiento a los esfuerzos que realizan para su profesionalización.</p> <p>h) Evaluar los procesos y servicios estatales de formación continua y superación profesional de maestros de educación básica en servicio.</p> <p>i) Implantar acciones de profesionalización (procesos de actualización, formación continua y superación profesional) dirigidos a desarrollar y mejorar las competencias docentes de las figuras educativas en educación básica, dirigidas a los maestros y maestras de educación básica en servicio que coadyuven a la erradicación de la violencia hacia las mujeres.</p>	<p>(procesos de actualización, formación continua y superación profesional) dirigidos a desarrollar y mejorar las competencias docentes de las figuras educativas en educación básica servicio, que coadyuven a la erradicación de la violencia hacia las mujeres.</p> <p>h) Mantener permanentemente actualizado el Sistema de Registro, Acreditación y Certificación de los procesos de Formación Continua y Superación Profesional de los Maestros de Educación Básica en Servicio.</p> <p>i) Actualizar todo lo relacionado con la organización, la operación, el seguimiento y la evaluación de los procesos con una orientación a resultados y enmarcada en la transparencia y la rendición de cuentas en un clima de austeridad y racionalidad presupuestaria que fortalezca las bases del Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros de Educación Básica en Servicio</p>
--	--	--	---	---	---

Elaboración propia. Fuente: DOF, (2007, 2008, 2009, 2010, 2011, 2012) En: <http://www.dof.gob.mx/>

Reglas de Operación Maestros de Educación Básica en Servicio 2007 al 2012

				<p>j) Mantener permanentemente actualizado el Sistema de Registro, Acreditación y Certificación de los procesos de Formación Continua y Superación Profesional de los Maestros de Educación Básica en Servicio.</p> <p>k) Actualizar todo lo relacionado con la organización, la operación, el seguimiento y la evaluación de los procesos con una orientación a resultados y enmarcada en la transparencia y la rendición de cuentas en un clima de austeridad y racionalidad presupuestaria que fortalezca las bases del Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros de Educación Básica en Servicio.</p>	
--	--	--	--	---	--

Programas

2007	2008	2009	2010	2011	2012
<p>1. Desarrollo institucional en el ámbito administrativo</p> <p>2. Desarrollo institucional en el ámbito del Seguimiento y la Evaluación</p>	<p>1. Conformación del Sistema Estatal de Formación Continua y Superación Profesional.</p> <p>2. Gestión y operación de los servicios de formación continua y superación</p>	<p>1. Formación Continua y Superación Profesional de Maestros de Educación Básica en Servicio</p> <p>2. Conformación y/o consolidación del Sistema Estatal de Formación</p>	<p>1. Formación Continua y Superación Profesional de Maestros de Educación Básica en Servicio.</p>	<p>1. Formación Continua y Superación Profesional de Maestros de Educación Básica en Servicio.</p>	<p>1. Formación Continua y Superación Profesional de Maestros de Educación Básica en Servicio.</p> <p>2. Consolidación del Sistema Estatal de Formación Continua y</p>

Elaboración propia. Fuente: DOF, (2007, 2008, 2009, 2010, 2011, 2012) En: <http://www.dof.gob.mx/>

Reglas de Operación Maestros de Educación Básica en Servicio 2007 al 2012

<p>3.Desarrollo del Personal</p> <p>4. Recursos materiales básicos CM IEFC</p> <p>5. Desarrollo académico</p> <p>5.1. Fuera de la escuela</p> <p>5.2. Asesoría/exámenes</p> <p>5.3. Dentro de la escuela</p> <p>6. Apoyo a la constitución del SAAE</p>	<p>profesional y de los Centros de Maestros.</p> <p>3. Profesionalización del Equipo Técnico Estatal y personal de los Centros de Maestros.</p> <p>4. Edición e impresión de materiales de apoyo a la formación continua y superación profesional.</p> <p>5. Desarrollo de propuestas académicas para fortalecer la oferta de formación continua y superación profesional para maestros en servicio (fuera de la escuela).</p> <p>6. Desarrollo de acciones de capacitación de maestros en las innovaciones del Sistema Educativo Nacional</p> <p>7. Fortalecimiento del Servicio de Asesoría Académica a las Escuelas (SAAE).</p> <p>8. Seguimiento y evaluación de los procesos y servicios de formación continua y superación profesional que se llevan a cabo en la entidad federativa.</p> <p>9. Fortalecimiento de los procesos de evaluación y acreditación de la formación continua. Exámenes Nacionales para la Actualización de los Maestros en Servicio.</p> <p>10. Registro académico de maestros que participan en</p>	<p>Continua y Superación Profesional.</p> <p>3. Articulación de una oferta con calidad, pertinencia, relevancia y equidad.</p> <p>4. Diseño e integración del Catálogo Estatal de Formación Continua y Superación Profesional 2009</p> <p>5. Documentación de experiencias innovadoras de formación continua y superación profesional en prioridades de la educación básica</p> <p>6. Fortalecimiento del Servicio de Asesoría Académica a la Escuela (SAAE)</p> <p>7. Programa Operativo Estatal de los Exámenes Nacionales para la Actualización de Maestros en Servicio</p> <p>8. Seguimiento y evaluación del Sistema Estatal de Formación Continua y Superación Profesional.</p> <p>9. Capacitación al magisterio para prevenir la violencia hacia las mujeres (PREVIOLEM)</p> <p>10. Contraloría Social.</p>	<p>2. Consolidación del Sistema Estatal de Formación Continua y Superación Profesional.</p> <p>3. Articulación de una oferta con calidad, pertinencia, relevancia y equidad.</p> <p>4. Diseño e integración del Catálogo Estatal de Formación Continua y Superación Profesional 2010.</p> <p>5. Fortalecimiento de los Servicios de Apoyos Técnicos - Pedagógicos</p> <p>6. Programa Operativo Estatal de los Exámenes Nacionales para la Actualización de Maestros en Servicio.</p> <p>7. Seguimiento y evaluación del Sistema Estatal de Formación Continua y Superación Profesional.</p> <p>8. Profesionalización al magisterio para prevenir la violencia hacia las mujeres (PREVIOLEM).</p> <p>9. Contraloría Social.</p>	<p>2. Consolidación del Sistema Estatal de Formación Continua y Superación Profesional.</p> <p>3. Articulación de una oferta con calidad, pertinencia, relevancia y equidad.</p> <p>4. Diseño e integración del Catálogo Estatal de Formación Continua y Superación Profesional 2010-2011</p> <p>5. Fortalecimiento de los Servicios de Apoyos Técnicos – Pedagógicos (ATP).</p> <p>6. Programa Operativo Estatal de los Exámenes Nacionales para la Actualización de Maestros en Servicio 2010-2011.</p> <p>7. Seguimiento y evaluación del Sistema Estatal de Formación Continua y Superación Profesional.</p> <p>8. Profesionalización al magisterio para prevenir la violencia hacia las mujeres (PREVIOLEM).</p> <p>9. Contraloría Social.</p>	<p>Superación Profesional.</p> <p>3. Articulación de una oferta con calidad, pertinencia, relevancia y equidad.</p> <p>4. Diseño e integración del Catálogo Estatal de Formación Continua y Superación Profesional 2011-2012.</p> <p>5. Fortalecimiento al Servicio de Asesoría Académica a las Escuelas (SAAE).</p> <p>6. En su caso, Programa Operativo Estatal de los Exámenes Nacionales para la Actualización de Maestros en Servicio 2011-2012</p> <p>7. Seguimiento y evaluación del Sistema Estatal de Formación Continua y Superación Profesional.</p> <p>8. Profesionalización al magisterio para prevenir la violencia hacia las mujeres (PREVIOLEM).</p> <p>9. Contraloría Social.</p>
---	---	--	--	---	---

Elaboración propia. Fuente: DOF, (2007, 2008, 2009, 2010, 2011, 2012) En: <http://www.dof.gob.mx/>

Reglas de Operación Maestros de Educación Básica en Servicio 2007 al 2012

	procesos de formación continua.				
--	---------------------------------	--	--	--	--

Montos financieros

2007	2008	2009	2010	2011	2012
<p>Así, los recursos federales destinados este año al ProNAP ascienden a la cantidad de \$124,200,000.00 (ciento veinticuatro millones doscientos mil pesos), mismos que serán distribuidos de la siguiente manera: 90% (noventa por ciento) se transferirá a las Secretarías Estatales de Educación u organismo equivalente, bajo la fórmula establecida en estas reglas, y el 10 % (diez por ciento) restante será destinado para los gastos nacionales de operación, equipamiento, capacitación, evaluación, difusión, asesoría e investigaciones indispensables para apoyar el ProNAP, así como cualquier otro rubro o concepto necesario para su adecuada implantación.</p> <p>Jalisco \$5,868,020</p>	<p>Los recursos federales destinados en 2008 al ProNAP ascienden a la cantidad de \$349,200,000.00 (Trescientos cuarenta y nueve millones, doscientos mil pesos) mismos que serán distribuidos de la siguiente manera: 90% (noventa por ciento) se transferirá a las secretarías de educación estatales u organismos equivalentes, bajo la fórmula establecida en las presentes Reglas de Operación, y el 10% (diez por ciento) restante será destinado para los gastos de operación, equipamiento, capacitación, evaluación, difusión, asesoría e investigaciones para apoyar al ProNAP, así como cualquier otro rubro o concepto necesario para mejorar los servicios y apoyos que proporciona.</p> <p>Jalisco \$14,711,356.70</p>	<p>El monto total del recurso federal asignado al PSNFCSP para el ejercicio fiscal 2009, asciende a \$581,900,000.00 (Quinientos ochenta y un millones novecientos mil pesos 00/100 m. n.), los cuales incluyen \$551,900,000.00 (Quinientos cincuenta y un millones novecientos mil pesos 00/100 m. n.) para la realización de acciones propias del PSNFCSP y \$30,000,000.00 (Treinta millones de pesos 00/100 m. n.) que corresponden a acciones de capacitación al magisterio para prevenir la violencia hacia las mujeres, dentro del marco de equidad de género.</p> <p>Jalisco \$17,748,256.16</p> <p>Por lo que respecta las acciones relacionadas con la capacitación al magisterio para prevenir la violencia hacia las</p>	<p>El monto total del recurso federal asignado al PSNFCSP para el ejercicio fiscal 2010, asciende a 595,227,719.00 (Quinientos noventa y cinco millones doscientos veintisiete mil setecientos diecinueve pesos 00/100 M. N.) los cuales incluyen \$ 465,227,719.00 (Cuatrocientos sesenta y cinco millones, doscientos veintisiete mil setecientos diecinueve pesos 00/100 M.N) para la realización de acciones propias del PSNFCSP, \$ 100,000,000.00 (Cien millones de pesos 00/100) destinados en el proyecto del PEF 2010 para el Programa de Fortalecimiento de Comunidades Escolares de Aprendizaje y \$ 30,000,000.00 (Treinta millones de pesos 00/100) que corresponden a acciones de capacitación al magisterio para prevenir la violencia hacia las mujeres, dentro del marco de equidad de género.</p>	<p>El monto total del recurso federal asignado al PSNFCSP para el ejercicio fiscal 2011, asciende a \$549,888,849 (Quinientos cuarenta y nueve millones ochocientos ochenta y ocho mil ochocientos cuarenta y nueve pesos 00/100 M.N.) los cuales incluyen \$520'337,088.00 (Quinientos veinte millones trescientos treinta y siete mil ochenta y ocho pesos 00/100 M.N.) para la realización de acciones propias del PSNFCSP y \$29'551,761.00 (Veintinueve millones quinientos cincuenta y un mil setecientos sesenta y un pesos 00/100 M.N.) que corresponden a acciones de capacitación al magisterio para prevenir la violencia hacia las mujeres, dentro del marco de equidad de género.</p> <p>Jalisco \$16,949,958.00</p>	<p>El monto correspondiente al PSNFCSP será distribuido conforme a los siguientes porcentajes: 1) el 93% del financiamiento se orientará hacia el desarrollo de las acciones sustantivas del Programa a través de dos vertientes: a) el 68% se transferirá a los 31 Estados y, en el caso del Distrito Federal, a la AFSEDF, bajo la fórmula establecida en las presentes Reglas de Operación y; b) el 25% complementario, será administrado por la DGFCMS, se destinará para gastos sustantivos del PSNFCSP relacionados con el desarrollo de propuestas académicas, convenios de colaboración con Instituciones de Educación Superior, Instituciones Formadoras de Docentes, la UPN, así como organizaciones de reconocido prestigio académico; convocatoria, diseño, desarrollo, integración y difusión del</p>

Elaboración propia. Fuente: DOF, (2007, 2008, 2009, 2010, 2011, 2012) En: <http://www.dof.gob.mx/>

Reglas de Operación Maestros de Educación Básica en Servicio 2007 al 2012

		<p>mujeres, el criterio de distribución es el siguiente: El 55% del presupuesto total se distribuye de manera proporcional al total de la población docente de cada entidad federativa. El restante 45% se asigna considerando: 1) Los índices de violencia hacia las mujeres reportados por el Centro de Estudios para el Adelanto de las Mujeres y la Equidad de Género (CEAMEG) (20%), 2) Porcentaje de mujeres de 15 años y más que sufrieron algún incidente de violencia de pareja, comunitaria, laboral, familiar, escolar o patrimonial reportados por el Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI) (20%) y 4) Porcentaje de gasto ejercido por este concepto durante 2008, por entidad federativa (5%).</p> <p>Jalisco \$1,507,956.06</p>	<p>Jalisco \$ 16,465,302.00</p> <p>Respecto a los recursos asignados para el cumplimiento de metas del PREVIOLEM, por un monto equivalente a 27,000,000.00 (Veintisiete millones de pesos 00/100 M.N) se observarán los siguientes criterios de distribución: El 55% se asignará de manera proporcional al total de la población docente de cada entidad federativa. El 45% se distribuirá considerando: 1) Los índices de violencia hacia las mujeres reportados por el Centro de Estudios para el Adelanto de las Mujeres y la Equidad de Género (CEAMEG) (20%), 2) El porcentaje de mujeres de 15 años y más que sufrieron algún incidente de violencia de pareja, comunitaria, laboral, familiar, escolar o patrimonial reportados por el Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI) (20%) y 3) La operación en cuanto a calidad, eficacia, eficiencia, transparencia y rendición de cuentas referidos al</p>	<p>Respecto a los recursos asignados para el cumplimiento de metas del PREVIOLEM se observarán los siguientes criterios de distribución: El 30% se asignará de manera proporcional al total de la población docente de cada Entidad Federativa. El 70% se distribuirá considerando: 1) Los índices de violencia hacia las mujeres reportados por el Centro de Estudios para el Adelanto de las Mujeres y la Equidad de Género (CEAMEG) (20%), 2) El porcentaje de mujeres de 15 años y más que sufrieron algún incidente de violencia de pareja, comunitaria, laboral, familiar, escolar o patrimonial reportados por el Instituto Nacional de Estadística, Miércoles 29 de diciembre de 2010 DIARIO OFICIAL (Sexta Sección) 103 Geografía e Informática (INEGI) (20%) y 3) La operación en cuanto a calidad, eficacia, eficiencia, transparencia y rendición de cuentas</p>	<p>Catálogo Nacional de Formación Continua y Superación Profesional; así como para la aplicación, en su caso, de mecanismos de evaluación estandarizada y procesos de consolidación de la Articulación de la Educación Básica; impresión; organización de Jornadas de Formación y Curso Básico; difusión; asesoría y capacitación para apoyar los procesos de formación continua y superación profesional de los maestros de educación básica en servicio del país; y 2) el 7% restante será administrado en forma centralizada por la DGFCMS y se destinará para gastos de operación.</p> <p>Jalisco \$10,683,411.00</p> <p>El financiamiento que corresponde a las acciones de profesionalización al magisterio para prevenir la violencia hacia las mujeres (PREVIOLEM), dentro del programa de Formación Cívica y Ética cuyo énfasis es la equidad de género, será distribuido de la siguiente manera: 1) El 95%</p>
--	--	---	---	--	--

Elaboración propia. Fuente: DOF, (2007, 2008, 2009, 2010, 2011, 2012) En: <http://www.dof.gob.mx/>

Reglas de Operación Maestros de Educación Básica en Servicio 2007 al 2012

			<p>presupuesto federal del programa de PREVIOLEM ejercido por cada entidad federativa durante 2009 (5%).</p> <p>ACUERDO número 550 por el que se modifica el diverso número 516 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa del Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros de Educación Básica en Servicio.</p> <p>El monto total del recurso federal asignado al PSNFCSP para el ejercicio fiscal 2010, asciende a \$589,322,500.00 (Quinientos ochenta y nueve millones trescientos veintidós mil quinientos pesos 00/100 M.N.) los cuales incluyen \$459,770,739.00 (Cuatrocientos cincuenta y nueve millones setecientos setenta mil setecientos treinta y nueve pesos 00/100 M.N.) para la realización de acciones propias del PSNFCSP, \$100,000,000.00 (Cien millones de pesos 00/100 M.N.) destinados en el proyecto del PEF 2010 para el Programa de</p>	<p>referidos al presupuesto federal del programa de PREVIOLEM ejercido por cada entidad federativa durante 2010 (30%)</p>	<p>del financiamiento se orientará hacia el desarrollo de las acciones sustantivas del PREVIOLEM a través de dos vertientes: a) el 80% del monto se transferirá a las Entidades Federativas, bajo la fórmula establecida en las presentes Reglas de Operación y, b) el 15% complementario será administrado por la DGFCMS y se destinará para gastos de organización, implementación, desarrollo y difusión de jornadas de profesionalización a nivel nacional y asesoría, así como para cualquier otro rubro o concepto necesario para mejorar los procesos de sensibilización de las Figuras Educativas en prevención de la violencia y equidad de género; y 2) El 5% restante del monto total se administrará por esta DGFCMS y se destinará para cubrir los gastos de operación de las acciones enmarcadas dentro del PREVIOLEM.</p>
--	--	--	--	---	--

Reglas de Operación Maestros de Educación Básica en Servicio 2007 al 2012

			<p>Fortalecimiento de Comunidades Escolares de Aprendizaje, Concursable y \$29,551,761.00 (Veintinueve millones quinientos cincuenta y un mil setecientos sesenta y un pesos 00/100 M.N.) que corresponden a acciones de capacitación al magisterio para prevenir la violencia hacia las mujeres, dentro del marco de equidad de género.</p> <p>Respecto a los recursos asignados para el cumplimiento de metas del PREVIOLEM, por un monto equivalente \$26,596,584.90 (Veintiséis millones quinientos noventa y seis mil quinientos ochenta y cuatro pesos 90/100 M.N.), se observarán los siguientes criterios de distribución: El 55% se asignará de manera proporcional al total de la población docente de cada entidad federativa. El 45% se distribuirá considerando:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Los índices de violencia hacia las mujeres reportados por el Centro de Estudios para el Adelanto de las Mujeres y la Equidad de Género (CEAMEG) (20%), 2) El porcentaje de mujeres de 15 años y más que 		
--	--	--	---	--	--

Elaboración propia. Fuente: DOF, (2007, 2008, 2009, 2010, 2011, 2012) En: <http://www.dof.gob.mx/>

Reglas de Operación Maestros de Educación Básica en Servicio 2007 al 2012

			sufrieron algún incidente de violencia de pareja, comunitaria, laboral, familiar, escolar o patrimonial reportados por el Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI) (20%) y 3) La operación en cuanto a calidad, eficacia, eficiencia, transparencia y rendición de cuentas referidos al presupuesto federal del programa de PREVIOLEM ejercido por cada entidad federativa durante 2009 (5%).		
--	--	--	--	--	--

Elaboración propia. Fuente: DOF, (2007, 2008, 2009, 2010, 2011, 2012) En: <http://www.dof.gob.mx/>

ANEXO 2**PROGRAMAS ESTATALES DE FORMACIÓN CONTINUA, 2009-2012**

Programas Estatales de Formación Continua Jalisco, 2009-2012

Objetivos

PEFC 2009	PEFC 2010	PEFC 2011	PEFC 2012
<p>OBJETIVO GENERAL: Contribuir a elevar el logro educativo de los alumnos de educación básica en Jalisco, impulsando la profesionalización de los maestros y autoridades de educación básica, organizando los servicios de formación continua y garantizando su acceso a programas de estudio de calidad, que mejoren su desempeño profesional e impacten de manera favorable en los resultados educativos estatales y nacionales.</p> <p>OBJETIVOS ESPECÍFICOS:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Atender las prioridades educativas nacionales y estatales a partir de la operación en la entidad de programas de formación continua y superación profesional (Diplomados, cursos, talleres). 2. Constituir el Consejo Estatal de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros de Educación Básica en Servicio. 3. Ampliar la oferta de formación continua promoviendo la participación de las instituciones de educación superior, escuelas normales, universidad pedagógica nacional y otras instituciones educativas, en el diseño, desarrollo y evaluación de programas de estudio de formación continua. 4. Organizar la oferta de formación continua a través de la integración del Catálogo Estatal de Formación Continua y Superación Profesional Jalisco 2009, a partir del catálogo nacional y con base en un diagnóstico de las necesidades formativas de los maestros de la entidad. 	<p>OBJETIVO GENERAL: Contribuir a elevar el logro educativo de los alumnos de educación básica en Jalisco, impulsando la profesionalización de las figuras educativas de los niveles y modalidades de educación básica, organizando los servicios de formación continua y garantizando su acceso a programas de estudio de calidad, lo que permitirá mejorar su desempeño profesional e impactar de manera favorable en los resultados educativos estatales y nacionales.</p> <p>OBJETIVOS ESPECÍFICOS:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Consolidar el Sistema Estatal de Formación Continua y Superación Profesional. 2. Operar los programas de estudio de formación continua. 3. Mejorar el logro educativo a través de la profesionalización y del acompañamiento académico a las figuras educativas. 4. Profesionalizar a las figuras educativas en los procesos formativos de reforma a través de programas de estudio diversificados. 5. Elevar la participación, acreditación y certificación de los docentes de educación básica en los ENAMS. 6. Capacitar a maestros y maestras de educación básica en servicio en ofertas de formación que coadyuven a la 	<p>OBJETIVO GENERAL: Contribuir a elevar el logro educativo de los alumnos de educación básica en Jalisco, impulsando la profesionalización de las figuras educativas de los niveles y modalidades de educación básica, organizando los servicios de formación continua y garantizando su acceso a programas de estudio de calidad, lo que permitirá mejorar su desempeño profesional e impactar de manera favorable en los resultados educativos estatales y nacionales.</p> <p>OBJETIVOS ESPECÍFICOS:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Consolidar el Sistema Estatal de Formación Continua y Superación Profesional. 2. Operar los programas de estudio de formación continua. 3. Mejorar el logro educativo a través de la profesionalización y del acompañamiento académico a las figuras educativas en prioridades educativas. 4. Consolidar la profesionalización de figuras educativas en RIEB. 5. Elevar la participación, acreditación y certificación de los docentes de educación básica en los ENAMS. 6. Capacitar a las figuras educativas de básica en procesos de formación que coadyuven a la 	<p>OBJETIVO GENERAL: Contribuir a elevar el logro educativo de los alumnos de Educación Básica en Jalisco, mediante el impulso a la profesionalización de las figuras educativas de los niveles y modalidades de Educación Básica, la organización de los servicios de formación continua y la garantía de acceso a programas de estudio de calidad, lo cual permitirá mejorar el desempeño profesional e impactar de manera favorable en los resultados educativos estatales y nacionales.</p> <p>OBJETIVOS ESPECÍFICOS:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Consolidar el Sistema Estatal de Formación Continua y Superación Profesional a través de la mejora continua de los Centros de Maestros e Instancias Actualizadoras. 2. Fortalecer la cultura de la rendición de cuentas a través de los Comités de Contraloría Social. 3. Consolidar el Catálogo Estatal como el instrumento que regule la oferta de opciones de formación continua. 4. Operar los programas de estudio de formación continua. 5. Mejorar el logro educativo a través de la profesionalización y del acompañamiento académico a

Elaboración propia. Fuente: Secretaría de Educación Jalisco

Programas Estatales de Formación Continua Jalisco, 2009-2012

<p>5. Documentar las experiencias educativas innovadoras que impacten en las prioridades educativas nacionales y estatales como medio para promover la innovación e investigación educativas.</p> <p>6. Fortalecer el Servicio de Asesoría Académica a la Escuela.</p> <p>7. Operar el Examen Nacional para Maestros en Servicio.</p> <p>8. Dar seguimiento y evaluar los procesos y servicios estatales de formación continua y superación profesional.</p> <p>9. Capacitar al magisterio estatal en ofertas de formación dirigidas a maestros y maestras de educación básica en servicio que coadyuven a la erradicación de la violencia hacia las mujeres.</p> <p>10. Constituir y operar en la DGCPE la Contraloría Social</p>	<p>erradicación de la violencia hacia las mujeres.</p>	<p>erradicación de la violencia hacia las mujeres.</p>	<p>las figuras educativas en prioridades educativas nacionales y estatales.</p> <p>6. Consolidar la profesionalización de figuras educativas en la RIEB.</p> <p>7. Capacitar a las figuras educativas de básica en procesos de formación que coadyuven a la erradicación de la violencia hacia las mujeres.</p>
--	--	--	---

Programas

PEFC 2009	PEFC 2010	PEFC 2011	PEFC 2012
<p>1. Formación Continua y Superación Profesional de Maestros de Educación Básica en Servicio.</p> <p>2. Conformación y/o consolidación del Sistema Estatal de Formación Continua y Superación Profesional.</p> <p>3. Articulación de una oferta con calidad, pertinencia, relevancia y equidad.</p> <p>4. Diseño e integración del Catálogo Estatal de Formación Continua y Superación Profesional 2009.</p> <p>5. Documentación de experiencias innovadoras de formación continua y superación profesional en prioridades de la educación básica.</p>	<p>1. Formación Continua en Educación Básica</p> <p>2. Proyecto Mejoramiento del Logro Educativo</p> <p>3. Proyectos Especiales de Formación Continua</p> <p>4. Evaluación, Registro y Certificación de Procesos de Formación Continua</p> <p>5. Programa de Capacitación al Magisterio para Prevenir la Violencia Contra las Mujeres (PREVIOLEM)</p> <p>6. Consolidación de los Centros de Maestros como espacios para El</p>	<p>1. Formación Continua en Educación Básica</p> <p>2. Mejoramiento del Logro Educativo</p> <p>3. Proyectos Especiales de Formación Continua</p> <p>4. Consolidación del SEFCSP en el Estado</p> <p>5. Evaluación, Registro, Acreditación y Certificación de Procesos de Formación Continua</p> <p>6. Programa de Capacitación al Magisterio para Prevenir la Violencia Contra las Mujeres (PREVIOLEM)</p>	<p>1. Consolidación y desarrollo del Sistema Estatal de Formación Continua y Superación profesional de los Maestros de Educación Básica en servicio (SEFCSP)</p> <p>2. Figuras Educativas de Educación Básica en servicio formadas y o profesionalizadas en la enseñanza de: Desarrollo del pensamiento lógico matemático y aplicación de la ciencia en la vida diaria, matemáticas, español, ciencias, TIC, inglés, gestión,</p>

Elaboración propia. Fuente: Secretaría de Educación Jalisco

Programas Estatales de Formación Continua Jalisco, 2009-2012

6. Fortalecimiento del Servicio de Asesoría Académica a la Escuela (SAAE). 7. Programa Operativo Estatal de los Exámenes Nacionales para la Actualización de Maestros en Servicio. 8. Seguimiento y evaluación del Sistema Estatal de Formación Continua y Superación Profesional. 9. Capacitación al magisterio para prevenir la violencia hacia las mujeres (PREVIOLEM). 10. Contraloría Social.	Desarrollo de los Servicios de Formación Continua en el Estado		supervisión y asesoría, RIEB, y otras opciones formativas 3. Figuras Educativas de Educación Básica en servicio formadas a través del Curso Básico 4. Figuras Educativas de Educación Básica en servicio sensibilizadas, formadas y/o profesionalizadas en el Programa de Capacitación al Magisterio para Prevenir la Violencia contra las Mujeres (PREVIOLEM)
--	--	--	--

Elaboración propia. Fuente: Secretaría de Educación Jalisco

ANEXO 3

CURSO BÁSICO DE FORMACIÓN CONTINUA 2008-2009

Curso Básico de Formación Continua 2008-2009

Título	Propósitos	Temas / Contenido	Carga horaria	No. de participantes
Prioridades y retos de la Educación Básica	<p>Que las maestras y los maestros de Educación Básica:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Analicen los principales retos de la educación básica y las respuestas y compromisos que al respecto establece el programa Sectorial de Educación 2007-2012 y la Alianza por la Calidad de la Educación. • Reflexionen sobre las herramientas personales e institucionales con que cuentan para hacer frente de manera exitosa a estos retos de la Educación Básica. • Comprendan los enfoques educativos basados en el desarrollo de competencias. • Fortalezcan el trabajo colegiado y la integración de los niveles de la Educación Básica. 	<p>Bloque 1.- Los Retos de la Educación Básica</p> <p>Bloque 2.- La Evaluación para la Mejora Continua</p> <p>Bloque 3.- La Enseñanza y el Aprendizaje Basados en Competencias</p> <p>Bloque 4.- La Alianza por la Calidad de la Educación</p>	20 horas de trabajo presencial bajo la modalidad de taller	66,192

Elaboración propia. Fuente: SEP (2008).

Curso Básico de Formación Continua 2009-2010

Título	Propósitos	Temas / Contenido	Carga horaria	No. de participantes
El enfoque por Competencias en la Educación Básica	<p>Los propósitos planteados en términos de competencias se definen como:</p> <ul style="list-style-type: none"> Identificar los elementos de la denominada Sociedad del conocimiento, que influyen en los cambios del enfoque educativo, con base en las lecturas sugeridas. Analizar la relevancia de incorporar el enfoque por competencias, para favorecer una educación y desarrollo integral de los alumnos, retomando los cuatro pilares de la educación y el informe Delors, con base en sus lecturas y productos. 	<ul style="list-style-type: none"> Sociedad del Conocimiento, desarrollo humano y el enfoque por competencias. El enfoque por competencias en el Plan y Programas de Estudio. Metodología para la planeación por competencias 	<p>20 horas:</p> <p>15 trabajo presencial</p> <p>5 complementario</p>	72, 892

Elaboración propia. Fuente: SEP (2009).

Curso Básico de Formación Continua 2010-2011

Título	Propósitos	Temas / Contenido	Carga horaria	No. de participantes
Planeación Didáctica para el Desarrollo de Competencias en el Aula	(Los propósitos no se hacen explícitos): Los temas que se consideran son: <ul style="list-style-type: none"> • Planeación didáctica para el desarrollo de competencias • Competencia lectora • Cultura para la salud alimentaria. • Cultura cívica: cultura de la legalidad, derechos humanos y educación inclusiva • Participación social en la educación y los Consejos Escolares de Participación Social • Productividad en y desde la educación básica 	<ul style="list-style-type: none"> • Planeación didáctica y desarrollo de competencias • Temas de prioridad educativa nacional • Cultura cívica: cultura de la legalidad, derechos humanos y educación inclusiva • Participación social en la educación y los Consejos Escolares de Participación Social • Productividad en y desde la educación básica • Competencias a desarrollar en el docente: Reconozcan los componentes de la planeación didáctica en el aula de acuerdo con los nuevos enfoques educativos que orientan la RIEB 	20 horas: 15 trabajo presencial 5 complementario	47,699

Elaboración propia. Fuente: SEP (2010).

Curso Básico de Formación Continua 2011-2012

Título	Propósitos	Temas / Contenido	Carga horaria	No. de participantes
Relevancia de la profesión docente en la escuela del nuevo milenio	Que los maestros de educación básica reconozcan la importancia de transformar su práctica docente, tomando en consideración que esto constituye una condición indispensable para elevar la calidad de la educación.	<ul style="list-style-type: none"> • Relevancia de la profesión docente en la escuela del nuevo milenio • La formación del pensamiento crítico y científico • El Acuerdo secretarial por el que se establece la Articulación curricular de la Educación Básica • La evaluación como herramienta de la transformación de la práctica docente • Habilidades Digitales para Todos • La profesión docente y las problemáticas sociales contemporáneas: Cambio climático y Hacia una comunidad segura 	40 horas: 35 trabajo presencial 5 complementario	51,467

Elaboración propia. Fuente: SEP (2011).

Curso Básico de Formación Continua 2012-2013

Título	Propósitos	Temas / Contenido	Carga horaria	No. de participantes
Transformación de la práctica docente	<p>Los propósitos planteados en términos de competencias se definen como:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Enriquece su práctica en la escuela a través de la reflexión sobre el desarrollo del pensamiento complejo. • Fortalece sus competencias profesionales y da continuidad a su formación permanente a partir de la evaluación formativa a través del desarrollo de trayectos formativos. • Comprende la importancia de atender los programas de relevancia social que inciden en su contexto. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Retos para una nueva práctica educativa. 2. La reforma Integral de la Educación Básica: Un proceso hacia la mejora educativa. 3. La formación continua frente al reto de la profesionalización docente. 4. La evaluación formativa. Evaluar para aprender. 5. Programas de relevancia social 	40 horas de trabajo presencial	52,432

Elaboración propia. Fuente: SEP (2012).

ANEXO 4

CONVOCATORIA

CONVOCATORIA

La Secretaría de Educación del Estado de Jalisco a través de la Dirección General de Formación Continua para Profesionales de la Educación, con la finalidad de atender a todos los docentes de los niveles y modalidades de Educación Básica en sus necesidades de formación continua, convoca a los maestros de educación: Inicial, Preescolar Regular, Preescolar Indígena, Primaria Regular, Primaria Indígena, Secundaria General, Secundaria Técnica, Telesecundaria, Educación Especial, Educación Extraescolar, Educación Física y Educación Artística, a participar en los **CURSOS DE FORMACIÓN CONTINUA 2010-2011, con valor para la Vigésima Etapa de Carrera Magisterial**, los cuales se impartirán en las siguientes fechas:

	Marzo 2011	Abril 2011	Mayo 2011	Junio 2011
Sábados	26	2, 9	7, 14, 21, 28	04
Domingos	27	3, 10	8, 15, 22, 29	05

Los Cursos de Formación Continua se ofrecerán en los siguientes días y horarios: sábado de 8:00 a 13:00 hrs. o de 14:00 a 19:00 hrs, y domingo de 8:00 a 13:00 hrs. en las sedes correspondientes.

NIVEL/MODALIDAD	CLAVE	NOMBRE DEL CURSO	VERTIENTE
Educación Inicial, Preescolar Regular, Preescolar Indígena, CAPEP	SEP209946	<i>Diseño y aplicación de situaciones didácticas para Educación Preescolar</i>	1ª, 2ª y 3ª
Educación Primaria Regular, Primaria Indígena, Educación Especial.	SEP203115	<i>La enseñanza del español en el marco de la reforma de la escuela primaria III</i>	1ª, 2ª y 3ª
	SEP204021	<i>La problemática de la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas en la escuela primaria III</i>	
	SEP201103	<i>La enseñanza de las ciencias naturales en la educación primaria III. Exploración de la naturaleza y la sociedad.</i>	
Educación Secundaria (Español) y Telesecundaria	SEP201109	<i>Fortalezcamos algunos contenidos del español III. La evaluación de las prácticas sociales del lenguaje</i>	
Educación Secundaria (Matemáticas) y Telesecundaria	SEP204022	<i>Las matemáticas y su enseñanza en la escuela secundaria III</i>	
Educación Secundaria (Ciencias I) y Telesecundaria	SEP201110	<i>La enseñanza de las ciencias en la educación secundaria III Énfasis en Biología</i>	1ª, 2ª y 3ª
Educación Secundaria (Ciencias II) y Telesecundaria	SEP201111	<i>La enseñanza de las ciencias en la educación secundaria III Énfasis en Física</i>	
Educación Secundaria (Ciencias III) y Telesecundaria	SEP201112	<i>La enseñanza de las ciencias en la educación secundaria III Énfasis en Química</i>	
Educación Inicial, Preescolar Regular, Preescolar Indígena, CAPEP, Primaria Regular, Primaria Indígena, Secundaria, Telesecundaria, Educación Extraescolar, Educación Física, Educación Artística, Educación Especial.	SEP207233	<i>Formación Cívica y Ética en Educación Básica III</i>	1ª, 2ª y 3ª
	SEP191707	<i>Uso didáctico de las TIC para maestros de educación básica.*</i>	
	SEP199604	<i>La asesoría académica a la escuela I</i>	
Educación Preescolar Regular, Preescolar Indígena, Primaria Regular, Primaria Indígena, Secundaria, Telesecundaria, Educación Extraescolar, Educación Física, Educación Artística, Educación Especial	SEP194509	<i>Economía sustentable y cultura financiera</i>	1ª, 2ª y 3ª
Educación Preescolar, Primaria, Secundaria y Telesecundaria	SEP191810	<i>Las competencias comunicativas de la lengua inglesa</i>	1ª, 2ª y 3ª
Educación Primaria Regular, Primaria Indígena, Secundaria, Telesecundaria, Educación Extraescolar, Educación Especial	SEP194303	<i>Metodologías para el aprendizaje de la Historia</i>	1ª, 2ª y 3ª
Educación Inicial, Preescolar Regular, Preescolar Indígena, CAPEP	SEP208437	<i>Formación para maestras y maestros de educación básica en educación en salud sexual integral. Nivel Inicial y Preescolar</i>	1ª y 3ª
Educación Primaria Regular, Primaria Indígena, Educación Física, Educación Artística, Educación Especial	SEP208438	<i>Formación para maestras y maestros de educación básica en educación en salud sexual integral. Nivel Primaria</i>	1ª y 3ª
Educación Secundaria, Telesecundaria, Educación Extraescolar, Educación Física, Educación Artística	SEP208439	<i>Formación para maestras y maestros de educación básica en educación en salud sexual integral. Nivel Secundaria</i>	1ª y 3ª

Es responsabilidad del docente elegir el curso que le corresponde.

Es importante que los participantes verifiquen los destinatarios autorizados en cada propuesta formativa; consultar previo a su inscripción con la Coordinación Estatal de Carrera Magisterial.

*** No se reconocerá el puntaje por un mismo curso a los docentes que ya obtuvieron el beneficio en la Decimonovena Etapa.**

A los docentes que participaron en los cursos citados en la presente convocatoria ofertados por los Centros de Maestros durante el ciclo escolar 2010-2011, se les asignará el puntaje correspondiente sin necesidad de realizar la inscripción nuevamente.

Los maestros interesados en participar deberán **inscribirse en el periodo comprendido del 19 de Febrero al 05 de Marzo de 2011**, el trámite sólo se realizará en el Centro de Maestros al que corresponda la sede de su interés; de acuerdo al horario de atención de los mismos. Presentarse con copia del último talón de cheque.

Al inscribirse, el interesado recibirá el comprobante correspondiente validado con sello y firma del personal del Centro de Maestros, el cual deberá presentar al inicio del curso para cualquier aclaración y al final para recabar la firma del asesor misma que hará constar su asistencia.

El número de docentes por grupo será de 25 participantes mínimo y 35 máximo en la zona metropolitana, de 20 mínimo y 35 máximo para la zona foránea, de no completarse el mínimo requerido en los grupos; se reubicará a los participantes en otro curso y/o sede.

Dado que se trata de cursos que son evaluados, los docentes participantes deberán cumplir con los criterios de: asistencia, permanencia, participación y los productos académicos propios del curso.

Los Cursos de Formación Continua tendrán valor para la Vigésima Etapa de Carrera Magisterial conforme a lo determinado por la Comisión Nacional SEP-SNTE de Carrera Magisterial.

Los puntos no considerados en la presente convocatoria, serán atendidos por la Dirección General de Formación Continua para Profesionales de la Educación.

Guadalajara, Jal., a 19 de Febrero de 2011

ANEXO 5

**ENCUESTA PARA EVALUAR LA PERTINENCIA Y LAS NECESIDADES DE
FORMACIÓN CONTINUA EN EL ESTADO DE JALISCO**

Encuesta para evaluar la pertinencia y las necesidades de formación continua en el Estado de Jalisco

Estimado participante en los Cursos de Formación Continua 2010-2011: el presente instrumento tiene como propósito evaluar el proceso de formación que ahora concluye; y a la vez, obtener evidencias de los logros, dificultades y desafíos. Conocerlos es primordial para desarrollar la estrategia conjunta que nos lleve a mejorar los resultados educativos. Sus puntos de vista son muy valiosos, por lo que le solicitamos atentamente compartir su experiencia formativa, respondiendo las siguientes preguntas. Gracias.

Datos laborales

Sexo _____ Edad _____ Fecha de ingreso al servicio _____

Área de especialidad _____

Función que desempeña _____

Nombramiento (s):

1. Nivel _____ Subsistema _____

2. Nivel _____ Subsistema _____

Nivel en Carrera Magisterial _____ Vertiente en la que participa _____

Trayectoria de formación continua durante el ciclo escolar 2010-2011

1. ¿En cuántos Cursos estatales y/o Cursos de Formación Continua con valor a Carrera Magisterial ha participado, desde su ingreso al servicio?
 - a) 1 – 3
 - b) 4 – 6
 - c) 7 o más
2. ¿En qué ámbito(s) ubica los cursos que ha tomado?
 - a) Disciplinar
 - b) Didáctico
 - c) TIC
 - d) Otros _____
3. ¿Cuántas veces ha presentado el Examen Nacional para Maestros en Servicio (ENAMS)?
 - a) 1 – 3
 - b) 4 – 6
 - c) 7 – más
4. ¿Cuántas veces lo ha acreditado _____?
5. ¿Cuántas veces se certificado _____?
6. ¿Actualmente participa en estudios de posgrado?
 - a) Sí
 - b) No

¿Cuáles? _____

7. ¿Ha tomado otro tipo de cursos por iniciativa propia?

- a) Sí
- b) No

¿Cuáles? _____

Identificación de necesidades de formación

8. Seleccione de los siguientes criterios, el o los que responda(n) a su punto de vista para valorar los Exámenes Nacionales:

- a) Son útiles para evaluar sólo conocimientos teóricos y poco relacionados con los problemas propios de su actividad educativa
- b) Un ejercicio intelectual que relaciona la teoría con la práctica
- c) Representan un medio para reflexionar sobre los problemas propios de su tarea
- d) Un elemento de diagnóstico que le permite identificar el nivel de desarrollo de sus competencias docentes
- e) Memorísticos
- f) Otros _____

9. ¿Qué campo disciplinar responde a sus prioridades de formación personal?

Matemáticas	Geografía
Español	Biología
Ciencias	Química
Formación cívica y ética	Física
Segunda lengua	Uso de las Tic
Historia	Didácticas
Otros	

10. ¿Es suficiente el apoyo académico que recibe con los cursos de Formación Continua?

- a) Sí
- b) No

11. ¿Reconoce entre las siguientes, algunas habilidades y/o competencias para la docencia que ha adquirido en estos cursos?

- a) Manejo de contenidos
- b) Organización de grupos
- c) Estrategias para el abordaje de temas
- d) Planeación de la clase
- e) Recursos para la evaluación
- f) Otros

12. ¿Cuál es su interés al asistir a estos cursos?
- a) Para lograr una promoción escalafonaria
 - b) Como proceso de formación continua
 - c) Para lograr una promoción en Carrera Magisterial
 - d) Otro _____
13. ¿Cuánto tiempo semanal fuera del curso dedica a las lecturas y actividades académicas?
- a) No le dedica
 - b) 1-2 horas
 - c) 3 y más horas
14. Escriba dos ejemplos de cómo aplica en el aula los conocimientos adquiridos en el curso
- a) _____
 - b) _____
15. Enliste los contenidos de su programa que le resultan más difíciles desarrollar con sus alumnos.
- a) _____
 - b) _____
 - c) _____
16. ¿Cuáles serían algunos conocimientos que deberían incluir estos cursos para que le sean de utilidad?
- a) _____
 - b) _____
 - c) _____
17. ¿Qué sugiere para enriquecer estos procesos de formación continua?
- _____
- _____

ANEXO 6

RESULTADOS DE LA ENCUESTA. TABLAS DE DATOS GENERALES Y VALORACIONES DOCENTES

RESULTADOS DE LA ENCUESTA**TABLAS DE DATOS GENERALES Y VALORACIONES DOCENTES****Datos generales**

Participantes por Centro de Maestros (Municipios)

Centro de Maestros	Municipio	Docentes	Porcentaje
1401	Arandas	71	2,72
1402	Cihuatlán	60	2,30
1403	Sayula	58	2,22
1404	Colotlán	78	2,99
1405	Chapala	81	3,10
1408	Lagos de Moreno	161	6,16
1409	Ocotlán	27	1,03
1410	Ameca	115	4,40
1411	Tlaquepaque	239	9,15
1412	Unión de Tula	127	4,86
1413	Puerto Vallarta	112	4,29
1414, 1415 y 1416	Zapopan	432	16,54
1417	Mascota	24	0,92
1419	Tizapán	23	0,88
1420	Etzatlán	102	3,91
1421	Yahualica	18	0,69
1422	Mazamitla	17	0,65
1423	Tepatitlán	45	1,72
1406, 1407 y 1424	Guadalajara	567	21,71
1425	Cd. Guzmán	201	7,70
1427	Ahualulco	54	2,07
TOTAL		2612	100,00

Elaboración propia. Fuente: Encuesta realizada para esta investigación.

Sexo de los participantes

Sexo	Docentes	Porcentaje
Femenino	1561	59,76
Masculino	1029	39,40
No contestó	22	0,84
TOTAL	2612	100,00

Elaboración propia. Fuente: Encuesta realizada para esta investigación.

Edad de los participantes

Rango de Edad	Docentes	Porcentaje
20-25	36	1,38
26-30	320	12,25
31-35	476	18,22
36-40	406	15,54
41-45	500	19,14
46-50	517	19,79
51-55	201	7,70
56-60	70	2,68
61-65	30	1,15
66-70	5	0,19
71-75	3	0,11
No contestó	48	1,84
TOTAL	2612	100,00

Elaboración propia. Fuente: Encuesta realizada para esta investigación.

Fecha de ingreso al sistema

Año de ingreso	Docentes	Porcentaje
1950-1955	1	0,04
1956-1960	4	0,15
1961-1965	7	0,27
1966-1970	17	0,65
1971-1975	33	1,26
1976-1980	100	3,83
1981-1985	368	14,09
1986-1990	381	14,59
1991-1995	458	17,53
1996-2000	415	15,89
2001-2005	499	19,10
2006-2010	251	9,61
2011	24	0,92
No contestó	54	2,07
TOTAL	2612	100,00

Elaboración propia. Fuente: Encuesta realizada para esta investigación.

Área de formación de los maestros

Especialidad	Docentes	Porcentaje
Adiestramiento/Manualidades	1	0,04
Administración	6	0,23
Agronomía	13	0,50
Artes	17	0,65
Biología	7	0,27
Ciencias	31	1,19
Ciencias Naturales	57	2,18
Ciencias Sociales	78	2,99
Contabilidad	4	0,15
Cultura Física y Deporte	66	2,53
Dibujo Industrial	1	0,04
Economía Sustentable	3	0,11
Educación	120	4,59
Educación Especial	109	4,17
Educación Musical	6	0,23
Español	81	3,10
Formación cívica y ética	9	0,34
Filosofía	1	0,04
Física	5	0,19
Geografía	6	0,23
Historia	19	0,73
Informática	3	0,11
Ingeniería	7	0,27
Inglés	32	1,23
Matemáticas	106	4,06
Medicina	1	0,04
Pedagogía	43	1,65
Preescolar	410	15,70
Primaria	489	18,72
Psicología	35	1,34
Química	6	0,23
Tecnología	29	1,11
Telesecundaria	33	1,26
Otros	59	2,26
No contestó	719	27,53
TOTAL	2612	100,00

Elaboración propia. Fuente: Encuesta realizada para esta investigación.

Función que desempeñan los docentes de Educación Básica

Función	Docentes	Porcentaje
Asesor Técnico Pedagógico	42	1,61
Auxiliar de Directivo	1	0,04
Auxiliar de Mantenimiento	1	0,04
Auxiliar de Supervisor	1	0,04
Coordinador	16	0,61
Directivo	203	7,77
Educación	12	0,46
Educadora	185	7,08
Elaboración de material de apoyo	1	0,04
Encargado de dirección	6	0,23
Formador de Directivo	1	0,04
Gabinete Pedagógico	1	0,04
Jefatura	5	0,19
Lenguaje y Comunicación	3	0,11
Maestro frente a grupo	2028	77,64
Orientador educativo	2	0,08
Pianista	1	0,04
Promotor artístico	2	0,08
Psicólogo	22	0,84
Subdirector	15	0,57
Supervisor	32	1,23
Técnico	4	0,15
Trabajo social	1	0,04
No contestó	27	1,03
TOTAL	2612	100,00

Elaboración propia. Fuente: Encuesta realizada para esta investigación.

Primer nombramiento por nivel educativo

Nivel	Docentes	Porcentaje
Educación Especial	113	4,33
Educación Física	8	0,31
Educación Tecnológica	1	0,04
Educación Inicial	13	0,50
Preescolar	605	23,16
Primaria	1161	44,45
Secundaria Técnica	77	2,95
Secundaria General	297	11,37
Telesecundaria	137	5,25
No contestó	200	7,66
TOTAL	2612	100,00

Elaboración propia. Fuente: Encuesta realizada para esta investigación.

Subsistema educativo

Subsistema	Docentes	Porcentaje
Estatad	934	35,76
Federal	1294	49,54
No contestó	384	14,70
TOTAL	2612	100,00

Elaboración propia. Fuente: Encuesta realizada para esta investigación.

Segundo nombramiento por nivel educativo

Nivel	Docentes	Porcentaje
Educación Especial	45	1,72
Educación Inicial	3	0,11
Preescolar	68	2,60
Primaria	376	14,40
Secundaria Técnica	4	0,15
Secundaria General	65	2,49
Telesecundaria	1	0,04
No contestó	2050	78,48
TOTAL	2612	100,00

Elaboración propia. Fuente: Encuesta realizada para esta investigación.

Subsistema educativo

Subsistema	Docentes	Porcentaje
Estatad	264	10,11
Federal	309	11,83
No contestó	2039	78,06
TOTAL	2612	100,00

Elaboración propia. Fuente: Encuesta realizada para esta investigación.

Nivel en carrera magisterial

Nivel	Docentes	Porcentaje
Letra A	680	26,03
Letra B	365	13,97
Letra C	235	9,00
Letra D	182	6,97
Letra E	52	1,99
No contestó	1098	42,04
TOTAL	2612	100,00

Elaboración propia. Fuente: Encuesta realizada para esta investigación.

Vertiente en la que participa

Vertiente	Docentes	Porcentaje
Primera (Maestro de grupo)	1881	72,01
Segunda (Directivos)	235	9,00
Tercera (ATP)	52	1,99
No contestó	444	17,00
TOTAL	2612	100,00

Elaboración propia. Fuente: Encuesta realizada para esta investigación.

Preguntas sobre el proceso formativo

1. ¿En cuántos Cursos estatales y/o Cursos de Formación Continua con valor a Carrera Magisterial ha participado, desde su ingreso al servicio?

Cursos tomados	Docentes	Porcentaje
Uno a tres	731	27,99
Cuatro a seis	522	19,98
Siete o más	1333	51,03
No contestó	26	1,00
TOTAL	2612	100,00

Elaboración propia. Fuente: Encuesta realizada para esta investigación.

2. ¿En qué ámbito(s) ubica los cursos que ha tomado?

Ámbito	Docentes	Porcentaje
Didáctico	1698	65,01
TIC	444	17,00
Disciplinar	392	15,01
Otros	78	2,99
TOTAL	2612	100,00

Elaboración propia. Fuente: Encuesta realizada para esta investigación.

3. ¿Cuántas veces ha presentado el Examen Nacional para Maestros en Servicio (ENAMS)?

ENAMS presentados	Docentes	Porcentaje
Uno a tres	1070	40,96
Cuatro a seis	626	23,97
7 o más	78	2,99
No contestó	838	32,08
TOTAL	2612	100,00

Elaboración propia. Fuente: Encuesta realizada para esta investigación.

4. ¿Cuántas veces lo ha acreditado?

ENAMS acreditados	Docentes	Porcentaje
Una vez	366	14,01
Dos veces	261	9,99
Tres veces	287	10,99
Siete veces	313	11,98
No contestó	1385	53,02
TOTAL	2612	100,00

Elaboración propia. Fuente: Encuesta realizada para esta investigación.

5. ¿Cuántas veces se ha certificado?

ENAMS certificado	Docentes	Encuestados
Una vez	261	9,99
Dos veces	104	3,98
Tres veces	52	1,99
Ninguna	783	29,98
No contestó	1412	54,06
TOTAL	2612	100,00

Elaboración propia. Fuente: Encuesta realizada para esta investigación.

6a. ¿Actualmente participa en estudios de posgrado?

Si/No	Docentes	Porcentaje
Si	548	20,98
No	1986	76,03
No contestó	78	2,99
TOTAL	2612	100,00

Elaboración propia. Fuente: Encuesta realizada para esta investigación.

6b. ¿Cuáles estudios de posgrado?

Estudios de Posgrado	Docentes	Porcentaje
Maestría	340	13,02
Diplomados	52	1,99
Doctorado	130	4,98
No contestó	2090	80,02
TOTAL	2612	100,00

Elaboración propia. Fuente: Encuesta realizada para esta investigación.

7a. ¿Ha tomado otro tipo de cursos por iniciativa propia?

Si/No	Docentes	Porcentaje
Si	1855	71,02
No	679	26,00
No contestó	78	2,99
TOTAL	2612	2612

Elaboración propia. Fuente: Encuesta realizada para esta investigación.

7b. ¿Cuáles cursos ha tomado por iniciativa propia?

Cursos tomados	Docentes	Porcentaje
Diplomados	835	31,97
TIC	365	13,97
Desarrollo humano	287	10,99
No contestó	1125	43,075
TOTAL	2612	100,00

Elaboración propia. Fuente: Encuesta realizada para esta investigación.

8. Seleccione de los siguientes criterios, el o los que respondan a su valoración de los Exámenes Nacionales.

- a) Son útiles para evaluar sólo conocimientos teóricos y poco relacionados con los problemas propios de su actividad educativa
- b) Un ejercicio intelectual que relaciona la teoría con la práctica
- c) Representan un medio para reflexionar sobre los problemas propios de su tarea
- d) Un elemento de diagnóstico que le permite identificar el nivel de desarrollo de sus competencias docentes
- e) Memorísticos

Opción	Docentes	Porcentaje
a)	368	14,09
b)	574	21,98
c)	574	21,98
d)	914	34,99
e)	130	4,98
Otros	52	1,99
TOTAL	2612	100,00

Elaboración propia. Fuente: Encuesta realizada para esta investigación.

9. ¿Qué campo disciplinar responde a sus prioridades de formación personal?

Campo disciplinar	Docentes	Porcentaje
Matemáticas	392	15,01
Español	392	15,01
TIC	362	13,86
Didáctica	314	12,02
No contestó	1152	44,10
TOTAL	2612	100,00

Elaboración propia. Fuente: Encuesta realizada para esta investigación.

10. ¿Es suficiente el apoyo académico que recibe con los Cursos de Formación Continua?

Si/No	Docentes	Porcentaje
Si	1385	53,02
No	1149	43,99
No contestó	78	2,99
TOTAL	2612	100.00

Elaboración propia. Fuente: Encuesta realizada para esta investigación.

11. ¿Reconoce, entre las siguientes, algunas habilidades y/o competencias para la docencia que ha adquirido en estos cursos?

Habilidad y/o Competencia	Docentes	Porcentaje
Estrategias para el abordaje de temas	653	25,00
Planeación en clase	626	23,97
Manejo de contenidos	600	22,97
No contestó	733	28,06
TOTAL	2612	100.00

Elaboración propia. Fuente: Encuesta realizada para esta investigación.

12. ¿Cuál es su interés al asistir a estos cursos?

Opción	Docentes	Porcentaje
a) Para lograr una promoción escalafonaria	156	5,97
b) Como proceso de formación continua	1411	54,02
c) Para lograr una promoción en Carrera Magisterial	993	38,02
Otro	52	1,99
TOTAL	2612	100,00

Elaboración propia. Fuente: Encuesta realizada para esta investigación.

13. ¿Cuánto tiempo semanal fuera del curso dedica a las lecturas y actividades académicas?

Opción	Docentes	Porcentaje
a) No le dedica	52	1,99
b) 1-2 horas	1615	61,83
c) 3 y más horas	932	35,68
No contestó	13	0,50
TOTAL	2612	100,00

Elaboración propia. Fuente: Encuesta realizada para esta investigación.

14. Escriba dos ejemplos de cómo aplica en el aula los conocimientos adquiridos en el curso.

Ejemplos	Docentes	Porcentaje
En la planeación	786	30,09
Aplicando nuevas estrategias	705	26,99
Aplicando secuencias didácticas	600	22,97
Usando las TIC	313	11,98
Realizando campañas en la comunidad	104	3,98
No contestó	104	3,98
TOTAL	2612	100,00

Elaboración propia. Fuente: Encuesta realizada para esta investigación.

15. Enliste los contenidos de su programa que le resultan más difíciles desarrollar con sus alumnos.

Contenidos más difíciles	Docentes	Porcentaje
Matemáticas	653	25,00
Español	365	13,97
Cívica y Ética	235	9,00
Historia	182	6,97
No contestó	1177	45,06
TOTAL	2612	100,00

Elaboración propia. Fuente: Encuesta realizada para esta investigación.

16. ¿Cuáles serían algunos conocimientos que deberían incluir estos cursos para que le sean de utilidad?

Temas que deberían incluir	Docentes	Porcentaje
Estrategias didácticas	501	19,18
Desarrollo humano	313	11,98
TIC	313	11,98
Evaluación	287	10,99
Planeación	235	9,00
Arte	130	4,98
Educación especial	130	4,98
Formación en valores	104	3,98
Medio ambiente	104	3,98
RIEB	104	3,98
Inglés	52	1,99
Escuela para padres	52	1,99
Prevención de violencia escolar	26	1,00
No contestó	261	9,99
TOTAL	2612	100,00

Elaboración propia. Fuente: Encuesta realizada para esta investigación.

17. ¿Qué sugiere para enriquecer estos procesos de formación continua?

Dimensiones básicas de las sugerencias	Docentes	Porcentaje
Necesidades de los profesores en relación con su práctica docente	677	25.95
Atender las necesidades docentes, lo que impacte el trabajo docente, para los temas de trabajo considerar la situación real que vivimos en las escuelas, realizar observación de la práctica docente y las situaciones de aula, trabajar proyectos curriculares de centro, unir teoría y práctica	248	9.49
Se dé seguimiento, tengan continuidad a lo largo del ciclo, acompañamiento	296	11.33
Tomen en cuenta la experiencia y opiniones de los docentes	58	2.22
Se aborden las didácticas de todas las asignaturas y contenido de planes y programas	40	1.53
Se sigan impartiendo	35	1.34
Organizativas	931	35.64
Antes de los exámenes nacionales (ENAMS)	345	13.21
Comiencen al inicio del año, no al final/menos sesiones/reducir carga horaria	319	12.21
Se entregue material a tiempo	148	5.67
Asesor excelente	40	1.53
Asesor poco preparado	38	1.45
Se exija asistencia y permanencia	23	0.88
Se organicen fuera de Carrera Magisterial	18	0.69
Modalidad sugerida	518	19.83
Otras formas más dinámicas, cursos más prácticos, breves, innovadores, no en cascada	235	9.00
Se utilicen las TIC/ trabajo en línea	162	6.20
Se promueva el intercambio entre docentes, el trabajo colegiado, trabajo en escuelas	84	3.22
Círculos de estudio/talleres/ apoyo con especialistas	37	1.42
Otras	59	2.26
Buen curso	15	0.57
Sea obligatorio	18	0.69
Involucrar más a los docentes	2	0.08
Se dé incentivo económico	16	0.61
Tengan mayor puntaje	8	0.31
No contestó	427	16.35
Total	2612	100.00

Elaboración propia. Fuente: Encuesta realizada para esta investigación.

Imagen contraportada: Detalle de cuadro de estambre Huichol, México