



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA
DE AGUASCALIENTES

CENTRO DE CIENCIAS SOCIALES
Y HUMANIDADES

**DR. FRANCISCO JAVIER ÁLVAREZ RODRÍGUEZ,
DIRECTOR GENERAL DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADOS,
PRESENTE.**

**ASUNTO: CONCLUSIÓN DE TESIS
OF. N° 054**

Por medio del presente me permito comunicar a usted que la tesis titulada **"FORMACIÓN CONTINUA: OPINIONES DE MAESTROS DE SECUNDARIA SOBRE LOS CURSOS BÁSICOS."**, de la **C. TERESA VÉLEZ JIMÉNEZ**, egresada de la Maestría en Investigación Educativa, respeta las normas y lineamientos establecidos institucionalmente para su elaboración y su autor cuenta con el voto aprobatorio de su tutor y comité tutorial.

Sin más por el momento aprovecho la ocasión para enviarle un cordial saludo.

ATENTAMENTE
Aguascalientes, Ags., 18 de Noviembre de 2011
" SE LUMEN PROFERRE "

**DR. DANIEL EUDAVE MUÑOZ
DECANO**

c.c.p.- DRA. GUADALUPE RUÍZ CUELLAR.- Secretaria Técnica del Consejo Académico de la Maestría en Investigación Educativa
c.c.p.- C. TERESA VÉLEZ JIMÉNEZ.- Egresada de la Maestría en Investigación Educativa
c.c.p.- Archivo

ggl ↗



UNIVERSIDAD AUTONOMA DE AGUASCALIENTES

DR. DANIEL EUDAVE MUÑOZ
DECANO DEL CENTRO DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES
PRESENTE

Hacemos de su conocimiento que **Teresa Vélez Jiménez**, egresada de la MAESTRÍA EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA ha presentado el documento final de su tesis titulado *Formación continua: Opiniones de maestros de Secundaria sobre los cursos básicos.*

La tesis incorpora los elementos teóricos y metodológicos que le permiten ser defendida en el examen de grado reglamentario, por ello se solicita que se proceda a los trámites correspondientes para la presentación del examen de grado de maestría.

ATENTAMENTE
Se lumen proferre.

Aguascalientes, Ags., a 15 de noviembre de 2011.

M. Aída R.C.

MTRA. MARÍA AÍDA REYES CASTRO
TUTORA

[Signature]
DRA. GUADALUPE RUIZ CUÉLLAR
LECTORA

[Signature]
MTRA. ROMELIA CHAVEZ ALBA
LECTORA

c.c.p. Archivo Maestría en Investigación Educativa
c.c.p. Interesado



CENTRO DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN

TESIS

**FORMACIÓN CONTINUA: OPINIONES DE MAESTROS DE SECUNDARIA
SOBRE LOS CURSOS BÁSICOS**

PRESENTA

TERESA VÉLEZ JIMÉNEZ

Para optar al grado de Maestra en Investigación Educativa

TUTORA

MICH María Aída Reyes Castro

COMITÉ TUTORAL

Dra. en Educ. Guadalupe Ruíz Cuéllar

MEB Romelia Chávez Alba

Aguascalientes, Ags., noviembre de 2011

Agradecimientos

Este trabajo no sólo fue enriquecido por la tutora de tesis MICH María Aída Reyes, y el comité tutorial compuesto por la MEB Romelia Chávez Alba y la Dra. Guadalupe Ruíz Cuéllar, sino por varios profesores, amigos y familiares con quienes tengo una deuda de gratitud impagable. Su riqueza cultural y emocional me guiaron por caminos no sólo intelectuales sino también personales.

Un respeto y cariño especial en orden de aparición a los profesores: Mtra. Isabel Stange Espinola, por mostrarme que la tenacidad y la entrega a lo que se ama pueden brindar frutos inexplicables; al Mtro. Sergio Romero Ortega, que con su singular forma de impartir clase logró que el campo educativo robara mi corazón; al Dr. Ignacio Cosío y Ortiz y a la Dra. Patricia Meza Rojas porque en conjunto me mostraron que la investigación y el trabajo en equipo puede concluir no sólo en la publicación de un libro sino en el inicio de una amistad; a la Dra. Guadalupe Ruíz Cuéllar y el Lic. Felipe Martínez Rizo por resolver mis constantes dudas, por ser mi ejemplo a seguir y mostrarme que la inteligencia, sencillez y carisma se encuentran en cada uno de ellos; al Dr. Salvador Camacho Sandoval y al Dr. Bonifacio Barba Casillas por su pasión y dedicación para sembrarme ideas de cambio; y a la Dra. María de Lourdes Montero Mesa por hacerme sentir como en casa y compartirme su alegría y pasión por la formación del profesorado.

Del mismo modo quiero agradecer con mucho cariño a cada uno de los amigos que me apoyaron desde la idea de ingresar a la MIE y durante el proceso de ésta.

En orden de aparición, a mis mejores amigas de Puebla: Paola Monterrubio Carreon, Daniela Morales Porras, Olivia García Bravo, Lucía Cuautle Hernández, Elizabeth Cuevas Soria, Nubia B. Vázquez Gaviña, Monia Ashanti García Casarrubias, y Carolina Flores Orea, quienes escuchan mis sueños, frustraciones y deseos entre pláticas y risas.

A las amigas con las que formé una segunda familia Glendy G. Martín Torres y Cintya Guzmán Ramírez, por soportarme casi todo el día y quererme tanto como las quiero.

A Verónica L. Martínez Arango por su amabilidad, cariño y particular forma de ser, como tú no hay dos, ni aquí ni en Cuba.

A Carlos Arteaga López, el hermano mayor que siempre quise, gracias por tantos días de simpleza, confianza y cariño que me brindaste incluso fuera del país.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

A Francisco Gómez Carreto por adoptarme como amiga. Gracias por las risas y lágrimas que has soportado y por ser cómplice de sorpresas.

A Elsa Ramírez Sandoval y Julio Cesar Reyes Tronco porque desde que los conocí comencé a quererlos por su hospitalidad, atenciones y cariño para conmigo. Disculpen por las constantes molestias.

Asimismo, quiero agradecer a las personas que más amo, aquellos que comenzaron a escribir mi historia y me hicieron parte de la suya: mis padres, J.T. Raúl Vélez Periañez y Ma. Rosa Jiménez Ruíz, por su cariño, cuidado y atenciones; mis hermanas Jessica, Victoria y Ma. del Pilar Vélez Jiménez por sus ocurrencias y chispa especial; mis padrinos que se convirtieron en un ejemplo de honestidad, lucha, amor y perseverancia, Cristina Pérez Murillo, Q.E.P.D. y José Cupertino Vélez Herrera; y Arturo Flores García Cano, mi compañero, confidente, amigo y novio que siempre estuvo conmigo atento a que ésta tesis fuera cumpliendo cada semestre su objetivo.

De la misma manera, doy las gracias a todas las autoridades educativas de las ciudades de Aguascalientes y Puebla que me permitieron llevar a cabo este estudio de opinión.

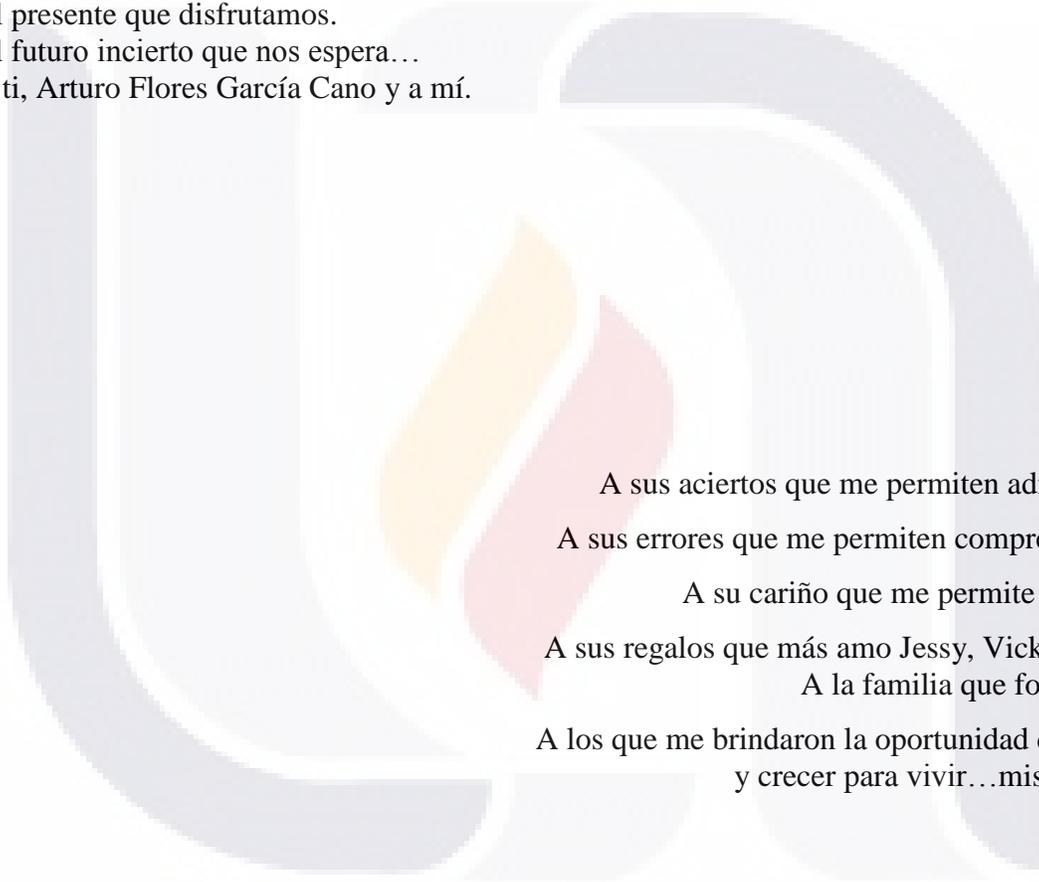
A los directores por abrirme las puertas de sus centros escolares, a los coordinadores que entregaron y recogieron los cuestionarios, a cada profesor que se dio el tiempo para responder las preguntas del cuestionario, y a los maestros que me otorgaron parte de su tiempo para ser entrevistados.

Finalmente dado que la Maestría en Investigación Educativa es un programa que pertenece al Padrón Nacional de Posgrados del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), el presente trabajo así como la estancia académica de tres meses en la Universidad de Santiago de Compostela, España bajo la conducción de la Dra. María de Lourdes Montero Mesa, catedrática y académica del Departamento de Didáctica y Organización Escolar, contaron con el apoyo financiero del Consejo a través de la beca de manutención recibida.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Dedicatoria

A nuestra amistad.
A nuestro amor.
Al pasado que construimos.
Al presente que disfrutamos.
Al futuro incierto que nos espera...
A ti, Arturo Flores García Cano y a mí.



A sus aciertos que me permiten admirarlos
A sus errores que me permiten comprenderlos
A su cariño que me permite amarlos
A sus regalos que más amo Jessy, Vicky y Pily
A la familia que formamos
A los que me brindaron la oportunidad de nacer
y crecer para vivir...mis padres.

Índice general

Índice de tablas	4
Índice de gráficas	7
Acrónimos	8
Resumen	10
Abstract	11
Introducción	12
Primera parte. Definición del objeto de estudio	15
Capítulo 1. Las políticas educativas en materia de formación continua de maestros en servicio	17
1. La formación continua en México	19
1.1. Programa Emergente de Actualización del Magisterio	20
1.2. Programa de Actualización de Maestros	21
1.3. Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio	24
1.4. Sistema Nacional de Formación Continua y Superación profesional de Maestros en Servicio	27
Capítulo 2. La educación secundaria: reformas curriculares recientes del nivel	33
1. Reforma 1993	36
2. Reforma 2006	37
2.1. La educación secundaria y la formación de profesores	39
Capítulo 3. Estudios sobre modalidades de formación continua de maestros de educación básica	41
Capítulo 4. El objeto de estudio: opiniones sobre los Cursos Básicos de Formación Continua	48
1. De Talleres Generales de Actualización a Cursos Básicos de Formación Continua	48
1.1. Talleres Generales de Actualización	50
1.2. Cursos Básicos de Formación Continua	57
Segunda parte. Metodología del estudio	59
1. El estudio de las opiniones	61

2. Características del estudio _____	63
3. Variables del estudio _____	64
4. Muestra _____	64
5. Maestros informantes _____	66
6. Cuestionario de opiniones y guía de entrevista semiestructurada _____	67
6.1. Cuestionario de opiniones _____	67
6.2. Prueba piloto del cuestionario _____	68
6.3. Entrevista Semiestructurada _____	69
Tercera parte. Análisis de datos y resultados _____	71
1. Análisis univariado _____	74
1.1. Datos generales _____	74
1.2. Asistencia de los maestros de secundaria a los CBFC 2008-2010 _____	80
1.3. Interacción de los maestros de secundaria con maestros de otros niveles educativos en los CBFC 2008-2010 _____	82
1.4. Entrega puntual del cuadernillo de los CBFC 2008-2010 _____	85
1.5. Explicación de la diferencia entre TGA Y CBFC _____	86
1.6. Opiniones sobre los CBFC 2008-2010 _____	88
1.7. Recomendaciones de los profesores en torno a los cursos _____	111
2. Análisis bivariado _____	119
Conclusiones _____	131
Conclusiones, Reflexiones y Recomendaciones en torno a la Formación Continua _____	131
Alcances y Límites del Estudio _____	141
Bibliografía _____	143
Anexos _____	153
Anexo A: Mapa Curricular de Secundaria 1993 _____	153
Anexo B: Mapa curricular de Secundaria 2006 _____	154
Anexo C: Cuestionario de opiniones para la ciudad de Aguascalientes _____	155
Anexo D: Cuestionario de opiniones para la ciudad de Puebla _____	167
Anexo E: Guía de entrevista _____	179
Anexo F: Opiniones sobre la interacción con los compañeros de los CBFC 2008-2010 _____	180
Anexo G: Opiniones sobre la contribución de los CBFC 2008-2010 a la práctica docente _____	181
Anexo H: Opiniones sobre los aportes y satisfacción de expectativas de los CBFC 2008-2010 _____	182
Anexo I: Opiniones sobre las actividades de los CBFC 2008-2010 _____	183



Índice de tablas

Tabla 1: Formas de ver el conocimiento formativo en el profesorado y la formación del profesorado a lo largo de las décadas.....17

Tabla 2: Desarrollo de TGA a CBFC.....51

Tabla 3: Muestra de maestros por ciudad, zona y sostenimiento.....66

Tabla 4: Muestra final de maestros por ciudad, zona y sostenimiento.....74

Tabla 5: Porcentajes de maestros por ciudad, sexo, formación inicial, turno y tipo de sostenimiento de la escuela donde laboran.....75

Tabla 6: Porcentajes y frecuencias de maestros de secundaria por zona y tipo de desarrollo profesional.....76

Tabla 7: Porcentajes y frecuencias de maestros por ciudad y modalidad.....77

Tabla 8: Porcentajes y frecuencias de maestros, respecto al número de materias que imparte en cada institución escolar en la que trabaja.....78

Tabla 9: Porcentajes y frecuencias de maestros respecto a las materias que imparten.....79

Tabla 10: Edad, trayectoria y formación inicial de maestros entrevistados.....80

Tabla 11: Asistencia de maestros a CBFC 2008, 2009 y 2010 por ciudades.....82

Tabla 12: Respuestas sobre la asistencia de maestros de otros niveles educativos.....84

Tabla 13: Respuestas sobre la entrega puntual del cuadernillo.....85

Tabla 14: Respuestas sobre si se explicó en el curso la diferencia entre TGA y CBFC.....87

Tabla 15: Promedio de valores obtenidos en el sector: interacción con los compañeros del curso.....89

Tabla 16: Promedio de valores obtenidos en el sector: contribución de los cursos a la práctica docente.....90

Tabla 17: Promedio de valores obtenidos de las respuestas del sector: aportes y satisfacción de expectativas del curso.....91

Tabla 18: Promedio de valores obtenidos en el sector: desarrollo de las actividades realizadas en el curso.....91

Tabla 19: Promedio de valores obtenidos en el sector: desempeño del facilitador.....92

Tabla 20: Opiniones desfavorables sobre la interacción con los compañeros de los CBFC 2008-2010.....93

Tabla 21: Opiniones desfavorables sobre la contribución de los CBFC 2008-2010 a la práctica docente.....95

Tabla 22: Opiniones desfavorables sobre los aportes y satisfacción de expectativas de los CBFC 2008-2010.....98

Tabla 23: Opiniones desfavorables sobre el cumplimiento de objetivos del curso 2008. Aguascalientes y Puebla.....101

Tabla 24: Opiniones desfavorables sobre el cumplimiento de objetivos del curso 2008. Aguascalientes.....102

Tabla 25: Opiniones desfavorables sobre el cumplimiento de objetivos del curso 2008. Puebla.....103

Tabla 26: Opiniones desfavorables sobre el cumplimiento de objetivos del curso 2009. Aguascalientes y Puebla.....104

Tabla 27: Opiniones desfavorables sobre el cumplimiento de objetivos del curso 2010. Aguascalientes y Puebla.....105

Tabla 28: Opiniones desfavorables sobre el desarrollo de las actividades de los CBFC 2008-2010.....108

Tabla 29: Opiniones desfavorables sobre el desempeño de los facilitadores de los CBFC 2008-2010.....111

Tabla 30: Valores de u, j y p obtenidos al comparar las opiniones de los maestros con su formación inicial y desarrollo profesional.....121

Tabla 31: Valores de u y p obtenidos al comparar las opiniones de los maestros con la conformidad a ser entrevistados.....122

Tabla 32: Tipo de población que muestra mayores opiniones desfavorables.....124

Tabla 33: Valores de u, j y p obtenidos al comparar las opiniones de los maestros de Aguascalientes en 2008 con otras variables.....126

Tabla 34: Valores de u, j y p obtenidos al comparar las opiniones de los maestros de Puebla en 2008 con otras variables.....127

Tabla 35: Valores de u, j y p obtenidos al comparar las opiniones de los maestros en 2009 con formación inicial, tipo de sostenimiento, entrevista y desarrollo profesional.....128

Tabla 36: Valores de u, j y p obtenidos al comparar las opiniones de los maestros en 2010 con formación inicial, tipo de sostenimiento, entrevista y desarrollo profesional.....129



Índice de gráficas

Gráfico 1: Modalidades de Formación Continua en México.....49



Acrónimos

ACE	Alianza por la Calidad de la Educación
ANMEB	Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica
ATP	Asesor Técnico Pedagógico
CBFC	Curso Básico de Formación Continua
CEA	Curso Estatal de Actualización
CGAC	Coordinación General de Actualización y Capacitación para Maestros en Servicio
CNA	Curso Nacional de Actualización
CONACYT	Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología
CTE	Consejos Técnicos Estatales
DGFCMS	Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio
ENLACE	Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares
IEA	Instituto de Educación de Aguascalientes
IEFC	Instancia Estatal de Formación Continua
IES	Instituciones de Educación Superior
LGE	Ley General de Educación
PAM	Programa de Actualización de Maestros
PEAM	Programa Emergente de Actualización del Maestro
PME	Programa para la Modernización Educativa
PND	Plan Nacional de Desarrollo
PNE	Programa Nacional de Educación
PRONAP	Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio
PROSEDU	Programa Sectorial de Educación
SEB	Subsecretaría de Educación Básica
SEFCySP	Sistema Estatal de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros en Servicio
SEP	Secretaría de Educación Pública
SEN	Sistema Educativo Nacional

- SNFCySP Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros en Servicio
- SNTE Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación
- TGA Taller General de Actualización
- UNyDACT Unidad de Normatividad y Desarrollo para la Actualización, Capacitación y Superación Profesional de los Maestros de Educación Básica



Resumen

El trabajo que se presenta en este documento es un estudio enmarcado en el tema de la formación continua del profesorado¹ de educación básica, que centra su atención en el análisis de las opiniones de maestros de secundaria de las ciudades de Aguascalientes y Puebla sobre los Cursos Básicos de Formación Continua (CBFC), una de las modalidades de formación de maestros en servicio que existe en México.

Tomando en cuenta como variable principal la opinión de los maestros sobre distintos aspectos de la experiencia que representó la participación en los Cursos Básicos, se encontró que aunque los maestros reflejan opiniones favorables en los seis aspectos medidos: la interacción con los compañeros del curso, la contribución de los cursos a la práctica docente, los aportes y satisfacción de expectativas del curso, el desarrollo de las actividades llevadas a cabo en los cursos, el desempeño del facilitador y el cumplimiento de objetivos del curso; existen situaciones que reflejan el aumento de opiniones desfavorables año con año.

Aunado a lo anterior, la realización de entrevistas a profesores con opiniones contrastantes sobre los cursos, deja ver experiencias que obligan a pensar que la formación continua aún tiene mucho camino por recorrer.

El presente estudio intenta mostrar fortalezas y debilidades de los CBFC a partir de las opiniones de los destinatarios de éstos.

¹ Durante todo el trabajo se utilizarán las palabras profesor, maestro o docente como sinónimos.

Abstract

The work presented in this document is a study in the issue of the continuous training of teachers of basic education, which focuses on the analysis of the opinions of teachers of secondary in the cities Aguascalientes and Puebla about the Cursos Básicos de Formación Continua (CBFC), one of the modalities of teacher training for teachers in service in Mexico.

Considering as a main variable the opinion of the teachers on various aspects of experience representing participation in the basic courses, it was found that although teachers reflect favorable views on the six measured aspects: interaction with participants of the course, the contribution of the teaching practice courses, input and satisfaction of expectations of the course, the development of the activities carried out in the courses, the facilitator's performance and the fulfillment of objectives of the course; there are situations that reflect the increase of unfavorable opinions each year.

In addition, the interviews done with teachers with contrasting opinions about courses, allow seeing experiences that force to think that continuing education still has a long way to go.

The present study tries to show strengths and weaknesses of the CBFC from the opinions of the addressers of these.

Introducción

A pesar del crecimiento significativo en la década de los noventa de la tasa de escolarización en la educación secundaria en Latinoamérica, hacia el año 2000 más de una tercera parte de los adolescentes en edad de acudir a este nivel no se encontraba inscrita. En 2003, 35% de los jóvenes no se encontraba matriculado en secundaria y por ello, se dice que en ese año el nivel de cobertura de la educación básica en América Latina correspondió al de la década de los setenta de los países desarrollados (Tedesco y López, 2002).

Como respuesta a dicha problemática y con la idea de mejorar la calidad de la educación, algunos países latinoamericanos implementaron diferentes reformas y políticas educativas. Específicamente en México, la escuela secundaria ha atravesado por dos reformas, fundamentalmente curriculares, en los últimos 17 años (1993 y 2006). Durante este tiempo, con el propósito de mejorar la calidad de la educación y acompañar la implementación de tales reformas, se han desarrollado programas de formación para maestros, bajo diferentes modalidades, desde cursos de capacitación de pocas horas de duración, hasta posgrados.

Aunque se han realizado estudios sobre los resultados de la puesta en marcha de diversos programas formativos, como los de López, Rodríguez y Bonilla (2004) sobre Cursos Nacionales de Actualización (CNA); Romero y cols. (2007) en torno a los Cursos Estatales de Actualización (CEA), y Chehaybar, 1995, 1996, 1999; Morán, 1987, 1994; Ducoing y Landesman, 1996; Zarzar, 1988 (citados en Lozano, 2006 y Domínguez y Barrera 2009) sobre los posgrados, son escasos los estudios sobre los Cursos Básicos de Formación Continua (CBFC) antes denominados Talleres Generales de Actualización (TGA).

Los TGA nacieron como talleres obligatorios de corta duración impartidos días antes del inicio del ciclo escolar y aunque se dirigieron a maestros de los tres niveles, cada nivel trabajó por su cuenta; en el caso de la secundaria, desde el inicio de los talleres hasta 2001, los maestros trabajaron por asignatura y de 2002 a 2006 por modalidad. A partir de 2008, los TGA se convirtieron en CBFC, constituyendo, de acuerdo a los propósitos establecidos por la autoridad educativa, el punto de partida de acciones de actualización, formación y superación profesional a través de trayectos formativos, así como del

intercambio de reflexiones y experiencias entre maestros de los tres niveles que conforman la educación básica en el país (IEA, 2008).

La definición actual de Formación Continua y Superación Profesional de los Maestros de Educación Básica en Servicio expone claramente el desafío constante que implica ser docente y la necesidad de asumir la formación como un aprendizaje permanente a lo largo de toda la vida profesional (*life long learning*).

A fin de contribuir al conocimiento sobre los CBFC, las preguntas de investigación que orientan esta tesis son las siguientes:

- ¿Cuáles son las opiniones de maestros de secundaria de las ciudades de Aguascalientes y Puebla sobre los Cursos Básicos de Formación Continua recibidos entre 2008-2010?
- ¿Qué similitudes y diferencias presentan las opiniones de maestros de secundaria de las ciudades de Aguascalientes y Puebla sobre dichos cursos?

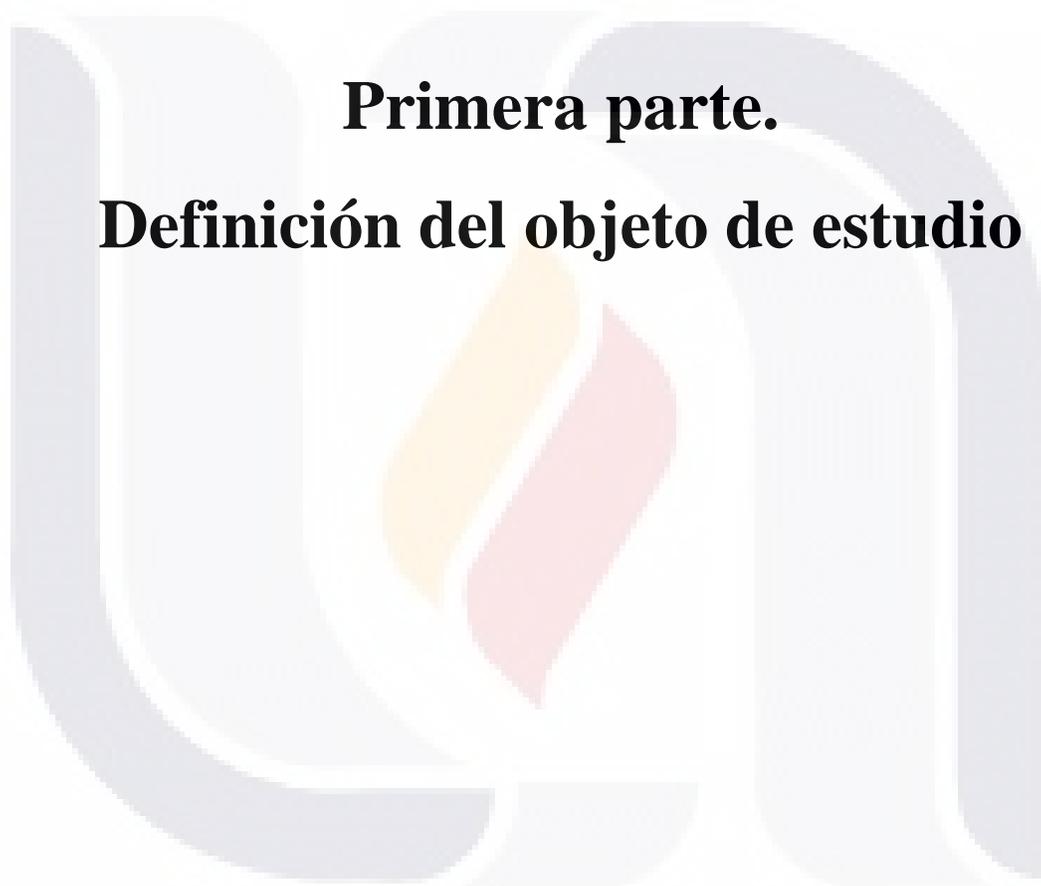
El presente trabajo se encuentra dividido en tres partes. La primera, se denomina definición del objeto de estudio y se encuentra integrada por cuatro capítulos. El primero, incluye las políticas educativas del país en materia de formación continua de maestros en servicio; el segundo, describe de manera general las reformas curriculares recientes de la educación secundaria; el tercero, presenta estudios sobre distintas modalidades de formación continua de maestros de educación básica, y, con base en este conjunto de elementos, el cuarto, da cuenta del objeto de estudio abordado en esta investigación.

La segunda parte de la tesis describe ampliamente la metodología del estudio, e incluye los objetivos, las características metodológicas, las variables abordadas, la muestra seleccionada y los instrumentos de obtención de información utilizados.

En la tercera parte se reportan los resultados del estudio derivados de la información obtenida mediante dos tipos de análisis: univariado y bivariado.

Las conclusiones y recomendaciones que se presentan al final de esta tesis se desarrollan como la culminación del estudio, pues en dichos apartados se exponen de forma sintética los hallazgos de mayor importancia y se reflexiona sobre el cumplimiento de los objetivos establecidos al inicio del estudio.





Primera parte.

Definición del objeto de estudio



Capítulo 1. Las políticas educativas en materia de formación continua de maestros en servicio

Introducción

Al hablar de formación continua es posible identificar varios conceptos cercanos o relacionados como: actualización, formación permanente, en ejercicio, en servicio, desarrollo y superación profesional, y otros, como el de *teacher education* que incluye la formación inicial.

De acuerdo con Sarramona (1999) el término “formación” de manera genérica y en la terminología internacional, se refiere a la instrucción técnico-profesional de una persona. Con un enfoque más educativo, De Lella (1999) percibe a la formación como el proceso permanente de adquisición, estructuración y reestructuración de conductas (conocimientos, habilidades, valores) para el desempeño de una determinada función docente. Medina (2010), al especificar un poco más el término, refiere que la formación en ejercicio es la base del desarrollo personal y social, que garantiza la mejora continua del proceso educativo (Sarramona, 1999 citado en Martín, 2005, p. 11).

Imbernón (2007) al elaborar una genealogía del concepto de “conocimiento” y su relación con la formación, muestra cómo han cambiado las percepciones sobre la formación del profesorado desde los años ochenta hasta el año 2000 (ver tabla 1).

Tabla 1: Formas de ver el conocimiento formativo en el profesorado y la formación del profesorado a lo largo de las décadas

Años	Formas de ver el conocimiento formativo en el profesorado	Formas de ver la formación del profesorado
1980	Una información científica, cultural o psicopedagógica para transmitir.	Un producto asimilable de forma individual mediante conferencias o cursos didácticos.
1990	El desarrollo de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes profesionales para cambiar las aulas.	Un proceso de asimilar estrategias para cambiar los esquemas personales y prácticos de interpretación del profesorado mediante seminarios y talleres.
2000	El compartir significados en el contexto educativo para cambiar las instituciones educativas.	Creación de espacios y recursos para construir aprendizaje mediante proyectos de innovación e intercambio en los centros. Procesos de práctica reflexiva.
Hacia el futuro o lo deseable	Construcción colectiva con todos los agentes sociales para cambiar la realidad educativa y social.	Elaboración de proyectos de cambio con la intervención de la comunidad, e investigación sobre la práctica.

Fuente: Imbernón, 2007, p. 29.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

A pesar de que a mediados de los ochenta, como medida de formación se implementó un acercamiento a la escuela a partir de los problemas situados que vivían los enseñantes, y se trató de atender las aportaciones de terceros, tales como la sociedad y la comunidad de investigadores; como señala Imbernón (2007), “paradójicamente hay mucha formación y poco cambio”, y por ende la formación en los centros educativos continúa siendo una demanda persistente (p. 48).

Algunas explicaciones de esta situación, en opinión de los expertos son: la existencia de políticas y formadores que llevan a cabo una formación transmisora y uniforme (Imbernón, 2007); teorías descontextualizadas que se alejan de los problemas prácticos reales y se basan en un enseñante medio que no existe (Medina, 2010); profundos procesos de cambio social en los últimos treinta años, es decir, la transformación de los sistemas educativos que ha planteado problemas nuevos que no se han asimilado (Esteve, 2006), y la falta de una cultura de evaluación de los planes de formación (Jarauta, 2010).

Asimismo, aportaciones de estudios sobre el campo de la formación de maestros (Marcelo, 1994; Novoa, 1995; Diker y Terigi, 1997; Davini y Birgin, 1998; Braslavsky, 1999 y Ávalos, 2002 citados en Vezub, 2005) señalan la existencia de problemas en políticas y enfoques del desarrollo profesional implementados en diversas partes del mundo, tales como: insuficiente monitoreo y evaluación sistemática de la calidad y pertinencia de las acciones emprendidas, dispositivos de formación con base en la clásica forma escolar (reproducción entre los facilitadores y los docentes que participan), acciones aisladas y puntuales, y cursos de corta duración.

En 1998 la Comisión Internacional sobre Educación, Equidad y Competitividad Económica del Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREAL) publicó su primer informe titulado *El Futuro está en Juego*. Con la idea de mejorar indicadores de calidad y equidad de la educación, el informe propuso como medidas: fortalecer la profesión docente mediante incrementos de sueldos, una reforma de los sistemas de capacitación y mayor responsabilidad de los profesores a las comunidades que sirven (Vezub, 2005).

Tres años después, al revisar los logros obtenidos con las medidas propuestas, el PREAL (2001) concluyó que en promedio, los maestros latinoamericanos no se preparan

adecuadamente para su función; tienen menos horas de formación profesional que los de países desarrollados y la capacitación recibida suele ser de mala calidad.

A raíz de esta situación, la mayoría de las reformas educativas emprendidas en la región, incluyeron políticas y acciones orientadas a la capacitación y fortalecimiento profesional de los docentes; sin embargo, diversos estudios como los de Escudero (1998), PREAL (2001) y Vaillant (2004, 2005), reflejan que aún se está lejos de los escenarios trazados por las reformas (Escudero, 1998; PREAL, 2001 y Vaillant, 2004, 2005 citados en Vezub, 2005).

La misma Vaillant (2010a) sostiene que en América Latina, la formación continua de las décadas de los 80 y 90 generó críticas, no sólo por el poco éxito de la puesta en marcha de los programas, sino también por la opinión desfavorable de los maestros sobre el impacto que las actividades de formación tenían a nivel del aula.

La autora menciona que la formación continua en América Latina enfrenta dos desafíos: la gran cantidad de maestros que existe al representar el porcentaje más alto del empleo público, y las dos agendas que es preciso enfrentar, esto es, cubrir deudas que vienen del siglo XX y atender nuevos retos que aparecen en el siglo XXI. Y agrega: “los docentes representan una realidad cualitativa y cuantitativa muy compleja y esto tiene mucho impacto en materia de formación continua” (Vaillant, 2010b, p. 100).

1. La formación continua en México

El Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB), fue firmado el 18 de Mayo de 1992 por el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) y los gobiernos federal y estatales.

Con la firma del ANMEB surgieron cambios anunciados desde 1989 en el programa educativo del gobierno federal tales como: la reformulación del artículo tercero de la Constitución; el debate y promulgación de la Ley General de Educación (LGE), que sustituyó a la Federal de 1973, y la elaboración de nuevos planes y programas de estudio para escuelas primarias, secundarias y normales (Ornelas, 2008).

Del mismo modo, debido a que el propósito fundamental del ANMEB era elevar la calidad de la educación pública y privada por medio de la reorganización del sistema

educativo, sobre todo el básico, se planteó crear la Subsecretaría de Educación Básica (SEB); reformular los contenidos y materiales educativos; y, revalorizar la función magisterial.

Asimismo, dentro del ANMEB, como respuesta a la demanda del SNTE, los gobiernos federal y estatales iniciaron el programa Carrera Magisterial para atender dos necesidades: estimular la calidad de la educación y establecer un medio de mejoramiento profesional, material y de la condición social del maestro. Si bien el programa no fue una política de formación continua, favoreció el desarrollo de ésta.

Carrera Magisterial surgió con el propósito de que los maestros pudieran acceder dentro de la misma función, a salarios superiores con base en su preparación académica, la atención a los cursos de actualización, su desempeño profesional, y antigüedad en él.

Finalmente, una vez establecidos los acuerdos entre la Secretaría de Educación Pública (SEP) y el SNTE la formación de maestros se desarrolló a través de varios programas de actualización: Programa Emergente de Actualización del Magisterio (PEAM), el Programa de Actualización de Maestros (PAM) y el Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio (PRONAP), siendo este último el que se consolidó como un instrumento decisivo para definir y desarrollar la política de formación continua de los maestros de educación básica en servicio del país por muchos años.

A continuación se desarrolla un recuento breve de las políticas educativas mexicanas en materia de formación continua de maestros en servicio, que surgieron a lo largo de la puesta en marcha de dos reformas en la educación secundaria.

1.1. Programa Emergente de Actualización del Magisterio

El ANMEB, además de enfatizar la revaloración de la función magisterial, confirió a las entidades la responsabilidad de integrar un sistema para la formación del maestro con lineamientos formulados por el gobierno federal.

Respecto a la actualización, capacitación y superación del magisterio en ejercicio, en 1992, el gobierno federal propuso el PEAM, con la idea de fortalecer a corto plazo los conocimientos de los maestros y coadyuvar a que desempeñaran mejor su función. Los

lineamientos, materiales, apoyo presupuestal y logístico de dicho programa serían establecidos por el propio gobierno federal.

El PEAM (implementado de mayo 1992 a mayo de 1993) pretendió combinar la educación a distancia, el aprendizaje en cursos, sesiones colectivas de estudio e intercambio de puntos de vista, y el trabajo individual de los maestros; por ello, una vez elaborados los materiales correspondientes, de forma escalonada se impartieron cursos de carácter intensivo tanto a maestros como a directores de escuela y supervisores (PRONAP, 1993 citado en Tatto, 2004).

En el marco de la reforma curricular que tuvo lugar en 1993, el objetivo general de los cursos fue transmitir un conocimiento inicial, suficiente y sólido sobre la reformulación de contenidos y materiales, utilizando guías, libros y otros materiales correspondientes al Programa Emergente de Reformulación de Contenidos y Materiales Educativos.

A partir de la primera fase se prosiguió con la actualización a través de actividades de concentración, especialmente, mediante actividades en los propios planteles y zonas escolares. El núcleo de la actualización emergente se ubicó en los consejos técnicos de cada escuela, involucrando a los jefes de sector, inspectores, directores de las escuelas, consejos técnicos estatales de la educación y consejos técnicos de sector y de zona (ibídem).

Los cursos en el seno de los consejos técnicos de cada escuela fueron complementados con cursos por televisión, con la idea de familiarizar a directivos y maestros con los programas emergentes. Para ello, se puso en marcha un sistema de transmisión por televisión vía satélite, con una red de varios centenares de sedes locales, equipadas para la recepción y grabación de video y radio. Los gobiernos de los estados, con el apoyo económico y logístico federal, habilitaron un cierto número de planteles con antenas parabólicas y aulas con monitores para la recepción de una nueva señal de televisión de la SEP (Tatto, 2004).

1.2. Programa de Actualización de Maestros

De acuerdo con Tatto (2004), una de las iniciativas fundamentales para la educación magisterial, creada como instrumento de la reforma educativa, fue el PAM, que de junio de 1993 hasta inicios de 1995, evolucionó dentro del contexto del Programa de Modernización

Educativa, como respuesta del gobierno central a la introducción de nuevos contenidos en el plan de estudios y programas de la educación básica, y con la pretensión de elevar los conocimientos de los maestros de preescolar, primaria y secundaria.

La SEP, en colaboración con las autoridades estatales, estableció los objetivos a corto plazo del PAM: reforzar los conocimientos de los maestros para sustentar su trabajo y motivarlos a participar en un proceso de superación permanente; apoyar el proceso de descentralización, alentando a los estados a crear sus propias estructuras, estrategias y mecanismos de actualización, según los lineamientos y criterios nacionales, y consolidar la estructura nacional para un sistema permanente de actualización magisterial, con base en estrategias de seguimiento y evaluación que contribuyeran a la diversificación de estrategias alternativas de educación magisterial en el país (Tatto, 2004).

Además, el PAM pretendía facilitar la creación y sostenimiento de estructuras de autoridad horizontal dentro de la escuela y en las escuelas en general. Los creadores del PAM en la SEP lo consideraron un paso importante para el desarrollo profesional continuo y lo llevaron a cabo en tres etapas. El programa pretendió desarrollar la infraestructura física, material y humana en los estados e implementar periodos de capacitación de tres meses aproximadamente.

De mayo a agosto de 1993 se inició un esfuerzo generalizado para imprimir y repartir guías de capacitación, manuales y materiales, y para desarrollar programas de televisión que se distribuyeron a todos los estados de la República. Se utilizó una técnica en “cascada” para capacitar a los coordinadores en el nivel central, y a los instructores, inspectores y directores de escuelas en los estados.

La capacitación que se llevó a cabo de julio a agosto de 1993 pretendió informar a los maestros acerca de los procesos derivados del ANMEB, y entregar los nuevos planes de estudio, materiales y lineamientos para su aplicación. Los contenidos básicos del plan de estudios se distribuyeron inicialmente a los maestros activos en ese año, como parte del plan para elevar su conocimiento y capacidad, de conformidad con el PAM.

De acuerdo con Guillermo (s/a), con el fin de lograr la extensión nacional que se propuso, el PAM retomó, en esta etapa, experiencias, medios y recursos empleados en el PEAM para ofrecer una atención a las distintas poblaciones magisteriales.

Asimismo, la capacitación a profesores en servicio se utilizó como estrategia de socialización para presentarles el trabajo de los Consejos Técnicos Estatales (CTE). Los objetivos de la última etapa del programa fueron: profundizar el conocimiento de los contenidos, métodos, estrategias y recursos educativos derivados de la reforma en el plan de estudios; reforzar las funciones de los directores y de los inspectores como organizadores y promotores académicos de los proyectos de desarrollo escolar, y comprender los problemas comunes en la educación magisterial y en los procesos de desarrollo infantil, al igual que en las relaciones con los padres, familias y comunidad. El inicio del Programa Permanente de Actualización de Maestros señaló el término de la tercera etapa del PAM debido al desarrollo inadecuado, la falta de recursos económicos y la cercanía del fin del sexenio federal.

Según Guillermo (s/a), la administración nacional decidió cancelar las actividades de actualización programadas para el verano de 1994, debido a lo competido de la elección presidencial que se celebraría en agosto de ese mismo año. Por ello surgió una nueva ruptura en el intento de desarrollar políticas educativas para el desarrollo y consolidación de una actualización permanente de profesores de educación básica.

De acuerdo con la SEP (1992), el PAM concibió a la actualización magisterial como un proceso continuo, flexible y sistemático para reforzar los conocimientos del maestro y mejorar su trabajo diario en las escuelas. Algunas de sus principales características fueron, el énfasis en la colegialidad, la reflexión o autoanálisis con base en las experiencias de enseñanza, el desarrollo de materiales y recursos educativos y el desarrollo de distintas opciones que contribuyeran al mejoramiento de los proceso de aprendizaje y enseñanza proactiva (SEP, 1992, citada en Tatto, 2004).

Como señala Tatto (2004), la meta del PAM de profesionalizar al magisterio mexicano se puede considerar un esfuerzo simbólico del gobierno central para incorporar a los maestros a sus iniciativas de modernización, debido a que se introdujeron cambios de organización mínimos en las estructuras de autoridad jerárquicas tradicionales de las escuelas, a pesar de la intención de facilitar la creación de estructuras más horizontales.

Para conocer los avances del programa, la SEP realizó una evaluación que mostró un nivel de satisfacción aceptable entre los participantes, así como las limitaciones del mismo (Tatto, 2004).

La misma autora menciona que los objetivos más ambiciosos en cuanto a la capacitación de los maestros y administradores escolares, como la reflexión al respecto de la propia práctica y el desarrollo de nuevos papeles e imágenes profesionales, requerían un proceso más largo y continuo. Ella cuestiona la adquisición de nuevos conocimientos profesionales de los maestros con este programa.

1.3. Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio

El PRONAP, creado en 1995 en acuerdo entre la SEP y el SNTE, proponía que los maestros en servicio dominaran los contenidos de las asignaturas que impartían, profundizaran en el conocimiento de los enfoques pedagógicos y los recursos educativos y pudieran traducir los conocimientos logrados en situaciones de enseñanza (SEP, 1995, pp. 10-11).

El PRONAP concebía la actualización como una de las distintas actividades formativas que contribuían al desarrollo profesional de los maestros, a través de la consolidación y la puesta al día de los conocimientos científicos y humanísticos que los maestros requerían para conducir el aprendizaje de los contenidos programáticos de la educación básica. Para el programa, la actualización debía propiciar el desarrollo de las capacidades didácticas y la creatividad de los maestros en servicio, así como el conocimiento de las relaciones escolares y sociales que influían directamente sobre los procesos de aprendizaje, mediante el análisis crítico de la práctica docente (Guillermo, s/a).

En la definición del PRONAP, se apostaba por los maestros cuyo entusiasmo se había desatado por la posibilidad que ofrecía el programa de Carrera Magisterial de mejorar su estatus sin abandonar la enseñanza de un grupo (A. Martínez, 2010)

Algunas estrategias para lograr los propósitos del programa fueron: la creación de Centros de Maestros como vínculos directos entre los profesores y el PRONAP; el diseño de Cursos Nacionales de Actualización (CNA) que formaran a los maestros en los contenidos de asignaturas, y enfoques para su enseñanza; el desarrollo de Talleres Generales de Actualización (TGA) que promovieran el trabajo colectivo y el análisis de problemas educativos; la propuesta de los Cursos Estatales de Actualización (CEA) que

trataron problemas específicos o de carácter regional; los Talleres Breves promovidos por los Centros de Maestros; de manera incipiente, los Talleres y Foros desarrollados en línea a través de Internet; y la certificación de aprendizajes adquiridos en procesos de formación continua a través de los ahora denominados Exámenes Nacionales de Actualización para Maestros en Servicio (ENAMS).

A la par del PRONAP, comenzaron a funcionar diferentes dependencias encargadas de dirigir y coordinar la capacitación o, como más tarde se denominó, la formación de maestros. Algunas de estas fueron la Unidad de Normatividad y Desarrollo para la Actualización, Capacitación y Superación Profesional de los Maestros de Educación Básica (UNyDACT) y la Coordinación General de Actualización y Capacitación para Maestros en Servicio (CGAC).

La primera, fue puesta en marcha en 1995 cumpliendo la tarea de convencer a las autoridades educativas estatales sobre la importancia de establecer el PRONAP en todo el país. Uno de sus objetivos era la instalación de 500 Centros de Maestros y 32 instancias estatales, metas que se cumplieron en los cinco años siguientes.

Para 1996, la UNyDACT inició la capacitación de los primeros equipos técnicos estatales de actualización, en su mayoría sin ubicación específica en los organigramas de las secretarías estatales de educación; se pusieron en marcha las acciones de la nueva propuesta y los talleres sucesivos se multiplicaron y profundizaron en los años siguientes. A través de éstos y de la realización de la tarea, con las adaptaciones que cada equipo estatal sugirió, se consolidó un grupo de profesionales en el país: los formadores de maestros en servicio (A. Martínez, 2010).

La CGAC, nace en 1999 y una vez reestructurada la SEP, se transformó en 2005 en la Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio (DGFCMS); ese mismo año el modelo de formación continua sienta las bases para la elaboración de Programas Rectores Estatales de Formación Continua en torno a dos campos de acción: dentro de la escuela y fuera de la misma.

Debido a que entre los años de 1997 y 2000, se encontró que el modelo de cursos fuera de la escuela que se habían llevado a cabo casi desde el nacimiento del PRONAP, había mostrado una utilidad limitada. Según A. Martínez (2010) no existía forma de establecer nuevas relaciones intraescolares a partir del aprendizaje de sólo unos cuantos

profesores por escuela, entre los que no se contaban la mayoría de directores, supervisores o jefes de sector. Y la autora agrega:

En esa etapa, una lógica perversa le estaba ganando la batalla al sentido profundo de mejora profesional de la actualización; se impusieron preocupantes ecuaciones entre los maestros: “actualización igual a cursos, cursos igual a puntos”. Estaba ocurriendo, de manera muy amplia, un efecto desprofesionalizante que iba justo en sentido contrario de lo que la reforma se había propuesto (A. Martínez, 2010, pp. 90-91).

Entre 2001 y 2003 y de acuerdo con el Programa Nacional de Educación (PRONAE) 2001-2006, la CGAC de la SEP buscó diseñar los programas y materiales de actualización, y elaborar normas académicas en el proceso de tutoría y acompañamiento académico de los equipos técnicos estatales. Los cambios debían llevarse a cabo sin afectar el derecho de los profesores de avanzar en su Carrera Magisterial (ibídem).

Debido a que las tareas pedagógicas estaban centralizadas, en la administración anterior no se había procurado el desarrollo normativo, por lo que el PRONAP en esta nueva etapa se convertía en un programa de herencia del sexenio pasado y por ende una debilidad que según A. Martínez (2010) no se pudo superar.

Durante 2003, por iniciativa de los secretarios de educación de los estados, se llevaron a cabo: diagnósticos de los sistemas estatales de formación docente; estudios externos y revisión analítica sobre las características de la planta docente en educación básica y normal y sobre su desempeño profesional; y discusiones estatales y regionales (SEP, 2004).

Entre las dificultades que se encontraron en los diagnósticos resaltó la desarticulación en que operaban los servicios y las instituciones. Algunos ejemplo fueron: la débil vinculación entre las necesidades de la educación básica y los procesos de formación; la carencia de estudios de seguimiento a usuarios de formación inicial y continua; la escasez de información documentada sobre el desempeño de los docentes que ofrecen los servicios; el seguimiento y evaluación de programas de formación sin reglas o con mecanismos inapropiados; y la desvinculación entre los procesos de formación inicial y continua respecto a la carrera docente (ibídem).

Por todo lo anterior, los secretarios concluyeron en la definición de la Política Nacional para la Formación y el Desarrollo Profesional de los Maestros de Educación Básica en 2004. A fin de que las escuelas contaran con educadores que tuvieran las competencias profesionales indispensables para favorecer, en los distintos contextos socioculturales de nuestro país, el aprendizaje y el desarrollo de los niños y jóvenes.

La política nacional se denominó integral y con un enfoque intercultural que promovía la equidad, se centraba en la escuela, buscaba mecanismos de seguimiento, evaluación, así como de vinculación y apoyo de las instituciones responsables de formación inicial y continua, por lo que pidió ampliar recursos financieros y promover los cambios normativos (SEP, 2004).

Por ello, los propósitos de la política fueron explícitamente: establecer disposiciones que orientaran el mejoramiento de los procesos de formación de maestros, directivos y formadores de docentes; fortalecer la organización y el funcionamiento del Sistema Nacional de Formación, Actualización, Capacitación y Superación Profesional a partir de los retos en la preparación y el desempeño docente; consolidar una oferta, variada y de calidad, de opciones formativas, congruentes con las necesidades; promover de manera coordinada entre autoridades federales y estatales, los cambios necesarios para impulsar la formación y el desarrollo profesional de los maestros y contribuir a elevar la calidad de la educación básica; impulsar la participación activa y organizada de maestros y directivos en acciones que fortalecieran la profesión docente y propiciaran el aprecio social a las tareas que realizaba el magisterio (SEP, 2004).

1.4. Sistema Nacional de Formación Continua y Superación profesional de Maestros en Servicio²

De acuerdo con la SEP (2009), durante 2003 la SEB promovió una amplia consulta a maestros, formadores y actualizadores de maestros, sobre formación docente inicial y continua, dando como resultado la reconceptualización del PRONAP.

Pese a los logros obtenidos por este programa, entre los que destacan: la integración de 32 instancias estatales de formación continua para maestros de educación básica; la

² Toda la información de éste apartado fue tomada del Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros en Servicio 2009.

instalación de 574 Centros de Maestros en el país; la institucionalización de los TGA; el diseño de una oferta nacional de 539 programas de estudio de formación continua, por parte de diferentes instituciones, actores de la administración pública federal y las administraciones educativas estatales; la certificación de aprendizajes adquiridos en procesos de formación continua a través de los ENAMS; y, el diseño y puesta en marcha del Servicio de Asesoría Académica a la Escuela (SAAE), se concluyó también que:

La oferta de formación continua en ocasiones es improvisada y se orienta más hacia la mejora de la situación laboral de los maestros, que al establecimiento de opciones de formación enfocadas claramente a la mejora del servicio educativo, con base en un diagnóstico y la priorización de necesidades por entidad federativa (SEP, 2009, p. 19).

Según esta evaluación, el PRONAP no atendió de manera universal, oportuna y pertinente a los maestros de educación básica debido a que: limitó los recursos del programa; no permitió la intervención de Instituciones de Educación Superior (IES), organizaciones de la sociedad civil y del sector privado en la formación de maestros; no analizó las demandas formativas del Sistema Educativo Mexicano hacia los profesionales de la educación básica en servicio, lo cual impidió identificar acciones y procesos de acuerdo a los servicios diferenciados (capacitación, actualización y superación profesional) y cuerpos especializados (docentes, directivos y supervisores, y Asesores Técnico-Pedagógicos (ATP)) (SEP, 2009).

Asimismo, en cuanto a las instancias estatales se observó un desarrollo desigual, lo que provocó diferencias significativas en la operación y prestación de servicios de formación continua en las entidades. De las 32 instancias, sólo 50% contaba con atribuciones legales establecidas dentro de la normatividad estatal; 37.5% tenía manuales administrativos para orientar sus funciones, y 31.25% presentaba una estructura financiera suficiente para el cumplimiento de sus actividades, aun en los restringidos márgenes en que operaba no hacía mucho el PRONAP.

Con base en lo anterior y con la idea de generar cambios sustanciales que se reflejaran en el aprendizaje de los alumnos, se consideró necesario replantear los modos y formas tradicionales de la actualización y capacitación de los maestros de educación básica en servicio, a través de una nueva política.

Por ello, de acuerdo con la Alianza por la Calidad de la Educación (ACE), el artículo 3° constitucional, los artículos 12, 13 y 20 de la LGE, el artículo 33 del Reglamento Interior de la SEP, el ANMEB, el Plan Nacional de Desarrollo (PND), el Programa Sectorial de Educación y demandas del SNTE a la SEP, en 2007 el presidente Felipe Calderón Hinojosa señaló en su Primer Informe de Gobierno, que la formación continua y la superación de los maestros de educación básica en servicio se organizaría a través del Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros en Servicio (SNFCySP).

Este sistema se pone en marcha en 2009, organizado y regulado por la SEB a través de la DGFCMS y coordinado por un Consejo Nacional para la Formación Continua y Superación Profesional de Maestros en Servicio. Y define a la formación continua y superación profesional como:

Las actividades sistemáticas y regulares que permiten a los maestros desarrollar nuevos conocimientos y capacidades a lo largo de su ejercicio profesional y perfeccionarse después de su formación inicial, mediante acciones de actualización, capacitación y superación profesional. Es un proceso de aprendizaje permanente que implica desarrollar en los maestros de educación básica una cultura de la superación profesional que asegure procesos de aprendizaje a lo largo de la vida individual y colectivamente (SEP, 2009, p. 45).

Los servicios de formación y superación son actividades técnicas, jurídicamente organizadas, para asegurar de manera permanente y regular, bienes y acciones que satisfagan las necesidades de formación continua (actualización, capacitación y superación profesional) de maestros, directivos y asesores técnico-pedagógicos de los diferentes niveles y modalidades de la educación básica.

Se espera que estos servicios sean ofrecidos por la administración educativa estatal, municipal y federal; así como por los organismos descentralizados del sector público; las instituciones formadoras de docentes, de educación superior públicas y privadas; y, organizaciones de la sociedad civil.

De esta forma, los servicios de formación continua y superación profesional quedaron agrupados en tres categorías:

- Actualización: puesta al día de los profesionales de la educación básica respecto a los avances de las ciencias de la educación. Refiere procesos de desarrollo, profundización y/o ampliación de la formación adquirida en la etapa de formación inicial, incorporando nuevos elementos (teóricos, metodológicos, instrumentales y disciplinares).
- Capacitación: procesos a través de los cuales los profesionales de la educación se forman para atender de manera eficiente las innovaciones del sistema educativo, desde las distintas funciones que desempeñen, sean curriculares, de gestión o tecnológicas. Por mencionar algunos ejemplos: Enciclomedia; uso de TIC; reformas curriculares; enseñanza de una segunda lengua; SAAE; articulación curricular de la educación básica; e innovaciones en la gestión escolar.
- Superación profesional: formación destinada a quienes desean especializarse en campos diversos relativos al quehacer educativo y alcanzar mayores niveles de habilitación profesional y desarrollo dentro del SEM a través de estudios de especialización, maestría y doctorado.

Las líneas estratégicas de acción del SNFCySP son: integrar el Consejo Nacional para la Formación Continua y Superación Profesional de Maestros en Servicio y 32 Consejos Consultivos Estatales; desarrollar el Sistema de Registro, Acreditación y Certificación de los Procesos de Formación Continua; registrar trayectorias formativas individuales; garantizar cobertura, calidad y equidad de los servicios de formación de acuerdo a la función que desempeñan los maestros; impulsar investigación e innovación; formar equipos técnicos y especialistas de alto nivel en áreas estratégicas para la operación de los servicios de la educación básica, a través de estudios de posgrado; establecer mecanismos de seguimiento e implantar procesos de evaluación; regular los servicios de formación continua; proponer criterios y mecanismos de ingreso al servicio, permanencia y promoción de maestros mediante procedimientos de evaluación y parámetros de calidad en cada una de las etapas de la carrera profesional; y consolidar los Centros de Maestros, cuya función sustantiva será ofrecer servicios, recursos e instalaciones de apoyo a las actividades formativas (SEP, 2009).

Finalmente debido a que la formación continua de maestros ha carecido de mecanismos de evaluación fuertes y articulados, lo que a su vez ha dificultado la toma de decisiones que ayuden a los docentes a mejorar sus prácticas educativas y aprendizaje a lo largo de su carrera profesional, la SEP y el SNTE definieron que la evaluación incluiría tres líneas:

- Evaluación de la oferta que se realiza a través de procedimientos de dictaminación.
- Evaluación interna y externa de los servicios.
- Evaluación de maestros en servicio que proporcione elementos para la acreditación de los saberes obtenidos y su posterior certificación por las distintas instituciones.

En este sentido, Jarauta (2010) considera que un elemento deficitario común en un número importante de países de Europa y América Latina, es la falta de una cultura de evaluación de los planes de formación. Y menciona que con frecuencia se desconoce tanto el impacto de la formación en el profesorado, como la calidad real de aquello que se ofrece en las acciones formativas, por lo que afirma que la evaluación del impacto debería realizarse para conocer si un programa de formación genera cambios y transformaciones reales en el profesorado y qué influencia tiene en su práctica docente. La autora a propósito de lo cual agrega:

En ocasiones se confunde con una valoración superficial de la satisfacción del docente a la actividad formativa en la que ha participado. Por lo que urge la instauración de un sistema de evaluación que mire los procesos internos del docente, donde sea él mismo el encargado de dar cuenta tanto del grado de importancia y significado que tuvo el haber participado en la formación, como del proceso de situar en su realidad institucional y social los aprendizajes realizados durante la formación (Jarauta, 2010, p. 110).

Como se ha visto a lo largo de este primer capítulo, las políticas relacionadas con la formación del profesorado en México han pasado por distintas fases; sin embargo, tanto las autoridades como los investigadores de esta línea consideran que los resultados no han sido hasta este momento los esperados.

En la búsqueda de una formación eficiente que a su vez repercuta en el aprendizaje de los alumnos, las autoridades educativas han implementado nuevos programas o sistemas

de formación como el SNFCySP, sin que éstos realicen cambios de fondo en las modalidades que nacieron tiempo atrás y que aún persisten.

Al respecto, algunos autores han formulado algunas recomendaciones para mejorar la calidad de la formación continua de los maestros. Imbernón (2007) por ejemplo, sugiere una nueva formación que tome en cuenta cambios contextuales, laborales, de dignificación de carrera y de salario. Asimismo señala que esta formación debe evitar crear una identidad engañosa del profesor y tomar en cuenta tanto el punto de vista de los expertos como las reflexiones que realiza el profesorado sobre su propia práctica. Y añade: “el centro y la comunidad deben ser el foco de la formación permanente y el profesorado, el sujeto activo y protagonista de la misma” (Imbernón, 2007, p. 59).

El autor considera que la formación debe dejar de ser un proceso de actualización para convertirse en un espacio de reflexión, es decir, que por parte de los formadores y de las políticas se debe lograr una visión diferente de lo que es la formación, el papel del profesorado en ésta y, una nueva metodología de trabajo “menos nociones y más humanidad... No sólo deben transmitirse conocimientos objetivos, sino también actitudes, trabajo en equipo, comunicación, análisis de los problemas y de los conflictos y la colegialidad en el desarrollo personal del profesorado” (Imbernón, 2007, p. 132).

Capítulo 2. La educación secundaria: reformas curriculares recientes del nivel

Introducción

La unión de la primaria con la secundaria fue un fenómeno que varió sustancialmente la concepción de enseñanza, debido a que mientras accedían a la escuela secundaria alumnos previamente seleccionados, motivados y de clase media, el profesor se limitaba a explicar su materia (Benejan, 1986).

Cuando la secundaria pasó a formar parte del sistema básico e incluso cuando se universalizó la educación primaria, la población escolar en secundaria aumentó sin una selección previa. Tal situación según Benejan (1986), provocó que el profesor se enfrentara a dos problemas: motivar a los alumnos para querer aprender y enseñar a jóvenes con características y capacidades muy diversas.

El papel del profesor y sus responsabilidades en general han sido complejos. Desde tiempo atrás, el maestro no sólo se encarga de desarrollar cursos y conocimientos instrumentales con un rigor metodológico, sino también debe atender su formación continua.

Ante las exigencias que se han acumulado a lo largo de los años, Tedesco y López (2002) afirman que si uno llegara a creer que el maestro debería reunir todas las características señaladas por expertos y especialistas, el resultado sería un tipo ideal tan contradictorio como de imposible realización práctica.

Para Esteve (2006), el desconcierto, la falta de formación para afrontar los nuevos retos y el intento de mantener las rutinas, lleva a muchos profesores a hacer mal su trabajo, enfrentándose a la crítica generalizada de ser los responsables universales de todos los fallos del sistema de enseñanza.

Considerando al mismo Esteve (2006), Vaillant (2010a) menciona que el papel del profesor se ha transformado en función de responder a distintos cambios: vinculados al contexto macro, a la evolución de valores y a las concepciones sociales; en el contexto del aula que llevan a revisar los contenidos curriculares; y en el contexto político y administrativo.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

A diferencia de los maestros de primaria, los profesores de secundaria enfrentan, entre otras cosas, el trabajo con adolescentes que atraviesan por un periodo de cambios físicos y psicológicos importantes, y la movilidad entre grupos de distinto grado o entre centros educativos. Esto último provoca que los maestros carezcan de tiempo suficiente para interactuar con su grupo de alumnos, e incluso con los compañeros de trabajo.

Tal como señala Zorrilla (2004), diversos analistas coinciden en afirmar que la educación secundaria junto con la escuela media superior son las que presentan mayor densidad de problemas pero menor cantidad de soluciones.

Al revisar el proceso histórico de la escuela secundaria, se encuentra que desde mediados de 1923, al reorganizarse los estudios preparatorianos, nace la secundaria como una ampliación de la primaria recibiendo el nombre de “primaria superior”. Esta nueva etapa se desarrollaría en tres años y se dedicaría a la enseñanza de los medios de comunicación intelectual de la humanidad, Matemáticas, Física, Química y Biología, cuantificación de los fenómenos, la vida social y agentes de producción, distribución y circulación de las riquezas, y no sería obligatoria (Santos, 2000).

Dos años más tarde, el 29 de agosto de 1925, se creó por decreto presidencial el sistema de educación secundaria, y con ello surgió la educación posprimaria que pretendía ofrecer una “preparación general para la vida”, y se diferenciaba de los estudios especializados para obtener grados de bachiller o ingresar a la universidad.

A diferencia de otros países, la secundaria se concibió desde el inicio como la formación general para los adolescentes, y no como una educación fundamentalmente orientada hacia el nivel superior (Álvarez, 1994 citado en Santos, 2000).

El 22 de diciembre del mismo año, a través del decreto 1849 se facultó a la SEP para crear la Dirección General de Escuelas Secundarias para administrar y organizar el nivel (Zorrilla, 20004). Y en 1932 se reformularon los planes y programas de estudio con el objetivo de que los contenidos y las actividades se articularan con la escuela primaria (Santos, 2000).

Tres años después, por orden del entonces presidente Lázaro Cárdenas, la secundaria se inscribió en la ideología socialista y se propuso que el gobierno federal administrara toda la educación secundaria privada que hasta ese momento se había incrementado (Ibídem).

En 1936, con el propósito de atender la formación del profesorado, se crea el Instituto de Preparación de Profesorado de Enseñanza Secundaria. Y un año después, la escuela secundaria se vuelve gratuita, se modifica el plan de estudios a fin de fomentar la formación en lugar de la información, se fortalece la enseñanza del Civismo y la Historia, y se crea un consejo consultivo (director, tres profesores de planta, tres de asignatura, un alumno por grado y un representante de la sociedad de padres de familia) en cada plantel para desarrollar el plan general de actividades (Zorrilla, 2004).

Para 1958 surge la secundaria técnica que además de ofrecer una educación en Ciencias y Humanidades, incluyó actividades tecnológicas para preparar al alumno en el trabajo. La secundaria que existió hasta ese año fue denominada como secundaria general, y entre 1964 y 1970 se introdujo la telesecundaria.

Durante el periodo de Luis Echeverría Álvarez (1970-1976) con la participación del Consejo Nacional Técnico de la Educación (CONALTE) se lleva a cabo otra reforma que perduró hasta 1993. Dicha reforma acordó que tanto la primaria como la secundaria se organizarían por áreas de conocimiento en vez de por asignaturas. Para el caso de la secundaria, además de las materias de Tecnología, Educación Física y Educación Artística, las áreas establecidas fueron: Matemáticas, Español, Ciencias Naturales (agrupando Biología, Física y Química), y Ciencias Sociales (agrupando Historia, Civismo y Geografía) (Zorrilla, 2004).

En 1981 surge la Subsecretaría de Educación Media con el propósito de administrar, controlar y evaluar los servicios escolarizados de educación secundaria. Por lo que se le asignan la Dirección General de Educación Secundaria (DGES), la Dirección General de Educación Secundaria Técnica Básica (DGESTB) y la Unidad de Telesecundaria (Santos, 2000).

Las reformas que ha atravesado la educación secundaria en los últimos 17 años han sido dos: la primera, en 1993 a lo largo del sexenio de Carlos Salinas de Gortari; y la segunda, en 2006 casi al término del periodo gubernamental de Vicente Fox Quezada.

Con el objetivo de contextualizar al lector sobre la evolución que han tenido las últimas reformas, a continuación se describe brevemente cada una y su relación con la formación continua de maestros.

1. Reforma 1993

El gobierno de Carlos Salinas de Gortari (1988-1994) se caracterizó por ser un proyecto gubernamental que buscaba la modernización del país en diferentes ámbitos.

En materia educativa se produjeron tres hitos que en conjunto definieron y establecieron la política y las estrategias para reestructurar la educación en México, marco en el que también se replanteó de fondo la formación continua de los maestros: el Programa para la Modernización Educativa (PME) formulado en 1989, el ANMEB firmado en 1992, y la consolidación del decreto de la LGE en 1993. Siendo de todos, el segundo de mayor relevancia en el marco de este trabajo.

El ANMEB, como ya ha sido señalado, trajo consigo una reforma curricular de los niveles de la educación básica. En cuanto a la educación secundaria, en un principio se propuso disminuir las horas de 35 a 30; sin embargo, debido a la inconformidad de los maestros por la disminución de horas en algunas materias se regresó a las 35 del plan de estudios vigente hasta entonces. Asimismo, se reforzó la enseñanza de la Lengua Española y las Matemáticas, aumentando su estudio de tres a cinco horas semanales; se redujo a la mitad el tiempo dedicado a las materias tecnológicas, de seis a tres horas; y se restableció el estudio sistemático de Historia, tanto Universal como de México, Geografía y Civismo (ver anexo A).

En respaldo a estos cambios, la industria editorial elaboró libros de texto con base en los nuevos programas y durante el ciclo escolar 1993-1994 todas las escuelas secundarias del país desarrollaron el nuevo plan de estudios que proponía trabajar hacia el logro de competencias y conocimientos básicos por asignaturas.

El plan de 1993 pretendió promover una reforma integral de los contenidos y materiales educativos cuya orientación fue impulsar los conocimientos básicos de aprendizaje y desarrollar habilidades y actitudes (Gobierno Federal, SEP y SNTE, 1992).

De acuerdo con la SEP (2006), el Plan de Estudios de 1993 provocó un proceso de reforma global de la secundaria, debido a que ésta se convirtió en el último tramo de la educación básica y se propuso establecer congruencia y continuidad con el aprendizaje obtenido en la primaria.

Finalmente, es importante señalar que aunque la SEP (2006) planteó una formación general, única y común para todos, por medio de cambios de enfoque plasmados en los

programas de estudio como: centrarse en las ideas y experiencias previas del alumno y propiciar la reflexión, comprensión, trabajo en equipo y fortalecimiento de actitudes para intervenir en una sociedad democrática y participativa, la misma SEP señala que en la práctica no se logró una efectiva vinculación con los niveles previos para configurar un ciclo formativo con propósitos comunes, prácticas pedagógicas congruentes, así como formas de organización y relación interna que contribuyeran al desarrollo de los alumnos y su formación como ciudadanos democráticos.

2. Reforma 2006

Durante los gobiernos de Ernesto Zedillo y Vicente Fox permanecieron las mismas políticas educativas establecidas en el gobierno de Carlos Salinas. Hasta que en 2006 se consideró necesario reformar el plan de estudios del nivel secundaria.

En el marco del Programa Nacional de Educación (PNE) 2001-2006, la SEP impulsó una reforma que buscaba la renovación del plan y los programas de estudio, el apoyo permanente y sistemático a la profesionalización de maestros y directivos, el mejoramiento de la infraestructura y el equipamiento escolar, así como el impulso a nuevas formas de organización y gestión que fortalecieran a la escuela como el centro de las decisiones y acciones del sistema educativo (SEP, 2006).

De acuerdo con la SEP (2009), lo que pretende lograr la reforma 2006 es que el egresado de educación básica desarrolle competencias propuestas por el currículo, a partir del contexto nacional pluricultural y del contexto regional, estatal y comunitario, esperando que al término de la educación básica cubra con un perfil establecido que le ayude a continuar con su educación media superior y superior.

Por lo anterior, a partir del ciclo escolar 2006-2007 las escuelas secundarias de todo el país, en todas sus modalidades, iniciaron en primer grado la aplicación de nuevos programas derivados del plan de estudios establecido en el Acuerdo Secretarial 384.

Con la idea de garantizar los resultados esperados de esta reforma, la SEP elaboró y distribuyó una serie de materiales de apoyo para el trabajo de docentes y directivos: documentos curriculares básicos como el plan de estudios y los programas de cada asignatura; guías orientadoras del plan de estudios y el trabajo con los programas de primer grado; antologías de textos que ampliaban el conocimiento de los contenidos programáticos

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

y otras fuentes de información; y materiales digitales con textos, imágenes y sonido que se anexaban a algunas guías y antologías (SEP, 2006).

Se fortalecieron equipos técnicos estatales con docentes que conocían el plan y los programas de estudio, con el propósito de atender dudas y ofrecer orientaciones a los colectivos escolares, o bien, atender jornadas de trabajo en donde participaban grupos de maestros por localidad, región o según lo decidiera la autoridad educativa local.

Aunado a lo anterior, la SEP, inició un programa de actividades de apoyo a la actualización sobre la Reforma a la Educación Secundaria, a través de Red Edusat y preparó los recursos necesarios para trabajar los programas con apoyo de los recursos de Internet.

Se apostaba a que dichos recursos sirvieran para que cada escuela diseñara una estrategia de formación docente orientada a fortalecer el desarrollo profesional de sus integrantes (SEP, 2006).

Para orientar el trabajo docente respecto al desarrollo de las competencias establecidas, los programas de estudio definieron los aprendizajes esperados en cada grado escolar. Asimismo, se redujo el número de asignaturas a fin de favorecer la comunicación entre docentes y estudiantes.

Dentro del mapa curricular 2006 se establece que a partir de las características específicas del contexto y tomando como referentes el enfoque de enseñanza y los aprendizajes esperados en cada asignatura, los maestros deben seleccionar las estrategias didácticas más adecuadas para el desarrollo de los temas señalados en los programas de las asignaturas.

Cada asignatura incorpora temas, contenidos o aspectos relativos a la diversidad cultural y lingüística del país, así como contenidos transversales (educación ambiental, formación en valores y educación sexual y equidad de género) que contribuyen a propiciar una formación crítica en los alumnos, los cuales pueden establecer compromisos y responsabilidades consigo mismo y con la sociedad en que vive.

2.1. La educación secundaria y la formación de profesores

En el proceso de desarrollo de la secundaria en el país, la atención a la formación del profesorado fue reconocida hasta muy recientemente. Inclusive, a partir de la reforma de 1974 se recomendó que las escuelas normales superiores del país adecuaran su organización, planes de estudio, programas y métodos de enseñanza, con el fin de que los nuevos educadores recibieran una formación acorde con las exigencias del momento.

Santos (2000) señala que si bien se necesitaba mayor número de maestros, se buscaba que éstos tuvieran una mejor preparación profesional y humana. Por ello, una forma de llevar a cabo la actualización fue a través del fortalecimiento de espacios de trabajo técnico en las academias de maestros por especialidad.

Desde la reforma de Chetumal (1974) se buscaba que la secundaria fuera obligatoria, formara parte de la educación básica, y remplazara el plan de estudios dividido por asignaturas por uno estructurado en áreas de conocimiento. Sin embargo, los reformadores no se atrevieron a dar el primer paso y decidieron ofrecer ambas estructuras programáticas, quedando la decisión de las escuelas a disposición de las presiones del gremio y los poderes políticos (Fuentes, 1978 citado en Santos, 2000).

Asimismo, aunque la SEP junto con las normales superiores estatales e incorporadas aprobó el plan de estudios 1976, que establecía la formación de profesionales en la docencia por áreas, la Normal Superior siguió formando maestros para impartir asignaturas.

Fue hasta 1993 cuando la propuesta en la reforma de Chetumal se retomó. Expertos en el tema consideran que la reforma de la época salinista revolucionó de manera trascendente la educación, debido a que en ella se contemplaron varios aspectos entre los que sobresale la valorización de los maestros y su formación.

Sin embargo, aunque se intentó atender tanto la formación inicial como la continua, no se cuidó que ésta se diera de manera simultánea a la reforma curricular de la educación básica. De tal forma, pese a que los planes y programas cambiaron en los años 90, hasta diez años después entró en vigor la modificación de planes y programas de estudio de las escuelas normales superiores, y hasta 2004 egresaron los primeros profesores formados en un plan de estudios que se había implementado varios años atrás con los alumnos.

Durante este tiempo, los primeros años del siglo XXI, los profesores se encontraban en un proceso de acomodamiento cuando llegaron más cambios: las reformas de preescolar (2004) y de secundaria (2006), fundamentadas en la necesidad de elevar la calidad de la educación (SEP, 2007) y el planteamiento de la ACE de “impulsar la reforma de los enfoques, asignaturas y contenidos de la educación básica”, con el propósito de formar ciudadanos íntegros, capaces de desarrollar todo su potencial (SEP y SNTE, 2008, p. 22).

En virtud de lo anterior, se establecieron las bases del perfil de egreso de la educación básica, las competencias para la vida y la reforma de primaria (2009). Además, a fin de lograr la articulación curricular, se definieron los campos formativos y las asignaturas que conforman el mapa curricular de la educación básica, con la finalidad de cumplir los propósitos formativos establecidos en el perfil de egreso de la misma.

De esta forma nace la articulación de la educación básica y con ella la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB), una reforma que, de acuerdo con la SEP (2011), además de revisar, actualizar y articular los planes y programas de estudio de los tres niveles educativos, incluye el conjunto de condiciones y factores que ayudan a los egresados a alcanzar los estándares de desempeño (conocimientos, habilidades, actitudes y valores), mejora la secuencia y claridad de los contenidos, reduce los aprendizajes esperados y contenidos, y enfatiza temas relevantes de la formación para la vida.

Si bien la formación continua ha jugado un papel importante en la implementación de las últimas reformas mediante cursos e información de los cambios curriculares; es recomendable mirar a la formación inicial para evitar desfases entre los dos tipos de formación. Se debe recordar que en especial los maestros que ingresan al campo magisterial en la escuela secundaria no siempre son egresados de escuelas normales, por lo que tratar de atender la heterogeneidad de los maestros es otro factor que debe cubrir la formación continua como tal.

Asimismo, entre la puesta en marcha de varias reformas curriculares, sería beneficioso transformar la formación de maestros, pues al menos la formación continua sigue funcionando casi de la misma forma desde hace mucho tiempo.

Capítulo 3. Estudios sobre modalidades de formación continua de maestros de educación básica

De acuerdo con datos del Estudio Internacional sobre Enseñanza y Aprendizaje (TALIS, por sus siglas en Inglés) de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), los maestros mexicanos de secundaria son los que más se preocupan por su desarrollo profesional: 92% de los encuestados reportó haber tomado por lo menos un curso en los 18 meses anteriores al estudio mientras el promedio de otros países fue de 89%.

Sin embargo, a pesar de que México registra el nivel más elevado de participación docente en actividades de desarrollo profesional y el mayor promedio de días invertidos en ellas, también registra el porcentaje más elevado de maestros insatisfechos con el desarrollo que tuvieron (80%). Algunos de los aspectos en los que los profesores mexicanos consideran insuficiente su preparación son: manejo de las TIC, alternativas para atender el mal comportamiento de los estudiantes, estrategias para hacer frente a la heterogeneidad en el aula (atender alumnos con necesidades educativas especiales) y la enseñanza en un ambiente multicultural (OCDE, 2000, citada en D. Martínez, 2010).

Santibañez (2007) revisó literatura académica sobre formación y actualización docente en secundaria y documentos internos proporcionados por la SEP y entrevistó a 17 actores claves. Su objetivo era trazar un panorama del desarrollo profesional continuo docente para la secundaria en México, e identificar el grado de desfase entre las competencias deseadas de los maestros de secundaria y la capacidad de los programas de formación y actualización para desarrollarlas.

Los resultados muestran que a pesar de los avances logrados en la última década, aún existen carencias en el desarrollo profesional docente, en el sentido de garantizar que los maestros desarrollen competencias óptimas en lectura, escritura, solución de problemas, dominio de su disciplina y práctica pedagógica. Santibañez (2007) considera que algunos factores que explican esta situación son: la formación inicial de los maestros y los programas de actualización uniformes que no responden a sus necesidades ni a la heterogeneidad de experiencias y conocimientos. Y concluye mencionando que existen importantes brechas entre las competencias que se quiere lograr en los alumnos y las que

los sistemas del desarrollo profesional docente en México están promoviendo entre los maestros.

Cruz (2003), a través de la revisión que llevó a cabo sobre los discursos en torno a la formación del profesorado en documentos oficiales como informes de gobierno, planes de desarrollo educativo y documentos normativos del sistema de formación docente de diferentes periodos de gobierno (1989-2006), concluyó que no sólo es indispensable la emisión de decretos, programas y justificaciones políticas, sino lograr que el maestro asuma una responsabilidad individual y social con el proyecto impuesto desde el gobierno.

A fin de situar el trabajo que aquí se presenta en los estudios previos relacionados con la formación y el desarrollo profesional de los maestros de educación básica, este apartado presenta los hallazgos de varias investigaciones sobre diferentes modalidades formativas.

Al realizar entrevistas no estructuradas en dos Centros de Maestros de contextos contrastantes del Distrito Federal, Encinas (2005) encontró que pese a que existen algunas propuestas de formación que ayudan a los maestros a resolver las demandas de su práctica docente y de los proyectos escolares que se desarrollan en sus centros, existen otras que no están cercanas a sus necesidades y características laborales.

Respecto a los materiales que recibieron en cursos y talleres, los maestros consideran que carecen de calidad y destacan la preferencia por una actualización que ofrezca elementos didácticos para su trabajo cotidiano, al igual que propuestas más reales o cercanas a las problemáticas pedagógicas vividas en el aula. Señalan también su expectativa de que la actualización oficial se acerque más a ellos, los conozca y considere su opinión en el diseño de políticas en la materia.

Además agrega que el maestro, además de enfrentar doble jornada laboral y excesivo número de alumnos, debe atender cuestiones familiares y actividades burocráticas que la práctica le demanda, convirtiendo tales escenarios en limitaciones importantes para innovar o implementar las propuestas que a través de la actualización se le sugieren.

López, Rodríguez y Bonilla (2004) analizaron las concepciones de ciencia y aprendizaje de maestros de secundaria, la relación con su práctica en la materia de Ciencias

Naturales, y su posibilidad de transformación a partir de los CNA³. El estudio identificó modificaciones en las concepciones de los profesores y en su práctica docente, atribuidas a los CNA; sin embargo, los cambios parecen restringirse al discurso, debido a que no se reflejaron totalmente en la práctica en el aula.

Romero y cols. (2007), por medio de observación no participante, aplicación de una encuesta y análisis documental, exploraron el desarrollo de un CEA⁴ en cuanto a sus condiciones de infraestructura, el proceso vivido por los participantes, la interacción para la construcción de saberes y la consolidación de la intencionalidad formativa.

Los resultados mostraron que la impuntualidad y la poca permanencia de los asistentes a las sesiones fue una situación recurrente que ocasionó entre otras cosas, la reducción del tiempo efectivo de trabajo y la modificación de la planeación del facilitador.

Asimismo se encontró que las técnicas grupales desarrolladas en las sesiones y los materiales en su mayoría fueron adecuados y suficientes, pero, se cuestionó el carácter innovador de las técnicas grupales y el empleo de recursos tradicionales y poco innovadores de los materiales.

El contenido de la antología del curso resultó extenso, complejo y en ocasiones fragmentado, lo cual dificultó su apropiación por parte de los participantes. El manejo de contenidos fue repetitivo y los informantes opinaron que se realizó más trabajo teórico que práctico.

El desempeño del facilitador fue valorado positivamente por los observadores, pues estableció acuerdos con el grupo para desarrollar sesiones en tiempo y forma; sin embargo, en algunos casos se salió de control la extensión de las actividades destinadas al de los contenidos, lo que originó que no siempre se concluyera o retroalimentara la sesión.

Con relación al ensayo solicitado a los participantes, en su mayoría los textos presentados no respondieron a lo requerido; fueron entregados más por cumplir con la tarea que por la trascendencia que su contenido tendría en el curso. Respecto al clima de trabajo

³ Cursos optativos orientados a formar maestros en el dominio de los contenidos de una asignatura y de los enfoques para su enseñanza a lo largo de un nivel educativo. Tienen una duración de 120 horas y son útiles para el avance escalafonario en carrera magisterial.

⁴ Cursos optativos impartidos por las propias entidades que apoyan a docentes, directivos y personal de apoyo técnico pedagógico en el desarrollo de sus competencias profesionales para que puedan dar solución a problemas referidos a enseñanza, gestión escolar o asesoría técnico pedagógica.

en las supervisiones escolares, existieron compromisos laborales pero no establecidos de manera formal.

En cuanto a posgrados, otra modalidad de formación de maestros, poco se conoce sobre los puntos de vista que tienen los actores sobre el desarrollo de éstos. Chehaybar, 1995, 1996, 1999; Morán, 1987, 1994; Ducoing y Landesman, 1996; Zarzar, 1988 citados en Lozano, 2006).

Domínguez y Barrera (2009), al investigar sobre el desempeño y satisfacción de los maestros graduados de un programa de formación docente de posgrado, encontraron que más de 75% de los graduados que ingresaron en 2004, manifestaron estar satisfechos con la formación recibida; sin embargo, los autores reportan que el programa debe intentar que los graduados tomen en cuenta para su actualización, los cambios que comúnmente se presentan en el Sistema Educativo Mexicano.

En 2005, a una década de la implementación de los CEA se investigó en Aguascalientes el impacto formativo de los cursos en los docentes. Los resultados señalaron que las prácticas de enseñanza de los maestros no habían cambiado o mejorado como se había pretendido y el porcentaje de maestros que había acreditado el CEA al que se había inscrito apenas rebasaba el 50%.

Además, se concluyó que el impacto de los CEA depende de muchos aspectos como competencias, actitudes y contextos, que se deben revisar y analizar previamente al diseño e implementación de los mismos (Alcalá y Barragán, 2006).

En febrero de 2006, la Instancia Estatal de Formación Continua (IEFC) y los Centros de Maestros de Aguascalientes realizaron una encuesta a 258 maestros, en la cual se les preguntaba cuál de las opciones de formación continua que habían tenido en 10 años (1996-2006), era la más significativa y de mayor impacto en su práctica docente. Los resultados mostraron que los maestros consideraron los CEA como los más significativos e impactantes en su práctica docente, seguidos de los CNA y los TGA (Alcalá y Barragán, 2006).

Aunque los trabajos antes descritos aportan conocimiento sobre diversas modalidades de formación de maestros, son los de Porta (2008) y D. Martínez (2010) los que se encuentran más próximos al presente estudio.

El primero, consistió en la aplicación de un cuestionario para conocer las valoraciones y opiniones de los tutores de prácticas de los centros escolares, sobre el desarrollo de las competencias de los alumnos de magisterio de la Facultad de Ciencias de la Educación perteneciente a la Universidad de Santiago de Compostela.

Al preguntar sobre la formación recibida en la Universidad, Porta (2008) encontró que la mayoría de las respuestas tendían a agruparse en los valores centrales (poco y bastante) además, por citar algunos resultados, descubrió que 48.7% de los tutores manifestó que la formación recibida era bastante o muy adecuada para el ejercicio de la profesión docente; sólo algunos declararon que la formación recibida integraba poca práctica, y un porcentaje menor, consideró necesario aumentar el tiempo de prácticas.

Al analizar los porcentajes y ante la discrepancia existente entre los comentarios que acompañaban las respuestas aportadas por los mismos tutores, Porta (2008) concluye que aquellos tutores que valoran positivamente la formación recibida en una pregunta de corte más cuantitativo se contradicen, o al menos no fundamentan su respuesta, ante la posibilidad de hacerlo en forma abierta.

Por otro lado, D. Martínez (2010) realizó un acercamiento informal a las instancias de actualización estatal y regional, observación participante del TGA de 2007 y cinco observaciones a un CEA en 2008. El autor encontró que los maestros y el facilitador tienen una relación de negociación donde se busca primordialmente la satisfacción del docente sin importar que se vea alterado el curso.

Según el investigador, el modelo de actualización ofrece pocas oportunidades para que los profesores confronten sus prácticas y las transformen. Y agrega que en ambas modalidades tomaron en cuenta como única estrategia formal de evaluación, la asistencia de los profesores a por lo menos 80% de las sesiones, dejando de lado los aprendizajes adquiridos en los cursos y el impacto que éstos tuvieron en su trabajo. Por lo que, de acuerdo con el autor, no se lleva a cabo la “naturaleza eminentemente práctica” que el discurso oficial expresa (SEP 1997 citada en D. Martínez, 2010, p. 90).

También descubrió la falta de criterios para seleccionar a los facilitadores para los cursos. En algunas ocasiones la elección depende de la preparación con la que cuentan, pero en muchas más, depende de la disponibilidad que tenga el profesor.

Aunque el investigador refiere que al profesor se le ha visto carente de herramientas para participar en el desarrollo de la formación continua, se considera que no necesariamente ha sucedido así.

Al parecer se ha encasillado a los docentes como incapaces de participar en el desarrollo de su propia formación, debido a una actitud adquirida por algún curso al vapor que desilusionó al maestro para tomarse en serio la formación continua.

En definitiva, aunque los instrumentos que se utilizaron en los dos estudios son distintos, ambos investigadores llegan a una conclusión similar: existe un doble discurso, que distingue entre lo que se dice y lo que se hace. Para el caso del segundo estudio esta conclusión se enfoca más a lo que las autoridades mencionan en discursos y lo que sucede en la puesta en marcha de las modalidades de formación de maestros.

Ducoin (2007) considera que en la agenda de los investigadores mexicanos la educación secundaria y algunas de sus temáticas específicas no han logrado aun colocarse como objeto de investigación. Por ello, y debido a que son pocos los trabajos encontrados en los que se aborde específicamente el estudio de lo que antes se denominaban TGA, ahora CBFC, el presente estudio busca conocer y describir lo que piensan sobre dichos cursos los directamente involucrados en ellos.

En agosto de 1995, justo antes de iniciar el ciclo escolar se efectuaron los primeros TGA, que constituyeron el primer contacto de los destinatarios con el PRONAP.

En el marco de la administración federal 2007-2012, el PRONAP se transforma en el Programa del Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros de Educación Básica en Servicio, que promueve las acciones de actualización, formación y superación profesional a través de trayectos formativos e intercambio de reflexiones y experiencias entre maestros de los niveles de educación básica (IEA, 2008).

Asimismo, estos cambios generaron la transformación de los TGA a CBFC, los cuales nacen como una propuesta formativa que incorpora contenidos interrelacionados, constituyendo una plataforma común de conocimientos para todos los docentes de educación básica sobre las prioridades educativas nacionales con el fin de fortalecer la calidad de la educación básica (ibídem).

La definición de formación continua que ofrece la SEP (2009), a través del SNFCySP, refleja el nivel de exigencia que enfrenta un docente y los cambios continuos

que atraviesa el ejercicio de su profesión; actividades que van más allá de la planeación y ejecución de la enseñanza, la evaluación del aprendizaje, o la atención a los problemas de conducta de los alumnos. En muchas ocasiones el maestro se encarga de eventos extraescolares, comisiones asignadas, atención a padres de familia, entre otras actividades que complejizan su labor en el centro educativo.

Indagar las opiniones que tienen los maestros sobre la formación continua que reciben puede dar cuenta de las debilidades y fortalezas de este tipo de programas y ofrecer elementos para tomar las medidas necesarias para mejorarlos. Esto es lo que pretende el estudio que aquí se presenta.



Capítulo 4. El objeto de estudio: opiniones sobre los Cursos Básicos de Formación Continua

Introducción

El presente capítulo concluye la primera parte de esta tesis; con base en los elementos expuestos en los capítulos previos, la finalidad de éste es describir el objeto de estudio de la investigación, así como dar cuenta de las preguntas formuladas que guiaron su desarrollo. Como fue señalado en la Introducción a esta tesis, el estudio se llevó a cabo en las ciudades de Aguascalientes y Puebla.

Bajo esta premisa, es pertinente destacar que debido al importante papel que cumplió el TGA como antecedente del CBFC, a continuación se describe el nacimiento y evolución de estos talleres hasta llegar a lo que ahora se conoce como CBFC.

1. De Talleres Generales de Actualización a Cursos Básicos de Formación Continua

Cuando en el ámbito de la formación continua se habla de *modelos* o *modalidades*, es probable que diversos autores se refieran a aspectos distintos. Como señala Imbernón (2004), mientras unos pueden mencionar los procesos administrativos para llevar a cabo la formación, otros se enfocan a los diferentes sistemas que interactúan en ella, y algunos más al desarrollo de su contenido.

Para Imbernón (2004) los modelos de formación son el marco que organiza y gestiona los procesos que ésta supone, en los que se establecen diversos sistemas como: orientar, organizar, intervenir y evaluar la formación. Fernández (2000) por su parte, describe el concepto de modalidad como el modo o manera de organizar un proceso formativo y agrega:

Se pueden considerar modalidades a las formas que adoptan las actividades de formación del profesorado en el desarrollo de los procesos formativos, en virtud de unos rasgos que se combinan de manera muy peculiar en cada caso: modo de participación, nivel de planificación de la actividad, roles e interacciones de los sujetos que intervienen, grado de implicación y autonomía que exige de los participantes, la dinámica y estructura internas de las sesiones, estrategias preferentes con las que se desarrollan (Fernández, 2000, p. 19).

Con base en las definiciones de Lozano (2006), Fernández (2000) e Imbernón (2004), para entender modalidad formativa como el conjunto de actividades de formación que responden a un objetivo, tienen una unidad de contenidos y organización en que éstos establecen diversos sistemas de orientación, organización, intervención y evaluación de la formación, cuidando que algunos rasgos básicos de diseño y desarrollo sean acordes con el modelo global de formación.

Al considerar la clasificación que maneja actualmente el SNFCySP, se puede observar en el gráfico 1, que dentro de las modalidades de formación que existen en el país prevalecen los cursos, mismos que han contado con el apoyo de los Centros de Maestros.

Gráfico 1: Modalidades de Formación Continua en México



Aunque los Centros de Maestros tienen ciertos lineamientos para su funcionamiento, la diversidad en cuanto a desarrollo, condiciones de operación, cobertura y calidad de los servicios de formación continua es significativa, debido a que es distinta la función que le han conferido las entidades federativas a estos centros.

Específicamente con los TGA, el papel de los Centros de Maestros fungió como apoyo al desarrollo de los mismos, pues era en los centros donde se capacitaba a los

facilitadores, se acompañaba y daba seguimiento a los trayectos formativos y en algunas ocasiones distribuían los materiales de apoyo (Gobierno del Estado de Puebla y SEP, 2006).

1.1. Talleres Generales de Actualización

En agosto de 1995, justo antes de iniciar el ciclo escolar 1995-1996 se efectuaron los primeros TGA. Como primer contacto de los destinatarios con el nuevo programa de actualización, se envió una guía impresa donde se solicitaba a los maestros reunirse con sus colegas para familiarizarse con los nuevos materiales y enfoques curriculares (A. Martínez, 2010).

Los responsables de su organización fueron los coordinadores, supervisores, directores, apoyos técnicos, subdirectores y/o coordinadores académicos, así como los docentes concentrados en sus escuelas para la socialización de los saberes propuestos desde las guías de trabajo.

Las autoridades a cargo pensaban que los especialistas en la docencia eran justamente los maestros y por ello no se enviaba a un especialista para actualizarlos (UNyDACT, 1996 citada en A. Martínez, 2010).

El proceso a desarrollar durante las jornadas de los TGA estaba normado a nivel nacional; los TGA eran la opción básica de actualización para todos los maestros y tenían un carácter introductorio debido a que constituían el piso mínimo de formación sobre temas específicos. Sus propósitos fueron detonar otros procesos de estudio y aprendizaje colectivo, rescatar el liderazgo académico de los directores y redefinir los consejos técnico-docentes (Alcalá y Barragán, 2006).

El periodo para su desarrollo estuvo marcado dentro del calendario en los días previos al arranque de cada ciclo escolar, y aunque en sus inicios la duración de los TGA fue de 12 horas distribuidas oficialmente en tres sesiones de cuatro horas, conforme pasó el tiempo éstos sufrieron algunas modificaciones.

Tabla 2: Desarrollo de TGA a CBFC

Título	Ciclo	Etapas	Sesiones	Horas sesión	Horas lectura	Horas Total
Talleres Generales de Actualización						
	95-96					
Estrategias para el aprovechamiento de los libros del maestro (cuadernillo por asignatura).	96-97	–	3	4	–	12
Recomendaciones para la organización de los talleres generales de actualización (cuadernillo por asignatura).	97-98	2	5	4	–	20
Los procedimientos didácticos y la enseñanza de la Geografía en educación secundaria (cuadernillo por asignatura).	98-99	2	5	4	–	20
Los contenidos de Geografía y el diseño de estrategias didácticas (cuadernillo por asignatura).	99-00	2	5	4	–	20
Trabajemos algunos contenidos de los programas de estudios (cuadernillo por asignatura).	00-01	2	6	4	–	24
Geografía (cuadernillo por asignatura).	01-02	2	6	4	–	24
La expresión oral en la escuela secundaria.	02-03	–	3	4	–	12
La producción de textos en la escuela secundaria.	03-04	–	3	4	–	12
Los adolescentes y la escuela secundaria.	04-05	–	3	4	–	12
Los maestros y la escuela secundaria.	05-06	–	3	4	–	12
La formación de los adolescentes, una tarea compartida en la escuela secundaria.	06-07	–	3	4	–	12
La formación en valores en la escuela secundaria.	07-08	–	3	4	–	12
Cursos Básicos de Formación Continua						
Prioridades y Retos de la Educación Básica*	08-09	–	3	5	5	20
El Enfoque por Competencias en la Educación Básica.	09-10	–	3	5	5	20
Planeación didáctica para el desarrollo de competencias en el aula.	10-11	–	3	5	5	20
Relevancia de la profesión docente en la escuela del nuevo milenio.	11-12	–	6 temas	5	10	40
Fuente: Información obtenida de los cuadernillos de los TGA y CBFC correspondientes.						
*Debido a la tardanza del material, las autoridades educativas de Aguascalientes realizaron un cuadernillo propio que involucraba algunos temas del Curso Básico de Formación Continua 2008-2009 y lo nombraron Curso Básico de Capacitación 2008. Prioridades de la educación Básica.						

Como puede observarse en la tabla 2, desde el inicio de los TGA hasta el 2001 existía una guía para cada asignatura. En cuanto al tiempo invertido en ellos, de 1997 a

2001 el número de sesiones aumentó de tres a cinco, y aunque las sesiones presenciales sólo eran tres, se contemplaba que las dos restantes fueran organizadas por las autoridades educativas de cada entidad para trabajarlas a lo largo del ciclo escolar.

Desde el inicio (excepto en 1997) y hasta 2002, se invitaba a los maestros a registrar comentarios y propuestas acerca de los TGA en cuestión, al final de cada guía. Para los primeros cuatro TGA, las hojas en que se registraban las opiniones debían enviarse a la Unidad de Normatividad y Desarrollo para la Actualización, Capacitación y Superación Profesional de Maestros (UNyDACT), y de 1999 en adelante a la Coordinación General de Actualización y Capacitación para Maestros en Servicio.

Aunque al respecto no se encontró un documento que reflejara las opiniones de los maestros, en algunos TGA se señaló que la información obtenida serviría para mejorar progresivamente la calidad de las acciones de actualización que se destinaban a los maestros.

A partir de 2001 se diseñaron temáticas para maestros de los tres niveles de educación básica, se integró el trabajo en colectivo docente y se promovió que el director asumiera la responsabilidad del liderazgo académico en los TGA.

Para 2002 se reduce el tiempo de las sesiones a la mitad quedando de seis a tres sesiones y de 24 a 12 hrs; estos tiempos permanecieron hasta el último TGA en el año 2007.

Cabe mencionar que en 2003 se incluyó un cuestionario para docentes de secundaria al final de la guía, en el marco de los preparativos de la Reforma de la Educación Secundaria que se propuso en el Programa Nacional de Educación 2001-2006. El cuestionario fue un instrumento para recabar información sobre contextos, condiciones y aspiraciones de los profesores.

En 2005 el taller fungió como continuación y espacio de reflexión al del año anterior, y en 2006 se pretendió que los maestros reconocieran el sentido que orientaba la Reforma de la Educación Secundaria (RES), misma que se pondría en práctica a partir del ciclo escolar que corría en ese momento (2006-2007).

En los cuadernillos correspondientes a los TGA 2004, 2005 y 2006 se explicó que el taller, además de ser un elemento importante del desarrollo profesional, fungía como detonador para que los docentes aprendieran más sobre las demandas del día a día. En 2006

se complementa dicha visión al establecer que el colectivo escolar comparte la tarea educativa que se había asignado años atrás, en forma aislada, al personal docente.

El diseño de los contenidos de los TGA en sus inicios fue responsabilidad de la DGFCMS; posteriormente se incorporaron las entidades estatales y se desarrolló un catálogo nacional de TGA donde se seleccionaban de acuerdo a las necesidades de cada entidad y no implicaban un procedimiento de evaluación formal (Alcalá y Barragán, 2006).

1.1.1. Talleres Generales de Actualización en Aguascalientes y Puebla

En 2006, la Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio invitó a los fundadores, participantes, diseñadores y directores de las acciones del PRONAP de cada entidad a describir las actividades de formación continua que habían llevado a cabo en los últimos 11 años (1995 – 2006), en un ejercicio que se denominó *PRONAP 10*.

La idea fue realizar bajo un esquema preestablecido, una colección que mostrara cómo habían sido construidas las instancias encargadas del sistema de formación continua de docentes en servicio de cada estado y cómo éstas habían puesto en marcha las diferentes modalidades de formación continua, entre ellas los TGA. Alba Martínez Olivé, entonces Directora General de Formación Continua de Maestros en Servicio mencionó que tal proyecto también brindaba la oportunidad de rendir cuentas sobre cómo fueron construidas la política y las instituciones al servicio de la educación pública mexicana (Alcalá y Barragán, 2006).

Con el fin de conocer la situación de los TGA en Aguascalientes y Puebla y considerando la guía que existió para construir la colección, se analizó y encontró entre otras cosas, que el TGA cumplió un papel importante para ambas entidades, pues mientras Aguascalientes lo refiere como el espacio que desarrolla conocimientos, habilidades y actitudes, Puebla mencionó que representó la opción básica de actualización para todos los docentes de educación elemental debido a que es la única considerada como obligatoria.

En ambos documentos también se señala que los maestros opinaron que los cuadernos de lectura y guías didácticas que acompañaban a los TGA fueron textos legibles y accesibles para llevar a cabo su proceso de actualización, además, las autoridades poblanas agregaron que estos materiales fomentaron en los docentes hábitos de estudio e investigación.

Respecto a las estrategias que experimentaron al implementar estos talleres, las autoridades de Aguascalientes declararon que las de mayor éxito fueron aquellas en las que se apoyó a los facilitadores en las diferentes fases de capacitación; por ello, con la idea de lograr mejores resultados se diseñó una estrategia que consistió en preparar a los Asesores Técnico Pedagógicos (ATP) y supervisores para que capacitaran a los directores y éstos a su vez formaran a sus maestros. Los participantes desarrollarían un esquema global de los propósitos y contenidos del taller y un análisis sesión por sesión para clarificar la intencionalidad de cada una de las actividades y la pertinencia de los propósitos.

Asimismo, propusieron detectar dificultades en la realización (ausencia de condiciones adecuadas y bibliografía) y en el dominio de contenidos (qué temas era necesario prever para profundizar) para que el director tuviera mejores elementos para trabajar la guía; se designó una sede por supervisión para que acudieran los colectivos a su jornada, permitiendo monitorear y atender las incidencias durante el paso de los días; y se involucró al supervisor como responsable de la eficiencia del proceso de atención, operatividad y evaluación del TGA.

Las autoridades de Puebla por su parte, únicamente mencionaron que las estrategias utilizadas en el periodo 1996-2000 fueron variando de acuerdo a las propuestas nacionales de la oferta de actualización permanente.

Aunque ambas autoridades señalaron que en el ciclo escolar 2001-2002 iniciaron el trabajo en colectivo docente y el establecimiento de temáticas acordes a los diferentes niveles y modalidades de la educación básica, sólo Puebla precisó que al llevarse a cabo tales situaciones se percibió que los docentes se sentían más reconocidos en sus necesidades académicas y presentaban una mayor aceptación de los talleres.

Aunque la finalidad de los trayectos es favorecer la formación continua de los maestros a partir de las necesidades de actualización y capacitación de cada escuela a lo largo del ciclo escolar, al valorar el nivel de logro de esta finalidad, Aguascalientes encontró que sólo 34% (217 trayectos) cumplió con tal objetivo.

Una encuesta aplicada en febrero de 2006 en algunas sedes de los Centros de Maestros de Aguascalientes reflejó que el significado de los TGA para los docentes deriva de algunos beneficios, entre los que se pueden mencionar: el aprendizaje entre iguales a partir de problemas y necesidades reales; las guías como detonador de procesos reflexivos,

que orientaron hacia un trabajo formativo sostenido; el progreso de los temas conforme se iban evaluando; las condiciones de aplicación; y que fueron un espacio en el que se desarrollaron conocimientos, habilidades y actitudes (Alcalá y Barragán, 2006).

En cuanto a la opinión que los docentes poblanos mostraron sobre los TGA, se observaron diferentes grados de aceptación, a través de los instrumentos de seguimiento aplicados. En el caso de preescolar y primaria, aunque se notó una mayor participación, las autoridades señalan la necesidad de generar más procesos de reflexión y análisis en torno a los propósitos de los mismos.

Para el caso de secundaria se observó un rechazo al trabajo en los TGA, específicamente por parte de docentes de secundarias generales y técnicas, lo que evidenció la actitud que varios directivos y maestros asumían durante el proceso de este programa de formación, ocupando el tiempo para otros asuntos o, en el mejor de los casos, sustituyendo la temática por otra.

Los docentes inconformes consideraron que la oferta de los TGA no es pertinente a las necesidades de innovación de sus estrategias metodológicas para el trabajo dentro del aula, y que no existe un adecuado sistema de seguimiento y evaluación de cada uno de los procesos de formación.

Experiencias como las antes señaladas condujeron a que Aguascalientes propusiera que coordinadores, supervisores, directores y ATP tomaran un diplomado o un curso-taller, donde asimilaran la lógica de los TGA (propósitos y diseño de la propuesta), para luego pasar a una segunda fase donde pudieran elegir entre tres alternativas: seleccionar un tema de TGA dentro de un catálogo disponible (con adaptaciones pertinentes); diseñar en la coordinación uno de acuerdo a diagnósticos regionales; que la supervisión escolar y los ATP, o el consejo técnico pedagógicos diseñaran uno para sus colectivos atendiendo a las peticiones de éstos y que cada colectivo docente pudiera estructurar el TGA de acuerdo a sus necesidades. Todas las opciones anteriores sin dejar de lado los criterios de diseño, características y fines que distinguían al TGA.

Algunas acciones para dar seguimiento a las actividades que se promovieron en los TGA a lo largo del ciclo escolar en Aguascalientes fueron: ofrecer acompañamiento académico a los colectivos (se sugirió incluir en sus estrategias, actividades de la serie *Del colectivo docente al salón de clase*); se exhortó a las escuelas analizar en colectivo qué

CEA contribuía a la temática elegida dentro del TGA y se llevó un seguimiento pormenorizado de la vivencia de cada TGA.

Esta última acción se llevó a cabo en el TGA 2005 en donde se envió un cuaderno en blanco a cada colectivo con la consigna de que asentaran en forma de relato las acciones relevantes de los tres días de la fase intensiva. Posteriormente, las coordinaciones correspondientes revisaron y evaluaron los cuadernos con la intención de encontrar fortalezas y debilidades de la experiencia vivida, así como reintegrarlo al colectivo.

Aunque Puebla, a diferencia de Aguascalientes, no hace explícitamente algunas propuestas como respuesta a los problemas que enfrentaron con la puesta en marcha de los TGA durante diez años, describe que para fortalecer el trabajo colegiado en las escuelas hace falta orientar la función de los consejos técnicos pedagógicos, tomar acuerdos, y asumir compromisos que conlleven a la solución de los mismos. Y se agrega:

No existe un seguimiento sistemático de las actividades que promueven los TGA a lo largo del ciclo escolar, lo que se realiza en un primer momento es sólo el reporte de participantes y el desarrollo de ellos. Existen casos aislados de Centros de Maestros que llevan a cabo un acompañamiento y asesoría académica a las escuelas que lo solicitan (Gobierno del Estado de Puebla y SEP, 2006, p. 45).

Finalmente, algunos retos identificados, además de sensibilizar y comprometer a las autoridades y niveles directivos sobre la necesidad de diseñar un programa de seguimiento y evaluación de los TGA, fueron los siguientes: lograr la aceptación de éstos como el espacio rector de las acciones de formación continua; vincular la investigación educativa a las acciones de seguimiento y evaluación; conocer y seleccionar las técnicas e instrumentos más adecuados para el seguimiento y la interpretación de los resultados, y generar de manera formal, diversos espacios académicos que permitan la socialización de los resultados entre los participantes de los TGA y también con las autoridades de diferentes niveles.

Alcalá y Barragán (2006) mencionan que el reto principal para obtener mejores resultados con la puesta en marcha de los TGA era lograr interés, confianza y apoyo de parte de los supervisores y directivos, debido a que el papel que habían jugado en la instrumentación de los TGA había sido de contrastes porque no todos llevaron a buen término las diferentes fases de capacitación.

Al inicio de los talleres, la participación de los jefes de sector, supervisores y directores se reducía a la organización por zona y escuela de los mismos. A partir de 2003 éstos aumentaron su liderazgo académico participando como coordinadores en el desarrollo de los mismos.

1.2. Cursos Básicos de Formación Continua

De acuerdo con Fernández (2000), el curso es una opción formativa con los siguientes rasgos: es de carácter extensivo; facilita la adquisición de conocimientos y destrezas relacionados con la actividad profesional; en su mayoría se facilita a modo de receta; plantea problemas profesionales relacionados con el diseño, desarrollo y evaluación curricular; desarrolla procesos de formación ligados al lugar de trabajo de los participantes, procurando incorporar lo aprendido al contexto escolar; permite la reflexión individual sobre la propia práctica educativa, y sirve de plataforma para la constitución de grupos de trabajo.

Actualmente, a pesar de numerosas críticas de las que son objeto, como las de Gil (1996), Fernández (1997), y Hernández (1997), los cursos son la modalidad más ampliamente ofertada y preferida por parte del profesorado (Gil, 1996, Fernández, 1997 y Hernández 1997 citados en Fernández, 2000).

Los TGA en 2008, se convirtieron en CBFC, constituyendo el punto de partida de acciones de actualización, formación y superación profesional a través de trayectos formativos, así como del intercambio de reflexiones y experiencias entre maestros de los tres niveles que conforman la educación básica en México (IEA, 2008).

El motivo de dicha transformación parece surgir del Programa Sectorial de Educación (PROSEDU) 2007-2012, el cual planteó como objetivo principal asegurar que todo el país tuviera una oferta de programas de formación continua pertinente, relevante y de calidad, que incluyera 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.

Uno de los párrafos del primer CBFC, “Prioridades y Retos de la Educación Básica”, refiere que el curso está 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 sobre la Política Educativa Nacional. Y se dice:

Al mismo tiempo, este curso constituye el punto de partida de las acciones de formación continua y superación profesional que los docentes desarrollarán a través de los trayectos formativos que cada uno defina en función de sus propias necesidades y expectativas (SEP y DGFC, 2008, p. 4).

En el apartado elementos de introducción al curso, se menciona que debido a que es la primera ocasión en que se presenta de manera conjunta a maestros de preescolar, primaria y secundaria, se destaca la urgencia de abordar la educación básica desde una perspectiva articulada y homogénea, que en sus tres niveles tiene un propósito común, definido en el perfil de egreso.

Como se ve en la tabla 2 y con lo que se ha comentado a lo largo de este documento, a partir de 2008 y hasta 2010, los CBFC se concentraron en temas relacionados con el desarrollo de competencias, así como problemas de salud y sociales que se fueron suscitando a lo largo del país tales como la influenza A (H1N1), la obesidad y la violencia.

Al cierre de este trabajo, el CBFC “Relevancia de la profesión docente en la escuela del nuevo milenio 2011” presentó cambios en la duración del mismo, pues el número de horas se duplicó y el número de sesiones aumentó. Aunque se continúa con el tema de competencias, éste se enfoca a temas más recientes como la RIEB y el *bullying*.

Considerando lo dicho anteriormente se presentan tres preguntas que sirvieron de guía para definir los objetivos de la investigación.

- ¿Cuáles son las opiniones de los maestros de secundaria de la ciudad de Aguascalientes sobre los CBFC recibidos entre 2008 y 2010?
- ¿Cuáles son las opiniones de los maestros de secundaria de la ciudad de Puebla sobre los CBFC recibidos entre 2008 y 2010?
- ¿Qué similitudes y diferencias presentan las opiniones de los maestros de secundaria de las ciudades de Aguascalientes y Puebla sobre los CBFC recibidos entre 2008 y 2010?



**Segunda parte.
Metodología del estudio**



1. El estudio de las opiniones

El objetivo general de la investigación, busca describir las opiniones de una muestra de maestros de secundaria de las ciudades de Aguascalientes y Puebla sobre los CBFC recibidos en el periodo 2008-2010.

Etimológicamente, la palabra opinión proviene de latín *opinio*, *-onis* que significa concepto. La Real Academia de la Lengua Española define opinión como el dictamen o juicio que se forma de algo cuestionable y fama o concepto en que se tiene a una persona o cosa.

La historia de la investigación sobre las opiniones está estrechamente vinculada a la de la investigación sobre las actitudes. Berelson y Steiner (1964) y McGuire (1985) utilizan ambos términos de manera intercambiable o bien como complementarios (Berelson y Steiner y McGuire citados en Price, 1994).

Doob (1948), Childs (1965) y Landsheere (1979), identifican opiniones y actitudes. El primero, en su definición de opinión pública, señala que las opiniones son “actitudes de la gente ante un tema cuando son miembros del mismo grupo social”; los dos últimos coinciden en que la opinión “es una expresión de la actitud en palabras y expresión verbal o gestual de la actitud” (Doob, 1948:35 y Childs, 1965 citados en Price, 1992:67).

Aunque dichos términos tienden a ser usados de manera indistinta, existen autores que consideran que opinión y actitud no pueden utilizarse así debido a que ocupan nichos conceptuales de algún modo diferentes. Fleming (1967) acreditó a Thurstone (1928) como uno de los primeros que elaboró una distinción conceptual precisa entre actitud y opinión. Thurstone concebía una actitud como una disposición latente a responder ante una situación de una forma dada, y una opinión como la respuesta en sí. Las opiniones eran, en resumen, indicadores manifiestos de las actitudes no observadas (Fleming y Thurstone citados en Price, 1994).

Las opiniones tenían que verbalizarse o expresarse mediante cualquier otra forma de manifestación de apoyo u oposición hacia alguna acción.

Aunque Allport (1937) insiste en que las opiniones han de expresarse, sugiere que el análisis de la opinión pública no debe descuidar las opiniones que las personas pueden tener pero no expresar. Esto implica claramente que las opiniones pueden ser tanto juicios mentales secretos como conductas abiertas. Más aun, a pesar de un compromiso

definicional de las opiniones como expresiones abiertas, los analistas de la opinión pública (Doob, 1948; Lane y Sears, 1964) continúan hablando también de opiniones no expresadas, privadas, internas y latentes (Allport, 1937; Childs, 1939, Doob, 1948 y Lane y Sears, 1964 citados por Price, 1994).

Para Rivadeneira (2000), la actitud es una disposición (estado) para reaccionar ante una motivación. Dicho estado puede ser solamente biológico, en las especies zoológicas inferiores. La opinión es una imagen que se forma el hombre en un proceso de cognición del mundo exterior; imagen que equivale a un juicio de valor que corresponde a algo en relación con lo que se supone correcto (fundamento ético) y verdadero (fundamento lógico).

Price (1994) por su parte contrasta opinión y actitud en tres aspectos conceptuales: primero, usualmente las opiniones se han considerado como respuestas verbales y observables ante un tema o cuestión, mientras que una actitud es una predisposición o tendencia psicológica encubierta. Segundo, aunque ambas implican aprobación o desaprobación, el término actitud apunta más hacia el afecto (gustos o fobias fundamentales), y la opinión más fuertemente hacia lo cognitivo (por ejemplo, una decisión consciente de apoyar u oponerse a alguna política, político o grupo político). Tercero, y quizá más importante, la actitud tradicionalmente se conceptualiza como una orientación global y permanente hacia una clase general de estímulos, mientras que la opinión se considera más situacionalmente como pertinente a un tema específico en una situación conductual particular (Price, 1994).

Rivadeneira (2000) señala que hay diferencias entre los conceptos actitud y opinión y los define de la siguiente forma: actitud es una disposición (estado) para reaccionar ante una motivación, y opinión es una imagen que se forma el hombre en un proceso de cognición del mundo exterior; misma que equivale a un juicio de valor que corresponde a algo en relación con lo que suponemos correcto (fundamento ético) y verdadero (fundamento lógico).

Moscovici (1961) por su parte considera que junto a la ideología y a la imagen, la opinión es forma de conocimiento de la realidad que es irreducible a cualquier otra cosa, implica una toma de posición socialmente valorada a la que los sujetos se adhieren y constituye un primer momento en la formación de actitudes y estereotipos, cuando se habla

de un conocimiento más sedimentado. El mismo autor señala que particularmente una opinión implica: una reacción de los individuos ante cierto objeto exterior que mantiene con el actor una relación autónoma y un nexo con el comportamiento del sujeto investigado, es decir, un comportamiento previsible entre la opinión y la acción del sujeto (Moscovici, 1961 citado en Lozano, 2006).

Tomando en cuenta las definiciones anteriores sobre el término opinión, en el presente estudio se entenderá como el concepto o parecer que reside en una persona por un proceso de cognición de una cosa cuestionable y que equivale a un juicio socialmente valorado al que los sujetos se adhieren; corresponde a algo en relación con lo que se supone correcto y verdadero y constituye el primer momento en la formación de actitudes y estereotipos.

Para el estudio de opiniones Rivadeneira (2000) menciona que algunas técnicas que se han utilizado para evaluar opiniones y actitudes son las mediciones y sondeos. Sin embargo, aunque se han desarrollado diversas y debatidas técnicas, la más importante es la encuesta precedida por la escala de actitud, la entrevista, el panel y la técnica de proyección.

2. Características del estudio

Este estudio se planteó como propósito identificar las opiniones de maestros de secundaria de las ciudades de Aguascalientes y Puebla sobre los CBFC recibidos entre 2008 y 2010, así como similitudes y diferencias entre las ciudades que se estudian. Asimismo, se buscó explorar de manera intensiva las opiniones de ocho maestros de secundaria que hubiesen participado en esos cursos.

Tomando como referente a Moreno (1986), el estudio se considera descriptivo tipo encuesta porque, se recaban datos en torno a grupos de individuos representativos de un grupo mayor para recoger e interpretar información acerca de sus opiniones. Se pretende detectar cómo aparecen y actúan ciertas variables en determinados grupos. En el caso de este estudio particular, no se pretende generalizar a una población mayor los hallazgos.

Considerando a Torrado (2004), la investigación por encuesta es muy utilizada en el ámbito educativo e incluye estudios que utilizan como instrumento de recogida de datos el cuestionario y los que se llevan a cabo mediante entrevistas. Son útiles para la descripción

y la predicción de un fenómeno educativo, pero también son eficientes para una primera aproximación a la realidad o para estudios exploratorios.

3. Variables del estudio

Las variables principales del estudio son las opiniones de maestros de secundaria que participaron en los CBFC entre los años 2008 y 2010, de las ciudades de Aguascalientes y Puebla, sobre las siguientes dimensiones:

- Interacción con los compañeros del curso.
- Contribución de los cursos a su práctica docente.
- Aportes y satisfacción de expectativas a través de los cursos.
- Desarrollo de las actividades realizadas en los cursos.
- Desempeño del facilitador del curso.
- Cumplimiento de objetivos planteados en el cuadernillo del curso.

Otras variables que se tomaron en cuenta son:

- Sexo del maestro.
- Formación inicial.
- Años de experiencia del maestro.
- Turno en el que trabajan los maestros.
- Tipo de sostenimiento de la escuela en la que laboran los maestros.
- Edad del maestro.

4. Muestra

La muestra realizada es de tipo intencional o como lo denomina Sabariego (2004) se trata de un muestreo “opinático”, debido a que se seleccionaron sujetos particulares que son expertos en un tema, o relevantes como fuentes importantes de información según criterios establecidos.

Para elegir a los maestros informantes se cumplieron los siguientes pasos:

1. Se contactó a las autoridades educativas correspondientes de las ciudades de Aguascalientes y Puebla para solicitar información estadística de las zonas escolares existentes en cada ciudad.

2. Al obtener la información estadística se solicitó a autoridades concedoras de las zonas escolares de cada ciudad, elegir dos zonas, una con resultados altos en la Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE), y otra con resultados bajos.

Cabe señalar que cada uno de los encargados en tomar dicha decisión atendió a criterios distintos de acuerdo a los resultados obtenidos en las zonas escolares de su ciudad. Para el caso de Aguascalientes aunque se señaló en un principio una zona, ésta no se tomó en cuenta debido a dos factores: varias escuelas de la zona eran telesecundarias, y el total de profesores de esa zona era mucho menor al de la otra asignada.

Por lo anterior, se eligió otra zona que si bien incluía escuelas con malos resultados, también tenía otras con características contrarias.

Tanto en Aguascalientes como en Puebla, ambas autoridades señalaron la complejidad de elegir dos zonas totalmente distintas dentro de la ciudad, pues la mayoría de las zonas incluyen escuelas con buenos y malos resultados.

3. Con la idea de equilibrar el número de maestros de escuelas particulares y públicas, una vez tomada la decisión sobre las zonas a incluir en el estudio, se consultó la lista de escuelas pertenecientes a cada zona escolar asignada.

Debido a la cantidad sobresaliente de maestros que laboran en escuelas públicas se eligió una muestra al azar de éstas. Respecto a las escuelas privadas se consideraron todas las que pertenecían a las zonas escolares del estudio debido al pequeño número de maestros que contenían.

4. Para elegir al azar la muestra de escuelas públicas, se establecieron previamente rangos, para obtener tres categorías de las escuelas en función de la cantidad de maestros: chica, mediana y grande; a continuación se eligió una escuela por cada categoría de tamaño definida.

5. Finalmente se decidió que la aplicación del cuestionario se haría a todos los maestros que pertenecieran a las escuelas públicas elegidas al azar y a todos los de las privadas de las zonas escolares.

De acuerdo con los pasos anteriores, los informantes considerados en el estudio quedaron repartidos como lo muestra la tabla 3.

Tabla 3: Muestra de maestros por ciudad, zona y sostenimiento

Ciudad	Zona	Sostenimiento		Total
		Particular	Pública	
Aguascalientes	A	47	83	130
	B	51	89	140
Puebla	A	50	93	143
	B	58	81	139
Total		206	346	552

Es importante, resaltar que la muestra realizada no busca generalizar a las ciudades mencionadas, sino únicamente mostrar los resultados respecto a las escuelas tomadas en cuenta para el estudio.

5. Maestros informantes

En la ciudad de Puebla, el cuestionario se aplicó a los maestros entre los días 25 de octubre y 10 de noviembre de 2010.

Para ello, fue necesario solicitar los permisos correspondientes en la Dirección de Educación Secundaria del estado de Puebla y con los directores de cada una de las instituciones contempladas para el estudio.

En cada escuela elegida se repartieron cuadernillos a toda la planta docente de secundaria; sin embargo, de los 282 cuestionarios repartidos únicamente se recuperaron 181. Es importante destacar que aunque se contaba con un listado del número de maestros por escuela, al llegar a cada centro escolar el número de maestros en algunos casos disminuía y en otros aumentaba en promedio cinco maestros; a diferencia de Aguascalientes, en Puebla una escuela no permitió la aplicación del instrumento.

Para el caso de Aguascalientes, se recogieron 148 cuestionarios de los 270 repartidos. Los días de entrega se llevaron a cabo propiamente dos semanas antes de iniciar el periodo vacacional de diciembre, sin embargo, debido a la constante ocupación de los docentes, se decidió que en enero se continuaría con la recolección y en algunos casos con la aplicación de los que restaban. Asimismo, a diferencia de Puebla, en Aguascalientes al preguntar en las escuelas por el número de maestros que laboraban, éste era igual o mayor a

las cantidades que se tenían contempladas, el aumento aproximado fue entre 8 y 30 maestros.

Por lo anterior la recuperación de cuestionarios en Aguascalientes fue menor que en Puebla, pues mientras en el primer caso se obtuvo el 55%, para el segundo fue de 64%. Algunas situaciones que se considera afectaron la obtención del 100% de cuestionarios entregados fueron las siguientes: la falta de anonimato debido a que por instrucción del director, el coordinador de la mayoría de las instituciones fungió como puente entre el maestro y el aplicador; las múltiples actividades de los profesores en especial los de Aguascalientes por coincidir con el fin de semestre, provocaron posiblemente que el docente olvidara responder el cuadernillo; y el poco interés de los maestros por participar en el estudio reflejado en entrega de cuestionarios sin responder, pretextos para no entregarlos, olvidos o negación total.

6. Cuestionario de opiniones y guía de entrevista semiestructurada

Dentro del marco del estudio se utilizaron dos instrumentos para la obtención de información: un cuestionario de opinión y una entrevista semiestructurada, el primero, se aplicó a todos los maestros de las escuelas elegidas y el segundo, sólo a ocho de ellos.

Los maestros que fueron entrevistados se eligieron en función de sus respuestas al cuestionario.

6.1. Cuestionario de opiniones

Se trata de un instrumento estructurado en forma de cuadernillo denominado “Cuestionario para Maestros de Secundaria. Opiniones sobre los Cursos Básicos de Formación Continua 2008, 2009, 2010”, y diseñado *ad hoc* para conocer las opiniones de los profesores respecto a dichos cursos.

El cuadernillo se encuentra conformado por una portada, una carta de presentación y cuatro secciones: experiencia docente, formación inicial y continua, opiniones sobre los cursos e información demográfica. Respecto al apartado de opiniones sobre los cursos se solicitó información sobre cinco aspectos: interacción con los compañeros del curso, contribución de los cursos a la práctica docente, aportes y satisfacción de expectativas del curso, desarrollo de las actividades llevadas a cabo en los cursos y desempeño del facilitador.

El número de reactivos del cuestionario, así como las opciones de respuesta empleadas varían de acuerdo a la sección correspondiente. La primera sección incluye cinco preguntas, de las cuales cuatro son abiertas y sólo una presenta opciones de respuesta. En la segunda sección se incluyen tres preguntas: dos con opciones de repuesta y una abierta. En la sección de opiniones las opciones de respuesta para las 22 afirmaciones fueron: 1, totalmente de acuerdo; 2, de acuerdo; 3, en desacuerdo; y 4, totalmente en desacuerdo (la dirección de los valores se cambió en el caso de algunos ítems para evitar las respuestas conforme a un patrón).

El número de preguntas formuladas en la sección de opiniones sobre el cumplimiento de objetivos fue distinto en cada uno de los cursos, a la diferencia en el número de objetivos planteados en cada caso.

En la sección de datos demográficos se preguntó la edad y sexo de los informantes para caracterizarlos, siendo una abierta y la otra con opción de respuesta.

Finalmente, al analizar la fiabilidad de los 60 elementos (20 afirmaciones por cada curso) que conformaron el instrumento de opinión, se obtuvo un Alfa de Cronbach de 0.971.

6.2. Prueba piloto del cuestionario

Una vez concluido el cuestionario en su primera versión, se solicitó a un grupo de jueces expertos en el tema y en metodología de la ciudad de Aguascalientes, revisar el instrumento antes de aplicar la prueba piloto con los maestros de secundaria.

Cada uno de los jueces por medio electrónico o bien en la reunión llevada a cabo para ese efecto, proporcionaron sus comentarios y sugerencias. El motivo principal de reunir a los jueces fue enriquecer el instrumento de manera conjunta y tomar en cuenta los distintos puntos de vista.

Las modificaciones que el grupo de expertos indicó dieron las pautas para elaborar una segunda versión del cuestionario para llevar a cabo la prueba piloto, misma que se realizó en una de las escuelas con mayor número de maestros de una zona escolar de Aguascalientes ajena a las que se tenían contempladas para la realización del estudio.

Para dicha aplicación el coordinador de la institución fungió como enlace entre los maestros y la encargada de la investigación, debido a la indicación misma del coordinador o bien del director.

Las recomendaciones que los maestros hicieron al final del cuestionario, así como las respuestas a las preguntas que lo integraban, ayudaron a realizar modificaciones de fondo y forma que condujeron al diseño de una tercera versión del instrumento.

6.3. Entrevista Semiestructurada

Este instrumento se utilizó en función de la información proporcionada por los maestros de secundaria en respuesta a los cuestionarios aplicados, y tuvo como propósito complementar y profundizar la información obtenida en el cuadernillo.

Se diseñó en forma flexible para captar lo que el entrevistado pudiera aportar sobre los cursos básicos y contempló temas similares a los del cuestionario como: descripción general del desarrollo profesional del maestro; asistencia a los cursos básicos; asistencia de compañeros de otros niveles educativos a los cursos; entrega puntual de los cuadernillos de trabajo; explicación de la diferencia entre TGA y CBFC; interacción con los compañeros del curso; contribución de los cursos a la práctica docente, aportes y satisfacción de expectativas del curso, cumplimiento de objetivos del curso; desarrollo de las actividades llevadas a cabo en los cursos; desempeño del facilitador; evaluación del curso y recomendaciones para mejorar los CBFC (ver anexo E).

A diferencia del cuestionario de opiniones, la guía únicamente fue revisada por algunos expertos que habían valorado el cuestionario; no se realizó una aplicación piloto de la misma debido a que ésta sería orientada en mayor medida por las respuestas de los maestros en el cuestionario.

Como ya se ha dicho, la elección de los entrevistados se hizo en función de las respuestas a los cuestionarios. Al final del instrumento se invitaba a los profesores a proporcionar datos de identificación en caso de que estuviesen dispuestos a participar en la segunda etapa del estudio, consistente en una entrevista que ayudaría a profundizar sus opiniones.

Una vez vaciados los datos de los cuestionarios con los que se contaba, se aplicaron dos filtros; el primero consistió en elegir a aquellos que habían aceptado participar en la

entrevista, y el segundo, en la elección sólo de aquellos que hubiesen asistido a por lo menos dos de los cursos.

Una vez hecho lo anterior, se ordenó en forma descendente a los maestros según sus respuestas en la sección de opiniones sobre los cursos; de este modo se pudo identificar a los profesores con los puntajes más altos y más bajos. Con esta información se eligió cuatro maestros de cada ciudad, dos con opiniones muy favorables y dos con opiniones muy desfavorables, quedando un total de ocho.

Finalmente, cabe señalar que cuatro de los maestros entrevistados aunque cumplían con las características establecidas fueron elegidos debido a que otros profesores que ocupaban los primeros lugares en la lista de resultados no pudieron o no respondieron la solicitud presentada. El tiempo que se asignó a cada entrevista fue establecido por cada profesor de acuerdo a sus actividades, de tal forma que existe una variación de minutos de entrevista entre cada maestro (de 30 a 116 minutos). Para la mayoría, el receso o las horas muertas en su jornada de trabajo fueron minutos que se dedicaron a la entrevista.

Finalmente para el análisis de la información obtenida en las entrevistas, se cuidó la confidencialidad de los participantes así como la información que pudiera reflejar sus características particulares, designando seudónimos a los maestros entrevistados.



Tercera parte.
Análisis de datos y resultados



Este estudio buscó implementar un acercamiento descriptivo al objeto de la investigación. Atendiendo a esa característica el presente capítulo se divide en dos subapartados: análisis univariado y análisis bivariado.

El primero se realizó para conocer el comportamiento de las variables estudiadas y el segundo, para encontrar asociación entre las opiniones de los maestros y algunas variables tomadas en cuenta para el estudio. En ambos procedimientos se manejaron algunos estadísticos descriptivos, distribuciones de frecuencias, distribuciones porcentuales, tablas de contingencia y pruebas no paramétricas, con la ayuda del programa estadístico IBM SPSS Statistics 19.

Por otro lado las ocho entrevistas que se realizaron fueron codificadas y analizadas con la ayuda del programa Atlas.ti 5.0. De acuerdo con la guía de entrevista elaborada se crearon códigos como: interacción con los compañeros del curso, contribución de los cursos a la práctica docente, aportes y satisfacción de expectativas del curso, cumplimiento de objetivos del curso, desarrollo de las actividades llevadas a cabo en los cursos, desempeño del facilitador, explicación de la diferencia entre TGA y CBFC, finalidad del CBFC, mejoras y logística de los cursos, ésta última a su vez se divide en: lugar, tiempo, evaluación e interacción.

La información que se recolectó respecto a la logística seguida en cada curso, se utilizó principalmente para contextualizar a la entrevistadora o bien para que se explicitaran los detalles de alguna situación que mencionaban los maestros entrevistados.

Además, debido a que algunos profesores mencionaron información sobre otros aspectos se agregaron nuevas categorías como: otros cursos de formación continua; situación del sistema educativo; papel del profesor y experiencias como facilitador de los cursos.

Es importante mencionar que aunque se utilizaron dos instrumentos distintos para la obtención de información, ésta se presenta de forma integrada, pues como se ha explicado en la parte metodológica, las entrevistas se llevaron a cabo con el objetivo de complementar las opiniones recogidas a través del cuestionario.

1. Análisis univariado

En este primer apartado, con ayuda de algunas tablas, se describen datos generales de los maestros, así como sus respuestas a preguntas relacionadas con la asistencia a los CBFC 2008-2010, asistencia de maestros de otros niveles educativos, entrega puntual del cuadernillo y si se les explicó la diferencia entre TGA y CBFC.

Asimismo, se describen las opiniones de los maestros ante cada una de las afirmaciones que componen los seis aspectos tomados en cuenta en el estudio. Por ello, sin olvidar que el último objetivo del estudio establece identificar similitudes y diferencias entre las opiniones de los profesores de Aguascalientes y Puebla, los resultados del análisis univariado de ambas ciudades se presentan a la par.

Para finalizar esta sección, se mencionan las recomendaciones que señalaron los maestros al preguntarles qué mejoras consideraban que debían llevarse a cabo para perfeccionar los cursos.

1.1. Datos generales

Debido al porcentaje de recuperación de cuestionarios logrado (55% en Aguascalientes y 64% en Puebla), la muestra total efectiva ascendió a 329 maestros, 148 de la ciudad de Aguascalientes, y 181 de Puebla.

Tabla 4: Muestra final de maestros por ciudad, zona y sostenimiento

Ciudad	Zona	Sostenimiento		Total
		Particular	Pública	
Aguascalientes	A	36 (53%)	32 (47%)	68
	B	20 (25%)	60 (75%)	80
Puebla	A	10 (13%)	70 (87%)	80
	B	41(41%)	60 (59%)	101
Total		107	222	329

Como se puede apreciar en la tabla 4, pese a que se buscaba equilibrar las cantidades de profesores de escuelas de ambos sostenimientos de cada zona tomada en

cuenta, esto no fue posible debido a que invariablemente el número de maestros de escuelas públicas sobrepasa al de escuelas privadas.

Por lo anterior, para el análisis de los datos, aunque en un inicio se contemplaba tomar en cuenta las zonas escolares en alguna descripción de opiniones, debido al número de casos por zona, se optó únicamente por analizar las opiniones de los maestros por ciudades.

La tabla 5 muestra que entre los maestros que respondieron el cuadernillo predominan las mujeres; asimismo, que la formación inicial de los maestros se distribuye casi por igual entre universitarios y normalistas, lo que refleja la heterogeneidad que aún existe en la formación inicial de los maestros de secundaria.

Aunque son pocos los casos, en Puebla se encontró que algunos profesores cuentan con carrera técnica en vez de licenciatura, sin que ellos sean precisamente profesores de taller.

Tabla 5: Porcentajes de maestros por ciudad, sexo, formación inicial, turno y tipo de sostenimiento de la escuela donde laboran

Ciudad	N	Sexo		N	Turno		N	F. Inicial		
		F	M		M	V		Uni	Nor	Tec
Aguascalientes	141	59	41	148	49	51	128	48	52	—
Puebla	170	58	42	181	71	29	158	48	47	5

Por otro lado, si bien se considera que el desarrollo profesional es un concepto complejo que implica varios procesos y no sólo la acumulación de años de servicio o antigüedad, para este estudio se tomará en cuenta lo que Montero y cols. (2011) señalan. De acuerdo a dichos autores el desarrollo profesional puede dividirse en tres etapas: profesores noveles o principiantes, con una experiencia frente a grupo de cinco años o menos; intermedios o iniciados, de 6 a 15 años; y experimentados, cuyos años de servicio son más de 15.

Considerando las etapas anteriores, y al preguntar a los encuestados sobre los años de ejercicio como docentes dentro del sistema educativo, así como los acumulados

específicamente en secundaria, se encontró que el desarrollo profesional que tienen los maestros dentro del sistema educativo corresponde a una etapa mayor que la que poseen en secundaria.

Como muestra la tabla 6, los profesores de ambas ciudades presentan mayor antigüedad en el sistema educativo que en el nivel de secundaria; por ejemplo, la mayoría de maestros en Aguascalientes son iniciados dentro del sistema educativo y principiantes en secundaria. En Puebla sucede algo similar, 44% se encuentran en la categoría de experimentados en el sistema educativo y en secundaria la mayoría se concentra en la etapa de iniciados. Esto sugiere que los docentes que conformaron la muestra de este estudio iniciaron su carrera docente en otros niveles educativos o desempeñando cargos diferentes a la docencia antes de asumir esta función en escuelas secundarias. Esta hipótesis se corrobora con los datos que aparecen más abajo, sobre los niveles educativos en que han laborado los docentes.

De la misma forma, se puede notar que los maestros de Puebla se encuentran una categoría adelante que los de Aguascalientes, tal situación se explica porque 68% (93) de los maestros hidrocálidos⁵ se encuentra entre los 20 y 40 años, y 51% (83) de los maestros poblanos tiene entre 40 y 65 años, es decir, son de mayor edad.

Tabla 6: Porcentajes y frecuencias de maestros de secundaria por zona y tipo de desarrollo profesional

Desarrollo Profesional	ZONA			
	Sistema Educativo		Secundaria	
	Aguascalientes	Puebla	Aguascalientes	Puebla
Principiante	36% (53)	23% (42)	48% (71)	28% (51)
Iniciado	42% (61)	33% (60)	33% (49)	37% (67)
Experimentado	22% (33)	44% (78)	19% (28)	35% (62)
Total	100% (147)	100% (180)	100% (148)	100% (180)

Acerca de los posgrados estudiados, se encontró que un porcentaje mínimo ha estudiado maestría o doctorado, siendo el segundo el de menor relevancia, pues entre las

⁵ Gentilicio de las personas originarias del estado de Aguascalientes, México

dos ciudades sólo cinco maestros refieren estudios de doctorado, de los cuales tres se encuentran cursándolo, y dos no han obtenido el grado.

Para el caso de estudios de maestría, se tiene que en Aguascalientes 12% (17) obtuvo el grado, 3% (4) no lo obtuvo, y 10% (14) se encuentra cursándola. En Puebla 10% (18) obtuvo el grado, 2% (4) no lo obtuvo y 6% (11) se encuentra en curso. En ambas ciudades sólo 2% (4) no respondieron este apartado. Como se puede apreciar, a partir de las cifras anteriores, en Aguascalientes es ligeramente mayor el porcentaje de los docentes que han incrementado su formación o se encuentran haciéndolo, que en Puebla.

En cuanto a la modalidad de la escuela donde laboran los maestros, tanto en Aguascalientes como en Puebla el mayor porcentaje se concentra en secundarias generales (ver tabla 7), para el caso de Puebla las escuelas coincidieron ser todas generales, lo cual es comprensible si se considera que es la modalidad que atiende a una mayor cantidad de la matrícula en el nivel.

Tabla 7: Porcentajes y frecuencias de maestros por ciudad y modalidad

Ciudad	Modalidad	
	General	Técnica
Aguascalientes	62% (92)	38% (56)
Puebla	100% (181)	-----

Mucho se ha dicho sobre la carga de trabajo que tiene un profesor y la necesidad de laborar en dos instituciones para incrementar o mejorar su calidad de vida; sin embargo, es interesante ver que al sumar los porcentajes de la tabla 8 de maestros que labora en una segunda escuela, sólo 24% (34) de los docentes en Aguascalientes y 15% (27) en Puebla presentan dicha característica. Aunque existen algunos maestros que laboran en una tercera institución 5% (7) y 2% (4), respectivamente, e incluso en una cuarta para el caso de Aguascalientes (1%), estos casos son mínimos.

Posibles explicaciones a este resultado son: que los maestros tienen un trabajo en otro nivel educativo, que realizan una actividad distinta a la educativa, o bien, que dedican la mayor parte de su tiempo a una sola escuela, impartiendo varias materias en ésta.

Aunque los factores anteriores son plausibles, existen dos más que se deben considerar: primero, al preguntar sobre los niveles en que ha laborado anteriormente el profesor, se encontró que 12% (40) lo hizo en preescolar, 27% (88) en primaria, 44% (143) en media superior y 19% (62) en educación superior, por lo que probablemente aquellos que muestran experiencia en el nivel medio superior y superior continúen a la fecha desempeñándose en esos niveles, pues al igual que en el caso de la secundaria, si los profesores no son personal de tiempo completo, pueden compaginar labores de enseñanza en secundaria y en niveles educativos superiores.

Asimismo, como casi la mitad de los maestros de secundaria no son egresados de una escuela normal sino de una universidad, el perfil de los profesores en secundaria se acerca más al de un docente de educación media o superior.

El segundo punto, consiste en que a partir de 2006 el profesor debe cubrir un perfil específico de acuerdo al área que maneja, por lo que es difícil que existan casos con largas jornadas en una sola escuela, salvo que sea una escuela con varios grupos y sólo un maestro el que se encargue de impartir una materia específica.

Tabla 8: Porcentajes y frecuencias de maestros, respecto al número de materias que imparte en cada institución escolar en la que trabaja

Ciudad	Escuela 1				Escuela 2		
	Número de materias que imparte				Número de materias que imparte		
	1	2	3	4-7	1	2	3-4
Aguascalientes	18% (27)	18% (27)	31% (45)	9% (13)	6% (9)	10% (14)	8% (11)
Puebla	22% (39)	26% (47)	29% (51)	8% (14)	7% (12)	2% (4)	6% (11)

Al consultar nuevamente la tabla 8, se puede notar que la mayoría de los maestros de las dos ciudades señaló que imparte tres materias en una escuela. Aunque existen casos de docentes que imparten hasta siete materias en una misma escuela, son relativamente pocos.

Respecto a las materias impartidas por los maestros encuestados, la tabla 9 muestra que la mayoría se concentra en las materias de Ciencias, Matemáticas y Español, probablemente debido a la importancia que tienen dentro del plan de estudios 2006. Lengua Extranjera y Formación Cívica y Ética ocupan el cuarto y quinto lugar respectivamente.

Tabla 9: Porcentajes y frecuencias de maestros respecto a las materias que imparten

Materia*	Aguascalientes	Puebla
Ciencias	19% (28)	17% (30)
Matemáticas	12% (18)	15% (27)
Español	12% (17)	14% (26)
Lengua Extranjera	10% (14)	11% (20)
Formación Cívica y Ética.	8% (12)	7% (12)

*Se tomó en cuenta únicamente la primera materia que señalaron los maestros.

Finalmente, como se menciona en la metodología, se entrevistó a ocho maestros: cuatro por cada ciudad, dos con opiniones favorables y dos con opiniones desfavorables sobre los CBFC. Para dar cuenta de las características de los mismos, la tabla 10 muestra la edad, trayectoria y formación inicial de cada uno de los entrevistados.

Tabla 10: Edad, trayectoria y formación inicial de maestros entrevistados

Opiniones Favorables			
	Edad	Trayectoria	F. Inicial
Carolina	49	Maestra principiante en secundaria técnica e iniciada en los niveles medio y superior. Actualmente labora 12 horas en una secundaria técnica impartiendo Ciencias.	Universitaria
Monia	34	Maestra iniciada en secundaria técnica. Ha trabajado únicamente en este nivel y actualmente labora en dos secundarias. En la primera imparte 11 horas de Formación Cívica y Ética y 12 de Asignatura Estatal. En la segunda 8 horas en Formación Cívica y Ética.	Normalista
Berenice	48	Maestra experimentada en secundaria general, único nivel en el que se ha desarrollado. Actualmente es subdirectora de una secundaria.	Normalista
Lucía	45	Maestra experimentada en secundaria general. Ha trabajado en el nivel preescolar y labora 10 horas impartiendo la materia de Geografía.	Otro
Opiniones Desfavorables			
	Edad	Trayectoria	F. Inicial
Iñaki	43	Maestro experimentado en el sistema educativo y en secundaria general. Ha trabajado en el nivel medio y labora en dos escuelas secundarias impartiendo Ciencias, la primera con 30 horas y la segunda con 12.	Universitario
Carlos	57	Maestro iniciado de secundaria técnica, único nivel en el que ha trabajado. Actualmente labora 36 horas en una secundaria técnica impartiendo Ciencias.	Universitario
Paola	41	Maestra experimentada en el sistema educativo y en secundaria general. Ha trabajado sólo en nivel secundaria y actualmente imparte la materia de Formación Cívica y Ética en dos instituciones, 20 horas entre las dos.	Universitaria
Francisco	39	Maestro iniciado en el sistema educativo y en secundaria técnica. Ha trabajado en nivel medio y actualmente labora en dos escuelas, en la primera tiene 12 horas en Ciencias y en la segunda 3 de Tecnológica.	Universitario y Normalista

1.2. Asistencia de los maestros de secundaria a los CBFC 2008-2010

Al adentrarse propiamente a los cursos, se encontró que en promedio 69% de los maestros de Aguascalientes y 72% de Puebla acudieron a los cursos básicos los tres días correspondientes. Asimismo, se observó que la asistencia aumentó de 2008 a 2009 (de 64 a

77% en Aguascalientes y de de 67 a 71% en Puebla) sucediendo lo contrario de 2009 a 2010 (de 77% bajó a 74% en Aguascalientes y de 71 a 69% en Puebla).

La diferencia entre las ciudades se puede notar en la tabla 11, donde se señala que el porcentaje de maestros que no asistió disminuyó en Aguascalientes (de 10 (15) a 3% (4)) mientras que en Puebla aumentó al paso de los cursos (de 6 (11) a 9% (17)).

Si a lo anterior se agrega que de acuerdo con algunos maestros entrevistados existen ausencias importantes de sus compañeros a lo largo de los cursos, se debe entender que la ausencia puede ser mayor de lo que se reportó a través de los cuestionarios.

Sí va disminuyendo, siento que disminuye, y si no, pues como docente ves la manera en la que te escapas un ratito, dos, tres horas y regresas. Entonces como que no hay pues el interés ¿verdad?... A la hora del receso se salen muchos o bien muchos llegan a la hora de receso para pasar lista, o sea, como que se ha vuelto una especie de mafia ¿verdad, ves las situaciones en la cual tú tengas beneficio y el beneficio pues es no tomar el curso con el tiempo que debe ser (Iñaki).

En el 2009, llegamos creo que 18 en total y terminamos como 11 en el tercer día, y este... porque pues sí diversas necesidades de los compañeros los obligaron a irse (Francisco).

Siguiendo la misma línea sobre la duración de los cursos, llama la atención que tres de los maestros entrevistados mencionan que los cursos tienen dos, cuatro y hasta cinco días de duración.

Yo trabajo en las tardes en un colegio federal y me piden que asista los 5 días allá, entonces los otros días me voy a... a tomar lo que resta del curso (Iñaki).

Como lo comenta D. Martínez (2010), debido a las características propias de la modalidad de estudio como la obligatoriedad y su desarrollo en horario laboral, se espera que exista una mayor participación de parte de los maestros; sin embargo, él también reporta que de 19 profesores que debieron asistir al TGA que estudió, sólo asistieron 8, e incluso encontró que algunos profesores aprovecharon los tres días de los TGA para realizar actividades diferentes a su formación para el inicio del ciclo escolar.

Tabla 11: Asistencia de maestros a CBFC 2008, 2009 y 2010 por ciudades

Asistencia	Aguascalientes			Puebla		
	2008	2009	2010	2008	2009	2010
Un día	6% (9)	7% (10)	9% (14)	1% (1)	1% (1)	2% (4)
Dos días	2% (3)	4% (6)	7% (10)	11% (21)	13% (24)	17% (30)
Tres días	64% (95)	77% (114)	74% (110)	67% (121)	71% (129)	69% (125)
No contestó	4% (6)	4% (6)	5% (7)	2% (4)	2% (4)	1% (1)
*No aplica	14% (20)	4% (6)	2% (3)	13% (23)	8% (14)	2% (4)
**No asistió	10% (15)	4% (6)	3% (4)	6% (11)	5% (9)	9% (17)

*Por el tiempo que tienen como docentes (menor de 3 años) no asistieron al curso.

**Casos que pese al tiempo que llevan como docentes (+ 3 años), mencionaron no haber asistido.

1.3. Interacción de los maestros de secundaria con maestros de otros niveles educativos en los CBFC 2008-2010

Cuando en 2008 los TGA se convierten en CBFC se propone reunir por primera vez en éstos, a los maestros que integran la educación básica. Para conocer si en cada entidad se había realizado lo antes dicho, se preguntó a los maestros sobre la existencia de compañeros de otros niveles en cada uno de los CBFC.

En un primer momento se esperaba que los maestros hidrocalidos señalaran que únicamente en 2008 se había cumplido con la indicación, pues algunas autoridades educativas entrevistadas antes de la aplicación del cuestionario señalaron que, por cuestiones sindicales en la ciudad de Aguascalientes no se llevó a cabo el trabajo en conjunto de los tres niveles educativos para los CBFC 2009 y 2010.

Una versión que amplía lo antes expresado es que los maestros se mostraron inconformes ante la idea de trabajar con compañeros de niveles distintos al suyo, solicitando al Sindicato que interviniera para evitarlo.

Sin embargo, los resultados obtenidos mediante el cuestionario muestran que 75% de maestros en Aguascalientes y 88% en Puebla, señala interacción con docentes de

niveles educativos distintos al suyo en 2008, y aunque al paso de los cursos el porcentaje disminuye en Aguascalientes, se queda en 38% de confirmaciones.

Por su parte, los maestros entrevistados comentaron que el único año en el que se reunieron maestros de los tres niveles que conforman la educación básica fue 2008.

Al preguntar sobre los motivos para interrumpir lo que se había hecho en 2008, algunos respondieron de la siguiente forma:

no, no hay justificaciones y explicaciones creo que es lo que menos te dan (Iñaki).

mmm... no recuerdo, la verdad no recuerdo, simplemente en esa ocasión ya no llegaron (Carlos).

Como ya se ha señalado, la articulación de la educación básica que pretende la RIEB, busca que los maestros de los tres niveles tengan espacios de trabajo conjunto que contribuyan a lograr una visión unificada en torno a la educación básica. Una forma de llevar a cabo tal iniciativa fue con los CBFC, pues esta modalidad a diferencia de otras, es obligatoria para todos.

Pese a la idea de reunir a los maestros para favorecer la comprensión de la forma de trabajo que presenta cada nivel, en las entrevistas se pudo percatar que existen dos posturas al respecto: los maestros que ven esto como algo positivo, y los que no quieren que en el trabajo de formación se mezclen docentes de los diferentes niveles.

Para el caso de Aguascalientes, dos de los maestros entrevistados señalaron el deseo de continuar con la iniciativa de 2008, esto es, reunir a los maestros de los tres niveles educativos. Al respecto señalan lo siguiente.

Yo creo que ha hecho falta darle seguimiento a eso que se tenía pensado del 2008, reunirnos con los de la primaria, cuando menos con el nivel inmediato inferior ¿sí?. Reunirnos para ver también cómo están trabajando ellos y así nosotros entender mejor cómo recibimos a los chicos, o sea, te digo, a mí me parece muy bueno eso y ya no se siguió, ya no continuó, entonces sí pediría eso, que enlazaran el nivel siguiente anterior para trabajar en equipo (Carolina).

...creo que estuvo bien en compartir las experiencias pero sí había quejas de que no sabían por qué se habían concentrado los niveles ¿verdad?. No, no les gustaba

mucho la idea de compartir ¿verdad?, en el caso de los que ya estaban en secundaria por ejemplo, pues se quejaban un poquito de que eran cosas de preescolar o de primaria ¿verdad? Y viceversa (Iñaki).

Por otro lado, aunque en Puebla se contempla que a partir de 2008 los maestros de educación básica interactuaron, dos de los maestros entrevistados mencionan algunas situaciones sobre la reunión de maestros señalando lo que a continuación se presenta:

es que no, no, porque empezaron a interactuar hasta en el 2009... porque aquí todavía nada más en 2008 todavía fuimos separados primarias y luego preescolares, y luego aparte nosotros los de secundaria (Berenice).

Yo recuerdo que en ese año el... el único detallito que a la mejor falló, es que el último día ya no nos dejaron trabajar en conjunto a los tres niveles, si no que ya el último día para cerrar el cur... el taller pues ya nos volvimos otra vez a dividir (Francisco).

Tabla 12: Respuestas sobre la asistencia de maestros de otros niveles educativos

Respuesta	Aguascalientes			Puebla		
	08	09	10	08	09	10
Sí	75% (71)	43% (45)	38% (40)	88% (113)	97% (129)	97% (133)
No	25% (24)	57% (59)	62% (66)	12% (15)	3% (4)	3% (4)

Como se puede apreciar en la tabla 12 y con todo lo expuesto anteriormente, las inconsistencias observadas en la información proporcionada por las autoridades entrevistadas, la reportada por los profesores a través de sus respuestas al cuestionario, y la que proviene de las entrevistas a docentes, hace dudar de la confiabilidad de la información obtenida mediante el cuestionario.

En síntesis, lo que cabría destacar es que la pretensión de integrar en una misma experiencia formativa a docentes de los distintos niveles de la educación básica en virtud de la articulación que pretende la reforma curricular vigente, no se ha resuelto de manera

totalmente exitosa y que los propios docentes de un nivel educativo muestran resistencia a trabajar con los de los otros.

1.4. Entrega puntual del cuadernillo de los CBFC 2008-2010

En relación con la pregunta, *¿Recibió el cuadernillo del curso desde el primer día?*, el porcentaje de maestros en Aguascalientes y Puebla aumenta de 2008 a 2009, no así de 2009 a 2010 pues se mantiene en 96 y 93% respectivamente (ver tabla 13).

Como se puede apreciar en la tabla 13, las frecuencias de Aguascalientes que aparecen entre paréntesis llaman la atención debido a que en caso de 2010, aunque se hable de un porcentaje alto, el número de maestros es pequeño a comparación de los de Puebla, por lo cual se habla de una ausencia de respuesta notable.

Tabla 13: Respuestas sobre la entrega puntual del cuadernillo

Respuesta	Aguascalientes			Puebla		
	08	09	10	08	09	10
Sí	93% (88)	96% (113)	96% (40)	91% (120)	93% (128)	93% (126)
No	7% (7)	4% (5)	4% (5)	9% (15)	7% (9)	7% (10)

En este aspecto la diferencia entre ciudades probablemente se deba a que los maestros de Puebla obtienen el cuadernillo con mayor anticipación que los de Aguascalientes; pues mientras tres maestros poblanos que se entrevistaron comentan haber recibido el cuadernillo en su institución al reanudar labores, aproximadamente tres días antes de que iniciaran los cursos básicos, los de Aguascalientes y sólo uno de Puebla mencionan que fue hasta el inicio del curso cuando les proporcionaron el cuadernillo.

Los maestros que fungieron como facilitadores en alguno de los cursos mencionan lo siguiente:

En ese momento. A veces lo mandan a las escuelas, llega a las escuelas este... ahí mismo se les entrega, pero casi siempre se les entrega el mismo día (Iñaki).

Normalmente, antes nos lo daban hasta después, ya casi cuando iba a terminar el curso, casi cuando iban a terminar los cursos es cuando nos daban los libritos, los cuadernillos pues. Pero a partir del 2009 sí nos los dieron, empezando el curso y ya estaba el cuadernillo (Berenice).

En la reunión de consejo técnico cada director obsequia un cuadernillo y un CD, esta vez hubo CD para todos. El año pasado creo que... se rifaron y el anterior (2008) nada mas cuadernillo, y el CD sólo lo tuvo el asesor, quienes íbamos a asesorar o por lo menos eso tengo entendido. Se nos da el material a cada quien por orden de lista y se firma una relación, nombre y grupos que va a atender, material que va a atender y qué es lo que recibió. Recibí un cuadernillo y un CD y firma que día y cuando, el director pide que vayan leyendo su libro, que le den una leída para que cuando llegemos al curso... (Lucía).

... cuando alcanzan, porque cuando no alcanzan nos lo dan el mero día en copias a los que faltamos porque no siempre mandan todo lo necesario... Regularmente nuestra escuela nunca ha tenido ese problema, yo lo he visto en otras escuelas pero en la nuestra no...que llega el día y no tienen materiales. Y es que el asesor nos dice “es que debieron habérselos dado en la escuela, “no que pues no nos dieron nada”, y hay veces que en ese momento llegan a repartírselos o de plano nunca se los dan (Paola).

La importancia de recibir el cuadernillo del curso en forma oportuna es evidente, pues ello contribuye presumiblemente a un mejor aprovechamiento del tiempo destinado a esta experiencia formativa.

1.5. Explicación de la diferencia entre TGA Y CBFC

Al preguntar si se había explicado la diferencia entre TGA y CBFC, se esperaba que debido al surgimiento del CBFC en lugar del TGA en 2008, se tuviera un porcentaje alto en la afirmación a esta pregunta y para los cursos siguientes disminuyera; sin embargo, en Aguascalientes a pesar de haber disminuido 3% de 2008 a 2009, de 2009 a 2010 aumenta

5%; mientras en Puebla al paso de los cursos disminuye poco a poco el porcentaje de afirmaciones a la pregunta (ver tabla 14).

Tabla 14: Respuestas sobre si se explicó en el curso la diferencia entre TGA y CBFC

Respuesta	Aguascalientes			Puebla		
	08	09	10	08	09	10
Sí	68% (61)	65% (68)	70% (80)	78% (98)	76% (96)	73% (95)
No	32% (28)	35% (36)	30% (35)	22% (28)	24% (30)	27% (35)

Asimismo, llama la atención que aunque la mitad de los maestros entrevistados (la mayoría de Puebla) menciona que se explicó la diferencia entre el TGA y el CBFC, algunos parecen no tener la certeza de las diferencias, pues al pedirles que las comentaran algunos respondieron lo siguiente:

Sí nos dijeron cual era pero no la recuerdo, únicamente sé que era algo en función de la calidad de la educación...son un poquito más... son mejores tienen información (Monia).

Bueno este... dijeron que básicamente... eh... fue cuando... no tuve una buena asesoría, a grandes rasgos comentaron, más bien el marco legal, que el artículo tal, que la ley de la educación y todo, pero en concreto no tuvimos el objetivo, ni la intención. Siempre, bueno yo siempre intuí que era..., y los demás compañeros que estábamos y durante los recesos comentábamos, que la intención era pues la mejora continua, la mejora permanente, elevar la calidad de la educación ¿no?, darle un nuevo enfoque de acuerdo a toda la problemática vivida en el país, en los diferentes contextos (Lucía).

Sí, nos dijeron de manera así muy general que era por disposición... por el cambio nuevo de planes y programas que había, porque tenía que haber una secuencia, porque había que ya integrarnos como un todo a la educación básica y no como

fracciones, y que por esa razón íbamos a trabajar con primarias, secundarias y jardines de niños (Paola).

Sí lo explicaron, pero así como muy vago, casi, casi siempre este... esos tipos de cursos los imparten los jefes de enseñanza (Berenice).

Si bien las declaraciones hechas por los maestros señalan algunos aspectos que se mencionan en los cuadernillos que se otorgaron a los maestros tanto en los TGA como en los CBFC sobre la diferencia entre TGA y CBFC, éstas no son claras.

Al indagar sobre las diferencias entre los cuadernillos de los TGA y CBFC, se encontró que principalmente el CBFC se denominó así porque está 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 y que son de importancia vital para el Sistema Educativo Nacional (SEN).

Aunque el intercambio de experiencias siempre ha existido, la diferencia entre los TGA y CBFC radica en que las aportaciones se den entre todos los maestros que componen la educación básica y no sólo entre los profesores que componen el centro escolar, como sucedía en los TGA (SEN). Asimismo las temáticas que se concentraban en cuestiones más específicas en los TGA (dependiendo de la materia en un inicio o del nivel educativo al final), ahora en los CBFC se centran en problemáticas actuales que afectan a los alumnos de educación básica.

La conformación de grupos compuestos por maestros de los tres niveles tiene la intención de consolidar la idea de que todos los participantes son maestros de educación básica y en este sentido deben compartir conocimientos, ideas y experiencias de los tres niveles educativos, así como identificar su grado de responsabilidad en el logro del perfil de egreso de educación básica, que es uno de los retos del SEN (SEP, 2011).

1.6. Opiniones sobre los CBFC 2008-2010

Antes de iniciar este apartado, es importante señalar que debido a la concentración de respuestas en opiniones favorables y muy favorables y a la semejanza de respuestas que

presentaron los maestros respecto a los tres cursos, se describen las respuestas de los maestros sobre algunas afirmaciones, con la idea de que la información brindada no sea repetitiva.

Por otro lado, aunque se trabajó con 329 casos, las tablas que se presentan a partir de este momento mostrarán un valor N diferente, esto debido a la omisión de respuesta de los maestros, o bien, porque debido al corto tiempo que llevan algunos dentro del magisterio no participaron en ese momento en los CBFC.

Como primer acercamiento a los resultados y con el objetivo de mostrar el notable nivel de acuerdo en las opiniones de los maestros, las tablas 15, 16, 17, 18 y 19 presentan el promedio de los valores de respuesta que se obtuvieron en cada afirmación de cinco sectores medidos: interacción con los compañeros del curso, la contribución de los cursos a la práctica docente, los aportes y satisfacción de expectativas del curso, el desarrollo de las actividades llevadas a cabo en los cursos, y el desempeño del facilitador.

Tabla 15: Promedio de valores obtenidos en el sector: interacción con los compañeros del curso

Afirmaciones	2008		2009		2010	
	Ags	Pue	Ags	Pue	Ags	Pue
1.En el curso existió apoyo por parte de los compañeros en las actividades que se realizaron en equipo.	1.8	1.9	1.8	1.9	1.7	1.9
2.Las aportaciones de los compañeros le ayudaron a comprender mejor las temáticas revisadas.	1.9	2.0	1.9	2.0	1.8	1.9
3.El curso fomentó el intercambio de experiencias con los compañeros.	1.6	1.8	1.6	1.7	1.6	1.7

El fin de obtener los promedios de las afirmaciones consistió en detectar de primera mano el tipo de opiniones que presentaron los maestros. Como se recordará, los valores de respuesta que se presentaron fueron de 1 a 4, donde 1 es totalmente de acuerdo, 2 de acuerdo, 3 en desacuerdo, y 4 total desacuerdo, por lo que al obtener los promedios, aquellas afirmaciones que rebasan el valor 2 indican la existencia de respuestas en desacuerdo o total desacuerdo. Como se verá en las tablas siguientes, se remarcan con negrita los valores que se encuentran por arriba del valor mencionado.

Al observar la tabla 15, se puede notar como el promedio de respuestas a cada pregunta es menor a 2, esto es, las opiniones de los maestros respecto a este aspecto se concentran en respuestas que reflejan acuerdo (valor 2) y total acuerdo (valor 1).

Tabla 16: Promedio de valores obtenidos en el sector: contribución de los cursos a la práctica docente

Afirmaciones	2008		2009		2010	
	Ags	Pue	Ags	Pue	Ags	Pue
4.El curso le ayudó a reflexionar sobre su práctica docente.	1.8	1.8	1.8	1.8	1.8	1.8
5.Las temáticas vistas en el curso fueron de utilidad para mejorar su práctica docente.	1.9	2.0	2.0	1.9	2.0	2.0
6.En el curso se plantearon ejemplos relacionados con su práctica docente.	1.9	2.0	2.0	2.0	1.9	2.0
7.Los contenidos del curso tuvieron relación con su práctica docente.	1.8	2.0	1.8	1.9	1.8	2.0
8.Los temas vistos en el curso le ayudaron a enfrentar los problemas que se le presentan en el aula.	2.0	2.2	2.1	2.2	2.0	2.2
9.El curso fomentó el intercambio de ideas para mejorar la práctica docente.	1.8	1.9	1.8	1.9	1.8	1.9
10. Ha podido poner en práctica lo que aprendió en el curso.	2.0	2.0	2.0	2.0	2.0	2.0

De todos los aspectos medidos, el denominado práctica docente, concentrado en la tabla 16, incluye el mayor número de preguntas; sin embargo, sólo los promedios de las afirmaciones ocho y diez rebasan ligeramente el valor 2, por lo que se puede ver que aunque tal vez mínimas, existen respuestas concentradas en desacuerdo (valor 3) o en total desacuerdo (valor 4).

Tabla 17: Promedio de valores obtenidos de las respuestas del sector: aportes y satisfacción de expectativas del curso

Afirmaciones	2008		2009		2010	
	Ags	Pue	Ags	Pue	Ags	Pue
11. El curso le brindó información novedosa.	2.2	2.3	2.2	2.2	2.2	2.4
12. El curso alcanzó las expectativas que tenía sobre él.	2.4	2.4	2.4	2.4	2.4	2.4
13. El curso lo motivó para continuar con su formación continua a través de otras experiencias de formación.	2.1	2.1	2.1	2.1	2.1	2.2
14. Los objetivos a lograr en el curso fueron suficientes.	2.4	2.4	2.4	2.4	2.3	2.5
15. Los objetivos a lograr en el curso fueron escasos.	-----					
16. Los objetivos a lograr en el curso fueron excesivos.	-----					
Para este apartado, se eliminaron las preguntas 15 y 16 debido a la posible confusión que generaron en los maestros						

A diferencia del resto, el sector aportes y satisfacción de expectativas del curso⁶, es el único en el que los promedios rebasan el valor encontrado en otras preguntas, sin embargo, llama la atención que los promedios no rebasan el valor de 2.5 (ver tabla 17).

Tabla 18: Promedio de valores obtenidos en el sector: desarrollo de las actividades realizadas en el curso

Afirmaciones	2008		2009		2010	
	Ags	Pue	Ags	Pue	Ags	Pue
17. En el curso se fomentaron diferentes estilos de interacción (instructor-participante/participante-participante).	1.9	2.0	1.9	2.0	1.9	1.9
18. En el curso existió variedad en las dinámicas (p.e trabajos individuales, trabajos grupales, exposiciones).	2.0	2.1	1.9	2.0	1.9	2.1
19. Los materiales utilizados en el curso fueron adecuados para las actividades en las que se usaron.	2.1	2.2	2.0	2.1	2.0	2.1
20. El tiempo de las sesiones del curso fue suficiente para llevar a cabo todas las actividades planeadas.	2.3	2.4	2.4	2.4	2.4	2.5

En cuanto al desarrollo de las actividades realizadas en el curso, se puede notar en la tabla 18 que dos de las afirmaciones que componen este aspecto obtienen un promedio mayor a 2 sin rebasar el 2.5. Y sólo en una tercera afirmación los maestros de Puebla reflejan un promedio mayor al de los de Aguascalientes, aunque la diferencia es mínima.

⁶ Aunque este apartado originalmente contó con seis afirmaciones, para el análisis de los datos se eliminaron dos (15 y 16) debido a la inconsistencia de los datos. Tal información se confirmó con lo señalado por los maestros a los que se entrevistó pues todos ellos habían entendido lo contrario a lo que se pretendía indagar con dichas afirmaciones. Mientras unos creyeron que las afirmaciones se referían a la ambición que se tenía en un inicio de los objetivos propuestos, otros respondieron en función de los objetivos logrados en el curso.

Tabla 19: Promedio de valores obtenidos en el sector: desempeño del facilitador

Afirmaciones	2008		2009		2010	
	Ags	Pue	Ags	Pue	Ags	Pue
21. El facilitador condujo el curso de manera que la participación de los integrantes del grupo fue mayor que la exposición del facilitador.	2.1	2.2	2	2.1	2.0	2.2
22. El facilitador animó a los integrantes del grupo a participar (p.e compartir conocimientos, ideas, dudas, discutir, preguntar, etc.).	2.0	2.0	1.9	2.0	1.9	2.0

Aunque existen dos afirmaciones en el aspecto correspondiente al desempeño del facilitador, como lo muestra la tabla 19, una de las mismas presenta un promedio ligeramente mayor a 2. Es importante señalar que aunque la diferencia no es grande, en la mayoría de las preguntas que conforman los aspectos abordados el promedio de las respuestas de los maestros poblanos es mayor al de los de Aguascalientes, lo que significa que las opiniones de los maestros de Puebla son más desfavorables que las expresadas por los de Aguascalientes.

Con la idea de profundizar sobre lo antes mostrado, a continuación se presenta la información desagregada de cada una de las preguntas entrelazando y enriqueciendo la información obtenida de los cuestionarios con las entrevistas realizadas.

Así también, debido a la situación antes dicha sobre la concentración de respuestas en opiniones favorables, las tablas de las siguientes secciones sólo muestran el porcentaje de opiniones desfavorables, mismas que se obtuvieron al sumar los porcentajes de las opciones de respuesta desacuerdo y total desacuerdo.

La decisión de reportar únicamente los porcentajes de opiniones desfavorables se tomó para poder reflejar de manera sencilla en una sola tabla varios datos y notar en algunos casos el aumento de estas opiniones en algunas afirmaciones. Sin embargo, en caso de que el lector muestre interés por conocer los porcentajes de cada respuesta ofrecida en el cuestionario se recomienda ver los anexos F, G, H, I, y J.

Opiniones sobre la interacción con los compañeros del curso

En relación a la interacción con los compañeros del curso, en la tabla 20 se puede notar que a pesar de que el porcentaje de opiniones desfavorables de los maestros de ambas ciudades

es igual o menor a 18%, el de los maestros poblanos es ligeramente mayor que el de los hidrocálidos.

Conforme pasan los años, las respuestas de la opción totalmente de acuerdo en las afirmaciones que componen el aspecto interacción con los compañeros del curso aumentó (ver anexo F) y sólo en la pregunta 2, los maestros poblanos presentan un porcentaje de desacuerdo mayor.

Al parecer los maestros tanto de Aguascalientes como de Puebla consideran que en los cursos se fomentó el intercambio de experiencias con los compañeros y existió apoyo por parte de los mismos en las actividades y sólo 16% en promedio mostró desacuerdo en que los compañeros ayudaron a comprender los temas revisados.

Tabla 20: Opiniones desfavorables sobre la interacción con los compañeros de los CBFC 2008-2010

Afirmaciones	Ciudad	N			O. Desfavorables (%)		
		08	09	10	08	09	10
1. En el curso existió apoyo por parte de los compañeros en las actividades que se realizaron en equipo.	Ags.	107	131	135	2	4	4
	Pue.	137	148	150	9	6	9
2. Las aportaciones de los compañeros le ayudaron a comprender mejor las temáticas revisadas.	Ags.	107	131	135	8	8	9
	Pue.	137	145	148	18	12	17
3. El curso fomentó el intercambio de experiencias con los compañeros.	Ags.	104	128	132	5	4	5
	Pue.	135	144	148	7	8	11

Las opiniones favorables de los maestros hidrocálidos sobre la interacción con los compañeros del curso de alguna forma se corroboran con los comentarios de los docentes entrevistados, pues al menos tres profesores de Aguascalientes refieren haber tenido buenas experiencias con sus compañeros de curso.

Fue muy bonita, y a mí me gustó porque fue cuando nos juntaron a los tres niveles, trabajamos muy entusiastas todos, con mucha disposición, o sea, aportando de cada nivel lo que teníamos inquietud, o sea, yo a los de primaria, los de primaria a lo mejor a mí o a los de preescolar, hicimos un trabajo muy bonito (Carolina).

Todo el mundo que viene al curso participa, todos los compañeros participan, o sea, de cualquier nivel y de cualquier escuela. Todo mundo coopera y participa... en todos los cursos el maestro participa (Carlos).

En caso contrario, los maestros de Puebla y uno de Aguascalientes mencionan algunas dificultades y describen dentro de las mismas el papel fundamental que tiene la edad de los compañeros.

...depende del grupo que le toque a uno, porque si le toca con puros maestros que son jóvenes, entonces esos sí están interesados en cambiar, en hacer las cosas, en hacer actividades, en buscar dinámicas y todo. Y cuando le toca a uno donde hay muchos maestros viejitos, digo más viejitos que yo, entonces ya empiezan a... sienten que les pagan poquito, que hay que trabajar mucho, que... a hacer pura grilla y a perder el tiempo....(Berenice).

...creo que hay una renuencia ¿no?, porque inmediatamente sale lo político en vez de retomar las cuestiones educativas que nos toca, entonces se dispersa mucho. O sea, es poco el tiempo que tenemos y aparte se dispersa en situaciones políticas, en situaciones de... de directivos, de... sindicato, entonces creo que... es muy difícil separar esta parte de la cuestión educativa que es lo que nos corresponde (Iñaki).

...he notado que luego muchas veces en los compañeros se observan las características de los alumnos ¿no?, está el compañero que no habla, el que habla mucho... en fin, entonces como que yo también ahí he observado que muchos de los compañeros maestros absorben las características de los alumnos y las proyectan ahí en ese momento porque nosotros mismos nos convertimos ahí como alumnos (Francisco).

Además, algunos maestros indicaron la importancia que tiene el desempeño del facilitador para que exista una interacción de grupo adecuada. Una de las maestras que fungió como facilitadora describe cómo actúa frente a situaciones como las antes señaladas:

En estos tres ya los tomaron con más seriedad, en mis grupos difícilmente alguien se salió, ¿por qué? porque al inicio se ponen las reglas del juego: el compromiso,

las expectativas, a qué me comprometo, la importancia de permanecer los tres días, de que no es un juego y de que... bueno, yo sí reporto las ausencias (Lucía).

Opiniones sobre la contribución de los cursos a la práctica docente

Como se puede ver en la tabla 21 las opiniones respecto a la utilidad de los temas para enfrentar los problemas que se presentan en el aula y llevar a cabo en la práctica lo aprendido en el curso son las más desfavorables del resto del apartado.

Tabla 21: Opiniones desfavorables sobre la contribución de los CBFC 2008-2010 a la práctica docente

Afirmaciones	Ciudad	N			O. Desfavorables (%)		
		08	09	10	08	09	10
4. El curso le ayudó a reflexionar sobre su práctica docente.	Ags.	107	131	135	11	8	9
	Pue.	136	145	149	10	8	4
5. Las temáticas vistas en el curso fueron de utilidad para mejorar su práctica docente.	Ags.	107	131	135	8	16	16
	Pue.	136	145	148	13	15	20
6. En el curso se plantearon ejemplos relacionados con su práctica docente.	Ags.	107	131	135	15	15	11
	Pue.	135	145	148	21	18	20
7. Los contenidos del curso tuvieron relación con su práctica docente.	Ags.	106	130	134	5	10	8
	Pue.	135	145	148	15	10	19
8. Los temas vistos en el curso le ayudaron a enfrentar los problemas que se le presentan en el aula.	Ags.	107	131	135	25	25	22
	Pue.	138	147	150	27	26	29
9. El curso fomentó el intercambio de ideas para mejorar la práctica docente.	Ags.	107	131	134	9	9	9
	Pue.	135	143	147	11	10	15
10. Ha podido poner en práctica lo que aprendió el curso.	Ags.	107	131	135	18	17	21
	Pue.	137	148	149	20	16	23

Sin embargo, aunque el porcentaje de inconformidad aumenta en las afirmaciones que se han comentado, es claro que al menos 71% de maestros presenta opiniones favorables a la utilidad de las temáticas en la práctica.

Dos de los profesores entrevistados consideran que mejoraron en su práctica, específicamente en lo relativo a la planeación. Asimismo, una tercera entrevistada comenta

la utilidad en la práctica, aclarando que el factor tiempo puede ser una desventaja para ver todos los temas establecidos:

Sí, sí, yo siento que... este... los contenidos estuvieron bien, bien intencionados, bien enfocados. Yo siento que en los tres ha faltado mucho tiempo, yo pienso que... tal vez 5 días serían si no suficientes podrían ampliarnos más (Lucía).

A diferencia del resto, las afirmaciones 8 y 10 que se han comentado, se refieren al puente que deben cruzar los maestros entre la teoría y la práctica, por ello las opiniones desfavorables podrían señalar lo que Ávila (2001), Yurén y Araujo (2003), López Rodríguez y Bonilla (2004) y D. Martínez (2010) concluyeron en sus estudios sobre procesos de actualización: los cambios se restringen al discurso y no necesariamente o sólo en forma parcial, a la práctica.

Para Fullan (2002) la formación no debería tener la tarea tradicional de transmitir el conocimiento objetivo, sino que debería conceder más importancia al conocimiento subjetivo. El autor considera que las actitudes, la deliberación, el trabajo en equipo, la comunicación, el análisis de los problemas y de los conflictos y la colegialidad en el desarrollo personal del profesorado, son factores mucho más importantes que el simple establecimiento de una formación en aspectos pedagógicos, didácticos y técnicos.

Algunos comentarios de los maestros entrevistados y que coinciden con las ideas anteriores son:

...pues siento que... en cuestión de la estructura, del contenido, sí es un poquito mejor porque se están retomando, este... situaciones un poquito que vamos a aplicar ¿verdad?, pero pues en la forma de impartirlo pues sigue siendo pues la misma que las anteriores (Iñaki).

...¿ya vio un cuadernillo? ¿Ya los analizó? ¿Ya los comparó con la práctica docente? O sea, una cosa es lo que yo planeo, lo que yo digo, ¿verdad? Y otra cosa es enfrentarte con 42 pelaos todos los días donde hay una serie problemas, una serie de situaciones. Y no es lo mismo tener un grupo a las 8... a las 2 de la tarde que llega, que un grupo después de recreo, que un grupo antes de recreo, aunque sea el mismo grupo, o un grupo antes de salir de la escuela... (Carlos).

... ya no puedes conectar la teoría con la práctica, siempre es más complicado..., la información fue oportuna, no fue clara, y este.... y todavía se quedaron muchas muchas lagunas de realmente... de cómo aterrizar todo eso que está en teoría y todo eso bonito que te ponen en libros y en textos y demás. Bueno ahora cómo lo aterrizo, o sea, realmente cómo aterrizo las competencias en los chicos, realmente cómo aterrizo el poner en práctica esas competencias en la escuela, cómo aterrizo estos contenidos y cómo los conecto con las competencias que me piden y cómo le hago para que en las actividades planeadas realmente los chicos lo entiendan (Paola).

Opiniones sobre los aportes y satisfacción de expectativas de los cursos

En cuanto a los aportes y satisfacción de expectativas de los cursos, es decir, obtención de información novedosa, superación de expectativas, motivación para continuar su formación continua y suficiencia de los objetivos a lograr, a diferencia del resto de los aspectos medidos en el cuestionario, un porcentaje importante de maestros mostró opiniones desfavorables.

Como lo muestra la tabla 22, las opiniones desfavorables de este apartado se encuentran entre el 22.4 y 43.8%. Siendo las afirmaciones 12 y 14, relacionadas con el alcance de expectativas y suficiencia de objetivos, aquellas que concentraron mayor número de respuestas con opinión desfavorable.

Tabla 22: Opiniones desfavorables sobre los aportes y satisfacción de expectativas de los CBFC 2008-2010

Afirmaciones	Ciudad	N			O. Desfavorables (%)		
		08	09	10	08	09	10
11. El curso le brindó información novedosa.	Ags.	107	131	133	28	24	26
	Pue.	139	147	152	32	26	36
12. El curso alcanzó las expectativas que tenía sobre él.	Ags.	106	129	132	39	37	39
	Pue.	137	147	150	41	37	42
13. El curso lo motivó para continuar con su formación continua a través de otras experiencias de formación.	Ags.	107	130	133	22	23	23
	Pue.	135	145	149	25	24	26
14. Los objetivos a lograr en el curso fueron suficientes.	Ags.	107	130	133	41	38	36
	Pue.	137	145	151	44	39	44

Aunque las entrevistas corroboran la inconformidad que muestran los maestros en torno a los aportes y satisfacción de expectativas de los cursos recibidos, existen algunos comentarios positivos sobre situaciones que no han sido precisamente objetivo de los cursos sino que han surgido por la convivencia dada:

...no pues, en todos los cursos todos los maestros trabajamos y sobretodo mmm... son importantes porque ahí intercambiamos experiencias, es lo que te digo, a mí eso es lo que me gusta también de que... se comenta la problemática, que hay y hay participación de varios maestros “no pues yo hago esto y yo lo hago de esta forma” y nos va ayudando a todos (Carolina).

Sí, medio ha evolucionado ¿no?, así como que las temáticas han sido mejores a lo largo de cada año, así como que ya... por ejemplo transversalidad que yo recuerdo no lo vimos desde hace 5, 6 años, ya lo fuimos viendo recientemente, no sé si de 2008 o de 2007 o por ahí así, pero se empezaron a manejar (Francisco).

Por otro lado, como lo comentan los profesores entrevistados, la esperanza de aprender más y resolver dudas en los cursos se rompe al enfrentarse a una realidad lamentable:

... fueron muuy vagos, ahí sí creo que todos estamos con la idea de que por fin nos van a explicar cómo hacer para conectar lo que son las competencias con la realidad, o sea, con nuestra planeación y salimos peor... Lo que pasa es que tú llegas así como que muy emocionado, porque tú dices “ah lo van a explicar”, y cuando empiezas a ver el curso dices: “creo que estoy en la mismas y me va a dejar peor”, entonces sí te desanima y pues sí, hay gente que dice “no, pues para que me quedo” y se va (Paola).

Lo que se me hace a mí, es que los cursos son muy acartonados, como que no le dan nada diferente, nada nuevo... ¿qué nos pueden dar en 3 días? Francamente son ideas, son ideas. Nosotros les hemos dicho “¡A ver a mi no vengas y me digas esto! A mi ven y dime cómo doy una clase”, o sea, nosotros lo que queremos en cualquier curso y los maestros lo hemos pedido a gritos es: “¡Díganme a mí como voy a dar el curso!” (Carlos).

...pues novedoso, a lo mejor en el sentido de que le entendí a algunos de los tecnicismos que ahí nos enseñaron como fue la planeación. Sobre todo fue en ese sentido ¿no?, pero lo demás, pues me pareció así como que intrascendente ¿no?... Me hubiera gustado que se entendieran mejor, de tal manera que yo los recordara ahorita, porque ahorita yo no recuerdo la temática ni los objetivos tal cual como me gustaría recordarlos, porque pues a lo mejor no me llamaban la atención en ese momento (Francisco).

Respecto a la función de los cursos para fomentar la formación continua del maestro, el mismo Francisco opina:

...me despertó a... a pues sí, o sea, como que fue una nueva visión en donde automáticamente dije: “bueno, aquí me estoy equivocando”. En ese sentido yo puedo darle una palomita al... al TGA del 2008 porque esa forma de trabajar con los otros compañeros fue muy muy enriquecedora (Francisco).

Opiniones sobre el cumplimiento de objetivos de los cursos

Como se ha mencionado con anterioridad, los maestros de Puebla muestran un porcentaje ligeramente mayor de opiniones desfavorables que los de Aguascalientes. Tanto el apartado aportes y satisfacción de expectativas de los cursos, como el de cumplimiento de objetivos registran el porcentaje más alto de opiniones desfavorables.

Específicamente, al revisar las opiniones sobre el cumplimiento de los objetivos, se encontró que el porcentaje de opiniones desfavorables aumenta entre 2009 y 2010, probablemente debido a que todos los maestros entrevistados refieren que las expectativas y la experiencia que tuvieron en 2009 fueron agradables por la temática que se planteó durante el curso denominado “El enfoque por Competencias en la Educación Básica”, no así en 2010.

En el cuestionario de opinión se solicitó a los profesores que respondieran el grado de acuerdo o desacuerdo con las afirmaciones relativas al cumplimiento de los objetivos de los tres cursos que se presentaron. Debido a que en 2008 se establecieron objetivos distintos, los enunciados presentados a los maestros de Aguascalientes y Puebla sobre el cumplimiento de los mismos, tuvieron algunas diferencias. Por ello, los resultados se presentan en tres tablas, la primera (23) engloba las afirmaciones en las que coinciden ambas ciudades, la segunda (24) sólo refiere las propias de Aguascalientes y la tercera (25) las de Puebla.

Como se indica en la tabla 23, 39% o más de los profesores muestra opiniones desfavorables hacia la utilidad del curso para comprender los objetivos de las pruebas estandarizadas y examinar los principales componentes de la ACE.

Y al menos 41% en Aguascalientes y 57% en Puebla señala desacuerdo en que el curso le ayudó a comprender de mejor manera los objetivos de las pruebas estandarizadas como ENLACE y PISA.

Tabla 23: Opiniones desfavorables sobre el cumplimiento de objetivos del curso 2008.

Aguascalientes y Puebla

Afirmaciones	N		% Opiniones Desfavorables	
	Ags.	Pue.	Ags.	Pue.
El curso le ayudó...				
Establecer compromisos para enfrentar los retos desde su nivel y situación específica.	107	140	20	24
Comprender de mejor manera los objetivos de las pruebas estandarizadas (ENLACE y PISA).	107	138	41	57
Identificar los usos de la evaluación para la mejora continua.	107	140	25	24
Comprender la noción de competencia.	107	138	22	27
Examinar los principales componentes de la ACE	107	136	39	43

Ya que en Aguascalientes se utilizó un cuadernillo distinto al que se trabajó a nivel federal, en las entrevistas se indagó sobre la asistencia a un segundo curso para complementar los temas establecidos, como lo señalaron autoridades de la ciudad. Sin embargo, las respuestas que se obtuvieron fueron negativas, o bien, los maestros no recordaron con exactitud lo acontecido en 2008 respecto a esta situación.

Como lo refleja la tabla 24, respecto al cumplimiento de objetivos en 2008 al menos 22% de maestros hidrocálidos reflejaron opiniones desfavorables.

Tabla 24: Opiniones desfavorables sobre el cumplimiento de objetivos del curso 2008.

Aguascalientes

Afirmaciones	N	% Opiniones Desfavorables
El curso le ayudó a...		
Analizar las prioridades de la educación básica en lo relativo a la cobertura.	107	17
Analizar las prioridades de la educación básica en lo relativo a la eficiencia terminal.	107	22
Reconocer como una prioridad de la educación básica la mejora de la calidad educativa con equidad.	107	16
Identificar los factores que inciden en la educación básica para que ésta sea de calidad.	107	18
Establecer compromisos para enfrentar el reto de la calidad con equidad en su escuela y en el aula.	105	22
Reconocer las competencias profesionales que se requieren para hacer frente a los retos que el trabajo docente demanda en la sociedad actual.	107	21
Establecer compromisos para participar en acciones de formación para enfrentar los retos que demanda su trabajo docente.	107	15

Aunque en Puebla se presenta un panorama similar al de Aguascalientes, 20% de los maestros poblanos mostraron opiniones desfavorables sobre la utilidad que tuvo el curso para que el maestro reflexionara sobre la implicación de incorporar competencias como eje transversal en la práctica pedagógica, 31% de los maestros consideró que el curso no le ayudó a aprender los elementos fundamentales para realizar una evaluación, y poco más de la mitad de los maestros (54%) opina que el curso no le ayudó a seleccionar de los catálogos de formación continua una opción en la cual participar más adelante.

Para el resto de los objetivos, el porcentaje de maestros inconformes con el cumplimiento de objetivos planteados fue de 17 a 20%, esto es, entre 23 y 27 maestros.

En las entrevistas se encontró que la mayoría de los maestros corrobora la intención principal del curso 2008, es decir, reunir a los maestros de los tres niveles educativos para compartir experiencias y favorecer una perspectiva común sobre la educación básica.

Tabla 25: Opiniones desfavorables sobre el cumplimiento de objetivos del curso 2008.

Puebla

AFIRMACIONES	N	% Opiniones Desfavorables
El curso le ayudó...		
Analizar los principales retos de la educación básica.	141	17
Analizar el impacto que tiene cada uno de los niveles de la educación básica que la integran.	139	19
Reflexionar sobre lo que significa evaluar.	139	20
Aprender los elementos fundamentales para realizar una evaluación.	140	31
Reflexionar acerca de las implicaciones que tiene para los docentes en su práctica pedagógica la incorporación de las competencias como eje transversal.	139	20
Seleccionar del catálogo nacional o estatal de formación continua una opción en la que participó más adelante.	138	54

En cuanto al cumplimiento de objetivos en 2009, la tabla 26 muestra que al menos 30% de los maestros considera que el curso no le proporcionó herramientas para: construir competencias, diseñar planeaciones basadas en competencias, analizar los elementos de transversalidad y trabajo por proyectos para diseñar una planeación basada en el trabajo por competencias, pese a que el curso se denominó “El enfoque por competencias en la Educación Básica”.

Tabla 26: Opiniones desfavorables sobre el cumplimiento de objetivos del curso 2009.

Aguascalientes y Puebla

Afirmaciones El curso le ayudó a...	N		% Opiniones Desfavorables	
	Ags	Pue	Ags	Pue
Identificar los elementos que influyen en los cambios del enfoque educativo de la educación básica.	132	152	15	19
Analizar la relevancia de incorporar el enfoque por competencias para favorecer una educación y desarrollo integral de los alumnos.	132	153	11	18
Comprender el concepto de competencia.	132	153	10	20
El curso favoreció el análisis de las características de las competencias en los planes de estudio de preescolar, primaria y secundaria.	132	153	24	23
El curso favoreció su comprensión de la articulación entre los tres niveles de la educación básica.	132	153	26	23
Identificar la importancia de desarrollar competencias docentes como elemento innovador de su formación continua.	131	153	13	18
Identificar las diferencias conceptuales entre propósito, objetivo y competencia para redactar una competencia.	132	151	21	29
El curso le proporcionó herramientas para la construcción de una competencia.	132	152	21	34
Diseñar planeaciones basadas en competencias.	132	151	26	37
Analizar los elementos de transversalidad y trabajo por proyectos para diseñar una planeación basada en el trabajo por competencias.	132	152	24	30
Comprender el concepto de transversalidad.	132	152	24	20

Si bien, el curso de 2010 se tituló “Planeación didáctica para el desarrollo de competencias en el aula”, al igual que en 2009, alrededor de 30% de maestros mostró desacuerdo en torno a las afirmaciones que señalan la utilidad que tuvo el curso para que el maestro comprendiera temas relacionados con el desarrollo de competencias.

Para el resto de las afirmaciones que equivale a la mayoría, menos del 30% de los maestros presenta opiniones desfavorables. Los maestros de Aguascalientes como se ha dado a conocer en apartados anteriores presentan ligeramente opiniones más favorables que los de Puebla.

Es importante destacar que debido al contenido del cuadernillo y al gran número de objetivos que se establecieron en el mismo, el apartado cumplimiento de objetivos 2010 fue el más extenso de todos y probablemente el más tedioso para contestar pues era el último apartado que aparecía en el cuestionario.

Tabla 27: Opiniones desfavorables sobre el cumplimiento de objetivos del curso 2010.

Aguascalientes y Puebla

Afirmaciones	N		% Opinión Desfavorable	
	Ags	Pue	Ags	Pue
El curso le ayudó a...				
Reconocer los componentes de la planeación didáctica en el aula de acuerdo con los nuevos enfoques educativos que orientan la RIEB.	136	152	14	27
Conocer y analizar los perfiles de desempeño docente en el contexto de la RIEB.	135	150	22	33
Reflexionar sobre su práctica en el contexto del enfoque por competencias.	136	151	11	18
Comprender los elementos de la planeación didáctica (en planes y programas de estudio vigentes) para el desarrollo de secuencias o proyectos.	136	152	20	28
Identificar la competencia lectora como una herramienta para favorecer el aprendizaje permanente y autónomo.	136	152	13	15
Conocer los parámetros para valorar la competencia lectora de acuerdo con estándares establecidos.	136	151	25	31
Aplicar estrategias de aprendizaje de acuerdo con los indicadores de fluidez, velocidad y comprensión.	136	151	30	32
Aplicar elementos de la planeación didáctica para favorecer el desarrollo de competencias que demandan una nueva cultura de la salud alimentaria.	136	151	23	33
Identificar los enfoques y contenidos sobre formación cívica y ética y cultura de la legalidad para fortalecer las competencias cívicas y éticas de los jóvenes.	136	150	20	27
Identificar estrategias para promover ambientes de aprendizaje que generen prácticas, actitudes y valores de respeto a los derechos de todos.	136	151	13	29
Reflexionar sobre las características de la inclusión educativa.	136	151	20	26
Reflexionar sobre las implicaciones de la inclusión educativa en la planeación didáctica.	132	153	17	27
Evitar prácticas que contribuyan a la exclusión de género, etnicidad, salud, clase social, discapacidad, entre otras.	132	151	18	23
Identificar el marco conceptual y normativo de la participación social en educación en México.	131	153	26	31
Identificar los valores que deben fortalecerse en los estudiantes para fomentar su productividad en la escuela y en su vida cotidiana.	132	152	14	16
Comprender el concepto de transversalidad.	132	152	17	22
Proponer en sus planeaciones estrategias de trabajo tomando en cuenta los elementos de transversalidad.	132	153	20	27
Ubicar las áreas de oportunidad tomando en cuenta las características de sus alumnos y de su escuela.	132	152	15	28
Favorecer la participación social en la mejora del logro educativo con base en los lineamientos generales para la operación de los Consejos Escolares de Participación Social.	131	152	21	38
Promover procesos de organización con la comunidad escolar para generar ambientes de aprendizaje colaborativos dentro del marco de competencia del magisterio y de los consejos escolares de participación social.	131	152	27	39

Los comentarios siguientes dan cuenta de la opinión que tienen algunos maestros entrevistados sobre el cumplimiento de los objetivos de los tres cursos:

Yo creo que los objetivos principales sí se lograron, o sea, siempre es mucha información, y sobre todo esto de que te digo de las dinámicas y todo pues también

se lleva tiempo pero... pero estuvo bien manejado por la maestra, los temas y los objetivos se lograron (Carolina).

Pues sí, el objetivo fue que... que... que la interacción con compañeros de otros niveles nos proporcionara una nueva... una nueva serie de estrategias para trabajar, yo creo que sí. Eh... si el objetivo fue aprender los temas que ahí se dieron, yo creo que no, no porque... yo por lo menos... para mí, es más, yo no recuerdo ahorita así bien bien, qué temas se vieron o qué dinámicas en torno a los temas que se vieron (Francisco).

Yo creo que tiene que ver más con... con calidad que con cantidades, no es tanto por números sino más bien por... más específico, porque hay gente que durante el curso está bien y al... a los pocos días vemos todo lo contrario. Acá, en todos los centros de trabajo encontramos toda la incongruencia ¿no? Por ejemplo, cuando abordamos alguna técnica de manejo de relaciones públi... eh... relaciones personales o inter o intrapersonales, resulta que a los 2, 3 días es la gente que más... más conflictos llega a generar en un centro de trabajo ¿no? (Lucía).

El capacitador no es una maquinita que diga “a ver objetivo 1, lo cumplimos bien, bueno vámonos al 2 rápido” ... no, pues si somos también... es decir, no es una... no es una enseñanza así como ahorita estamos tú y yo, uno contra uno, somos... uno contra 15 o 20 creo que éramos 25 en este... en este ciclo escolar, digo, en este taller; pues tiene que haber una participación de todos ¿no? Y... y no alcanzan cuantas fueron 8, 9, 10, 11, 1... 5 horas no alcanzan para... para cumplir todo eso (Francisco).

Las respuestas de algunos profesores muestran que si bien se han cumplido algunos objetivos, existen otros más que no. Los factores pueden ser diversos: falta de preparación de los facilitadores, falta de tiempo en el curso, poco compromiso del maestro asistente, saturación de información o falta de material adecuado.

Cualquiera de los factores que aparezca en los cursos, no dejan de ser eventos que entorpecen el logro de objetivos y por ende, la formación docente pretendida.

Como más adelante se menciona, el papel del facilitador juega un papel vital dentro del cumplimiento de objetivos, pues si él no menciona al grupo los objetivos que se pretenden cumplir con el CBFC, difícilmente el maestro tendrá conciencia de ello.

Opiniones sobre el desarrollo de las actividades realizadas en los cursos y el desempeño del facilitador de los mismos

Como se ha podido observar, varios de los comentarios que los profesores han hecho aluden a la importancia que tienen el facilitador y las actividades dentro del CBFC, por lo cual estos dos últimos apartados se describen de manera conjunta con el objetivo de reflejar la relación que existe entre ellos.

Como se ha venido comentando, las opiniones desfavorables de los maestros poblanos se mantienen entre 10 y 11%, mientras que las de Aguascalientes comienzan a incrementar al paso de los años. Asimismo, al igual que en la mayoría de los apartados anteriores, las opiniones sobre el desarrollo de las actividades y el desempeño del facilitador de los cursos son favorables en ambas ciudades.

La única diferencia entre los dos aspectos que se analizan radica en que las opiniones desfavorables de los maestros de Aguascalientes aumentan mientras que las de Puebla se reducen de 2008 a 2009 y aumentan en 2010. Probablemente tal situación se deba a lo que todos los maestros entrevistados refirieron: el curso 2009 al parecer fue más interesante que el resto de los cursos.

En la tabla 28 se puede notar cómo a pesar de que los maestros opinan favorablemente sobre el fomento de diferentes estilos de interacción y la variedad de dinámicas que existieron en los cursos, al mismo tiempo consideran que los materiales utilizados en el curso no fueron adecuados para las actividades en las que se usaron ni el tiempo de las sesiones fue suficiente para llevar a cabo todas las actividades planeadas.

**Tabla 28: Opiniones desfavorables sobre el desarrollo de las actividades de los CBFC
2008-2010**

Afirmaciones	Ciudad	N			O. Desfavorables (%)		
		08	09	10	08	09	10
23. En el curso se fomentaron diferentes estilos de interacción (instructor-participante o participante-participante).	Ags.	107	131	133	12	12	14
	Pue.	137	145	150	14	16	17
24. En el curso existió variedad en las dinámicas (p.e trabajos individuales, trabajos grupales, exposiciones).	Ags.	107	131	133	16	18	16
	Pue.	136	147	150	23	22	26
25. Los materiales utilizados en el curso fueron adecuados para las actividades en las que se usaron.	Ags.	107	131	133	22	18	19
	Pue.	137	146	150	26	26	27
26. El tiempo de las sesiones del curso fue suficiente para llevar a cabo todas las actividades planeadas.	Ags.	107	130	132	38	40	41
	Pue.	136	146	147	44	44	46

En cuanto a las opiniones que muestran los maestros entrevistados, se encontró que en todos los casos los maestros relacionan el desarrollo de las actividades con el desempeño del facilitador, o bien, con el factor tiempo:

Bueno mira, tiene mucho que ver con el facilitador ¿no? Y tiene que ver mucho con la preparación de la persona que está enfrente de ti, (Paola).

Entonces en ese tiempo a nosotros nos pareció muy interesante, claro, que todo esto depende de la persona que impartió el curso o que lo multiplicó, porque ya con comentarios con mis mismos compañeros, pues había algunos que decían “no es que en mi salón bien aburrido”, “este... nada más hablaron puras cosas de preescolar, en otros nada más puros de primaria” y así (Berenice).

Nos ponía varias dinámicas y todo. Es una persona ya grande, de hecho ella ya debería estar jubilada, pero todavía tiene mucha energía, muchas ganas de trabajar. Nos ponía dinámicas y nos decía “póngale dinámicas a sus niños” para que este... pues así por medio de... no tanto del juego sino que los preparemos para luego darles el tema y lo capten mejor, o sea, que estén ahora sí que en buena disposición para aceptar el tema que les vamos a dar” (Carolina)

...el tiempo este... son muchas lecturas las que venían ahí, es mucho análisis y este... no, no ajusta; se tenía que dejar este... como tareas ¿verdad?, eran lecturas se retomaban en clase pero siento que en este caso sí hizo falta tiempo (Iñaki).

Asimismo, la responsabilidad del profesor muchas veces puede opacar el desarrollo de las actividades del curso al no reclamar una mejor preparación del facilitador y justificar las fallas del mismo:

Este... a lo mejor sí tuvo algunas problemáticas en cuestiones técnicas pedagógicas, pues yo también las he de tener cuando doy mi clase, no me siento así facultado para decir: “te equivocaste aquí, te equivocaste allá”, pero sí puedo... sí puedo dar pie a mencionar que en los tres talleres las personas que fueron estuvieron bien, bien... bien, a lo mejor no excelente porque recordaría la temática y las dinámicas, pero...digamos que cumplieron (Francisco).

Es importante señalar que aunque tres profesores mencionan que el desarrollo de las actividades fue bueno, dos de ellos no profundizan sobre éstas, y conforme avanzó la entrevista se contradijeron al comentar que las actividades en algunos casos fueron tediosas o no se logró el objetivo planteado.

Las actividades que se realizan en los cursos dependen en buena medida del facilitador, pero también del grupo, que no siempre se encuentra dispuesto a participar. D. Martínez (2010) indica en sus resultados que los propios maestros no se esfuerzan por aprovechar las situaciones o generar las condiciones que les permitan aprender. Retardos, alargamiento de receso, interrupciones y salidas constantes de los profesores y el coordinador, son algunos eventos que pudo registrar el investigador.

Respecto a la capacitación recibida por los facilitadores, se descubrió que la mayoría de los maestros entrevistados conocen dicha capacitación debido a que cuatro de ellos han desempeñado esa función al menos una vez. Al preguntar sobre los requisitos que tuvieron que cumplir para ser facilitadores se encontró que existen cuatro posibilidades para llegar a serlo: ser jefe de enseñanza, ser coordinador de una escuela, recibir una invitación especial de autoridades correspondientes y asistir a un curso por mandato de una autoridad, sin tener idea de que posteriormente deberán ser multiplicadores del curso.

Las experiencias de algunos maestros relatan perfectamente las formas tan variadas que existen para formar a los capacitadores así como las limitaciones que eso conlleva:

...lo que hacen ellos en los cursos es meramente informativo, no te dan técnicas, ni formas de dirigirte, ni nada, sino que casi casi te dan a conocer nada más el puro material, y pues hazte bolas tú, a ver cómo lo das y cómo vas a actuar. Entonces se me hace mal, porque los puntos a lo mejor buenos que pudieran venir desde arriba, ¿verdad?, los puntos a tratar más importantes, pues a veces no los tomamos porque es un poquito subjetivo, porque es de acuerdo a lo que tú estás entendiendo y cómo lo puedes dar. Entonces realmente creo que no hay esa cascada como debe de ser, sino que se va interrumpiendo conforme van pasando este... pues la información a las diferentes personas (Iñaki).

Cuando lo fui a recibir yo, la verdad tuvimos incluso que quejarnos, yo fui junto con 2 o 3 de que el ponente de esa época la verdad no nos dio nada nada, se la pasó este... dándonos en memoria... pasando de su memoria toda la información y quería que leyéramos toda la teoría, pero ahí venían hojas y hojas y hojas y hojas de teoría y marcos legales y que el artículo tal y ahí se nos iban los días. Así se nos fue el primer día; bueno, yo supuse que al segundo día ya sería diferente ¿no?, que ya el segundo día podríamos tener otro tipo de dinámica en fin y tampoco (Lucía).

La persona quien impartió el curso en esa ocasión este... como que le faltaba mucho. Le digo que falta que venga personal que esté inmerso en ese tema, que lo domine, porque luego ponen a maestros que los ponen primero a estudiar, como yo cuando fui a dar ese curso, que lo ponen a uno estudiar y pues hay muchas cosas que uno no sabe. Por ejemplo, nosotros en secundaria qué vamos a saber del programa de kínder o de primaria. Entonces, hasta ese momento lo lees pero tienes dos o tres días para preparar y para que te lo sepas; y para que un maestro de primaria te pregunte qué hacer con esto, pues ya ahí te pones a sufrir (Berenice).

Al respecto Sandoval (1997), al analizar un curso, señaló esta situación desde años atrás: “conforme se capacita al personal, se va disminuyendo el tiempo de tal modo que

mientras los cuerpos estatales trabajan alrededor de 50 horas durante una semana, los supervisores recibieron 20 horas y los maestros menos de 10 (sólo dos mañanas) (p. 95)”.

Con los comentarios antes mencionados y los datos que aparecen en la tabla 29, se puede decir que aunque los maestros consideren que existen deficiencias en los facilitadores y en su propia capacitación, los profesores responden positivamente a las afirmaciones correspondientes al desempeño del facilitador. Aunque los maestros poblanos muestran porcentajes más altos de opiniones desfavorables respecto a que el facilitador permitió que la participación del grupo fuera mayor que la exposición de él, los porcentajes no son tan altos ni tan lejanos a los de Aguascalientes.

No cabe duda que como indican Sandoval (1997), Vite (2001) y Villarreal (2005), para conducir las actividades que marca la guía del curso, la relación del facilitador con los participantes debe ser de negociación.

Tabla 29: Opiniones desfavorables sobre el desempeño de los facilitadores de los CBFC 2008-2010

Afirmaciones	Ciudad	N			O. Desfavorables (%)		
		08	09	10	08	09	10
27. El facilitador condujo el curso de manera que la participación de los integrantes del grupo fue mayor que la exposición del facilitador.	Ags.	106	130	132	22	19	17
	Pue.	136	144	149	26	24	30
28. El facilitador animó a los integrantes del grupo a participar (p.e. compartir conocimientos, ideas, dudas, discutir, preguntar, etc.).	Ags.	106	129	131	20	13	12
	Pue.	135	145	149	20	19	20

1.7. Recomendaciones de los profesores en torno a los cursos

Se preguntó a los profesores entrevistados sobre cuál creían que era el objetivo principal del CBFC y si así lo consideraban, qué acciones proponían llevar a cabo para mejorar los cursos.

Respecto a la primera pregunta, la mayoría de los maestros afirmaba conocer el objetivo de los CBFC, sin embargo, al proponerles que comentaran el objetivo, se notó que cada maestro posee una idea ambigua sobre éste.

Tal situación es preocupante pues como se ha señalado, desde 1995 que se estableció el primer TGA han existido variaciones mínimas conforme han pasado los años, por lo cual se esperaría que a casi 16 años de vida de esta modalidad de cursos de formación continua los maestros tuvieran claro qué se pretende cumplir con ellos.

Algunas respuestas de los maestros se muestran a continuación:

Bueno, pues es lo que te decía, son importantes porque este...nos prepara para entrar motivados al nuevo ciclo escolar, ahora sí que nos dan las herramientas para que hagamos mejor nuestro trabajo (Carolina).

Se pone al tanto a los maestros de los cambios y exigencias que se le solicitarán a lo largo del curso; de alguna manera nos orienta para manejar la práctica docente (Monia).

... el mayor tiempo de todos los cursos de formación continua es eso, es compartir experiencias de lo que le pasa a uno y de lo que le pasa al otro y cómo lo soluciona (Nubia).

Pues la finalidad... de manera personal, percibo es que pues dar herramientas a los docentes ¿verdad?, para facilitar su... su trabajo, para este... estar pues a la vanguardia de las corrientes, de las reformas que se están suscitando, pero pues eso sería pues lo teórico, lo práctico es que queda en un cuadernillo, en un papelito que los maestros dejan olvidados (Iñaki).

...basta con ver eh... el libro, el cuadernillo para ver el objetivo. El objetivo es trabajar todos juntos bajo una misma dirección, bajo un lineamiento todo el ciclo escolar por ejemplo en algún año fue la lecto-escritura ¿no?, el desarrollo de las habilidades para la lecto-escritura, el enfoque por competencias, en el 2002 fue la transversalidad, el enfoque por competencias con transversalidad (Lucía).

Ahora bien, si los maestros tuvieran razón y la función de los cursos es efectivamente todo lo que ellos mencionan, difícilmente en los tres días que se desarrollan

cumplirían tales funciones; si a eso se agregan las debilidades que los mismos maestros han mencionado, la tarea sería casi imposible.

Francisco en forma de broma, un tanto confundido al formularle la pregunta, comenta su sentir respecto a la utilidad que tienen los CBFC:

... recibimos más cursos, entonces yo nunca me hubiese puesto a pensar ¿por qué al principio? porque siempre estamos recibiendo cursos. A lo mejor en un momento dado hubiese pensado que de manera chusca era para ver si estamos vivos o no, pues porque venimos de un periodo de vacaciones largo entonces ¿qué onda, todavía tengo mi personal completo o falta alguien? Pero pues en realidad nunca se me hubiera ocurrido pensar ¿para qué es? Y sobre todo no se me ocurrió pensar porque pues la mayoría, te soy sincero no me sirvieron para mayor cosa ¿no? (Francisco).

Por su parte Paola al plantearle la pregunta, recordó que en el último CBFC se desató un rumor sobre la idea de conjuntar todas las modalidades de formación continua del profesor y así tener un expediente del mismo. La profesora comentaba que la idea era que cada profesor tomaría una serie de cursos que equivaldría a un diplomado, sin embargo, a pesar de cuestionar sobre esa intención ella sólo refirió su inconformidad de la siguiente forma:

...como no tiene ni tus claves ni nada, pues no tiene valor curricular, se supone que... lo que pasa que a ciencia cierta no sé por qué dicen que se esté planeando que todos los cursos que tú tomes se integren como en un diplomado. Entonces cada curso va a tener un valor para ese diplomado, pero yo sí lo dije y lo externé en esa ocasión y bueno de que sirve que vayamos a hacer un diplomado si nos lo van a dar como nos los están dando, con personas capacitadas al vapor, que no tienen la mínima idea de qué es lo que tienen que dar, y que tampoco tienen la preparación ni la experiencia como para dar ese tipo de temas, si no tienen los conocimientos (Paola).

En cuanto a la segunda pregunta, las propuestas fueron las siguientes:

- Volver a reunir a los maestros de diferentes niveles educativos (para el caso de Aguascalientes).

- Incluir temas de Psicología y control de grupo.
- Dar un carácter más práctico a los cursos.
- Disminuir la merma de información que existe por la capacitación en cascada.
- Brindar mejor capacitación a los facilitadores (que se formen en cursos especializados y de calidad, no al vapor).
- Dar seguimiento a los docentes para resolver dudas que hayan surgido en el curso.
- Implementar estrategias y técnicas que sirvan para que los docentes puedan aplicarlas también en las aulas.
- Incrementar el tiempo y los días de los cursos.
- Dar valor curricular a los cursos.
- Ofrecer cursos básicos especiales para directivos.
- Organizar en forma previa los cursos.
- Establecer sanciones más drásticas a aquellos que no cumplan con los tiempos establecidos.
- Incluir temas que desarrollen más la parte humana, enfocados a la motivación y solución de conflictos.
- Cumplir con el objetivo establecido de cada actividad.
- Que las actividades no sean tediosas.
- Incluir temas como el de competencias y planeaciones didácticas para poder reafirmar conocimientos.

Francisco inclusive mencionó una propuesta para el próximo curso básico:

Antes de que se me olvide: ¿qué pasaría si para el TGA 2011 en lugar de traer cuadernillos y todo eso, vamos a los talleres y nos preguntan a nosotros “¿a ver maestros, que estrategias les han servido en sus clases?” y el... y el capacitador en lugar de ser capacitador, pues que seamos nosotros los que estemos ahí “¿sabes qué? A mí me ha servido que por ejemplo a lo mejor eh... este... si llego a tales horas, o la clase de tales horas a tales horas es mejor, yo he utilizado esto”. Sería como que más enriquecedor, no para el taller el TGA de 2011, sino para el 2012 porque tienen que recabar esa información, ahora sí sacar un cuadernillo y decir “durante el TGA 2011 hicimos esto”, sería mejor (Francisco).

Es importante señalar que aunque en la entrevista se planteó a los maestros con opiniones desfavorables la idea de desaparecer los cursos, todos rechazaron la opción:

Este... pues creo que si se quitaran, creo que muchos maestros estarían a gusto ¿verdad?, pero como persona que me gusta lo que es la docencia, creo que pues es bueno que nos estén llenando de información que necesitamos en la actualidad ¿verdad?. Pero creo que los cursos deberían ser más prácticos de la forma de trabajo, y de personas que realmente sepan de los temas para estar asesorando a los docentes para llenados de sus planeaciones, para este... las dudas de los conceptos de competencias ¿verdad?, este... pues creo que sería lo ideal (Iñaki).

No, no, yo en lugar de eliminarlos, yo lo que haría sería reforzarlos. En lugar de 3 días, mínimo yo le metería una semana (Carlos).

Yo creo que están muy bien planeados, el problema es que no tienen planeado a las personas que lo dan. Yo creo que la idea de arriba de los cursos está muy bien, lo que pasa es que ellos no tienen una idea de cómo hacerle para que esos cursos lleguen realmente hasta abajo (Paola).

Tanto Montero (2001) como Imbernón (2007) han enfatizado la importancia de considerar el conocimiento y la reflexión práctico-teórica que realiza el profesorado sobre su propia práctica para desarrollar actividades de formación, y no únicamente considerar a los expertos. El último autor enfatiza que el contexto condiciona las prácticas formativas, las repercusiones en el profesorado y en consecuencia la innovación y el cambio. Por ello señala que todo lo que se explica no sirve para todos ni en todos los lugares.

Finalmente como se mencionó al inicio de este apartado, debido a la información que brindaron los profesores entrevistados sobre otros temas que si bien no son propiamente de los CBFC sí se relacionan con la formación continua de los profesores, a continuación se encuentran algunas viñetas que refieren tres aspectos: situaciones del sistema educativo, otros cursos de formación continua y el papel que desde su punto de vista cumple el profesor de secundaria.

Respecto a los dos primeros puntos los profesores: Carolina, Nubia, Carlos y Francisco señalan la percepción que tienen de otras modalidades de formación continua y

sus experiencias dentro de las mismas, así como los inconvenientes que muchas veces enfrentan por el mismo sistema.

Las primeras dos viñetas indican las situaciones que viven Francisco que por cuestiones personales no participa en las modalidades de formación continua y Carlos que pese a su participación queda un poco desconcertado por lo experimentado en uno de los cursos en el que se encuentra inscrito:

... es muy interesante ¿sabes cuál es el problema? Que luego este... le damos, bueno yo por ejemplo le doy prioridad a otras cosas ¿no?, yo tengo un... un negocio particular y muchas veces me es muy difícil despegarme para ir por ejemplo los sábados a... a estudiar o... entre semana ¿no?. Ese negocio que yo tengo ocupa la mayor parte de mi tiempo porque también me reditúa y me gusta ¿no?, y muchas veces pues no tengo el tiempo para ocupar otro espacio, de hecho apenas se nos dio la información de una serie de cursos que podíamos hacer pero pues sí, a mí en lo personal mi problema es ese, que no tengo el tiempo (Francisco).

Estoy ahorita en un curso de capacitación ¿si?, no están enseñando cómo entrar al correo electrónico y al blog, pero llegamos a la computadora, las computadoras están muy lentas, abrieron 3 o 4 cuentas y ya no pudimos abrir más porque como que se inhibió el sistema, entonces dime ¡a qué vamos! (Carlos).

El mismo Carlos recuerda un hecho relacionado a la evaluación PISA y un poco molesto comenta lo siguiente.

a nivel internacional donde nos evalúan, todas las escuelas tienen sus reactivos para que estudien, un año para que el chavo pueda presentar ese examen ¡por Dios! Eso no es otra cosa que yo decirme a mí mismo que como maestro no sirvo, ¿o entonces qué quiere decir?, pero todo mundo lo hace, hasta las particulares (Carlos).

Por su parte, las profesoras comentan algunas conductas que han podido observar de sus compañeros dentro del proceso de formación.

yo por los comentarios que he tenido, los compañeros a veces nada mas toman los cursos pues ora sí que para ganar puntos, pero no tanto porque sean los temas de su interés (Carolina).

hay muchos maestros que sí les gusta estudiar y que sí les gusta prepararse pero a otros no. Hay maestros que ya tienen muchos años de servicio pero que van en nivel C o nivel D de carrera magisterial, que ganan muchísimo dinero pero no estudian nada. Bueno si estudian mucho para su examen de carrera magisterial, pero les pregunta a sus alumnos, observa usted sus clases y ve a los niños copiar del libro para la libreta, y eso no es dar clase, entonces ahí dice uno bueno ¿por qué está en el nivel D? (Nubia).

En cuanto al papel del profesor, Nubia, Carolina, Paola y Francisco señalaron algunas características que por su experiencia consideran debe tener un profesor de secundaria.

Mientras Carolina sólo se concentra en características que debe tener el profesor, los otros tres profesores toman en cuenta las características de los alumnos que atienden:

que prepare sus clases, que ponga dinámicas, que explique los contenidos, que conozca bien su materia, que conozca bien todo el programa que le corresponde y que sepa todo bien, por lo menos de todas su asignaturas, porque hay maestros que no se lo saben (Nubia).

aunque yo en la maestría llevé teorías de aprendizaje, lleve algo pero me falta más de manejo de grupo y sobre todo a esa edad que este... pues se tiene que manejar todo como con mucha psicología o conocer la psicología del adolescente y todo, y sí, este... sí le he estado batallando (Carolina).

ser profesor de secundaria implica tener mucha paciencia, mucho carácter, ser muy tolerante, estar capaz y dispuesto a aprender cosas nuevas todo el tiempo. Implica muchas cosas, es muy bonito pero también es muy complicado ¿no?... O sea es una etapa para ellos muy muy difícil y a veces tienes que tratarlos como niños, a veces

tienes que tratarlos como adultos porque si los tratas siempre como adultos pues también así como que no, no lo aceptan del todo, y si los tratas todo el tiempo como niños igual ¿no?, entonces es una etapa muy difícil para ellos pero también es muy bonito, aprendes muchas cosas (Paola).

... Yo sí te puedo decir que creo que el maestro debe ser ante todo en primer lugar muy paciente, porque los muchachos muchas veces necesitan de un apoyo más que nada moral, psicológico ¿no?. El maestro debe ser muy tolerante ¿no?, debe entender muchas veces que los problemas que tienen los muchachos en casa, los traen aquí a la escuela y muchas veces la escuela se convierte en algo así como su segundo hogar y como en un lugar de esparcimiento, de diversión.

Entonces el maestro también debe ser yo creo que... muy muy hábil, muy hábil en el sentido de manejar situaciones... Pueden haber otras características dependiendo tanto de la persona como de los grupos ¿no?, porque por ejemplo a lo mejor en un grupo pequeño de una escuela vespertina, pues bueno es mucho más fácil manejarlo que en un grupo matutino aquí de 30 o 35 muchachos.

Pero sí, la tolerancia, la paciencia y la inteligencia, la habilidad yo creo que son básicas para trabajar en esto ¿no? porque trabajar con seres humanos este... en muy difícil. Si luego a veces entre... entre adultos no nos entendemos pues ahora imagínate entre un adulto y un chico que apenas está en... en formación ¿no? (Francisco).

A manera de ejemplo, Francisco describe cómo en ocasiones el profesor debe adaptarse al funcionamiento del centro escolar, que a su vez depende de las actividades que el mismo sistema educativo solicita, tal es el caso de las actividades deportivas o artísticas:

A mí me ha ocurrido muchas veces sobretodo aquí en esta escuela, en que desfilan, concursan y todo eso, que vengo con una idea de... pues hacer una dinámica por ejemplo en plenaria ¿no? y de repente “maestros que los de basquetbol” y se van los de básquet, “que ahora los de banda de guerra” y ahí van los de banda de guerra “y que maestro que no van a estar...” no sé, se me ocurre “que los que van a participar en oratoria”. Y de repente me doy cuenta de que en lugar de 30 pues

ya tengo 18 y ¿qué hago con 18?, no les puedo dar clase a los 18 porque ¿qué va a pasar con los demás? Pues se van a quedar sin la sesión... Entonces es ahí donde yo debo de... de improvisar ¿no?, a ver ahora que se me ocurre no sé pues algún concurso de conocimiento aquí con estos 18, o jugamos un basta interactivo o no sé cualquier otra cosa ¿no?. Entonces ahí, ahí también entra la experiencia y la planeación (Francisco).

2. Análisis bivariado

Este apartado da cuenta de los hallazgos encontrados al explorar diferencias en las opiniones de los maestros de acuerdo a las variables de contraste consideradas.

De acuerdo con la prueba de Kolmogorov-Smirnov ($p < 0.05$) los datos obtenidos no provienen de una distribución normal, por ello para explorar posibles relaciones entre las opiniones de los maestros y los grupos que conforman algunas variables consideradas en el estudio, como: turno y tipo de sostenimiento de la escuela donde trabaja el maestro, así como sexo, edad, formación inicial, desarrollo profesional del profesor y confirmación de entrevista, se utilizaron tablas de contingencia y pruebas no paramétricas como U de Mann-Whitney y H de Kruskal-Wallis.

De manera general, al utilizar la primera prueba para conocer si existían diferencias de opinión entre los maestros del turno matutino y los del vespertino, se encontró que sólo en dos afirmaciones de los CBFC 2009 y 2010 existieron diferencias.

Con un error de .032 ($u=7888$) para 2009 y .029 ($u=8200$) para 2010, los maestros de turno vespertino mostraron opiniones desfavorables sobre el desempeño del facilitador en cuanto a la conducción que tuvo el mismo para que la participación de los integrantes del grupo fuera mayor.

Relacionado al mismo sector pero ahora en la afirmación del curso 2010 *el facilitador animó a los integrantes del grupo a participar*, los profesores del sector público mostraron opiniones más desfavorables. No así en la afirmación *la existencia de apoyo por parte de los compañeros en las actividades que se realizaron en equipo en 2008*, donde los

profesores de escuelas particulares fueron ahora los que mostraron opiniones más desfavorables.

En cuanto a la suficiencia del tiempo en las sesiones para llevar a cabo todas las actividades planeadas en los cursos 2009 y 2010, se encontró ($p < 0.05$) que no sólo los maestros de turno vespertino mostraron opiniones desfavorables, también los adultos medios y los maestros que laboran en escuelas públicas.

Estos últimos también mostraron mayor desacuerdo que los pertenecientes a escuela particulares sobre la afirmación *el curso le brindó información novedosa* en los mismos años.

Respecto al apartado relacionado a la contribución del curso en su práctica docente, se encontró que en las afirmaciones de 2009: *los temas vistos en el curso le ayudaron a enfrentar los problemas que se le presentan en el aula y, ha podido poner en práctica lo aprendido en el curso*, con un error del 0.035 ($u=7377$) y 0.027 ($u=7436.5$) respectivamente, los maestros mostraron opiniones más desfavorables que las maestras.

Por otro lado, a diferencia de los casos anteriores, al comparar las opiniones de los maestros con su formación inicial se encontraron diferencias en varias de las afirmaciones que componen el cuestionario de opinión.

Tales diferencias entre los maestros egresados de universidad y los provenientes de escuelas normales principalmente radican en los apartados: contribución de los cursos a la práctica docente, aportes y satisfacción de expectativas del curso, desarrollo de las actividades realizadas en el curso y desempeño del facilitador del CBFC 2009, y en aportes y satisfacción de expectativas del curso, desarrollo de las actividades realizadas en el curso y desempeño del facilitador del CBFC 2010.

Con $p < 0.05$ y valores de u distintos en cada afirmación (ver tabla 30), los maestros universitarios muestran mayores opiniones desfavorables en los cuatro aspectos señalados del CBFC 2009. Así como en las afirmaciones de 2010 relacionadas a la información novedosa, motivación para continuar con formación continua a través de otras experiencias de formación, variedad en las dinámicas, materiales adecuados para las actividades y manejo del facilitador para que la participación de los integrantes del grupo fuera mayor que la exposición del propio facilitador.

Tabla 30: Valores de u, j y p obtenidos al comparar las opiniones de los maestros con su formación inicial y desarrollo profesional

Afirmaciones		Formación Inicial				Desarrollo Profesional	
		2009		2010		2008	
		u	p	u	p	j	p
4	El curso le ayudó a reflexionar sobre su práctica docente.	5993	.030	-	-	8.483	.014
5	Las temáticas vistas en el curso fueron de utilidad para mejorar su práctica docente.	6136	.040	-	-	7.196	.027
6	En el curso se plantearon ejemplos relacionados con su práctica docente.	5835.5	.011	-	-	10.054	.007
9	El curso fomentó el intercambio de ideas para mejorar la práctica docente.	5904.5	.030	-	-	7.846	.020
10	Ha podido poner en práctica lo que aprendió el curso.	6182	.026	-	-		
11	El curso le brindó información novedosa.	5822	.005	5651	.001		
12	El curso alcanzó las expectativas que tenía sobre él.	5877	.016	-	-	13.687	.001
13	El curso lo motivó para continuar con su formación continua a través de otras experiencias de formación.	6075.5	.047	6075.5	.047	10.696	.005
17	En el curso se fomentaron diferentes estilos de interacción.	5936	.017	-	-	-	-
18	En el curso existió variedad en las dinámicas (trabajos individuales, grupales, exposiciones).	6035	.020	6035	.020	-	-
19	Los materiales utilizados en el curso fueron adecuados para las actividades en las que se usaron.	5809	.007	5892.5	.006	-	-
21	El facilitador condujo el curso de manera que la participación de los integrantes del grupo fue mayor que la exposición del facilitador.	5615.5	.003	6118	.028	-	-
22	El facilitador animó a los integrantes del grupo a participar (compartir conocimientos, ideas, etc.).	5658	.004	-	-	6.872	.032

A diferencia del análisis llevado a cabo en aspectos anteriores, para conocer las diferencias entre las opiniones de los maestros y el desarrollo profesional de los mismos se utilizó la prueba H de Kruskal-Wallis.

Como se puede ver en la tabla 30, de las nueve afirmaciones que marcan diferencias, siete corresponden al curso básico 2008, dos a 2009 y una a 2010, y en todas, los maestros iniciados muestran opiniones más desfavorables que los principiantes y experimentados.

De manera más específica puede decirse que las diferencias del CBFC 2008 se concentran mayormente en los sectores: contribución de los cursos a la práctica docente y en aportes y satisfacción de expectativas del curso. Y en los cursos siguientes, sólo en las afirmaciones relacionadas al apoyo por parte de los compañeros en las actividades que se

realizaron en equipo ($j=6.343$ u $p=.042$) en 2009 y al tiempo suficiente de las sesiones para llevar a cabo todas las actividades planeadas ($j=10.656$ y $p=.005$) en 2009 y 2010.

Finalmente, como lo muestra la tabla 31 en siete afirmaciones del cuestionario de opinión existen diferencias entre los maestros que aceptaron ser entrevistados y los que no.

Utilizando la prueba U de Mann-Whitney con valor de $p<0.05$, se descubrió que los maestros que mostraron conformidad con la entrevista, opinaron de manera más favorable en las afirmaciones que aparecen en la tabla 31 que los que rechazaron ser entrevistados. Y tales diferencias al menos incluyen una afirmación de cada sector excepto el que corresponde al desarrollo de las actividades realizadas en el curso.

Tabla 31: Valores de u y p obtenidos al comparar las opiniones de los maestros con la conformidad a ser entrevistados.

	Afirmaciones	2008		2009		2010	
		u	p	u	p	u	p
1	En el curso existió apoyo por parte de los compañeros en las actividades que se realizaron en equipo.	-	-	-	-	7864	.017
3	El curso fomentó el intercambio de experiencias con los compañeros.	-	-	-	-	7685	.040
7	Los contenidos del curso tuvieron relación con su práctica docente.	5657.5	.016	-	-	7800.5	.023
10	Ha podido poner en práctica lo que aprendió el curso.	5464	.003	7146.5	.001	7130.5	.000
11	El curso le brindó información novedosa.	-	-	7661	.039	-	-
14	Los objetivos a lograr en el curso fueron suficientes	-	-	-	-	7862.5	.024
22	El facilitador animó a los integrantes del grupo a participar (p.e compartir conocimientos, ideas, dudas, discutir, preguntar, etc.).	5756	.045	-	-	7815	.033

Como se ha podido observar a lo largo de las relaciones que se han encontrado, llama la atención que en los CBFC 2009 y 2010 se concentra el mayor número de relaciones encontradas entre las opiniones de los maestros y algunas variables como: turno y tipo de sostenimiento de la escuela donde trabaja el maestro, así como sexo, edad y confirmación de entrevista.

En cuanto al tipo de población que muestra mayores opiniones desfavorables, la tabla 32 indica que son los maestros universitarios los que sobresalen por este tipo de opinión, seguidos por los que no aceptaron ser entrevistados (no entrevistados) e iniciados.

Aunque los maestros que trabajan en escuelas de sector público o en turno vespertino también resaltan, éstos aparecen menor número de veces.

Respecto a los primeros, desde que los egresados de universidades se integraron al campo magisterial, los normalistas mostraron inconformidad por esta situación. Los argumentos mencionados fueron que los universitarios carecían de habilidades pedagógicas para la práctica educativa y aunque en forma de defensa los universitarios respondían a los ataques con el argumento de tener formación especializada sobre las áreas que impartían, mucho tiempo tuvo que pasar para que disminuyera la tensión entre los maestros por su formación inicial.

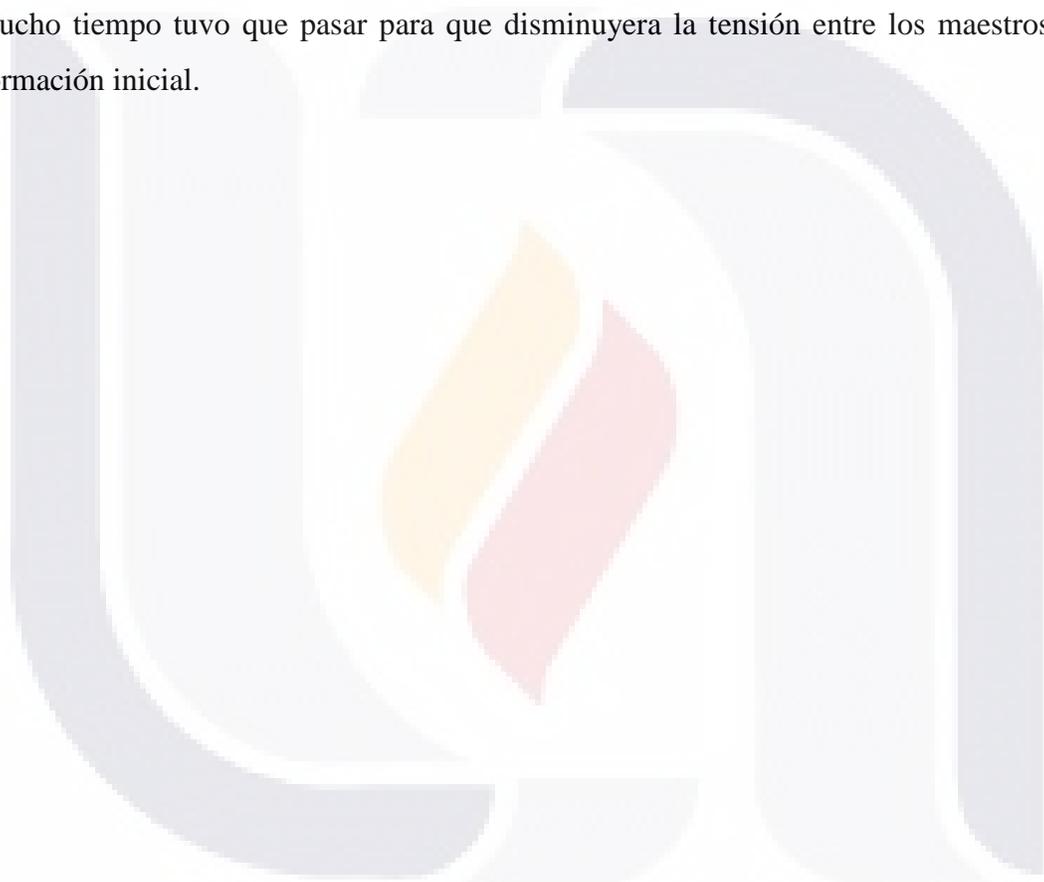


Tabla 32: Tipo de población que muestra mayores opiniones desfavorables

Afirmaciones		O. Desfavorables		
		Curso 2008	Curso 2009	Curso 2010
Interacción con los compañeros del curso				
1	En el curso existió apoyo por parte de los compañeros en las actividades que se realizaron en equipo.	Particular	Iniciados	No entrevista
3	El curso fomentó el intercambio de experiencias con los compañeros.			No entrevista
Contribución de los cursos a la práctica docente				
4	El curso le ayudó a reflexionar sobre su práctica docente.	Iniciados	Universitarios	
5	Las temáticas vistas en el curso fueron de utilidad para mejorar su práctica docente.	Iniciados	Universitarios	
6	En el curso se plantearon ejemplos relacionados con su práctica docente.	Iniciados	Universitarios	
7	Los contenidos del curso tuvieron relación con su práctica docente.	No entrevista		No entrevista
8	Los temas vistos en el curso le ayudaron a enfrentar los problemas que se le presentan en el aula.		Hombres	
9	El curso fomentó el intercambio de ideas para mejorar la práctica docente.	Iniciados	Universitarios	
10	Ha podido poner en práctica lo que aprendió en el curso.	No entrevista	Hombres No entrevista Universitarios	No entrevista
Aportes y satisfacción de expectativas del curso				
11	El curso le brindó información novedosa.		Sector público Universitarios No entrevista	Sector público Universitarios
12	El curso alcanzó las expectativas que tenía sobre él.	Iniciados	Universitarios	
13	El curso lo motivó para continuar con su formación continua a través de otras experiencias de formación.	Iniciados	Universitarios	Universitarios
14	Los objetivos a lograr en el curso fueron suficientes.			No entrevista
Desarrollo de las actividades realizadas en el curso				
17	En el curso se fomentaron diferentes estilos de interacción.		Universitarios	
18	En el curso existió variedad en las dinámicas.		Universitarios	Universitarios
19	Los materiales utilizados en el curso fueron adecuados para las actividades planeadas.		Universitarios	Universitarios
20	El tiempo de las sesiones del curso fue suficiente para llevar a cabo todas las actividades planeadas.	Iniciados	A. Medios Iniciados Sector público Vespertino	A. Medios Sector público Vespertino
Desempeño del facilitador				
21	El facilitador condujo el curso de manera que la participación de los integrantes del grupo fue mayor que la exposición del facilitador.		Universitarios Vespertino	Universitarios Vespertino
22	El facilitador animó a los integrantes del grupo a participar.	Iniciados No entrevista	Universitarios	No entrevista Sector público

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Sin caer en la comparación de mejor o peor, si se puede notar que los maestros egresados de universidades parecen más inconformes con las afirmaciones mencionadas en al menos cinco aspectos medidos por el cuestionario (más adelante se verá que también se hacen notar en el cumplimiento de algunos objetivos de los CBFC). Y al parecer cuestionan o exigen más sobre lo que se les brinda en los CBFC.

En cuanto a los maestros que no fueron entrevistados y quienes presentan el segundo lugar de diferencias significativas en sus opiniones desfavorables, es posible pensar que el hecho de anotar datos personales como nombre y correo electrónico o en su defecto número telefónico para ser entrevistados, pudo ocasionar que los maestros sintieran desconfianza.

Cabe señalar que la entrega de los cuestionarios a los maestros en muchos casos fue hecha por coordinadores o inclusive directores del centro educativo, por lo que anotar sus datos se convirtió en una desventaja o, en falta de libertad para responder de manera negativa.

Respecto a los resultados de los maestros iniciados, se puede pensar que debido a que se encuentran justo a la mitad de su desarrollo profesional consideran que el panorama no es tan idóneo para su práctica docente y pueden visualizar las debilidades de la formación continua que reciben, en este caso las de los CBFC.

Como más adelante se verá, aunque se esperaba que en el apartado de cumplimiento de objetivos los iniciados también aparecieran, no sucedió así, pues sólo los experimentados son los que destacan. Los principiantes son los únicos que no aparecen en estos apartados y al menos se cree que esto sucede porque recién comienzan con su práctica.

Opiniones sobre el cumplimiento de objetivos

Este apartado tiene como finalidad mostrar en algunas tablas la relación que existe entre las opiniones de los maestros sobre el cumplimiento de los objetivos de cada curso con las variables antes descritas.

Debido a que en 2008 los maestros de la ciudad de Aguascalientes trabajaron con un cuadernillo distinto al resto de las entidades, se presentan dos tablas. La primera (33) señala

las diferencias encontradas en el cumplimiento de los objetivos del curso en Aguascalientes y la segunda (34) las de Puebla.

Como puede observarse en la tabla 33, los maestros de Aguascalientes mostraron diferencias en cuatro de las 12 afirmaciones que conformaron el apartado de cumplimiento de objetivos.

Respecto a si el curso ayudó a analizar las prioridades de la educación básica en lo relativo a la cobertura y eficiencia terminal, los maestros de escuela particular mostraron opiniones más desfavorables que los de escuela pública. Asimismo, los maestros de escuelas particulares y los de desarrollo profesional experimentado mostraron opiniones desfavorables a la afirmación: el curso ayudó a identificar los factores que inciden en la educación básica para que ésta sea de calidad.

Finalmente los universitarios opinaron que el curso no ayudó a comprender la noción de competencia.

Tabla 33: Valores de u, j y p obtenidos al comparar las opiniones de los maestros de Aguascalientes en 2008 con otras variables

El curso le ayudó...		O. Desfavorables
Afirmaciones		
1	Analizar las prioridades de la educación básica en lo relativo a la cobertura.	Sector Particular u=1042 p=.017
2	Analizar las prioridades de la educación básica en lo relativo a la eficiencia terminal.	Sector Particular u=979 p=.005
5	Identificar los factores que inciden en la educación básica para que ésta sea de calidad.	Sector Particular u=988 p=.008 Experimentados j=6.445/p=.040
11	Comprender la noción de competencia.	Universitarios u=895.5 p=.037

Por otro lado, la tabla 34 indica que los maestros poblanos en adultez inicial mostraron opiniones desfavorables en las afirmaciones que indican que el curso les ayudo a: *examinar los principales componentes de la ACE, identificar los usos de la evaluación para la mejora continua, y seleccionar de los catálogos de Formación Continua una opción en la que participó más adelante.* En estas dos últimas afirmaciones los maestros

experimentados también mostraron su inconformidad, así como en la afirmación: *el curso le ayudó a analizar los principales retos de la educación básica.*

Tabla 34: Valores de u, j y p obtenidos al comparar las opiniones de los maestros de Puebla en 2008 con otras variables

Afirmaciones		O. Desfavorables
El curso le ayudó...		
1	Analizar los principales retos de la educación básica.	Experimentados j=8.844/p=.012
5	Identificar los usos de la evaluación para la mejora continua.	Adultos Iniciales u=1568/ p=.035 Experimentados j=7.449/p=.024
10	Examinar los principales componentes de la ACE.	Adultos Iniciales u=1479/ p=.043
11	Seleccionar del Catálogo Nacional o Estatal de Formación Continua una opción en la que participó más adelante.	Adultos Iniciales u=1483.5/ p=.020 Experimentados j=7.002/p=.030

Como puede notarse en la tabla 35, a pesar de que el curso 2009 se denominó “El enfoque por Competencias en la Educación Básica”, en siete de los 11 objetivos planteados, los maestros ya sea por su formación inicial, desarrollo profesional, tipo de sostenimiento de la escuela donde laboran o aceptación de entrevista indican opiniones desfavorables.

Por ejemplo, se encontró que los maestros universitarios muestran opiniones desfavorables en afirmaciones tales como: el curso favoreció el análisis de las características de las competencias en los planes de estudio, la comprensión de la articulación entre los niveles de educación básica, diseñar planeaciones basadas en competencias y comprender el concepto de competencia. Cabe señalar que en esta última afirmación los maestros experimentados también opinaron desfavorablemente.

Los maestros que no aceptaron ser entrevistados mostraron opiniones desfavorables hacia los objetivos 6 y 11 del curso 2009 y respecto a la utilidad que brindó el curso para identificar las diferencias conceptuales entre propósito, objetivo y competencia para redactar una competencia, los maestros que trabajan en el sector público mostraron opiniones desfavorables.

Tabla 35: Valores de u, j y p obtenidos al comparar las opiniones de los maestros en 2009 con formación inicial, tipo de sostenimiento, entrevista y desarrollo profesional

Afirmaciones		O. Desfavorables
El curso le ayudó...		
3	Comprender el concepto de competencia.	Universitarios u=6205/ p=.010 Experimentados j=9.587/ p=.008
4	El curso favoreció el análisis de las características de las competencias en los planes de estudio de preescolar, primaria y secundaria.	Universitarios u=6424.5 / p=.041
5	El curso favoreció su comprensión de la articulación entre los tres niveles de la educación básica.	Universitarios u=5936 / p=.002
6	Identificar la importancia de desarrollar competencias docentes como elemento innovador de su formación continua.	No entrevistados u=8031 / p=.028
7	Identificar las diferencias conceptuales entre propósito, objetivo y competencia para redactar una competencia.	Sector Público u=7072.5 / p=.032
9	Diseñar planeaciones basadas en competencias.	Universitarios u=6244/ p=.032
11	Comprender el concepto de transversalidad.	No entrevistados u=7985/ p=.028

Para concluir el apartado de análisis de opiniones sobre el cumplimiento de los objetivos, la tabla 36 señala el número de afirmaciones en las que se encontraron diferencias significativas de acuerdo al sexo y formación inicial del los maestros.

Debido a que el curso 2010, denominado “Planeación didáctica para el desarrollo de competencias en el aula”, estableció varios objetivos, el instrumento de opinión incluyó 20 afirmaciones de las cuales ocho sobresalen debido a las opiniones desfavorables que dieron a conocer los profesores.

Los maestros normalistas opinaron desfavorablemente sobre la ayuda del curso para comprender elementos de la planeación didáctica, desarrollo de secuencias o proyectos, no así en el resto de las afirmaciones, donde al menos los maestros universitarios opinaron desfavorablemente a las afirmaciones relacionadas a que el curso ayudó a reconocer los componentes de la planeación didáctica en el aula de acuerdo con los nuevos enfoques educativos que orientan la RIEB, Identificar el marco conceptual y normativo de la participación social en educación, así como los valores que deben fortalecerse en los

estudiantes para fomentar su productividad en la escuela y en su vida cotidiana y proponer en las planeaciones estrategias tomando en cuenta elementos de transversalidad.

Respecto a esta última afirmación, junto con otras como la utilidad del curso para reflexionar sobre su práctica en el contexto del enfoque por competencias; aplicar elementos de la planeación didáctica para favorecer el desarrollo de competencias que demandan una nueva cultura de la salud alimentaria y favorecer la participación social en la mejora del logro educativo con base en los lineamientos generales para la operación de los Consejos Escolares de Participación Social, los maestros mostraron opiniones más desfavorables que las maestras.

Tabla 36: Valores de u, j y p obtenidos al comparar las opiniones de los maestros en 2010 con formación inicial, tipo de sostenimiento, entrevista y desarrollo profesional

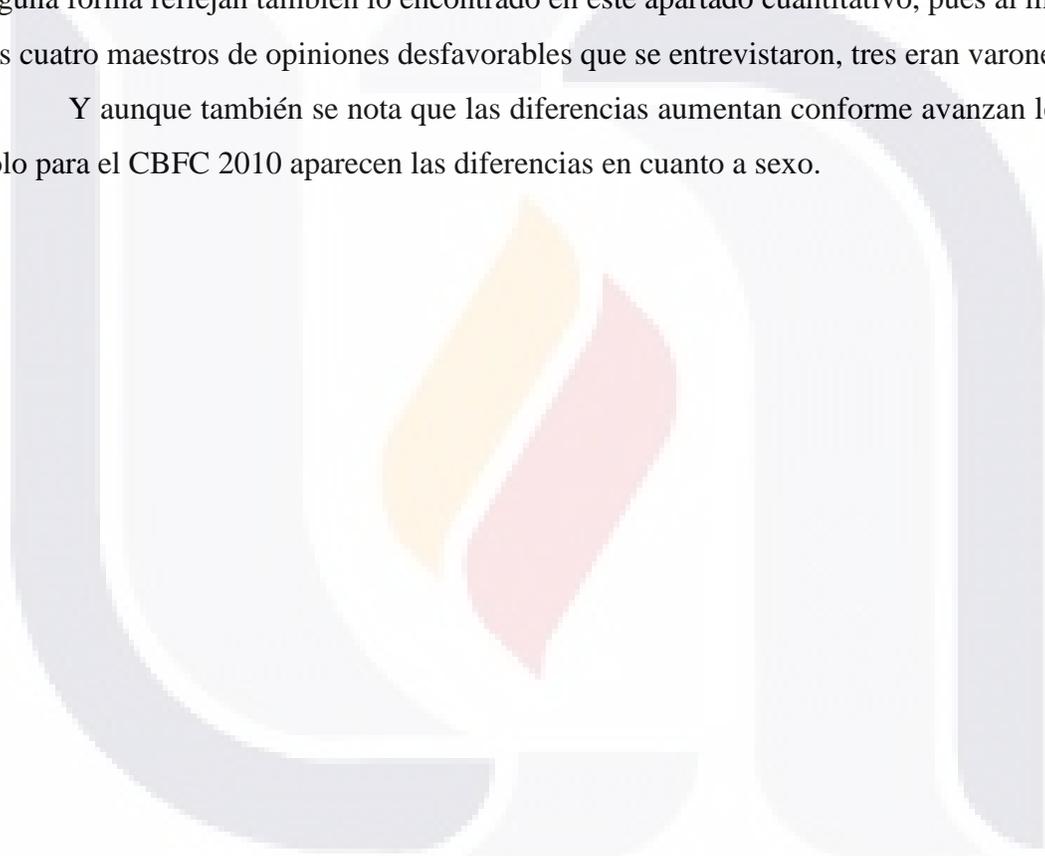
El curso le ayudó...		Afirmaciones	O. Desfavorables
1	Reconocer los componentes de la planeación didáctica en el aula de acuerdo con los nuevos enfoques educativos que orientan la RIEB.		Universitarios u=6318.5/ p=.014
3	Reflexionar sobre su práctica en el contexto del enfoque por competencias.		Hombres u=8327.5 / p=.043
4	Comprender los elementos de la planeación didáctica (en planes y programas de estudio vigentes) para el desarrollo de secuencias o proyectos.		Normalistas u=6615/ p=.016
8	Aplicar elementos de la planeación didáctica para favorecer el desarrollo de competencias que demandan una nueva cultura de la salud alimentaria.		Hombres u=7892/ p=.010
14	Identificar el marco conceptual y normativo de la participación social en educación en México.		Universitarios u=6093/ p=.016
15	Identificar los valores que deben fortalecerse en los estudiantes para fomentar su productividad en la escuela y en su vida cotidiana.		Universitarios u=6007/ p=.007
17	Proponer en sus planeaciones estrategias de trabajo tomando en cuenta los elementos de transversalidad.		Universitarios u=6132/ p=.013 Hombres u=8187/ p=.038
19	Favorecer la participación social en la mejora del logro educativo con base en los lineamientos generales para la operación de los Consejos Escolares de Participación Social.		Hombres u=8134/ p=.042

Como lo han reflejado las tablas anteriores, los maestros universitarios de nuevo destacan por su opinión desfavorable en cuanto al cumplimiento de objetivos de los CBFC.

Aunque se esperaba que existieran diferencias entre la edad de los maestros debido a que en tablas de frecuencia, 42% de maestros principiantes aceptaron colaborar con la entrevista, son ahora los maestros experimentados y los que pertenecen al sector particular los que muestran su inconformidad.

Si bien los hombres muestran diferencias con las mujeres en cuanto a opiniones desfavorables, el número de casos aumenta dos afirmaciones más a diferencia del caso anterior dónde sólo en dos afirmaciones aparecían sus inconformidades. Las entrevistas de alguna forma reflejan también lo encontrado en este apartado cuantitativo, pues al menos de los cuatro maestros de opiniones desfavorables que se entrevistaron, tres eran varones.

Y aunque también se nota que las diferencias aumentan conforme avanzan los años, sólo para el CBFC 2010 aparecen las diferencias en cuanto a sexo.



Conclusiones

Con el objetivo de brindar las consideraciones finales de esta investigación, se creyó pertinente dividir esta sección en dos subapartados: conclusiones, reflexiones y recomendaciones en torno a la formación continua por un lado, y alcances y límites del estudio por otro.

Conclusiones, Reflexiones y Recomendaciones en torno a la Formación Continua

La conclusión más amplia a la que se llegó fue que los maestros de secundaria de las ciudades de Aguascalientes y Puebla a quienes se aplicó el cuestionario, muestran opiniones marcadamente favorables en los seis aspectos de los CBFC 2008, 2009 y 2010 que se trataron en el estudio.

Sin embargo, llama la atención que al entregar los cuestionarios a los maestros, varios realizaban comentarios despectivos sobre los cursos básicos o bien, parecían no identificarlos de manera inmediata por la cantidad de cursos que reciben a lo largo del ciclo escolar, sino hasta que se les referían como los “TGA”, o porque no han logrado una identidad propia.

¿Son los que no sirven para nada?, son los que nos quitan tiempo, nos dan tantos cursos que pierdo la noción de cuál es cuál, no me ayudan en la práctica, deberían quitarlos porque sólo sirven para dos cosas, me pregunto quiénes se encargan de diseñarlos (comentarios orales o escritos sobre los cursos al entregar el cuestionario).

Por lo anterior, al parecer, existe una situación contradictoria entre lo que el profesor dice en los pasillos y lo que responde a un cuestionario de opinión. Una de las autoridades educativas entrevistadas, anticipaba estos resultados debido a que en evaluaciones realizadas años atrás, desde que estos cursos se denominaban TGA, por lo general se han obtenido evaluaciones muy positivas. Esto sugiere patrones de deseabilidad social en las respuestas.

Investigaciones como la de Romero y cols. (2007) y Porta (2008), coinciden en que el profesor tiende a valorar los cursos que recibe de manera positiva, al menos a través de instrumentos autoadministrados.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

A raíz de lo anterior, llaman la atención dos hechos importantes que se encontraron a través del análisis de la información obtenida; primero, las respuestas de los maestros al cuestionario aplicado seguían un patrón en los tres cursos, como si se tratara del mismo; y segundo, a pesar de que cuatro de los maestros entrevistados presentaron opiniones muy favorables en el cuestionario, coinciden con los cuatro restantes en varios aspectos negativos de los cursos.

Respecto al primer punto, es probable que las ocupaciones del día a día del profesor, hayan generado poco interés y atención al instrumento. Dos maestros entrevistados señalaron haber observado que algunos compañeros profesores respondían de forma inmediata el cuestionario sin analizarlo a conciencia.

El segundo punto, además de que deja entrever las posibles debilidades de los cursos básicos, confirma de alguna manera que los maestros no son coherentes al responder preguntas sobre el desarrollo de los cursos, planteadas a través de diferentes estrategias de obtención de información.

Éste último punto llama la atención porque existen investigaciones como la de Sandoval (1997), Ríos (2006) y D. Martínez (2010), que han encontrado que los docentes consideran obsoletos los contenidos de los cursos y que éstos a su vez no se relacionan con las necesidades que les exige su práctica.

Yurén y Araujo (2003), identificaron que los docentes que imparten la asignatura de formación cívica y ética en secundaria continúan realizando prácticas más informativas que formativas. Investigaciones que respaldan la situación anterior, como las de López, Rodríguez y Bonilla (2004) y Stigler y Hiebert (1999), identificaron justamente que los cambios que presentan los maestros que acuden a cursos de formación continua se restringen sólo al discurso y no a la práctica en el aula (Stigler y Hiebert, 1999 citados en Fullan, 2002).

Aunque existen autores como Rayas y Calderón (2009) que sostienen que la formación permanente se convierte en un espacio colaborativo de aprendizaje, no siempre sucede así. En muchas ocasiones la asistencia de los maestros a cursos de formación se da más por la obligación que deben cumplir para conocer las nuevas disposiciones administrativas, por obtener una constancia o por beneficios salariales, en vez de la oportunidad de generar un espacio de discusión o aprendizaje como se pretende.

Encinas (2005) y Ríos (2006) indican que el interés de los maestros por obtener una constancia nace a partir de que los docentes pueden demostrar con un documento que conocen mejor sus materiales de apoyo y que se encuentran más capacitados para desempeñar su trabajo. Aunque en los CBFC las constancias de participación no tienen valor en carrera magisterial, salvo cuando quieran ingresar a carrera magisterial, la situación anterior encaja más con lo que viven los profesores en los CNA y CEA, y que al final forma parte de la formación continua del profesor.

Aunque en esta investigación, más de la mitad de maestros entrevistados señala la falta de reconocimiento que tiene el CBFC debido a la ausencia de un papel oficial que ayude en carrera magisterial o escalafón. Se debe pensar dos veces en el beneficio o diferencia que existiría en caso de cumplir las peticiones de los profesores.

Aunque otras modalidades de formación continua como los CNA y CEA presentan valor ante carrera magisterial, aún no existen diferencias importantes entre la asistencia a estos cursos y el reflejo de su utilidad en la práctica del docente. En 2008, más de 31 mil profesores que presentaron el ENAMS reprobaron, esto fue, 48% de los 65 mil 529 sustentantes (Roldán, 2009).

Si bien los cursos presentan debilidades en la implementación, se debe contemplar que el papel de los participantes, en este caso de los maestros, es uno de los elementos principales en el buen desarrollo de un programa de formación.

Comentarios de los maestros entrevistados dieron cuenta de que muchas veces el profesor no pone de su parte para que el curso cumpla sus objetivos. D. Martínez (2010) entre sus observaciones ya refería tal situación al encontrar que el tema de formación es lo que menos despierta el interés de los docentes, provocando que se lleven a cabo otro tipo de actividades diferentes a la formación del maestro.

Leer y encontrar las ideas principales de un texto sin que haya un proceso de análisis o conclusión resulta ser una actividad muy cotidiana en los cursos; formar equipos cuyos integrantes prácticamente no cambiaron durante las sesiones de trabajo fue una forma de trabajo, que según el estudio de D. Martínez (2010) parece haberse institucionalizado en todos los espacios de actualización debido a su utilidad para agotar la agenda dentro de los límites del tiempo establecido.

Asimismo, factores como las inasistencias, interrupciones, salidas constantes tanto de profesores como del facilitador y recesos que se amplían, van despojando al curso del tiempo que le corresponde, afectando el destinado a las actividades preestablecidas. Por lo que se produce lo que Vite (2001) y D. Martínez (2010) ya concluían: actividades al vapor que son repetitivas.

Por otro lado, tal como se ha descrito a lo largo de la tesis, los maestros entrevistados, efectivamente señalan que las temáticas en ocasiones son interesantes, pero debido al poco tiempo que se tiene, o a la incapacidad que muestra el facilitador para explicar de mejor manera los temas, los cursos únicamente se quedan en lo teórico y muy pocas veces llegan a lo práctico, o se abordan de manera insuficiente o confusa.

Algunos comentan que el curso en ocasiones es contradictorio pues mientras a ellos se les exige que dentro de sus clases apliquen el trabajo por competencias, en el curso que ellos reciben no se aplica este enfoque.

Aunque se ha dicho que no existen apartados en los que la mayoría de maestros presente opiniones desfavorables, se nota que éstas van aumentando año con año en algunos aspectos como: aportes y satisfacción de expectativas del curso, cumplimiento de objetivos del curso, desarrollo de las actividades realizadas en el curso y desempeño del facilitador.

Probablemente los cuatro aspectos coinciden por la relación que existe entre ellos, esto es, los aportes y satisfacción de expectativas de un curso normalmente se tienen cuando el facilitador desarrolla con éxito las actividades correspondientes y cumple el objetivo de las mismas.

Dentro de las ocho entrevistas realizadas, se pudo notar cómo los maestros se refieren en varias ocasiones al facilitador cuando valoran el curso, de tal forma que si el facilitador presentó un desempeño adecuado el curso posiblemente lo valoren de la misma forma y viceversa.

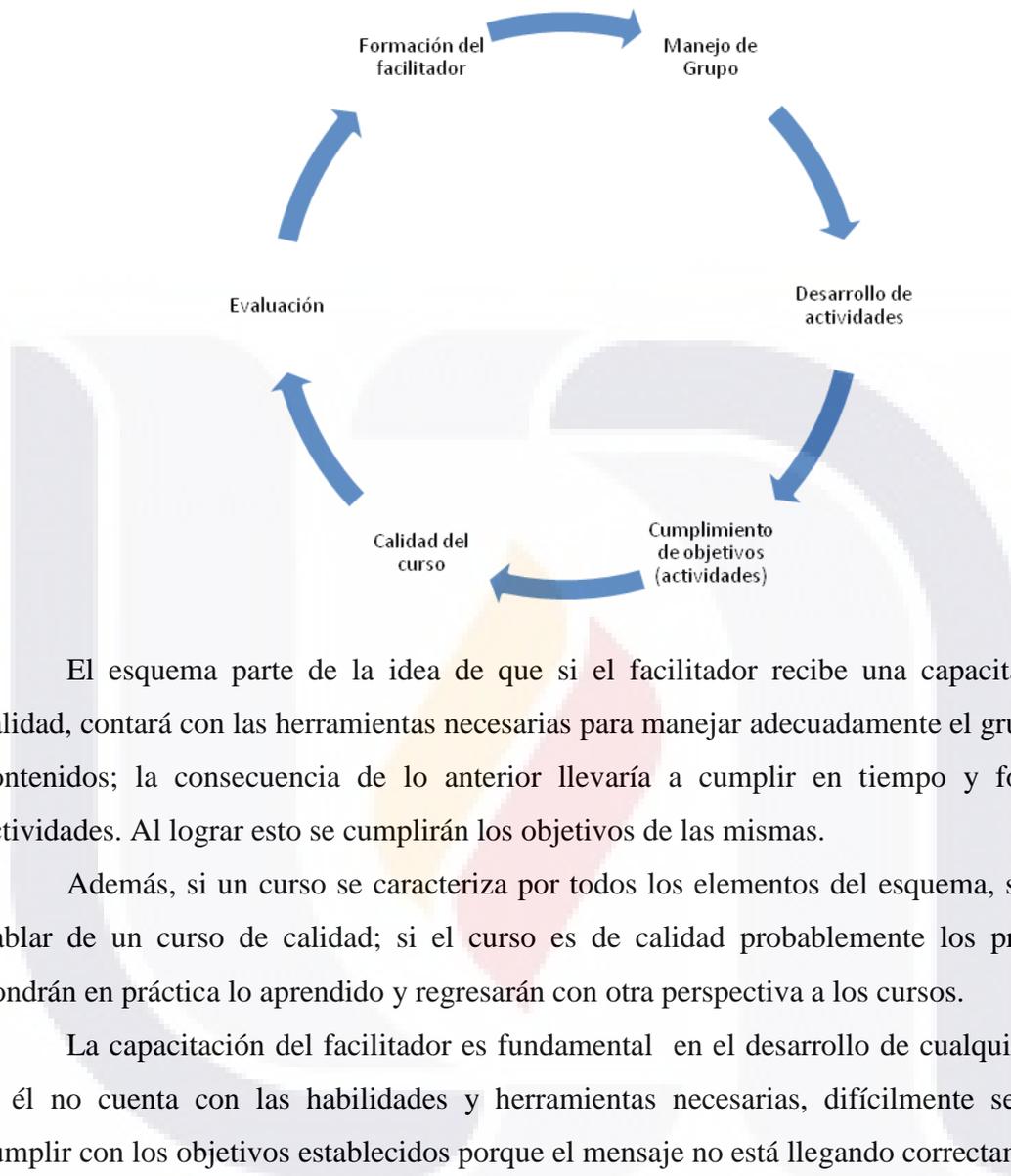
Es tan importante el papel que cumple el facilitador dentro de la implementación de los cursos, que el propio cuadernillo de 2008, especifica “el coordinador tiene como responsabilidad prepararse en los temas del curso, motivar la participación, aclarar dudas, favorecer el análisis y la discusión, así como orientar el desarrollo de las actividades (SEP y DGFC, 2008, p. 5).

Sin embargo, a pesar de que las autoridades están conscientes de la responsabilidad que implica ser coordinador de un curso, al parecer no toman las medidas necesarias para que los coordinadores sean eficientes. La información proporcionada por profesores entrevistados que han fungido como facilitadores permitió identificar que para desempeñar esta función en un curso básico, pueden darse tres situaciones: recibir la invitación directa de autoridades correspondientes, ocupar el puesto de coordinador de un centro educativo o bien, que alguna autoridad de la institución lo remita a un curso sin especificarle que posteriormente lo multiplicará.

Las características del proceso de capacitación que cada uno de los maestros vivió para ser facilitador, ayudó a descubrir que todos ellos coinciden en que la capacitación recibida no es la más adecuada debido a que la formación en cascada provoca que los objetivos no se cumplan al cien por ciento.

Sobre esta línea, Sandoval (1997) señala que la actualización en cascada ha provocado que la información sobre los contenidos y los recursos de todo tipo se deterioren en cada etapa. En busca de una mejor formación de formadores, Putnam y Borko (2000) sugieren a los formadores y actualizadores de docentes que traten a los profesores como personas que están aprendiendo activamente y que construyen su propio conocimiento, que los reconozcan como profesionales que centran su formación en la práctica en el aula y que los traten de la misma manera como se espera que los maestros traten a sus alumnos (Sandoval, 1997, Putnam y Borko, 2000 citados en D. Martínez, 2010).

Como se ve en el esquema siguiente, se considera que para que exista un desarrollo adecuado del curso básico debe brindarse mayor atención a la base de todo ello, la capacitación del coordinador.



El esquema parte de la idea de que si el facilitador recibe una capacitación de calidad, contará con las herramientas necesarias para manejar adecuadamente el grupo y los contenidos; la consecuencia de lo anterior llevaría a cumplir en tiempo y forma las actividades. Al lograr esto se cumplirán los objetivos de las mismas.

Además, si un curso se caracteriza por todos los elementos del esquema, se podría hablar de un curso de calidad; si el curso es de calidad probablemente los profesores pondrán en práctica lo aprendido y regresarán con otra perspectiva a los cursos.

La capacitación del facilitador es fundamental en el desarrollo de cualquier curso, si él no cuenta con las habilidades y herramientas necesarias, difícilmente se logrará cumplir con los objetivos establecidos porque el mensaje no está llegando correctamente.

Por ello se recomienda que los facilitadores cubran un perfil establecido y que sean ellos los que año con año impartan los cursos; de esta forma el maestro facilitador podría mejorar sus habilidades al paso de los años.

Las sugerencias de los propios maestros entrevistados invitan a realizar un cambio de raíz en los cursos, lo cual implica entre otras cosas, mejorar la capacitación de los profesores que fungen como facilitadores de los CBFC.

En torno a las conclusiones hechas hasta este momento, algunas recomendaciones que se hacen son, en primer lugar, implementar un seguimiento del trabajo realizado en los

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

cursos para orientar a los profesores en cualquier duda que pueda surgirles, así como realizar una evaluación del mismo con la finalidad de conocer los avances y dificultades que presentan los maestros con respecto a lo visto en el curso; tal evaluación ayudaría a mejorar la capacitación de los facilitadores para trabajos posteriores. Sería importante pensar estrategias de evaluación que permitan superar la tendencia a valorar en forma positiva todos los aspectos, como ha sucedido en evaluaciones previas realizadas por las propias instancias de formación, o como ocurrió en este estudio.

Sabiendo que los pocos recursos humanos que tienen los departamentos estatales encargados de los procesos de formación, deben estar atendiendo permanentemente la propia capacitación o la oferta de cursos, y se les dificulta sistematizar y analizar la información que recogen para hacer una devolución pronta y oportuna de los resultados.

Se recomienda no abandonar los resultados encontrados en las evaluaciones que la han recogido de los cursos, y publicarlos de alguna forma, pues algunos de los maestros comentaban que si bien se les brindaba una hoja de evaluación del curso, los resultados no se difundían o al menos nunca los conocían.

Se puede notar en discursos o textos cómo las autoridades refieren la importancia y sobre todo el proceso de evaluación como algo existente, y se defienden señalando que los resultados obtenidos en evaluaciones aplicadas a final de cada taller o curso, no reflejan descontento por parte de los profesores.

Por ello, es probable que ésta situación se haya convertido en un círculo donde los profesores califican positivamente las evaluaciones debido a varias circunstancias: temor a represalias, falta de interés o porque a pesar de que se haya quejado no existan cambios en los cursos siguientes.

Si bien se ha dicho de la falta de tiempo de las autoridades y de la información repetitiva al encontrar únicamente valoraciones positivas. Probablemente convendría más que los profesores hicieran llegar por medio de buzones anónimos, a lo largo del ciclo escolar o hasta que se inicien los preparativos del siguiente curso, las recomendaciones que tengan para mejorar los CBFC o las debilidades que pudieron observar en su experiencia.

Un reporte de las recomendaciones que hicieran los profesores y la invitación a continuar participando permitiría que el profesor se sienta involucrado y tomado en cuenta para el desarrollo de una de las modalidades de su formación continua.

Existe un contexto que envuelve a la formación de maestros y mientras éste no se modifique difícilmente se notarán cambios en los maestros y por ende, en el Sistema Educativo Nacional. Fullán (2002) e Imbernón (2004) ya han señalado en distintos momentos tal situación.

Debe desaparecer por completo la capacitación desagregada que funciona como un teléfono descompuesto en donde la información que llega al docente es errónea o se encuentra deformada.

Resulta curioso cómo a pesar de que en el país se habla de una educación descentralizada, se plantean a nivel federal ciertos requerimientos para la organización de los sistemas estatales, por ejemplo, la distribución, reglamentación y evaluación de los propósitos, proyectos y acciones de formación. Si bien A. Martínez (2010) comenta que para el caso de los 90's era la opción más adecuada por ser una reforma compleja, en pleno siglo XXI se continúa con la centralización pese a que las necesidades en cada entidad son distintas.

Aunque en cada entidad deben establecerse acuerdos para certificar las competencias profesionales de los maestros, se espera que los Sistemas Estatales de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros en Servicio (SEFCySP) en conjunto con el Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros en Servicio promuevan políticas que impulsen y consoliden espacios para el desarrollo profesional, la investigación e innovación educativa (SEP, 2009).

Las reformas, principalmente la de 1993, promovieron la formación continua y desencadenaron programas que aún siguen vigentes, sin embargo, las innovaciones se adoptaron sólo de forma aparente, alterando algunos elementos del lenguaje y de las estructuras, pero dejando intacta la práctica docente. Poniendo de manifiesto las tesis sobre los cambios educativos defendidas por Fullan (2002), reformar no es sólo llevar a la práctica la última decisión política sobre la materia sino que implica cambiar la cultura de las aulas y responder tanto al qué como al cómo del cambio.

En un estudio previo, en 1999, Fullan (2002) menciona que el tiempo para transformar una escuela, o un distrito con malos resultados en un sistema capaz de producir mejores resultados varía de tres a ocho años persistiendo tres problemas: los tiempos son demasiados largos, los ejemplos de transformación son escasos y los resultados son

frágiles, esto es, que el cambio no prospera debido a que la infraestructura es débil, ineficaz y sirve a propósitos contradictorios; un docente no puede mantener el cambio si está trabajando en una cultura escolar negativa y así de manera sucesiva. El mismo Fullán considera que si bien la formación continua adquiere un papel indiscutible en la puesta en marcha de políticas educativas y en el cumplimiento de los objetivos establecidos, el papel de la sociedad y del propio profesor pueden favorecer o entorpecer que un cambio positivo se lleve a cabo.

Debido a que es indiscutible el papel crucial que desempeña el profesor dentro del sistema educativo, las autoridades correspondientes e interesadas en lograr un cambio dentro del sistema educativo deben brindar atención a la cuestión de que al docente no se le debe ver como un ente solitario o aislado, sino como un ser que forma parte de un conjunto mayor.

Por ello se debe pensar en escenarios de actualización que reconozcan esta característica del trabajo docente. El profesor Carlos por ejemplo señala la falta de apoyo por parte de administrativos para llevar a cabo sus clases:

Hay internet inalámbrico en la escuela y pedimos las claves porque estoy haciendo una interacción con mis jóvenes, pero cuando pedí las claves, “no maestro no se las podemos dar”, que porque luego los jóvenes lo toman como relajó. Entonces tenemos internet desde hace 17 años en las escuelas, ¿se está pagando y no lo usamos!... Yo quiero explotar todos mis recursos en mi escuela ¿cómo? ¿cómo le hago?, ya me pusieron cañón pero no hay laptop, desde 2001 ahí está el dinero y ni por eso la han comprado.

Como lo señala Ferreiro (1998), los profesores necesitan interiorizar, adaptar y experimentar los aspectos nuevos que viven en la formación permanente. “Tienen que desaprender para luego volver a aprender, tienen que pasar por un proceso de desestructuración y posterior reestructuración del conocimiento” (Ferreiro, 1998 citada en D. Martínez, 2010, p. 182).

Aunque las políticas educativas actuales comienzan a abrir el panorama, se vuelve a caer en tres fallas importantes: una mala formación y capacitación de formadores y por ende de los maestros a los que estos formadores atienden; la formulación de objetivos que no se lograrían en tiempos tan reducidos y de manera fácil como por ejemplo, que la formación del profesor impacte

en la eficacia de los alumnos; y el uso de instrumentos inadecuados para evaluar los cursos y su aporte a la actualización de los profesores. En relación con este último punto, es importante señalar que el uso de cuestionarios deficientes se ha convertido en una especie de escudo para el profesor, pues sus respuestas únicamente se concentran en valoraciones positivas, ocultando lo que existe realmente detrás; por ello es necesario profundizar las valoraciones u opiniones que tienen los maestros sobre su formación a través de otros acercamientos tal como se hizo en esta investigación.

Si las autoridades no contemplan tales aspectos, es probable que años más adelante se continúe con la misma problemática en la formación de maestros; el maestro no sólo se debe conectar e implicar con el resto de los actores (alumnos, familias, comunidad, centros, distritos escolares y gobiernos), los actores también deben conectarse al profesor.

Una propuesta específica para optimizar los CBFC es que continúen ejecutándose antes de cada ciclo escolar pero con algunas modificaciones.

Primero, se debe definir un perfil que refiera las características y habilidades que debe poseer el coordinador del curso, es importante que no se elija por el lugar que ocupa dentro del centro educativo sino por los rasgos del perfil que reúna. Sin duda se trata de una tarea difícil porque es más sencillo, desde una lógica administrativa, conferir a quienes ya ocupan posiciones de autoridad la coordinación de los cursos; sin embargo, sería más congruente con una lógica formativa, destinar tiempo a la tarea de identificar a docentes que, independientemente de su función en la estructura educativa, reúnan en mayor grado los rasgos del perfil deseable del facilitador.

Una vez establecido el perfil, se esperaría que los docentes que fungieron como facilitadores continúen año con año de tal forma que se capitalice la formación y se desarrollen más las habilidades asociadas a la conducción de los cursos; de lo contrario, formar cada año a maestros diferentes hablaría de un retroceso más que de un avance.

La idea es que debido a que el CBFC no cuenta con muchos días, los profesores que queden a cargo de los cursos puedan asesorar a sus compañeros de centro escolar en caso de que éstos lo soliciten.

Las temáticas a ver serían generales, aplicables a todos los maestros de educación básica y en función de la RIEB. Para ello la interacción de los maestros de los tres niveles educativos debe continuar.

La evaluación de los CBFC también debe continuar, pero modificando la forma en que se realiza; un par de preguntas abiertas en las que se pida anotar las debilidades y fortalezas del curso y del facilitador ayudaría a tener un panorama más amplio; sin embargo, el tiempo destinado al análisis y evaluación de las respuestas tendría que soportarse en más personal de apoyo a las instancias estatales de formación continua o como ya se ha dicho en un buzón anónimo.

La retroalimentación de los participantes no tiene la función de evidenciar al coordinador del curso, sino generar el puente de comunicación entre los profesores y el coordinador, para llegar a un punto en común, formarse en temáticas que atañen al quehacer educativo del profesor de educación básica.

Alcances y Límites del Estudio

Finalmente, es importante señalar que como en toda investigación, a lo largo del desarrollo de este estudio se intentó cuidar cada detalle; sin embargo, algunas circunstancias no siempre se pueden controlar, convirtiéndose en debilidades o límites.

Algunas limitantes que se presentaron fueron la variedad de horarios y actividades de los centros escolares y específicamente de los profesores, dicha situación provocó que la emisión y recepción de cuestionarios no se llevara a cabo como se tenía pensado en un inicio.

En varios casos, por condición de los directivos se decidió que los coordinadores fueran el puente entre la investigadora y el profesor, esto es, los coordinadores de las instituciones entregaron a los maestros y recibieron de los mismos el cuestionario para posteriormente entregarlo a la investigadora. Tal hecho probablemente afectó las respuestas de los maestros por temor a que sus cuestionarios fueran revisados.

Tanto en Puebla como en Aguascalientes, debido al cambio de administración estatal, las autoridades se encontraban ocupadas ordenando y entregando reportes finales, por ende solicitar los permisos correspondientes resultó un poco más tardado de lo normal.

En cuanto a la construcción del instrumento utilizado, a pesar de haber sido piloteado con maestros de Aguascalientes, se tiene presente que posee algunas deficiencias

de forma. En algunos casos las afirmaciones fueron confusas o poco claras y la información que se solicitaba pudo ser tediosa para el profesor.

Una debilidad teórico-metodológica del trabajo fue que debido a la poca información que se obtuvo sobre investigaciones afines a la temática y que hubiesen aplicado una batería similar de instrumentos de obtención de información, resultó complicado hacer el análisis conjunto de la información obtenida mediante los dos instrumentos utilizados.

Debido a las características del estudio, aunque la información obtenida tal vez no permitió ahondar más allá de los objetivos establecidos, sí se cree que la descripción obtenida ayude a entender un poco más el estudio de opiniones sobre una modalidad de formación continua de maestros. Considerando las debilidades y fortalezas de la investigación expuesta, se espera que surjan estudios sobre formación de maestros más fortalecidos.

Para investigar la formación de maestros y específicamente la formación continua, es necesario replantear la manera en qué se debe intervenir. Si bien el uso de instrumentos autoaplicados sólo proporciona una vista superficial del proceso, es necesario crear instrumentos de apoyo que complementen o profundicen más sobre la temática.

Por ello, tanto el cuestionario de opinión que se aplicó como la tesis en general, se presentan como una herramienta más para continuar explotando el ámbito de la formación continua de los maestros de educación básica del país.

Bibliografía

- Aguerrondo, I. (2003). Formación docente: desafíos de la política educativa. *Cuadernos de discusión* 8. D.F., México: Secretaría de Educación Pública.
- Alcalá, E. y Barragán, M. (2006). *PRONAP10. Aguascalientes. Actualización de maestros: 10 años de experiencia*. D.F., México: Secretaría de Educación Pública/ Instituto de Educación de Aguascalientes/ Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio.
- Arredondo, A. (2007). Políticas públicas y educación secundaria en la primera mitad del siglo XIX en México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12 (032), 37-62. Recuperado abril 15, 2010 de www.redalyc.uaemex.mx.
- Atienza, J.L., González, J.A., López, G. y Pascual, J. (1998). *Necesidades y expectativas de formación de los profesores de lenguas en Asturias*. España: Universidad de Oviedo.
- Ávila, A. (2001). Los profesores y sus representaciones sobre la reforma a las matemáticas. *Perfiles Educativos*, 23 (093), 59-86. Recuperado noviembre 23, 2010 de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/132/13209305.pdf>
- Ball, S. (1994). *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Barcelona, España: Paidós/ Ministerio de Educación y Ciencia (MEC).
- Beca, C y Boer, I. (2009). El proceso de inserción a la docencia. En Vélaz, C y Vaillant, D (coords.). *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*. (pp. 109-118). Madrid, España: Organización de Estados Iberoamericanos (OEI)/ Fundación Santillana.
- Benejan, P. (1986). *La formación de maestros. Una propuesta alternativa*. Barcelona, España: Cuadernos de Pedagogía/ Laia.
- Bolívar, A. (1999). *Ciclo de vida profesional del profesorado de secundaria. Desarrollo personal y formación*. Bilbao, España: Universidad de Deusto/ Ediciones mensajero.
- Bolívar, A. (2004). Políticas que apoyan el desarrollo profesional en una época de reforma. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*. (Traducción)

8 (2). Publicado originalmente en Darling-Hammond, L. y McLaughlin, M.W. (1995, April). Policies that support professional development in an era of reform. *Phi Delta Kappan*, 76(8), 597-604).

Cámara de diputados del H. Congreso de la Unión, Secretaría de Servicios Parlamentarios, Centro de Documentación, Información y Análisis (2009). *Ley General de Educación*. Recuperada marzo 28, 2010 de www.presidencia.gob.mx

Cruz, O. P. (2003). La formación del profesorado de educación básica. El análisis pendiente después del discurso modernizador de los años noventa. En *Memorias electrónica del VII Congreso Nacional de Investigación Educativa*. México, (CD).

Cruz, O. P. (2005). La formación docente. Una mirada genealógica del concepto. En *Memorias electrónica del VIII Congreso Nacional de Investigación Educativa*. México, (CD)

Darling-Hammond, L. (2001). *El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos*. Barcelona, España: Ariel.

Darling-Hammond, L. y McLaughlin M. (2003). El desarrollo profesional de los maestros. Nuevas estrategias y políticas de apoyo. *Cuadernos de discusión 9*. D.F, México: Secretaría de Educación Pública.

De Lella, C. (1999). Modelos y tendencias de la Formación Docente. En *Seminario Taller sobre perfil del docente y estrategias de formación*. Lima, Perú: Organización de Estados Iberoamericanos (OEI). Recuperado noviembre 27, 2009 de <http://www.oei.es/cayetano.htm>.

Domínguez, A. y Barrera, M. (2009). Desempeño y satisfacción de los graduados de un programa de formación docente. En *Memorias electrónica del X Congreso Nacional de Investigación Educativa*. México, (CD).

Ducoin, P. (2007). La educación secundaria. Un nivel demandante de especificidad y un objeto de estudio emergente. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12 (032), 7-36. Recuperado abril 17, 2010 de www.redalyc.uaemex.mx.

Eirín, R.; García, H. y Montero, L. (2009). Desarrollo profesional y profesionalización docente. Perspectivas y problemas. *Revista de currículum y formación del*

profesorado. 13 (2), 1-14. Recuperado abril 25, 2010 de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev132COL3.pdf>

- Encinas, A. (2005). Voces magisteriales en torno al Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio (PRONAP). En *Memorias electrónica del VIII Congreso Nacional de Investigación Educativa*. México, (CD)
- Escudero, J. M. y Gómez, A. L. (eds.). (2006). *La formación del profesorado y la mejora de la educación*. España: Octaedro.
- Esteve, J. (2006). Identidad y desafíos de la condición docente. En *El oficio de docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. (pp. 19-69). Buenos Aires: UNESCO-IPE-Fundación OSDE y Siglo XXI editores.
- Fernández, M. D. (2000). *Las modalidades de formación del profesorado en ejercicio: Análisis de la realidad gallega*. España: Grupo Editorial Universitario.
- Fullan, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Barcelona, España: Octaedro.
- Gobierno del Estado de Puebla y Secretaría de Educación Pública (2006). *PRONAP10. Puebla*. México: Secretaría de Educación Pública/ Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio.
- Gobierno Federal, Secretaría de Educación Pública, y Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación. (1992). Acuerdo Nacional Para la Modernización de la Educación Básica. En *La Jornada*. Mayo 19, 1992.
- Guillermo, J. (s/a). ¿La tercera es la vencida?. Tres intentos con un mismo propósito: la actualización permanente de maestros de educación básica. México: Red Normalista/ PRONAP en línea/ Universidad Pedagógica Nacional. Recuperado noviembre 8, 2011 de <http://ses2.sep.gob.mx/dg/dgespe/aporta/guillermotru/guillertru4.htm>
- Guzmán, A. y Villareal, J. F. (2005). Los docentes ante la Reforma Integral de la Educación Secundaria (RIES). En *Memorias electrónica del VIII Congreso Nacional de Investigación Educativa*. México, CD.
- Imbernón, F. (2001). *La formación del profesorado*. Barcelona, España: Paidós

- Imbernón, F. (2004). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. (6ª edición). España: GRAO.
- Imbernón, F. (coord.) y cols. (2005). *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*. Barcelona, España: GRAO.
- Imbernón, F. (2007). *10 ideas clave. La formación permanente del profesorado. Nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio*. Barcelona, España: GRAO.
- Instituto Educativo de Aguascalientes (IEA) (2008). Cifras de la educación básica 2008-2009. Consultado octubre 15, 2009 en: http://www.iea.gob.mx/webiea/sistema_informacion/cifras/cifrasfin08-09.pdf
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) (2010). Anuario estadístico de Aguascalientes 2010. Gobierno del Estado de Aguascalientes. México.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) (2010). Anuario estadístico de Puebla 2010. Gobierno del Estado de Puebla. México.
- Jacobo, H. y Pintos, J. (2003). Nuevos escenarios en la formación de los educadores mexicanos. Una visión sistemática. *Cuaderno de discusión 10*. D.F, México: Secretaría de Educación Pública.
- Jarauta, B. (2010). Tendencias y Retos en Europa y América Latina. A modo de conclusión. En Colén, M.T. y Jarauta B. (Coords.) (2010). Tendencias de la formación permanente del profesorado 22. *Cuadernos de Formación del profesorado. Educación Secundaria*. (pp. 107-11). Barcelona, España: Horsori Editorial/ I.C.E. Universitat de Barcelona.
- Landsheere, G. (1979). Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation. Presses Universitaires de France. París, France: Oikos-tau s. a. ediciones.
- Latapí, P. (2004). La política educativa del Estado mexicano desde 1992. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. 6 (2). Recuperado abril 15, 2010 de <http://redie.uabc.mx/vol6no2/contenido-latapi.html>
- Latapí, P. (2006). *La SEP por dentro. Las políticas de la Secretaría de Educación Pública comentadas por cuatro de sus secretarios (1992-2004)*. D.F, México: Fondo de Cultura Económica.

- López, A.; Rodríguez, D.; Bonilla, M. X. (2004). ¿cambian los cursos de actualización las representaciones de la ciencia y la práctica docente?. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 9 (22), 699-719. Recuperado abril 30, 2010 de <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=14002208>.
- Lozano, J. I. (2006). *Normalistas vs. Universitarios o Técnicos vs. Rudos. La práctica y formación del docente de escuelas secundarias desde sus representaciones sociales*. D.F, México: Plaza y Valdés.
- Manteca, E. y Rosales, M. A. (2009). *La formación profesional del docente de primaria*. D.F, México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Martín, E. (2005). *La formación en centros: un modelo de formación permanente para equipos docentes*. Valencia, España: Nau Llibres.
- Martínez, A. (2009). El desarrollo profesional docente y la mejora de la escuela. En Vélaz, C y Vaillant, D (coords.). *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*. (pp. 79-88). Madrid, España: Organización de Estados Iberoamericanos (OEI)/Fundación Santillana.
- 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. (coords.). *Innovación Social en Educación. Una base para la elaboración de Políticas Públicas*. (pp. 77-105). D. F., México: Universidad Autónoma de Aguascalientes/ Siglo Veintiuno Editores.
- Martínez, D. (2010). *Conflictos y negociaciones en los cursos de actualización docente*. Tesis de Maestría, Universidad Pedagógica Nacional. D.F, México.
- Medina, J. L. (2010). La formación permanente del profesorado desde la Teoría de la complejidad. En Colén, M.T. y Jarauta B. (Coords.) (2010). Tendencias de la formación permanente del profesorado 22. *Cuadernos de Formación del profesorado. Educación Secundaria*. (pp. 29-57). Barcelona, España: Horsori Editorial/ I.C.E. Universitat de Barcelona.
- Messina, G. (1999). Investigación en o investigación acerca de la formación docente: un estado del arte en los noventa. *Revista Iberoamericana de Educación. Formación Docente*. No. 19. Recuperado septiembre 9, 2009 de: <http://www.oei.es/oeivirt/rie19a04.htm>

- Montero, L. (2001). *La construcción del conocimiento profesional docente*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens.
- Montero, L. (2006). Las instituciones de la formación permanente, los formadores y las políticas de formación en el Estado de las Autonomías. En Escudero, J. M. y Luís, A. (Eds.). *La formación del profesorado y la mejora de la educación*. (pp. 155-194). Barcelona, España: Octaedro.
- Montero y cols. (2011), *El conocimiento profesional del profesorado universitario: procesos de construcción y transferencia a la práctica docente*. En preparación.
- Moreno, M. (2003). *El posgrado para profesores de educación básica. Un análisis en el marco de los posgrados en educación. Cuaderno de discusión 5*. D.F, México: Secretaría de Educación Pública.
- Moreno, M.G. (1986). *Introducción a la Metodología de la Investigación Educativa*. D.F, México: Progreso.
- Organización de Estados Iberoamericanos, (OEI) (2007). *Evaluación Externa del Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio 2006*. México: Organización de Estados Iberoamericanos (OEI).
- Ornelas, C. (2008). *Política, poder y pupitres: crítica al nuevo federalismo educativo*. D.F, México: Siglo XXI.
- Porta, M.I. (2008). Valoraciones y opiniones de los tutores de prácticas escolares si la formación recibida en la universidad es la adecuada para el ejercicio profesional como maestro. En *Actas del I Congreso Galego de Investigadores/as de Terceiro Ciclo en Ciencias da Educación*. 16-18 abril Facultade de Ciencias da Educación (Campus Sur). Universidade de Santiago de Compostela. (CD).
- Price, V. (1992). *Opinión Pública*. D.F, México: Universidad de Guadalajara.
- Price, V. (1994). *La opinión pública*. Barcelona, España: Paidós.
- Putnam, R. T. y Borko, H. (2000). El aprendizaje del profesor: implicaciones de las nuevas perspectivas de la cognición. En: B. J. Biddle, T. L. Good e I. F. Goodson.

- La enseñanza y los profesores I. La profesión de enseñar.* (pp. 219-299). Barcelona, España: Paidós.
- Rayas, J. G. y Calderón, J. (2009). La formación permanente en los colectivos de profesores. En *Memorias electrónica del X Congreso Nacional de Investigación Educativa*. México, CD.
- Real Academia Española. (2009). *Diccionario de la lengua española*. (22ª Edición). Consultada abril 17, 2010 en <http://buscon.rae.es>
- Ríos, D. (2006). *Sistematización de una experiencia de actualización docente*. Zacatecas, México: UPN.
- Rivadeneira, R. (2000). *La opinión pública. Análisis, estructura y métodos para su estudio*. D.F, México: Trillas.
- Roldán, N. (2009). Reprueban examen de Carrera Magisterial 48% de postulantes. Milenio online. Recuperado agosto 6, 2009. de <http://impreso.milenio.com/node/8588407>
- Romero, G.; Lagunes, C.; Cano, A.; Gisela, A. y Campos, E. (2007). Aproximación al desarrollo de un curso de actualización referente al trabajo colaborativo. En *CPU-e Revista de Investigación Educativa*. 5 julio-diciembre Xalapa, Veracruz Recuperado abril 18, 2010 en: www.uv.mx/cpue/num5/práctica/romero_trabajo_colaborativo.html
- Sabariego, M. (2004). La investigación educativa: génesis, evolución y características. En Bisquerra, R. (Coord) (2004). *Metodología de la Investigación Educativa*. (pp. 51-87). Madrid, España: La Muralla S. A.
- Sandoval, E. (1997). Relaciones y saberes docentes en los cursos de actualización. En E. Rockwell (Coord.). *La escuela cotidiana*. (pp. 88-119). México: Fondo de Cultura Económica (FCE).
- Sandoval, E. (2000). *La trama de la escuela secundaria: Institución, relaciones y saberes*. D.F, México: Universidad Pedagógica Nacional/ Plaza y Valdés.
- Sandoval E. (2007). La reforma que necesita la secundaria Mexicana. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 12 (032) 165-182. COMIE. D.F, México. Recuperado abril 15, 2010 en www.redalyc.uaemex.mx

- Santibañez, L. (2007). Entre dicho y hecho. Formación y actualización de maestros de secundaria en México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 12 (032) 305-335. COMIE. D.F, México. Recuperado abril 15, 2010 en www.redalyc.uaemex.mx
- Santos del Real, A. (2000). *La Educación Secundaria: Perspectivas de su demanda*. Tesis del Doctorado Interinstitucional en Educación. Aguascalientes, México: Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Secretaría de Gobernación. (2007) Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012. Consultado el 28 de agosto de 2009 en: www.presidencia.gob.mx/http://pnd.calderon.presidencia.gob.mx/igualdad/de-oportunidades/transformacion/educativa.html
- Secretaría de Educación Pública. (1995). Bases para el desarrollo del Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio (PRONAP). México
- Secretaría de Educación Pública. (2004). Política Nacional para la Formación y el Desarrollo Profesional de los Maestros de Educación Básica. Documento Rector. Consultado el 9 de noviembre de 2011 en www.sep.gob.mx
- Secretaría de Educación Pública. (2006). Plan de estudios de Educación Secundaria D.F, México. Consultado el 4 de mayo de de 2010 en www.sep.gob.mx
- Secretaría de Educación Pública. (2007). Programa Sectorial de Educación (2007-2012) D.F, México. Consultado el 8 de febrero de 2010 en www.sep.gob.mx.
- Secretaría de Educación Pública y Sindicato Nacional para Trabajadores de la Educación. (2008). *Alianza por la Calidad de la Educación*. México.
- Secretaría de Educación Pública y Dirección General de Formación Continua (2008). *Prioridades y Retos de la Educación Básica. Curso Básico de Formación Continua 2008-2009*. D.F, México.
- Secretaría de Educación Pública. (2009). Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros en Servicio. D.F., México. consultado el 19 de enero de 2010 en www.sep.gob.mx
- Secretaría de Educación Pública (2011). Reforma Integral de Educación Básica. D.F., México: Secretaría de Educación Pública.

- Secretaría de Educación Pública y Dirección General de Formación Continua (2011). *Curso Básico de Formación Continua para Maestros en Servicio 2011. Relevancia de la profesión docente en la escuela del nuevo milenio* D.F, México.
- Segovia, J. (1997). *Investigación educativa y formación del profesorado*. Madrid, España: Editorial Escuela Española.
- Tancredi, B. (2009). Nuevos ambientes de aprendizaje para el desarrollo profesional docente. En Vélaz, C y Vaillant, D (coords.). *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*. (pp. 159-169). Madrid, España: Organización de Estados Iberoamericanos (OEI). Fundación Santillana.
- Tatto, M. (2004). *La educación magisterial. Su alcance en la era de la Globalización*. D.F, México: Aula XXI Santillana.
- Tedesco, J. C. y N. López (2002). Desafíos a la educación secundaria en América Latina. *Revista de la CEPA*, (76), 55-69.
- Terigi, F. (2009). Carrera docente y políticas de desarrollo profesional. En Vélaz, C y Vaillant, D. (coords.). *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*. (pp. 89-97). Madrid, España: Organización de Estados Iberoamericanos (OEI). Fundación Santillana.
- Torrado, M. (2004). Estudios de encuesta. En Bisquerra, R. (Coord.) (2004). *Metodología de la Investigación Educativa*. (pp. 231-258). Madrid, España: La Muralla S. A.
- Vaillant, D. (2009). Políticas para un desarrollo profesional docente efectivo. En Vélaz, C y Vaillant, D. (coords.). *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*. (pp. 29-37). Madrid, España: Organización de Estados Iberoamericanos (OEI). Fundación Santillana.
- Vaillant, D. (marzo 2010a). La identidad docente. La importancia del profesorado como persona. En Colén, M.T. y Jarauta B. (Coords.) (2010). Tendencias de la formación permanente del profesorado 22. *Cuadernos de Formación del profesorado. Educación Secundaria*. (pp. 9-23). Barcelona, España: Horsori Editorial. I.C.E. Universitat de Barcelona.

- Vaillant, D. (marzo 2010b). La formación permanente del profesorado en América Latina. En Colén, M.T. y Jarauta B. (Coordinadoras) (2010). Tendencias de la formación permanente del profesorado 22. *Cuadernos de Formación del profesorado. Educación Secundaria*. (pp. 97-100). Barcelona, España: Horsori Editorial. I.C.E. Universitat de Barcelona.
- Vea I Baró, J. J. (1985). *Diccionario de la Evaluación y de la Investigación Educativas*. Barcelona, España: Oikos-tau, S. A. ediciones.
- Vezub, L. (2005). Tendencias Internacionales de Desarrollo Profesional Docente. La Experiencia de México, Colombia, Estados Unidos y España. *Boletín del Foro Latinoamericano de Políticas Educativas*. Recuperado septiembre 14, 2009 de http://www.oei.es/docentes/articulos/tendencias_internacionales_deesarrollo_docente_vezub.pdf
- Villarreal, J. (2005). *Relaciones de poder-saber en la actualización de los docentes de educación primaria*. Tesis de doctorado. México: UPN.
- Vite, M. (2001). *La actualización docente en la vida cotidiana de la zona escolar SC*. Tesis de maestría. Pachuca. UPN.
- Yurén, T. & Araujo, S. (2003). Estilos docentes, poderes y resistencias ante una reforma curricular. El caso de Formación Cívica y Ética en la escuela secundaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19, 631-652.
- Zorrilla, M. (2004). La educación secundaria en México: Al filo de su reforma. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (REICE)*. 2 (1). Recuperada septiembre 20, 2011 de <http://www.ice.deusto.es/RINACE/reice/vol2n1/Zorrilla.pdf>

Anexos

Anexo A: Mapa Curricular de Secundaria 1993

MAPA CURRICULAR 1993					
Primero	Hrs	Segundo	Hrs	Tercero	Hrs
Español	5	Español	5	Español	5
Matemáticas	5	Matemáticas	5	Matemáticas	5
Historia Universal I	3	Historia Universal II	3	Historia de México	3
Geografía General	3	Geografía de México	3	Orientación Educativa	3
Civismo	3	Civismo	3	Física	3
Biología	3	Biología	3	Química	3
Introducción a la Física y Química	3	Física	3	Lengua Extranjera	3
Lengua Extranjera	3	Química	3	Asignatura Opcional (cada entidad)	3
Expresión y Apreciación Artística	2	Lengua Extranjera	3	Expresión y Apreciación Artística	2
Educación Física	2	Expresión y Apreciación Artística	2	Educación Física	2
Educación Tecnológica	3	Educación Física	2	Educación Tecnológica	3
_____	_____	Educación Tecnológica	3	_____	_____
Total	35		39		35

Fuente: Plan de estudios 1993

Anexo B: Mapa curricular de Secundaria 2006

MAPA CURRICULAR 2006					
Primero	Horas	Segundo	Horas	Tercero	Horas
Español I	5	Español II	5	Español III	5
Matemáticas I	5	Matemáticas II	5	Matemáticas III	5
Ciencias I (énfasis en Biología)	6	Ciencias II (énfasis en Física)	6	Ciencias III (énfasis en Química)	6
Geografía de México y el mundo	5	Historia I	4	Historia II	4
_____	_____	Formación Cívica y Ética I	4	Formación Cívica y Ética II	4
Lengua Extranjera I	3	Lengua Extranjera II	3	Lengua Extranjera III	3
Educación Física I	2	Educación Física II	2	Educación Física III	2
Tecnología I*	3	Tecnología II*	3	Tecnología III*	3
Artes (Música, Danza, Teatro o Arte Visuales)	2	Artes (Música, Danza, Teatro o Arte Visuales)	2	Artes (Música, Danza, Teatro o Arte Visuales)	2
Asignatura Estatal	3		3		3
Orientación y Tutoría	1	Orientación y Tutoría	1	Orientación y Tutoría	1
Total	35		35		35

*Para la asignatura Tecnología, la distribución horaria no será limitativa para la educación secundaria técnica, con la finalidad de que se cumpla con los requerimientos pedagógicos que caracterizan a esta modalidad y, por tanto, sus cargas horarias serán determinadas según los campos tecnológicos impartidos.

Anexo C: Cuestionario de opiniones para la ciudad de Aguascalientes

Cuestionario para maestros de secundaria

**Opiniones sobre los Cursos Básicos de Formación
Continua 2008, 2009 y 2010**

Universidad Autónoma de Aguascalientes
Centro de Ciencias Sociales y Humanidades
Departamento de Educación
Maestría en Investigación Educativa

Octubre-Noviembre 2010

CUESTIONARIO DE OPINIONES
SOBRE LOS CURSOS BÁSICOS DE FORMACIÓN CONTINUA
2008, 2009 y 2010

Estimado (a) maestro (a):

La formación continua de los maestros de educación básica es un tema recurrente y prioritario en las políticas educativas actuales. Diversos programas han sido diseñados e implementados con el propósito de mejorar las competencias profesionales de los maestros, sus prácticas educativas y, en última instancia, los aprendizajes de los estudiantes que cursan la educación básica.

Aunque a lo largo de varios años se ha desarrollado una gran cantidad de experiencias de formación continua, hay pocas investigaciones sobre las opiniones de los destinatarios de estos esfuerzos y quienes se encuentran día a día frente a grupo, los maestros.

El presente cuestionario forma parte de una investigación que se desarrolla en el marco de la Maestría en Investigación Educativa de la Universidad Autónoma de Aguascalientes y que tiene como objetivo conocer las opiniones que tienen los maestros de secundaria sobre los Cursos Básicos de Formación Continua realizados a partir de 2008. Por este motivo, se le solicita leer con atención los enunciados que se presentan en cada una de las cuatro secciones que integran el instrumento y aportar la información requerida con la honestidad que le caracteriza. Es importante comentarle que su uso es confidencial y exclusivo para los fines de esta investigación.

Su apoyo y colaboración son importantes para llevar a buen término el estudio que se desarrolla sobre la formación continua de los maestros en servicio. Se agradece anticipadamente la información que tenga a bien aportar.

Atte. Lic. Teresa Vélez Jiménez

trevezji@gmail.com

Maestría en Investigación Educativa

Universidad Autónoma de Aguascalientes

SECCIÓN I. EXPERIENCIA DOCENTE

Instrucciones: Marque con una X en los espacios correspondientes o complete la información que se solicita.

<p>1. ¿Cuánto tiempo de servicio tiene como docente en el sistema educativo? _____ años _____ meses</p>																
<p>2. Indique en qué nivel(es) educativo(s) ha trabajado como docente. Puede señalar más de uno.</p> <p>() Sólo he trabajado en Secundaria</p> <p>() Preescolar</p> <p>() Primaria</p> <p>() Media superior</p> <p>() Superior</p>																
<p>3. ¿Cuánto tiempo tiene como maestro frente a grupo en nivel secundaria? _____ años _____ meses</p>																
<p>4. Del tiempo que ha trabajado como maestro frente a grupo en nivel secundaria, señale los años y meses que ha laborado en cada una de las modalidades existentes. En caso de no tener experiencia en alguna de ellas, por favor marque con una X en seguida de la modalidad, la opción no aplica:</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse; margin-top: 10px;"> <thead> <tr> <th style="width: 60%;"></th> <th style="width: 15%; text-align: center;">Años</th> <th style="width: 15%; text-align: center;">Meses</th> <th style="width: 10%; text-align: center;">NO APLICA</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Secundaria General:</td> <td style="text-align: center;">_____</td> <td style="text-align: center;">_____</td> <td style="text-align: center;">()</td> </tr> <tr> <td>Secundaria Técnica:</td> <td style="text-align: center;">_____</td> <td style="text-align: center;">_____</td> <td style="text-align: center;">()</td> </tr> <tr> <td>Telesecundaria:</td> <td style="text-align: center;">_____</td> <td style="text-align: center;">_____</td> <td style="text-align: center;">()</td> </tr> </tbody> </table>		Años	Meses	NO APLICA	Secundaria General:	_____	_____	()	Secundaria Técnica:	_____	_____	()	Telesecundaria:	_____	_____	()
	Años	Meses	NO APLICA													
Secundaria General:	_____	_____	()													
Secundaria Técnica:	_____	_____	()													
Telesecundaria:	_____	_____	()													

5. A continuación indique la(s) escuela(s) secundaria(s) donde labora actualmente y la información que se le solicita. Ocupe un cuadro por cada escuela en la que labore y un reglón por cada materia.

Ejemplo de llenado:

Un profesor labora únicamente en el centro escolar *Congreso de Chilpancingo* desde hace 2 años y 6 meses en el turno matutino. En dicha escuela imparte dos materias: Ciencias II a un grupo de segundo grado (6 horas a la semana) y Matemáticas III a dos grupos de tercero (5 horas a la semana por grupo, en total 10).

Con las características anteriores el profesor llenará sólo un cuadro de la siguiente forma:

ESCUELA 1						
Nombre de la escuela: Congreso de Chilpancingo						
Tiempo de servicio: <u>2</u> años y <u>6</u> meses				Turno: Matutino		
Nombre de materia(s) que imparte	Número de grupos por grado a los que imparte la materia mencionada y horas clase por semana de cada grupo					
	1°	Hrs.	2°	Hrs.	3°	Hrs.
Ciencias II			1	6		
Matemáticas III					2	10

A partir de este momento indique la(s) escuela(s) secundaria(s) donde labora actualmente y la información que se le solicita.

ESCUELA 1						
Nombre de la escuela:						
Tiempo de servicio: _____ años y _____ meses				Turno:		
Nombre de materia(s) que imparte	Número de grupos por grado a los que imparte la materia mencionada y horas clase por semana de cada grupo					
	1°	Hrs.	2°	Hrs.	3°	Hrs.

ESCUELA 2						
Nombre de la escuela:						
Tiempo de servicio: _____ años y _____ meses				Turno:		
Nombre de materia(s) que imparte	Número de grupos por grado a los que imparte la materia mencionada y horas clase por semana de cada grupo					
	1°	Hrs.	2°	Hrs.	3°	Hrs.

ESCUELA 3						
Nombre de la escuela:						
Tiempo de servicio: _____ años y _____ meses				Turno:		
Nombre de materia(s) que imparte	Número de grupos por grado a los que imparte la materia mencionada y horas clase por semana de cada grupo					
	1°	Hrs.	2°	Hrs.	3°	Hrs.

SECCIÓN II. FORMACIÓN INICIAL Y CONTINUA

6. Instrucciones: A continuación, anote los datos que se le solicitan sobre su formación profesional. En caso de no haber estudiado maestría ni doctorado por favor indíquelo con una X en el cuadro de NO APLICA.

NO APLICA	NOMBRE DE LICENCIATURA	INSTITUCIÓN DONDE LA REALIZÓ	OBTUVO EL GRADO	
			SI	NO

NO APLICA	NOMBRE DE MAESTRÍA	INSTITUCIÓN DONDE LA REALIZÓ	EN CURSO	OBTUVO EL GRADO	
				SI	NO

NO APLICA	NOMBRE DE DOCTORADO	INSTITUCIÓN DONDE LA REALIZÓ	EN CURSO	OBTUVO EL GRADO	
				SI	NO

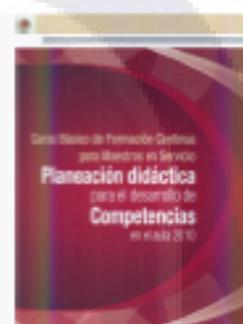
7. Instrucciones: Marque con una X la opción que corresponda a la asistencia que tuvo a los Cursos Básicos de Formación Continua que se presentan en el cuadro siguiente.



(2008)



(2009)



(2010)

NOMBRE DEL CURSO BÁSICO DE FORMACIÓN CONTINUA	ASISTI			NO ASISTI AL TALLER
	TRES DÍAS	DOS DÍAS	UN DÍA	
Curso Básico de Capacitación 2008. Prioridades de la Educación Básica				
Curso Básico de Formación Continua para Maestros en Servicio: El enfoque por competencias en la Educación Básica 2009				
Curso Básico de Formación Continua para Maestros en Servicio: Planeación didáctica para el desarrollo de competencias en el aula 2010				

8. Responda SI o NO a las siguientes afirmaciones en cada uno de las columnas correspondientes a cada curso.

Afirmación	Curso 2008	Curso 2009	Curso 2010
a) En el curso interactuaron maestros de los tres niveles educativos (preescolar, primaria y secundaria).			
b) Recibió el cuadernillo del curso desde el primer día.			
c) Durante el curso se le explicó la diferencia entre el Curso Básico y el TGA			

SECCIÓN III. OPINIONES SOBRE LOS CURSOS

Instrucciones: Anote en cada columna el número correspondiente a la opción que indique el grado de acuerdo o desacuerdo que tiene con respecto a cada uno de los Cursos Básicos de Formación Continua.

1=Totalmente de acuerdo 2=De acuerdo 3=En desacuerdo 4=Totalmente en desacuerdo

Ejemplo de llenado:

Un maestro que está DE ACUERDO en que en los cursos 2008 y 2009 "Las temáticas del curso le ayudaron a mejorar su práctica docente" pero, por otro lado está TOTALMENTE EN DESACUERDO en que en el curso 2010 "Las temáticas del curso le ayudaron a mejorar su práctica docente" responderá:

Característica	Curso 2008	Curso 2009	Curso 2010
Las temáticas del curso le ayudaron a mejorar su práctica docente	2	2	4

9. A partir de este momento indique su opinión en cada columna de acuerdo al número correspondiente

Por favor únicamente indique su opinión en la columna correspondiente a los cursos que usted asistió.

1=Totalmente de acuerdo 2=De acuerdo 3=En desacuerdo 4=Totalmente en desacuerdo

CARACTERÍSTICA	Curso 2008	Curso 2009	Curso 2010
COMPANEROS			
1. En el curso existió apoyo por parte de los compañeros en las actividades que se realizaron en equipo.			
2. Las aportaciones de los compañeros le ayudaron a comprender mejor las temáticas revisadas.			
3. El curso fomentó el intercambio de experiencias con los compañeros.			
PRÁCTICA DOCENTE			
4. El curso le ayudó a reflexionar sobre su práctica docente.			
5. Las temáticas vistas en el curso fueron de utilidad para mejorar su práctica docente.			
6. En el curso se plantearon ejemplos relacionados con su práctica docente.			
7. Los contenidos del curso tuvieron relación con su práctica docente.			
8. Los temas vistos en el curso le ayudaron a enfrentar los problemas que se le presentan en el aula.			
9. El curso fomento el intercambio de ideas para mejorar la practica docente.			
10. Ha podido poner en práctica lo que aprendió en el curso.			

Por favor únicamente indique su opinión en la columna correspondiente a los cursos que usted asistió.

1=Totalmente de acuerdo 2=De acuerdo 3=En desacuerdo 4=Totalmente en desacuerdo

CARACTERÍSTICA	Curso 2008	Curso 2009	Curso 2010
CALIDAD			
11. El curso le brindó información novedosa.			
12. El curso alcanzó las expectativas que tenía sobre el.			
13. El curso lo motivó para continuar con su formación continua a través de otras experiencias de formación.			
14. Los objetivos a lograr en el curso fueron suficientes			
15. Los objetivos a lograr en el curso fueron escasos			
16. Los objetivos a lograr en el curso fueron excesivos			
ACTIVIDADES			
17. En el curso se fomentaron diferentes estilos de interacción (instructor-participante o participante-participante).			
18. En el curso existió variedad en las dinámicas (p.e trabajos individuales, trabajos grupales, exposiciones).			
19. Los materiales utilizados en el curso fueron adecuados para las actividades en las que se usaron.			
20. El tiempo de las sesiones del curso fue suficiente para llevar a cabo todas las actividades planeadas.			
DESEMPEÑO DEL FACILITADOR			
21. El facilitador condujo el curso de manera que la participación de los integrantes del grupo fue mayor que la exposición del facilitador.			
22. El facilitador animó a los integrantes del grupo a participar (p.e compartir conocimientos, ideas, dudas, discutir, preguntar, etc).			

10. A continuación, marque con una X la opción que indique el grado de acuerdo o desacuerdo que tiene con respecto al logro de los objetivos en cada uno de los Cursos Básicos que haya asistido.

En caso de no haber asistido a un curso deje los espacios en blanco por favor



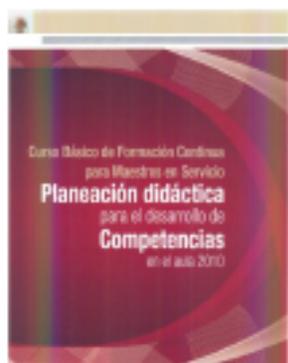
Curso Básico de Capacitación 2008
Prioridades de la Educación
Básica.

Curso Básico 2008 OBJETIVOS	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
1. El curso le ayudó a analizar las prioridades de la educación básica en lo relativo a la cobertura.				
2. El curso le ayudó a analizar las prioridades de la educación básica en lo relativo a la eficiencia terminal.				
3. El curso le ayudó a establecer compromisos para enfrentar los retos desde su nivel y situación específica.				
4. El curso le ayudó a reconocer como una prioridad de la educación básica la mejora de la calidad educativa con equidad.				
5. El curso le ayudó a identificar los factores que inciden en la educación básica para que esta sea de calidad.				
6. El curso le ayudó a establecer compromisos para enfrentar el reto de la calidad con equidad en su escuela y en el aula.				
7. El curso le ayudó a comprender de mejor manera los objetivos de las pruebas estandarizadas (ENLACE y PISA).				
8. El curso le ayudó a reconocer las competencias profesionales que se requieren para hacer frente a los retos que el trabajo docente demanda en la sociedad actual.				
9. El curso le ayudó a establecer compromisos para participar en acciones de formación para enfrentar los retos que demanda su trabajo docente.				
10. El curso le ayudó a identificar los usos de la evaluación para la mejora continua.				
11. El curso le ayudó a comprender la noción de competencia.				
12. El curso le ayudó a examinar los principales componentes de la Alianza por la Calidad de la Educación.				



**Curso Básico de Formación Continua
para Maestros en Servicio: El enfoque
por competencias en la Educación
Básica 2009**

Curso Básico 2009 OBJETIVOS	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
1. El curso le ayudó a identificar los elementos que influyen en los cambios del enfoque educativo de la educación básica.				
2. El curso le ayudó a analizar la relevancia de incorporar el enfoque por competencias para favorecer una educación y desarrollo integral de los alumnos.				
3. El curso le ayudó a comprender el concepto de competencia.				
4. El curso favoreció el análisis de las características de las competencias en los planes de estudio de preescolar, primaria y secundaria.				
5. El curso favoreció su comprensión de la articulación entre los tres niveles de la educación básica.				
6. El curso le ayudó a identificar la importancia de desarrollar competencias docentes como elemento innovador de su formación continua.				
7. El curso le ayudó a identificar las diferencias conceptuales entre propósito, objetivo y competencia para redactar una competencia.				
8. El curso le proporcionó herramientas para la construcción de una competencia.				
9. El curso le ayudó a diseñar planeaciones basadas en competencias.				
10. El curso le ayudó a analizar los elementos de transversalidad y trabajo por proyectos para diseñar una planeación basada en el trabajo por competencias.				
11. El curso le ayudó a comprender el concepto de transversalidad.				



Curso Básico de Formación Continua para Maestros en Servicio: Planeación didáctica para el desarrollo de competencias en el aula 2010

Curso Básico 2010 OBJETIVOS	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
1. El curso le ayudó a reconocer los componentes de la planeación didáctica en el aula de acuerdo con los nuevos enfoques educativos que orientan la Reforma Integral de la Educación Básica.				
2. El curso le ayudó a conocer y analizar los perfiles de desempeño docente en el contexto de la RIEB.				
3. El curso le ayudó a reflexionar sobre su práctica en el contexto del enfoque por competencias.				
4. El curso le ayudó a comprender los elementos de la planeación didáctica (en planes y programas de estudio vigentes) para el desarrollo de secuencias o proyectos.				
5. El curso le ayudó a identificar la competencia lectora como una herramienta para favorecer el aprendizaje permanente y autónomo.				
6. El curso le dio a conocer los parámetros para valorar la competencia lectora de acuerdo con estándares establecidos.				
7. El curso le ha ayudado a aplicar estrategias de aprendizaje de acuerdo con los indicadores de fluidez, velocidad y comprensión.				
8. El curso le ayudó a aplicar elementos de la planeación didáctica para favorecer el desarrollo de competencias que demandan una nueva cultura de la salud alimentaria.				
9. El curso le ayudó a identificar los enfoques y contenidos sobre formación cívica y ética y cultura de la legalidad para fortalecer las competencias cívicas y éticas de los jóvenes.				
10. El curso le ayudó a identificar estrategias para promover ambientes de aprendizaje que generen prácticas, actitudes y valores de respeto a los derechos de todos.				
11. El curso le ayudó a reflexionar sobre las características de la inclusión educativa.				

Curso Básico 2010 OBJETIVOS	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
12. El curso le ayudo a reflexionar sobre las implicaciones de la inclusión educativa en la planeación didáctica.				
13. El curso le ha ayudado a evitar prácticas que contribuyan a la exclusión de género, etnicidad, salud, clase social, discapacidad, entre otras.				
14. El curso le ayudo a identificar el marco conceptual y normativo de la participación social en educación en México.				
15. El curso le ayudo a identificar los valores que deben fortalecerse en los estudiantes para fomentar su productividad en la escuela y en su vida cotidiana.				
16. El curso le ayudo a comprender el concepto de transversalidad.				
17. El curso le ha ayudado a proponer en sus planeaciones estrategias de trabajo tomando en cuenta los elementos de transversalidad.				
18. El curso le ha ayudado a ubicar las áreas de oportunidad tomando en cuenta las características de sus alumnos y de su escuela.				
19. El curso le ayudo a favorecer la participación social en la mejora del logro educativo con base en los lineamientos generales para la operación de los Consejos Escolares de Participación Social.				
20. El curso le ha ayudado a promover procesos de organización con la comunidad escolar para generar ambientes de aprendizaje colaborativos dentro del marco de competencia del magisterio y de los Consejos Escolares de Participación Social.				

SECCIÓN IV. INFORMACIÓN DEMOGRÁFICA

Responda a los siguientes enunciados escribiendo sobre la línea o marcando una X en el paréntesis.

Edad _____ Género: () Femenino () Masculino

Como parte de la investigación, se realizarán algunas entrevistas para profundizar en las experiencias y opiniones de los docentes sobre los Cursos Básicos. En caso de que guste participar por favor anote sus datos para contactarlo en días posteriores. Reitero mi compromiso sobre la confidencialidad de sus datos tanto en el cuestionario como en la entrevista.

Nombre _____

Correo electrónico _____ Teléfono móvil _____

MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

Anexo D: Cuestionario de opiniones para la ciudad de Puebla

Cuestionario para maestros de secundaria

**Opiniones sobre los Cursos Básicos de Formación
Continua 2008, 2009 y 2010**

Universidad Autónoma de Aguascalientes
Centro de Ciencias Sociales y Humanidades
Departamento de Educación
Maestría en Investigación Educativa

Octubre-Noviembre 2010

CUESTIONARIO DE OPINIONES
SOBRE LOS CURSOS BÁSICOS DE FORMACIÓN CONTINUA
2008, 2009 y 2010

Estimado (a) maestro (a):

La formación continua de los maestros de educación básica es un tema recurrente y prioritario en las políticas educativas actuales. Diversos programas han sido diseñados e implementados con el propósito de mejorar las competencias profesionales de los maestros, sus prácticas educativas y, en última instancia, los aprendizajes de los estudiantes que cursan la educación básica.

Aunque a lo largo de varios años se ha desarrollado una gran cantidad de experiencias de formación continua, hay pocas investigaciones sobre las opiniones de los destinatarios de estos esfuerzos y quienes se encuentran día a día frente a grupo, los maestros.

El presente cuestionario forma parte de una investigación que se desarrolla en el marco de la Maestría en Investigación Educativa de la Universidad Autónoma de Aguascalientes y que tiene como objetivo conocer las opiniones que tienen los maestros de secundaria sobre los Cursos Básicos de Formación Continua realizados a partir de 2008. Por este motivo, se le solicita leer con atención los enunciados que se presentan en cada una de las cuatro secciones que integran el instrumento y aportar la información requerida con la honestidad que le caracteriza. Es importante comentarle que su uso es confidencial y exclusivo para los fines de esta investigación.

Su apoyo y colaboración son importantes para llevar a buen término el estudio que se desarrolla sobre la formación continua de los maestros en servicio. Se agradece anticipadamente la información que tenga a bien aportar.

Atte. Lic. Teresa Vélez Jiménez

trevezji@gmail.com

Maestría en Investigación Educativa

Universidad Autónoma de Aguascalientes

SECCIÓN I. EXPERIENCIA DOCENTE

Instrucciones: Marque con una X en los espacios correspondientes o complete la información que se solicita.

<p>1. ¿Cuánto tiempo de servicio tiene como docente en el sistema educativo? _____ años _____ meses</p>																
<p>2. Indique en qué nivel(es) educativo(s) ha trabajado como docente. Puede señalar más de uno.</p> <p>() Sólo he trabajado en Secundaria</p> <p>() Preescolar</p> <p>() Primaria</p> <p>() Media superior</p> <p>() Superior</p>																
<p>3. ¿Cuánto tiempo tiene como maestro frente a grupo en nivel secundaria? _____ años _____ meses</p>																
<p>4. Del tiempo que ha trabajado como maestro frente a grupo en nivel secundaria, señale los años y meses que ha laborado en cada una de las modalidades existentes. En caso de no tener experiencia en alguna de ellas, por favor marque con una X en seguida de la modalidad, la opción no aplica:</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse; margin-top: 10px;"> <thead> <tr> <th style="width: 60%;"></th> <th style="width: 15%; text-align: center;">Años</th> <th style="width: 15%; text-align: center;">Meses</th> <th style="width: 10%; text-align: center;">NO APLICA</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Secundaria General:</td> <td style="text-align: center;">_____</td> <td style="text-align: center;">_____</td> <td style="text-align: center;">()</td> </tr> <tr> <td>Secundaria Técnica:</td> <td style="text-align: center;">_____</td> <td style="text-align: center;">_____</td> <td style="text-align: center;">()</td> </tr> <tr> <td>Telesecundaria:</td> <td style="text-align: center;">_____</td> <td style="text-align: center;">_____</td> <td style="text-align: center;">()</td> </tr> </tbody> </table>		Años	Meses	NO APLICA	Secundaria General:	_____	_____	()	Secundaria Técnica:	_____	_____	()	Telesecundaria:	_____	_____	()
	Años	Meses	NO APLICA													
Secundaria General:	_____	_____	()													
Secundaria Técnica:	_____	_____	()													
Telesecundaria:	_____	_____	()													

5. A continuación indique la(s) escuela(s) secundaria(s) donde labora actualmente y la información que se le solicita. Ocupe un cuadro por cada escuela en la que labore y un reglón por cada materia.

Ejemplo de llenado:

Un profesor labora únicamente en el centro escolar *Congreso de Chilpancingo* desde hace 2 años y 6 meses en el turno matutino. En dicha escuela imparte dos materias: Ciencias II a un grupo de segundo grado (6 horas a la semana) y Matemáticas III a dos grupos de tercero (5 horas a la semana por grupo, en total 10).

Con las características anteriores el profesor llenará sólo un cuadro de la siguiente forma:

ESCUELA 1						
Nombre de la escuela: Congreso de Chilpancingo						
Tiempo de servicio: <u>2</u> años y <u>6</u> meses				Turno: Matutino		
Nombre de materia(s) que imparte	Número de grupos por grado a los que imparte la materia mencionada y horas clase por semana de cada grupo					
	1°	Hrs.	2°	Hrs.	3°	Hrs.
Ciencias II			1	6		
Matemáticas III					2	10

A partir de este momento indique la(s) escuela(s) secundaria(s) donde labora actualmente y la información que se le solicita.

ESCUELA 1						
Nombre de la escuela:						
Tiempo de servicio: _____ años y _____ meses				Turno:		
Nombre de materia(s) que imparte	Número de grupos por grado a los que imparte la materia mencionada y horas clase por semana de cada grupo					
	1°	Hrs.	2°	Hrs.	3°	Hrs.

ESCUELA 2						
Nombre de la escuela:						
Tiempo de servicio: _____ años y _____ meses				Turno:		
Nombre de materia(s) que imparte	Número de grupos por grado a los que imparte la materia mencionada y horas clase por semana de cada grupo					
	1°	Hrs.	2°	Hrs.	3°	Hrs.

ESCUELA 3						
Nombre de la escuela:						
Tiempo de servicio: _____ años y _____ meses				Turno:		
Nombre de materia(s) que imparte	Número de grupos por grado a los que imparte la materia mencionada y horas clase por semana de cada grupo					
	1°	Hrs.	2°	Hrs.	3°	Hrs.

SECCIÓN II. FORMACIÓN INICIAL Y CONTINUA

6. Instrucciones: A continuación, anote los datos que se le solicitan sobre su formación profesional. En caso de no haber estudiado maestría ni doctorado por favor indíquelo con una X en el cuadro de NO APLICA.

NO APLICA	NOMBRE DE LICENCIATURA	INSTITUCIÓN DONDE LA REALIZÓ	OBTUVO EL GRADO	
			SI	NO

NO APLICA	NOMBRE DE MAESTRÍA	INSTITUCIÓN DONDE LA REALIZÓ	EN CURSO	OBTUVO EL GRADO	
				SI	NO

NO APLICA	NOMBRE DE DOCTORADO	INSTITUCIÓN DONDE LA REALIZÓ	EN CURSO	OBTUVO EL GRADO	
				SI	NO

7. Instrucciones: Marque con una X la opción que corresponda a la asistencia que tuvo a los Cursos Básicos de Formación Continua que se presentan en el cuadro siguiente.



NOMBRE DEL CURSO BÁSICO DE FORMACIÓN CONTINUA	ASISTI			NO ASISTI AL TALLER
	TRES DÍAS	DOS DÍAS	UN DÍA	
Curso Básico de Capacitación 2008. Prioridades de la Educación Básica				
Curso Básico de Formación Continua para Maestros en Servicio: El enfoque por competencias en la Educación Básica 2009				
Curso Básico de Formación Continua para Maestros en Servicio: Planeación didáctica para el desarrollo de competencias en el aula 2010				

8. Responda SI o NO a las siguientes afirmaciones en cada uno de las columnas correspondientes a cada curso.

Afirmación	Curso 2008	Curso 2009	Curso 2010
a) En el curso interactuaron maestros de los tres niveles educativos (preescolar, primaria y secundaria).			
b) Recibió el cuadernillo del curso desde el primer día.			
c) Durante el curso se le explicó la diferencia entre el Curso Básico y el TGA.			

SECCIÓN III. OPINIONES SOBRE LOS CURSOS

Instrucciones: Anote en cada columna el número correspondiente a la opción que indique el grado de acuerdo o desacuerdo que tiene con respecto a cada uno de los Cursos Básicos de Formación Continua.

1=Totalmente de acuerdo 2=De acuerdo 3=En desacuerdo 4=Totalmente en desacuerdo

Ejemplo de llenado:

Un maestro que está **DE ACUERDO** en que en los cursos 2008 y 2009 “Las temáticas del curso le ayudaron a mejorar su práctica docente” pero, por otro lado está **TOTALMENTE EN DESACUERDO** en que en el curso 2010 “Las temáticas del curso le ayudaron a mejorar su práctica docente” responderá:

Característica	Curso 2008	Curso 2009	Curso 2010
Las temáticas del curso le ayudaron a mejorar su práctica docente	2	2	4

9. A partir de este momento indique su opinión en cada columna de acuerdo al número correspondiente

Por favor únicamente indique su opinión en la columna correspondiente a los cursos que usted asistió.

1=Totalmente de acuerdo 2=De acuerdo 3=En desacuerdo 4=Totalmente en desacuerdo

CARACTERÍSTICA	Curso 2008	Curso 2009	Curso 2010
COMPAÑEROS			
1. En el curso existió apoyo por parte de los compañeros en las actividades que se realizaron en equipo.			
2. Las aportaciones de los compañeros le ayudaron a comprender mejor las temáticas revisadas.			
3. El curso fomentó el intercambio de experiencias con los compañeros.			
PRÁCTICA DOCENTE			
4. El curso le ayudó a reflexionar sobre su práctica docente.			
5. Las temáticas vistas en el curso fueron de utilidad para mejorar su práctica docente.			
6. En el curso se plantearon ejemplos relacionados con su práctica docente.			
7. Los contenidos del curso tuvieron relación con su práctica docente.			
8. Los temas vistos en el curso le ayudaron a enfrentar los problemas que se le presentan en el aula.			
9. El curso fomento el intercambio de ideas para mejorar la práctica docente.			
10. Ha podido poner en práctica lo que aprendió en el curso.			

Por favor únicamente indique su opinión en la columna correspondiente a los cursos que usted asistió.

1=Totalmente de acuerdo 2=De acuerdo 3=En desacuerdo 4=Totalmente en desacuerdo

CARACTERÍSTICA	Curso 2008	Curso 2009	Curso 2010
CALIDAD			
11. El curso le brindó información novedosa.			
12. El curso alcanzó las expectativas que tenía sobre él.			
13. El curso lo motivó para continuar con su formación continua a través de otras experiencias de formación.			
14. Los objetivos a lograr en el curso fueron suficientes			
15. Los objetivos a lograr en el curso fueron escasos			
16. Los objetivos a lograr en el curso fueron excesivos			
ACTIVIDADES			
17. En el curso se fomentaron diferentes estilos de interacción (instructor-participante o participante-participante).			
18. En el curso existió variedad en las dinámicas (p.e trabajos individuales, trabajos grupales, exposiciones).			
19. Los materiales utilizados en el curso fueron adecuados para las actividades en las que se usaron.			
20. El tiempo de las sesiones del curso fue suficiente para llevar a cabo todas las actividades planeadas.			
DESEMPEÑO DEL FACILITADOR			
21. El facilitador condujo el curso de manera que la participación de los integrantes del grupo fue mayor que la exposición del facilitador.			
22. El facilitador animó a los integrantes del grupo a participar (p.e compartir conocimientos, ideas, dudas, discutir, preguntar, etc).			

10. A continuación, marque con una X la opción que indique el grado de acuerdo o desacuerdo que tiene con respecto al logro de los objetivos en cada uno de los Cursos Básicos que haya asistido.

En caso de no haber asistido a un curso deje los espacios en blanco por favor



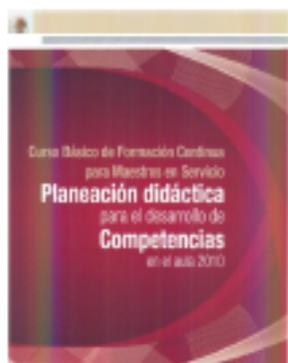
Curso Básico de Capacitación 2008
Prioridades y Retos de la
Educación Básica.

Curso Básico 2008 OBJETIVOS	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
1. El curso le ayudó a analizar los principales retos de la educación básica.				
2. El curso le ayudó a analizar el impacto que tiene cada uno de los niveles de la educación básica que la integran.				
3. El curso le ayudó a establecer compromisos para enfrentar los retos de la educación básica desde su situación específica.				
4. El curso le ayudó a reflexionar sobre los que significa evaluar.				
5. El curso le ayudó a identificar los usos de la evaluación para la mejora continua.				
6. En el curso aprendió los elementos fundamentales para realizar una evaluación.				
7. El curso le ayudó a comprender de mejor manera los objetivos de las pruebas estandarizadas (ENLACE y PISA).				
8. El curso lo hizo reflexionar acerca de las implicaciones que tiene para los docentes en su práctica pedagógica la incorporación de las competencias como eje transversal.				
9. El curso la ayudó a comprender la noción de competencia.				
10. El curso le ayudó a examinar los principales componentes de la Alianza por la Calidad de la Educación.				
11. El curso le ayudó a seleccionar del Catálogo Nacional o Estatal de Formación Continua una opción en la que participó más adelante.				



Curso Básico de Formación Continua para Maestros en Servicio: El enfoque por competencias en la Educación Básica 2009

Curso Básico 2009 OBJETIVOS	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
1. El curso le ayudó a identificar los elementos que influyen en los cambios del enfoque educativo de la educación básica.				
2. El curso le ayudó a analizar la relevancia de incorporar el enfoque por competencias para favorecer una educación y desarrollo integral de los alumnos.				
3. El curso le ayudó a comprender el concepto de competencia.				
4. El curso favoreció el análisis de las características de las competencias en los planes de estudio de preescolar, primaria y secundaria.				
5. El curso favoreció su comprensión de la articulación entre los tres niveles de la educación básica.				
6. El curso le ayudó a identificar la importancia de desarrollar competencias docentes como elemento innovador de su formación continua.				
7. El curso le ayudó a identificar las diferencias conceptuales entre propósito, objetivo y competencia para redactar una competencia.				
8. El curso le proporcionó herramientas para la construcción de una competencia.				
9. El curso le ayudó a diseñar planeaciones basadas en competencias.				
10. El curso le ayudó a analizar los elementos de transversalidad y trabajo por proyectos para diseñar una planeación basada en el trabajo por competencias.				
11. El curso le ayudó a comprender el concepto de transversalidad.				



Curso Básico de Formación Continua para Maestros en Servicio: Planeación didáctica para el desarrollo de competencias en el aula 2010

Curso Básico 2010 OBJETIVOS	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
1. El curso le ayudó a reconocer los componentes de la planeación didáctica en el aula de acuerdo con los nuevos enfoques educativos que orientan la Reforma Integral de la Educación Básica.				
2. El curso le ayudó a conocer y analizar los perfiles de desempeño docente en el contexto de la RIEB.				
3. El curso le ayudó a reflexionar sobre su práctica en el contexto del enfoque por competencias.				
4. El curso le ayudó a comprender los elementos de la planeación didáctica (en planes y programas de estudio vigentes) para el desarrollo de secuencias o proyectos.				
5. El curso le ayudó a identificar la competencia lectora como una herramienta para favorecer el aprendizaje permanente y autónomo.				
6. El curso le dio a conocer los parámetros para valorar la competencia lectora de acuerdo con estándares establecidos.				
7. El curso le ha ayudado a aplicar estrategias de aprendizaje de acuerdo con los indicadores de fluidez, velocidad y comprensión.				
8. El curso le ayudó a aplicar elementos de la planeación didáctica para favorecer el desarrollo de competencias que demandan una nueva cultura de la salud alimentaria.				
9. El curso le ayudó a identificar los enfoques y contenidos sobre formación cívica y ética y cultura de la legalidad para fortalecer las competencias cívicas y éticas de los jóvenes.				
10. El curso le ayudó a identificar estrategias para promover ambientes de aprendizaje que generen prácticas, actitudes y valores de respeto a los derechos de todos.				
11. El curso le ayudó a reflexionar sobre las características de la inclusión educativa.				

Curso Básico 2010 OBJETIVOS	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
12. El curso le ayudo a reflexionar sobre las implicaciones de la inclusión educativa en la planeación didáctica.				
13. El curso le ha ayudado a evitar prácticas que contribuyan a la exclusión de género, etnicidad, salud, clase social, discapacidad, entre otras.				
14. El curso le ayudo a identificar el marco conceptual y normativo de la participación social en educación en México.				
15. El curso le ayudo a identificar los valores que deben fortalecerse en los estudiantes para fomentar su productividad en la escuela y en su vida cotidiana.				
16. El curso le ayudo a comprender el concepto de transversalidad.				
17. El curso le ha ayudado a proponer en sus planeaciones estrategias de trabajo tomando en cuenta los elementos de transversalidad.				
18. El curso le ha ayudado a ubicar las áreas de oportunidad tomando en cuenta las características de sus alumnos y de su escuela.				
19. El curso le ayudo a favorecer la participación social en la mejora del logro educativo con base en los lineamientos generales para la operación de los Consejos Escolares de Participación Social.				
20. El curso le ha ayudado a promover procesos de organización con la comunidad escolar para generar ambientes de aprendizaje colaborativos dentro del marco de competencia del magisterio y de los Consejos Escolares de Participación Social.				

SECCIÓN IV. INFORMACIÓN DEMOGRÁFICA

Responda a los siguientes enunciados escribiendo sobre la línea o marcando una X en el paréntesis.

Edad _____ Género: () Femenino () Masculino

Como parte de la investigación, se realizarán algunas entrevistas para profundizar en las experiencias y opiniones de los docentes sobre los Cursos Básicos. En caso de que guste participar por favor anote sus datos para contactarlo en días posteriores. Reitero mi compromiso sobre la confidencialidad de sus datos tanto en el cuestionario como en la entrevista.

Nombre _____

Correo electrónico _____ Teléfono móvil _____

MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

Anexo E: Guía de entrevista

1. Rapport.
2. Descripción general del desarrollo profesional del maestro.
3. Asistencia a los Cursos Básicos de Formación Continua.
4. Interacción de los tres niveles en los Cursos Básicos de Formación Continua.
5. Entrega oportuna del cuadernillo en cada uno de los cursos.
6. Explicación de la diferencia entre Talleres Generales de Actualización y Cursos Básicos de Formación Continua.
7. Proceso logístico de los cursos.
8. Compañeros del curso (apoyo, aportaciones e intercambio de experiencias).
9. Temas del curso en su práctica docente (ejemplos relacionados, cambio de ideas, pertinencia).
10. Calidad del curso (información novedosa, expectativas, objetivos y fomento de su formación continua).
11. Actividades (estilos de interacción, variedad en las dinámicas, materiales adecuados, y tiempo).
12. Desempeño del facilitador del curso.
13. Logro de objetivos propuestos en el curso.
14. Evaluación del curso.
15. Diferencia desde su punto de vista entre el TGA y el CBFC
16. ¿Qué cambiaría para que los Cursos Básicos sean mejores o más útiles?
17. ¿Cuál cree que es la finalidad de los CBFC?

Anexo F: Opiniones sobre la interacción con los compañeros de los CBFC 2008-2010

AFIRMACIONES	Ciudad	2008					2009					2010				
		N	TA	A	D	TD	N	TA	A	D	TD	N	TA	A	D	TD
1. En el curso existió apoyo por parte de los compañeros en las actividades que se realizaron en equipo.	AGS	107	25.2	72.9	1.9	—	131	30.5	65.6	1.5	2.3	135	36.3	60	1.5	2.2
	PUE	137	18.2	72.3	5.8	3.6	148	19.6	74.3	4.1	2	150	22	68.7	6.7	2.7
2. Las aportaciones de los compañeros le ayudaron a comprender mejor las temáticas revisadas.	AGS	107	21.5	70.1	6.5	1.9	131	23.7	68.7	4.6	3.1	135	26.7	64.4	5.9	3
	PUE	137	17.5	65	13.1	4.4	145	14.5	73.8	8.3	3.4	148	23	60.1	12.2	4.7
3. El El curso fomentó el intercambio de experiencias con los compañeros.	AGS	104	46.2	49	1.9	2.9	128	42.2	53.9	1.6	2.3	132	44.7	50.8	2.3	2.3
	PUE	135	30.4	63	4.4	2.2	144	36.8	55.6	5.6	2.1	148	36.5	52.7	8.1	2.7

TA= Totalmente de acuerdo

A= Acuerdo

D= Desacuerdo

TD= Totalmente en desacuerdo

Anexo G: Opiniones sobre la contribución de los CBFC 2008-2010 a la práctica docente

AFIRMACIONES	Ciudad	2008					2009					2010				
		N	TA	A	D	TD	N	TA	A	D	TD	N	TA	A	D	TD
4. El curso le ayudó a reflexionar sobre su práctica docente.	AGS	107	29.9	58.9	9.3	1.9	131	34.4	57.3	6.1	2.3	135	32.6	58.5	5.2	3.7
	PUE	136	27.9	62.5	7.4	2.2	145	33.1	58.6	6.9	1.4	149	32.9	57.7	6	3.4
5. Las temáticas vistas en el curso fueron de utilidad para mejorar su práctica docente.	AGS	107	22.4	70.1	6.5	1.9	131	20.6	64.1	13	2.3	135	24.4	59.3	11.9	4.4
	PUE	136	15.4	72.1	9.6	2.9	145	18.6	66.9	12.4	2.1	148	17.6	62.8	14.2	5.4
6. En el curso se plantearon ejemplos relacionados con su práctica docente.	AGS	107	25.2	59.8	12.1	2.8	131	24.4	60.3	10.7	4.6	135	25.9	63	7.4	3.7
	PUE	135	20	59.3	17.8	3	145	21.4	60.7	15.2	2.8	148	22.3	58.1	14.2	5.4
7. Los contenidos del curso tuvieron relación con su práctica docente.	AGS	106	27.4	67.9	2.8	1.9	130	27.7	62.3	7.7	2.3	134	26.9	64.9	6.7	1.5
	PUE	135	16.3	68.9	13.3	1.5	145	18.6	71	9.7	0.7	148	17.6	63.5	16.9	2
8. Los temas vistos en el curso le ayudaron a enfrentar los problemas que se le presentan en el aula.	AGS	107	20.6	54.2	21.5	3.7	131	17.6	57.3	19.8	5.3	135	20	57.8	16.3	5.9
	PUE	138	10.9	62.3	21	5.8	147	12.9	61.2	19.7	6.1	150	14.7	56.7	22.7	6
9. El curso fomentó el intercambio de ideas para mejorar la práctica docente.	AGS	107	30.8	59.8	8.4	0.9	131	34.4	56.5	6.9	2.3	134	33.6	57.5	6.7	2.2
	PUE	135	23.7	65.2	8.1	3	143	24.5	65.7	7.7	2.1	147	23.8	61.2	11.6	3.4
10. Ha podido poner en práctica lo que aprendió el curso.	AGS	107	18.7	63.6	15.9	1.9	131	13	70.2	13.7	3.1	135	22.2	57	17	3.7
	PUE	137	20.4	59.1	16.8	3.6	148	18.9	64.9	12.8	3.4	149	20.8	56.4	18.8	4

Anexo H: Opiniones sobre los aportes y satisfacción de expectativas de los CBFC 2008-2010

AFIRMACIONES	Ciudad	2008					2009					2010				
		N	TA	A	D	TD	N	TA	A	D	TD	N	TA	A	D	TD
11. El curso le brindó información novedosa.	AGS	107	11.2	60.7	20.6	7.5	131	12.2	64.1	16.8	6.9	133	13.5	60.9	16.5	9
	PUE	139	10.8	57.6	25.9	5.8	147	11.6	62.6	20.4	5.4	152	9.9	54.6	25.7	9.9
12. El curso alcanzó las expectativas que tenía sobre él.	AGS	106	7.5	53.8	28.3	10.4	129	4.7	58.1	29.5	7.8	132	8.3	52.3	30.3	9.1
	PUE	137	8	51.1	31.4	9.5	147	8.2	55.1	28.6	8.2	150	9.3	48.7	30.7	11.3
13. El curso lo motivó para continuar con su formación continua a través de otras experiencias de formación.	AGS	107	19.6	57.9	15.9	6.5	130	18.5	58.5	16.9	6.2	133	19.5	57.1	17.3	6
	PUE	135	15.6	60	19.3	5.2	145	15.9	60	19.3	4.8	149	18.1	55.7	18.8	7.4
14. Los objetivos a lograr en el curso fueron suficientes.	AGS	107	6.5	52.3	37.4	3.7	130	5.4	56.9	31.5	6.2	133	9.8	54.1	29.3	6.8
	PUE	137	8.8	47.4	35.8	8	145	9	51.7	31	8.3	151	7.3	49	34.4	9.3

Anexo I: Opiniones sobre las actividades de los CBFC 2008-2010

AFIRMACIONES	Ciudad	2008					2009					2010				
		N	TA	A	D	TD	N	TA	A	D	TD	N	TA	A	D	TD
17. En el curso se fomentaron diferentes estilos de interacción (instructor-participante o participante-participante).	AGS	107	24.3	63.6	10.3	1.9	131	29	58.8	10.7	1.5	133	27.1	59.4	12	1.5
	PUE	137	17.5	68.6	8.8	5.1	145	23.4	60.7	11	4.8	150	26.7	56.7	12.7	4
18. En el curso existió variedad en las dinámicas (p.e trabajos individuales, trabajos grupales, exposiciones).	AGS	107	23.4	60.7	13.1	2.8	131	28.2	54.2	16	1.5	133	27.8	56.4	13.5	2.3
	PUE	136	22.1	55.1	17.6	5.1	147	25.9	51.7	16.3	6.1	150	26	48	18	8
19. Los materiales utilizados en el curso fueron adecuados para las actividades en las que se usaron.	AGS	107	19.6	57.9	18.7	3.7	131	21.4	60.3	16	2.3	133	21.8	59.4	16.5	2.3
	PUE	137	16.8	56.9	20.4	5.8	146	21.2	52.7	20.5	5.5	150	20	53.3	20	6.7
20. El tiempo de las sesiones del curso fue suficiente para llevar a cabo todas las actividades planeadas.	AGS	107	9.3	52.3	33.6	4.7	130	11.5	48.5	33.1	6.9	132	12.1	47	33.3	7.6
	PUE	136	11.8	44.1	32.4	11.8	146	12.3	43.8	32.2	11.6	147	12.2	42.2	33.3	12.2

Anexo J: Opiniones sobre el desempeño de los facilitadores de los CBFC 2008-2010

AFIRMACIONES	Ciudad	2008					2009					2010				
		N	TA	A	D	TD	N	TA	A	D	TD	N	TA	A	D	TD
21. El facilitador condujo el curso de manera que la participación de los integrantes del grupo fue mayor que la exposición del facilitador.	Ags	106	13.2	65.1	18.9	2.8	130	21.5	59.2	16.9	2.3	132	22	60.6	14.4	3
	Pue	136	14.7	59.6	19.9	5.9	144	17.4	59	18.1	5.6	149	18.8	51	20.8	9.4
22. El facilitador animó a los integrantes del grupo a participar (p.e compartir conocimientos, ideas, dudas, discutir, preguntar, etc.).	Ags	106	20.8	59.4	18.9	0.9	129	26.4	60.5	10.9	2.3	131	26	61.8	10.7	1.5
	Pue	135	23.7	56.3	14.1	5.9	145	26.9	53.8	14.5	4.8	149	24.8	55.7	11.4	8.1

