

Hacia la excelencia educativa: análisis de la formación continua de las maestras y maestros de educación básica en servicio



Autora:
Elena del Rocío Manrique Bandala



VERACRUZ
GOBIERNO
DEL ESTADO



SEV
Secretaría
de Educación

SEMSys
Subsecretaría de Educación
Media Superior y Superior



**UNIVERSIDAD
PEDAGÓGICA
VERACRUZANA**

**VERA
CRUZ**
ME LLENA DE ORGULLO

Hacia la excelencia educativa: análisis de la formación continua de las maestras y maestros de educación básica en servicio

Autora:
Elena del Rocío Manrique Bandala

Esta obra fue sometida a un riguroso proceso de evaluación a doble ciego mediante la dictaminación de reconocidos académicos en su campo de conocimiento nacionales, miembros del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores (SNI) del Consejo Nacional de Humanidades Ciencias y Tecnologías (CONAHCyT) o con perfil del Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP).

Título:

Hacia la excelencia educativa: análisis de la
formación continua de las maestras y maestros
de la educación básica en servicio

Autora:

Elena del Rocío Manrique Bandala

Corrección de estilo y maquetación:

Editorial Zétira

Portada:

Fotografías de aprendientes de maestría.

DR © Secretaría de Educación de Veracruz

Universidad Pedagógica Veracruzana

Av. Justino Sarmiento s/n entre Av. Américas
y Calle Pico de Orizaba

Col. Laderas del Macuiltépetl, C.P. 91133

Xalapa, Veracruz de Ignacio de la Llave,

México

www.sev.gob.mx/upv

Primera edición: octubre de 2024

ISBN 978-607-725-515-4

Impreso en México

El contenido del libro es responsabilidad de la autora.

Reservados todos los derechos. No se permite la reproducción total o parcial de esta obra, ni su incorporación a un sistema informático, ni su transmisión en cualquier forma o por cualquier medio (electrónico, mecánico, fotocopia, grabación u otros) sin citar la fuente y autor. La infracción de dichos derechos puede constituir un delito contra la propiedad intelectual.

Gobierno del Estado de Veracruz de Ignacio de la Llave

ING. CUITLÁHUAC GARCÍA JIMÉNEZ
GOBERNADOR DEL ESTADO DE VERACRUZ

MTRO. VÍCTOR EMMANUEL VARGAS BARRIENTOS
SECRETARIO DE EDUCACIÓN

MTRA. LISSETE CAMACHO MUÑOZ
SUBSECRETARIA DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR Y SUPERIOR

Universidad Pedagógica Veracruzana

DRA. MARÍA DEL ROSARIO PÉREZ MÉNDEZ
RECTORA DE LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA VERACRUZANA

DR. GONZALO GONZÁLEZ OSORIO
DIRECTOR ACADÉMICO

C.P. MARCELA MIÑÓN GARCÍA
DIRECTOR ADMINISTRATIVO

LEP. ANA ISABEL BÁEZ GUTIÉRREZ
DIRECTORA DE CENTROS REGIONALES

ÍNDICE

Resumen.....	11
Introducción	14
1.Marco teórico-conceptual	20
1.1.Estado del arte de los procesos de formación permanente o continua	20
1.2.Fundamentos de los procesos de formación continua docente.	27
1.3.Antecedentes de los procesos de formación continua en el profesorado de educación básica en nuestro país.	81
1.4.Contexto en el que desarrollan su práctica las maestras y los maestros de la educación básica en México.....	86
1.5.Panorama actual de la formación continua de las maestras y los maestros de la educación básica en México.....	91
2 Metodología	99
2.1. Enfoque metodológico.....	99
2.2.Universo, población y muestra de estudio	110
2.3.Procedimientos e instrumentos de recolección de datos e información.	118
2.4.Procedimiento para el análisis e interpretación de datos.....	132
3.Resultados	145
3.1.Naturaleza de la información.....	145
3.2.Fundamentos de la estrategia de formación	151
3.3.Diseño y planificación de la estrategia de formación continua	155
3.4.Características de la estrategia de formación.....	174
3.5.Seguimiento y evaluación como elementos favorecedores de una formación continua orientada a la mejora educativa.	181
4.Discusión y conclusiones.....	189
4.1.Discusión de los objetivos y preguntas de investigación.....	189
4.1.1. Discusión relacionada con el modelo institucional de formación continua docente de la educación básica.....	190

4.1.2.Discusión relacionada con las características o componentes de los procesos de formación continua docente en la educación básica.....	201
4.1.3.Discusión relacionada con los alcances de la formación continua hacia el fortalecimiento de las capacidades de los docentes.....	222
4.1.4.Discusión relacionada con rasgos diferenciales sobresalientes en las armonizaciones de los procesos de formación continua docente de la educación básica.....	235
4.2. Aportaciones	240
4.3. Limitaciones	243
4.4. Líneas abiertas.....	244
4.5. Conclusiones.....	248
5.Referencias bibliográficas.....	253
6.Anexos.....	269
Anexo 1. Relación objetivos/preguntas de investigación-Categorías de análisis.	269
Anexo 2. Relación objetivos/preguntas de investigación-Preguntas de entrevistas a expertos en formación continua.....	270
Anexo. 3 Guía de entrevista a expertos en formación continua.....	274
Reseña del autor	277
Acerca de la portada.....	279

ÍNDICE DE TABLAS.

Tabla 1. Clasificación de documentos escritos.....	109
Tabla 2. Población de la investigación relativa a los procesos de formación continua de las maestras y los maestros de la educación básica en México.	113
Tabla 3. Selección de la muestra a partir de la población.	117
Tabla 4. Nomenclador para la denominación de archivos.....	125
Tabla 5. Instrumentos y técnicas de recolección de datos aplicadas en el estudio de la formación continua de docentes de educación básica en México.	131
Tabla 6. Formato de la matriz de análisis documental.	134
Tabla 7. Categorías que se diseñaron, definición y códigos asociados a ellas.....	138
Tabla 8. Matriz de codificación de la Dimensión 1, Naturaleza de la información.....	142
Tabla 9. Elementos que conforman el término formación continua según Documento base de la Estrategia de formación Continua del Estado de Michoacán, 2019.....	154
Tabla 10. Etapas para la implementación del proceso de formación continua en las entidades federativas.	156
Tabla 11. Marco normativo de las estrategias de formación docente de los estados de Aguascalientes, Michoacán y Veracruz.....	158
Tabla 12. Instrumentos en los que se apoyó el diagnóstico de necesidades de formación de las entidades federativas de Veracruz, Michoacán y Aguascalientes.....	166
Tabla 13. Oferta formativa seleccionada por las entidades federativas objeto de análisis.....	171
Tabla 14. Objetivos de las estrategias de formación por entidad federativa.	175

Tabla 15. Relación objetivos/preguntas de investigación-Categorías de análisis.....	269
Tabla 16. Relación objetivos/preguntas de investigación-Preguntas de entrevistas a expertos en formación continua.....	270

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Nueva visión de la formación..	29
Figura 2. Diseño de investigación para el diagnóstico de necesidades basado en el citado modelo.	56
Figura 3. Concepción sobre el Desarrollo Profesional Docente.	70
Figura 4. Componentes del DPD según Monarca y Manso.....	72
Figura 5. Planificación de una estrategia de Formación Docente Centrada en la Escuela.	77
Figura 6. Características de DPD efectivo.....	80
Figura 7. Estrategia metodológica de la investigación.....	100
Figura 8. Sistema de almacenamiento digital de documentos de la investigación.....	124
Figura 9. Pasos que se siguieron para la construcción del sistema categorial.	137
Figura 10. Uso de esquemas conceptuales para el análisis de la información.	143
Figura 11. Uso de diagramas para el análisis de la información.....	144
Figura 12. Cronograma del proceso de formación continua en el estado de Veracruz.....	148
Figura 13. Publicación del proceso de formación continua en el sitio oficial de la Secretaría de Educación de Veracruz.....	149
Figura 14. Boletín informativo relacionado con el proceso de formación continua en el estado de Aguascalientes.	150
Figura 15. Publicación del proceso de formación continua en el estado de Michoacán a través de redes sociales.....	150
Figura 16. Publicación convocatoria a la colección de cursos de aprendizajes clave en el sitio oficial de la Secretaría de Educación de Veracruz.....	160

Figura 17. Sección destinada al Sistema Integral de Formación Continua en el sitio oficial del Instituto de Educación de Aguascalientes.....	160
Figura 18. Publicación convocatoria a la oferta académica de formación en el sitio oficial de la Secretaría de Educación del Estado de Michoacán.	161
Figura 19. Formación continua según el Sistema Educativo Nacional.....	192
Figura 20. Factores involucrados en la mejora de la tarea de enseñar.	201
Figura 21. Incidencia de la formación continua en la enseñanza y el aprendizaje.	230

1. Resumen

El presente trabajo de investigación tuvo como propósito examinar como se llevan a cabo los procesos de formación continua de los docentes en servicio de la Educación Básica (EB) en nuestro país. Para ello, se emplearon marcos teóricos referenciales y una metodología cualitativa de tipo documental. Esta aproximación permitió especificar, a partir del análisis de las estrategias de formación continua implementadas por algunas entidades federativas, las características y componentes del modelo de formación establecido para el desarrollo de estos procesos. También se analizó la concepción de formación continua en el Sistema Educativo Nacional, los alcances de estos procesos y su contribución en el fortalecimiento de las capacidades de los docentes, con el objetivo de atender las demandas y desafíos actuales de la EB, buscando lograr la calidad y excelencia educativa. Así mismo, se identificaron marcos de actuación vinculados a la obtención de resultados sobresalientes, las evaluaciones del desempeño, para construir buenas prácticas que optimicen estos procesos.

En la investigación se concluye que, en nuestro país, las acciones de formación continua dirigidas a las maestras y maestros de la EB se organizan mediante una estrategia de formación continua a nivel federal como programa marco y su correspondiente armonización en las entidades federativas. Aunque las directrices establecidas consideran los componentes y etapas esenciales para el desarrollo de estos procesos, se percibe poca flexibilidad para su adecuación a los diversos y heterogéneos contextos educativos a nivel local. Además, la planeación a la formación requiere un tratamiento investigativo robusto. Es necesario fortalecer estas directrices con referentes teóricos, metodológicos y procedimentales que sustenten mejor el desarrollo del diagnóstico de necesidades formativas, del cual depende la generación e implementación adecuada de una oferta formativa de calidad, pertinente y equitativa.

Palabras claves: Formación Docente, Formación Continua, educación básica, calidad educativa, excelencia educativa, estrategias de formación, modelos de formación, Sistema Educativo Nacional, capacidades docentes, prácticadocente, buenas prácticas.

1. Abstract

The purpose of the research was to examine how the processes of continuous training teachers' basic education are carried out in our country. This was achieved through the use of theoretical reference frameworks and a qualitative documentary methodology. Of a documentary type. This approach allowed us to present, based on the analysis of the continuous training strategies implemented by some states, the characteristics and components of the training model established for these processes, how the National Education System understands continuous training, the scope of these processes, and their contribution to strengthening the capacities of teachers to meet the demands and challenges currently faced by basic education in order to achieve education quality and excellence. Additionally, the research identified framework for action linked achieving outstanding results in previous performance assessments aiming towards the construction of good practices that enhance these processes.

The research concluded that, in our country, continuing education activities aimed at teachers of basic education are organized through the establishment of federal-level as a framework program, with corresponding harmonization in the states. Additionally training strategy training planning requires and investigate approach. It's necessary to strengthen these guidelines with the theoretical, methodological and procedural references to better support the development of training needs, upon assessment which the design and proper implementation of a quality, pertinent and equitable training offer depends.

Keywords: Teacher Training, Continuous Training, basic education, educational quality, educational excellence, training strategies, training models, National Educational System, teaching skills, teaching practice, good practices.

1. Introducción

El presente trabajo está dirigido al estudio de los procesos de formación continua de las maestras y los maestros de la educación básica en nuestro país. Para ello, desde el enfoque de la formación docente, realizaremos una exhaustiva revisión documental. Iniciaremos con la recopilación de insumos en diversos formatos y analizaremos, de manera específica, como tres entidades federativas, –Aguascalientes, Michoacán y Veracruz–, diseñan, implementan y evalúan sus estrategias de formación continua a nivel regional o local, a partir de un proceso de armonización.

Desde hace algunos años la formación continua del profesorado ha sido, un tema central en el diagnóstico educativo. Se le ha considerado un valioso elemento de intervención de las políticas públicas en materia educativa, especialmente en el contexto de las reformas al sistema educativo. Se le ha reconocido como una estrategia orientada a alcanzar la calidad y el logro académico en los sistemas educativos. Sin embargo, los retos y desafíos que enfrenta la educación básica en nuestro país no distan mucho de los observados en otros países de América Latina, donde los procesos de formación continua o permanente de los docentes, también, son objeto de observación y escrutinio. No obstante, parece que poco se ha avanzado en una verdadera profesionalización. Se continúan privilegiando procesos institucionales de corte centralizado, instaurados por la autoridad educativa federal, y delegados para su puesta en marcha a las autoridades locales, sin mecanismos de seguimiento y evaluación consolidados.

Presumimos, por tanto, que los actuales procesos de formación continua de los docentes de educación básica son abigarrados y descontextualizados, que no se ha logrado definir un modelo de formación orientado en la identificación o detección de necesidades de formación reales y específicas, que permita fortalecer sus capacidades

en consonancia con las nuevas demandas y desafíos que enfrenta la educación básica en la actualidad. El alcance de estos procesos, como elementos favorecedores de la mejora educativa, depende de diversas variables, entre ellas una planeación de la formación orientada en criterios de calidad, pertinencia y equidad. Profundizar, en el análisis de estas condicionantes y de los elementos que intervienen en la formación continua del profesorado de este subsistema constituye el motivo central de nuestro estudio.

Enmarcada en el análisis de las prácticas educativas, desde hace algunas décadas se ha tratado de abordar el estudio de la formación docente con la finalidad de identificar y describir los factores de influencia que intervienen en la misma. Recientemente como parte de estos estudios, se ha comenzado a plantear la formación continua o permanente y su relación con el mejoramiento de los aprendizajes del alumnado, como vía para el fortalecimiento y transformación de las prácticas de enseñanza. Incluso las actuales políticas en materia educativa han considerado su relevancia como elementos decisivos para los propósitos de los sistemas educativos, centrando gran parte de sus reformas en elevar, mediante esta formación, la calidad del profesorado. Fundamentado en este nivel de relevancia, se presenta este estudio como parte de los proyectos realizados en la Especialidad en Investigación Educativa de la Universidad Pedagógica Veracruzana, con la intención de contribuir a la comprensión de estos tipos de procesos.

La presentación de esta investigación se estructura en cuatro capítulos. El primero expone el marco teórico conceptual, mientras que los tres restantes abordan el estudio empírico. A continuación, se describen brevemente cada uno, con la intención de brindar al lector un panorama general del trabajo realizado.

El marco teórico conceptual está conformado por cinco apartados que contienen temáticas relacionadas con supuestos relevantes para

la fundamentación del estudio. Estas temáticas son: 1) Estado del arte de los procesos de formación permanente o continua docente, 2) Fundamentos de los procesos de formación continua docente, 3) Antecedentes de los procesos de formación continua en el profesorado de EB en nuestro país, 4) Contexto en el que desarrollan sus prácticas las maestras y los maestros de la EB en México, y 5) Panorama actual de la formación continua de las maestras y los maestros de la EB en México.

Por tanto, en el primer capítulo se abordan, inicialmente, los resultados de investigaciones sobre la formación continua o permanente del profesorado en nuestro país en la última década, a fin de analizar el corpus de los estudios realizados sobre diversos tipos de prácticas derivadas de las políticas públicas en materia educativa. En este contexto, se prioriza el análisis del desempeño del sujeto en formación, la correspondencia entre las prácticas y las necesidades docentes.

Este capítulo también contempla el tratamiento de las bases de la formación continua o permanente, algunos conceptos relevantes en el campo, su vínculo con la formación inicial, algunos modelos de formación docente, la importancia de la planificación de la formación, las etapas y elementos que intervienen de manera decisiva en el éxito formativo, y la necesidad de transitar, como parte de las tendencias, al Desarrollo Profesional Docente (DPD) mediante la implementación de algunos modelos y marcos de actuación que favorezcan su efectividad. Finalmente, se describe de manera referencial y en qué condiciones se han desarrollado estos procesos, hasta la situación actual.

En cuanto al segundo capítulo, describimos el diseño de nuestra investigación a partir de una justificación de las decisiones metodológicas que la orientan y hemos considerado pertinentes en relación con los objetivos establecidos. Para ello, iniciamos con la elección de una metodología con enfoque cualitativo como paradigma idóneo para el estudio del contexto educativo, con miras a comprender

determinados fenómenos ubicados en escenarios específicos. La investigación documental, se emplea como medio para la indagación, recolección, organización, análisis e interpretación de información respecto a la formación continua de docentes, tomando como insumos una muestra de documentación técnica institucional en sus diversos formatos (impresos, electrónicos, audiovisuales, etc.), así como testimonios escritos por expertos en este ámbito. El análisis de contenido como técnica para desarrollar un trabajo hermenéutico sobre dichos insumos, con el apoyo de dimensiones y categorías de análisis previamente determinadas, a fin de conducir a explicar dichos procesos.

En esta sección indagamos en las estrategias de formación continua dirigidas a los docentes de educación básica implementadas por las entidades federativas, ya que éstas constituyen el escenario específico de nuestra investigación. Esta inspección, se determina mediante la metodología establecida, aplicada a la revisión de documentos técnicos cimentados para el diseño, implementación y evaluación de dichas estrategias, además de otros documentos académicos con rigor científico y testimoniales. Estos se vinculan con las dimensiones y categorías de análisis para su aplicación al proceso formativo, sus etapas y elementos, a fin de establecer una caracterización general, y posteriormente identificar áreas de oportunidad para mejora de rasgos diferenciales que contribuyan a la eficacia en los procesos de formación continua de estos docentes.

El tercer capítulo está destinado a la exposición de los resultados derivados de la aplicación de las dimensiones y categorías de análisis sobre los insumos, en este caso documentos técnicos institucionales, testimoniales y otros de tipo académico, lo que constituye la unidad elemental sobre la cual centraremos valoraciones posteriores. Describiremos, por tanto, de acuerdo con orden de las dimensiones y categorías empleadas, cada etapa o elemento del proceso que forman parte de las estrategias de formación continua implementadas

por las entidades federativas seleccionadas, a fin de acceder a una caracterización general e identificación de rasgos en los cuales, posteriormente concebir análisis más detallados.

El cuarto y último capítulo está dedicado a la discusión y conclusiones, a partir de los resultados obtenidos del análisis de las estrategias de formación continua implementadas por las entidades federativas elegidas y su vinculación con aportes teóricos y referenciales. Esto permite identificar la manera en que se llevan a cabo estos procesos, sus componentes y etapas, el grado de idoneidad y pertinencia de estos desarrollos con respecto a los fines de la formación continua en los docentes de la educación básica.

Se detallan también las principales aportaciones de nuestro estudio en el campo de la formación continua docente, así como las limitaciones encontradas durante el desarrollo del proceso indagatorio. Este último capítulo concentra también algunas líneas abiertas que se generan a partir de los aportes del presente trabajo, el alcance de sus objetivos y que pudieran ser de interés para la puesta en marcha de nuevos procesos de investigación.

Finalmente se detallan las conclusiones, en relación con el objetivo general y los específicos que formaron parte de nuestra investigación: conocer cómo el Sistema Educativo Nacional ha propuesto los procesos de formación continua o permanente en los docentes de educación básica, a partir de: 1) Conocer el modelo institucional o las directrices bajo las que se realizan los procesos de formación continua de las maestras y los maestros de la EB en nuestro país. 2) Descubrir las bases teórico-conceptuales sobre las cuales el Sistema Educativo Nacional fundamenta los actuales procesos de formación continua de las maestras y los maestros de la EB. 3) Identificar las características o componentes de los procesos de formación continua de las maestras y los maestros de la EB en nuestro país. 4) Comprender la trascendencia y dirección de los objetivos de los procesos de

formación de las maestras y los maestros de la EB en nuestro país.

- 5) Estimar el alcance de los procesos de formación continua con base en el fortalecimiento de las capacidades de las maestras y los maestros de la EB, permitiéndoles atender las nuevas demandas y desafíos que enfrenta en la actualidad este tipo de escolaridad.
- 6) Relacionar los rasgos diferenciales en las armonizaciones de los procesos de formación continua de las maestras y maestros de la EB, implementados en las diferentes entidades federativas de los cuales se obtuvieron resultados sobresalientes.

Esperamos que este trabajo contribuya a la comprensión de las prácticas educativas y de la complejidad de la formación docente, a fin de resaltar el papel de los docentes y la urgencia de una verdadera revalorización. Esto debe partir de la promoción de procesos de desarrollo profesional, tomando como base el conocimiento de los docentes, la identificación de sus necesidades y el contexto en el que se desempeñan.

1. Marco teórico-conceptual

1.1. Estado del arte de los procesos de formación permanente o continua.

En las últimas tres décadas, la investigación en torno a la formación docente ha experimentado un notable incremento, vinculado a la diversificación y articulación del término con otros tópicos, hasta alcanzar el nivel de emergente. La evolución de estas investigaciones ha sido significativa; en la primera década, se hablaba de la formación de docentes (normal y universidad) y profesionales de la educación; posteriormente se especificó como formación de educación, hasta llegar a los últimos años, donde se denomina procesos de formación.

Ante la importancia de la labor docente en la construcción de una sociedad igualitaria y con garantías de equidad, estudiosos en la materia han desarrollado propuestas para conformar estados del conocimiento acerca de los procesos de formación continua de los docentes de educación básica en nuestro país. La intención de estas es ofrecer una visión general de las contribuciones existentes en este campo, para continuar con el análisis de las recientes situaciones formativas.

Las transformaciones actuales de la política pública en materia educativa, derivados de los cambios en el sistema de gobierno, buscan reconocer la relevancia de la labor del profesorado, y fomentar el interés por establecer procesos de desarrollo profesional y formación continua o permanente que permitan mejorar su desempeño.

Este apartado se orientada a informar sobre los productos de investigación publicados en artículos, ponencias de congresos y capítulos de divulgación. Se prioriza la presentación de investigaciones bajo referentes teóricos y empíricos, con enfoques cualitativos y cuantitativos relacionados con procesos de formación, específicamente

formación permanente o continua. Dando preferencia a investigaciones realizadas en la última década en nuestro país, destacando trabajos auspiciados por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), coordinados por Patricia Ducoing Watty, donde se evidencia el incremento de la producción, así como la diversificación y articulación de la temática relacionada con la formación. Estos estudios se basan en procesos de reflexión guiados por un esquema de categorización, para mostrar a la evolución de esta temática a lo largo del tiempo.

La construcción de este estado del conocimiento ha seguido las líneas temáticas establecidas en los trabajos del COMIE, que incluye: nociones de formación, tendencias de la formación, formación y currículum; metodologías y modalidades de formación; formación y procesos socio históricos e institucionales (normales y UPN), formación y evaluación; formación y política; formación e identidad; formación permanente; formación en competencias; formación de niños, adolescentes y jóvenes. En esta investigación nos centraremos en estudios relacionados a los procesos de formación permanente o continua.

Es relevante mencionar que, en los años ochenta, la formación permanente se reporta dentro de los estudios sobre docentes en los niveles de educación básica y normal, así como la formación de docentes y profesionales de la educación. En los noventa, se abordan nociones colindantes como, formación y procesos institucionales, formación y ejercicio profesional.

Según Ducoing y Fortoul (2013), este tipo de formación ha sido vinculado a enfoques variados promovidos por distintas administraciones públicas, utilizando términos como capacitación, actualización, nivelación, formación continua, profesionalización, superación profesional, etc. refiriéndose a la necesidad permanente de formación del profesorado durante el periodo de su servicio. En

el nivel de educación básica se ha empleado el término formación permanente.

A pesar, de que se establecieron directrices para la formación continua desde los años setenta, nuestro país continuó priorizando la formación inicial considerándola como suficiente y pertinente para la preparación de los docentes a lo largo de su carrera profesional. En la actualidad, en el marco de la sociedad del conocimiento, la formación continua es una temática emergente. Sin embargo, la revisión indica que aún no se ha logrado distinguir claramente esta formación (continua o permanente) de la formación docente en general. Esto se refleja en el soporte teórico, que a menudo toma referentes de procesos de la formación general. En muchos estudios la formación permanente se asocia con una concepción humanista, como una forma de enriquecimiento de la persona, mientras que en otros se vincula con procesos de aprendizaje orientados hacia la sociedad o educación para toda la vida, llegando incluso a relacionarse con el ámbito laboral (formación para el empleo).

Ante esta situación, Domínguez en Ducoing y Fortoul (2013) propone cinco categorías temáticas para abordar la formación permanente y las investigaciones que las respaldan. Estas categorías: análisis y crítica de las políticas de formación permanente, formación permanente ofrecida, detección de necesidades, subjetivación de la formación o en la formación y, por último, alternativas de formación permanente, que se detallan en los siguientes párrafos.

En cuanto al análisis de las políticas de formación permanente, se incluyen los trabajos que abordan a prácticas de formación continua como resultado de políticas educativas. Esta categoría está conformada por estudios de 13 autores que examinan como las prácticas de formación permanente derivadas de política educativa han sido implementadas, que tanto las políticas como las estrategias de formación permanente no consideran la complejidad del concepto

ni la importancia del sujeto en dichos procesos como una formación que se extienda a toda su vida, dejando a un lado el corte remedial.

Otro aspecto de observación revelado por estos estudios es la incongruencia entre objetivos y prácticas formativas. Muchos de los estudios señalan que, aunque se postula un sistema de formación permanente que debería ser consistente y organizado, en la práctica, a menudo, se encuentra una falta de alineación. Las políticas tienden a excluir la improvisación y no logran una articulación adecuada, lo que pone de manifiesto la necesidad de asegurar la continuidad y sistematicidad de los procesos formativos.

En cuanto a los enfoques teóricos, las perspectivas de formación van desde una visión constructivista que busca la edificación de un docente reflexivo, centrada en su práctica, especialmente en el entorno escolar.

El segundo tópico, formación permanente ofrecida, establece el impacto que han tenido los programas en el desempeño profesional en sus participantes, tanto en la educación básica como en el nivel de educación superior. En este sentido, se encuentran trabajos que valoran el impacto de las prácticas de formación permanente en el desempeño de los sujetos en formación, así como el análisis de las condiciones institucionales necesarias para el desarrollo profesional de los docentes en sus lugares de trabajo.

Esta categoría incluye el trabajo de doce autores que abordan temas como la trascendencia de la formación permanente en el desempeño laboral, el impacto de la Carrera Magisterial, los procesos de apropiación en educación primaria, los efectos de los cursos de capacitación, los programas rectores de formación continua en algunas entidades federativas, dispositivos de formación, el grado de satisfacción de egresados de un posgrado, la relación entre posgrados y desarrollo profesional, el trabajo académico, entre otros.

En lo que concierne a la detección de necesidades para la formación, esta categoría agrupa catorce trabajos relacionados con la identificación de necesidades formativa y la una brecha entre programas actuales y necesidades reales. Tras el análisis de trabajos en varios niveles educativos, se establece una diferencia en la forma de abordar estos procesos por parte de las Instituciones de Educación Superior (IES) con respecto a la educación básica. También se da cuenta respecto a reflexiones de los docentes en cuanto a necesidades formativas.

Otros estudios comparten experiencias en la detección de necesidades y cómo han logrado identificar estas necesidades en colectivos específicos. Es importante mencionar que, con excepción de una investigación sobre supervisores, todas las demás se han ubicado a partir de centros educativos específicos, confirmando las propuestas teóricas que destacan la particularidad de las necesidades formativas docentes en cada institución.

Otras investigaciones en instituciones IES describen la necesidad de conformar primeramente el perfil ideal del docente señalando, ejes que requieren mayor atención, tales como aspectos socioemocionales, estrategias de enseñanza y aprendizaje, investigación e innovación. También, subrayan la necesidad de establecer, como parte del proceso de diagnóstico, un marco teórico-conceptual que incorpore una fundamentación filosófica, psicológica y social de la educación.

Se encontraron estudios sobre la detección de necesidades formativas cambios en los modelos curriculares y educativos. Algunos se centran en describir dichas necesidades, mientras que otros abordan los instrumentos utilizados para identificarlo. Huchim y Fernández (2009) comparten su experiencia en estos procesos, considerando principios de gestión de calidad respaldados por las normas ISO (Organización Internacional de Estándares), específicamente la ISO-10015. Estos autores posicionan la formación docente como un proceso de desarrollo estructurado en varias etapas, necesario para el

funcionamiento de la organización educativa con calidad, y subraya la verificación de competencias orientadas al mejoramiento continuo y la supervisión permanente.

El análisis de trabajos en este ámbito permitió identificar investigaciones que evidencian necesidades de formación docente no atendidas, debido a desfases entre las competencias deseadas y la capacidad de las propuestas formativas para desarrollarlas. Se destaca la importancia de diseñar estas propuestas a partir de las necesidades halladas, en función de los grupos receptores y sus condiciones, para impactar efectivamente en el desempeño de sus prácticas docentes. También, se sugieren recomendaciones para los actores involucrados, incluidas las autoridades educativas, y se aclaran los desafíos y tendencias derivados del contexto nacional y el papel del profesorado en la sociedad actual y futura.

En cuanto a los enfoques teóricos incorporados en los estudios de detección de necesidades formativas, la mayoría de los trabajos orientan el concepto de formación hacia al desarrollo personal, posicionando al docente como responsable de su propia formación. En la mayoría de las propuestas diagnósticas se le da voz al docente para que exprese sus necesidades, las cuales se toman en cuenta en la planificación de la oferta formativa. Así mismo, los estudios que demuestran la falta de correspondencia entre oferta y demanda formativa evidencian la importancia del sujeto o participante de la formación como punto de partida para garantizar el éxito de estos procesos.

De igual manera, se analiza la subjetivación experimentada por los participantes de estos procesos, a partir de la valoración de pensamientos y emociones resignificadas las experiencias vividas. Este tópico incluye estudios de experiencias subjetivas del docente como sujeto de las prácticas de formación. Doce de los estudios presentados buscan dar cuenta, bajo un enfoque de representación de la práctica docente, cuán significativos son los procesos de

formación para generar cambios en su concepción de la disciplina y la transformación de su profesión, reflejado en cambios en su conducta, así como otros aspectos más profundos. Parte de estos trabajos hacen evidencian que, «solamente los profesores que construyen una relación subjetiva y reflexiva con los saberes se comprometen con su formación permanente» (Ducoing & Fortoul, 2013, pág. 179). Sin embargo, las propuestas actuales en la educación básica no contribuyen a propiciar esta relación, debido a su carácter prescriptivo y homogenizado.

Respecto a las políticas de formación permanente y las estrategias implementadas, las investigaciones reflejan que algunos participantes manifiestan que estas resuelven algunas problemáticas y atienden temas de interés personal. Para otros, representan una moneda de cambio para sumar puntos, alejándose de la transformación real de la tarea docente. No se puede pasar por alto que, en muchos casos, las idealizaciones y creencias de estos docentes sobre el control y dominio de sus clases y de los mismos procesos de formación que están convencidos de tener, complican la formación permanente. Por ello, es necesario considerar dentro de la formación el tratamiento de dichas creencias.

Otro punto de análisis lo constituyen las alternativas de formación permanente. Esta categoría recoge los trabajos que plantean opciones de formación poco utilizados, en forma de propuestas teóricas o experiencias, conformadas en once trabajos. Algunos estudios plantean propuestas basadas en enfoques constructivistas y reflexivos; otros contemplan la autoformación del maestro como alternativa. Del mismo modo, es posible identificar investigaciones que evidencian la subordinación de este tipo de formación a mecanismos de corte institucional, contrastando con la necesidad de cambiar a perspectivas cíclicas. Estas deberían iniciar con la atención del sujeto

a formarse y sus saberes, trascender, a la colectividad, envolver a la institución y regresar al sujeto, así como incorporar la experiencia para hacer de este tipo de formación una en movimiento. Entre los tipos de formación consideradas como alternativas en estos análisis se encuentra el seminario, y los colectivos de maestros donde se propicia el trabajo colaborativo (Ducoing & Fortoul, 2013).

Resumiendo lo anterior, se podría establecer que la atención sobre formación permanente en los últimos diez años gira en torno a las prácticas que surgen de las políticas públicas. Las características de estas investigaciones refieren un mayor interés en documentar las prácticas que en teorizar sobre ellas. Además, cubren varias facetas de las prácticas de formación permanente, priorizando el análisis y la detección de necesidades de formación, el desempeño del sujeto en formación posterior a la implementación y la evaluación de estas prácticas. Entre los temas ausentes en estas investigaciones se puede mencionar los estudios con otros países en cuanto a esta temática. El debate se abre en torno a los tipos de prácticas y a las políticas públicas y su falta de correspondencia con las necesidades de los docentes.

1.2. Fundamentos de los procesos de formación continua docente

Las personas desde épocas ancestrales han buscado generar conocimiento. Sin embargo, en los últimos tiempos, gracias al desarrollo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) se ha hecho posible su divulgación a gran velocidad, poniéndolo a disposición de una mayor cantidad de personas. Esto ha permitido su renovación de manera acelerada, afianzando procesos como la gestión del conocimiento, derivados de transformaciones sociales como la llamada sociedad del conocimiento, en donde todo es

aprendizaje y fuente de este. Por ello, estos aprendizajes y la formación adquieren gran relevancia, los primeros son vistos como:

Procesos orientados hacia el cambio permanente en el comportamiento de las personas, gracias a ellos las instituciones mejoran y las personas se benefician desde el punto de vista de su desarrollo profesional. (...) los objetivos formativos y el propio proceso formativo deben estar sometidos al contraste práctico de la actividad del sujeto a formarse (López & Leal, 2002, págs. 33-34).

Así, los modernos sistemas sociales han llegado a reconocer el valor de la generación del conocimiento y los procesos que promueven a éste en casi todos los ámbitos, al punto de ser considerado, por las instituciones, como un bien intangible determinante para su permanencia y desarrollo en los actuales entornos globales.

1.2.1. Importancia de la formación docente.

Es así como la formación toma un nuevo sentido y una nueva función social convirtiéndose en uno de los motores para la producción de conocimiento. Por ello, ha llegado a ser considerada por las instituciones como una de las principales fuentes de aprendizaje de las personas.

Considerando el postulado de que la actividad formativa debe ser orientada a mejorar los procesos de las instituciones, pero también transmitir a sus participantes las expectativas que se tienen de ellos, las políticas en materia de formación continua deben transitar a nuevas configuraciones, dejando atrás estereotipos como los que se observan en la Figura 1.

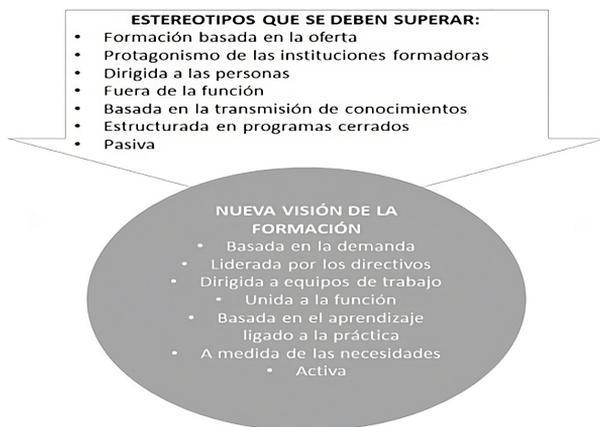


Figura 1. Nueva visión de la formación.

Fuente: López y Leal (2002, pág. 23)

Específicamente en el ámbito educativo, la formación adquiere un papel preponderante al estar directamente vinculada al docente y el desempeño de su práctica.

1.2.2. El concepto de formación docente.

La educación siempre ha sido un elemento relevante en el desarrollo de cualquier sistema social, construyéndose como el medio a través del cual se afrontan los retos y cambios emergentes del entorno. La función docente es determinante para el proceso educativo. Debido a esto, constantemente, se enfrentan a desafíos de desarrollo de prácticas pedagógicas innovadoras y pertinentes, las cuales demandan cambios en la formación del docente de manera que pueda constituirse como un agente de transformación social. Por consiguiente, su formación debe darse de forma permanente y continua, basada en nuevas visiones que consideren una significación tanto personal como social.

Delgado en Nieva y Martínez (2016) identifica cuatro enfoques desde donde abordar el concepto de formación docente:

- Paradigma conductista, donde la formación se concibe como entrenamiento y repetición.
- Paradigma tradicional de oficio, se percibe al profesor como una persona que domina la técnica y el arte, por lo que no requiere ningún entrenamiento previo.
- Paradigma personalista o humanista, considera al docente como persona, involucrando aspectos relacionados con el autoconcepto, el diálogo y la comunicación.
- Paradigma indagador, reflexivo o crítico, la formación es abordada con un sentido investigativo y de reflexión respecto a la forma de desempeñar la práctica docente, por lo que considera dotar al docente de capacidades de análisis, sistema de resolución de problemas para examinar conflictos y tomar decisiones adecuadas.

Sin embargo, considerando el impacto de la práctica docente, su formación es más compleja que una visión instrumentalista. Su análisis debe considerar desde la actividad de aprendizaje hasta los elementos externos vinculados a ésta, ya que no puede dejarse a un lado la apreciación del docente como ser social en su vínculo con el estudiantado y el aporte que hace para el desarrollo de éstos. Además, involucra su implicación en los problemas sociales del entorno y en el ámbito cultural que construye o reconstruye. De ahí que Nieva y Martínez (2016) proponen una conceptualización de la formación docente que considera todos estos aspectos, estableciendo que es:

Un proceso de aprendizaje pedagógico desde las potencialidades de los sujetos implicados, sistemático, investigativo y dialógico, de configuración y auto-transformación del docente, que abarca componentes educativos, el vínculo cognición - afecto, orientado al aprendizaje significativo y desarrollador que responde a las necesidades de desarrollo personal de sí y de sus estudiantes, donde la cultura,

la comunicación e interacción social son mediadores esenciales; se organiza desde la intencionalidad e interdisciplinariedad, en función del cambio y la transformación de la sociedad (pág. 20).

De esto se desprenden nuevas maneras de entender la formación, a través de un marco de referencia donde, de acuerdo con López (2005), Nieva y Martínez (2016) :

- El participante debe ser el centro del proceso formativo, lo que se traduce en propuestas formativas ajustadas a las necesidades de quien aprende, procesos plurales, heterogéneos y susceptibles de utilizar una gama extensa de metodologías. Esta nueva concepción de formación debe partir de los aprendizajes y experiencias previas de los docentes en formación, tanto desde lo cognitivo, como lo afectivo, valorativo y emocional, para garantizar el éxito y la integralidad de esta.
- La formación está orientada al desarrollo personal, por lo que debe integrar el conjunto de aprendizajes necesarios para que los participantes desarrollen proyectos personales de vida más allá del ámbito profesional, lo que implica nuevos desafíos en el diseño de la formación y, por ende, en el proceso de detección de necesidades formativas.
- La formación debe ser permanente o continua a partir de propuestas de planificación fundamentadas en diagnósticos, que generen procesos de autodeterminación, motivación y transformación de realidades, a fin de convertirse en un elemento clave para conducir los constantes procesos de cambio y de mejora continua, a su vez, quienes participan de ella, alcanzan un desarrollo profesional, aumentando su conocimiento acerca de los fenómenos de su entorno, discerniendo respecto a su práctica, el sentido real de ésta, su valor y alcances, logrando un mayor dominio de recursos hacia el perfeccionamiento de la misma.

Lo mismo establecen Putnam y Borko en Vezub (2019) al externa que:

Para diseñar programas de cambio efectivo debemos: en primer lugar, considerar qué tipos de conocimiento, habilidades e interpretaciones son susceptibles de permitir a los profesores enseñar de forma compatible con el proyecto de reforma de la educación; a continuación, preguntar qué tipo de experiencias constituyen auténticas actividades respecto a estos aprendizajes; finalmente, determinar los contextos apropiados donde situar estas actividades (pág. 11).

Esto llega a tener implicaciones en el diseño de los procesos formativos, requiere de planificaciones que involucren aprendizajes formales, informales y no formales, considerando incluso los saberes previamente adquiridos, de ahí que el diseño debe vislumbrar el aprovechamiento de éstos independientemente de su origen.

- Desarrollo de aprendizajes autónomos. Ante la necesidad de renovar permanentemente los contenidos formativos, los participantes deben considerar este tipo de aprendizaje, poder cuestionar, revisar, planificar, controlar y evaluar sus procesos, a fin de mantenerse actualizados.

1.2.2.1 Conceptos que estructuran el campo de la formación docente.

Con lo que hasta ahora se ha revisado, es posible comprender que la formación docente es un proceso complejo y prolongado, en el cual la formación inicial representa sólo una fase dentro del continuo desarrollo profesional del docente a lo largo de su vida:

El aprendizaje acerca del rol y funcionamiento de la organización escolar comienza mucho antes, con la biografía escolar de los futuros enseñantes, luego atraviesa instancias de aprendizaje sistemático y deliberado en instituciones específicas, y continua en las primeras

experiencias de desempeño del rol, extendiéndose durante toda la trayectoria profesional a través tanto de acciones formales como informales de perfeccionamiento, intercambio y desarrollo que realizan los docentes en diferentes momentos de su carrera (Vezub, 2004, pág. 4).

Es así, como los conceptos capacitación, perfeccionamiento, actualización, desarrollo profesional, transformación y cambio han estado estrechamente ligados a la formación docente, lo que hace necesaria su profundización.

El término «*desarrollo profesional*» busca generar una articulación entre la formación inicial y la permanente o continua. Esta estructuración ha dado lugar al uso de términos como capacitación, perfeccionamiento y reciclaje, que han sido adaptados desde una concepción instrumental de la formación continua y de un docente con una preparación inicial deficiente y carencias, por lo que lleva a la necesidad de su reconversión.

Desde este modelo carencial, el término «*capacitación*», siguiendo a Vezub (2004), considera al docente como: «Receptor de conocimientos elaborados y transmitidos por otros (expertos, capacitadores). Este tipo de capacitación —centrada en la adquisición de contenidos disciplinares o en el dominio de técnicas o habilidades— se dirige al individuo, (...) quien posteriormente aplicará lo aprendido» (pág. 5). Jurídicamente, la capacitación actúa como reguladora del ejercicio de la profesión docente al confirmar los conocimientos necesarios para su desempeño con los consecuentes derechos y obligaciones que esto conlleva.

Los términos «*perfeccionamiento*» y «*actualización*», reconocen al docente como un sujeto que ya posee un conocimiento, lo que implican continuar con este. Se relacionan con el aprendizaje del adulto en situación de trabajo, lo que implica, según Davini y Birgin en Vezub (2004) «desde la pedagogía, partir de la experiencia y saber

pedagógico construido, reconociendo la diversidad de necesidades de aprendizaje y de problemas, incorporar nuevos aportes en un proceso tanto individual como colectivo» (pág. 6). Ambos términos se ubican desde una posición humanista, considerándolos como oportunidades de aprendizaje. El modelo de *formación continua* se centró en la actualización de conocimientos en tanto que el de *educación permanente* optó por la problematización de la propia experiencia y del quehacer como medio de adquisición de nuevos conocimientos.

En lo que respecta a la expresión «*desarrollo profesional*», surge a partir de las nuevas demandas que la sociedad exige de la escuela, lo cual complejiza la formación docente; esto da lugar a un modelo de perfeccionamiento centrado en el desarrollo, el cual supone la posibilidad de cambio o transformación, por lo tanto, el desarrollo de los docentes involucra:

Un proceso integral que permite mejorar, exponer y desplegar sus saberes y estrategias, promoviendo la reflexión, argumentación y el progreso de sus prácticas. (...) Así, el modelo centrado en el perfeccionamiento y desarrollo profesional es un proceso autónomo y de construcción de conocimientos compartidos, en el que los docentes son responsables de reflexionar e indagar sobre sus rutinas y concepciones para desnaturalizarlas y objetivarlas en función de la transformación de su práctica (Vezub, 2004, pág. 7).

Los conceptos de «*cambio*» y «*transformación*» también son relevantes en el campo de la formación docente, ya que la mayoría de los modelos relacionados con ésta suponen lograr la transformación de alguna de las dimensiones que constituyen las prácticas de enseñanza. Sin embargo, estos cambios deben trastocar el núcleo de cómo aprende el estudiantado y cómo enseñan los docentes, haciendo necesario el análisis de las condiciones subjetivas para el cambio, así como de los aspectos de la práctica docente y hasta trasladándolos a procesos de innovación, la cual se da, según Imbernón (1994) «cuando el que

ejecuta, reflexiona e interioriza el proceso como propio, se extrae conclusiones sólidas, se planifica la acción y se es capaz de llevarla a cabo estableciendo elementos de nueva reflexión y mejora» (pág. 65). Debido a esto, muchas de las actuales reformas educativas son encauzadas para garantizar este cambio a partir de la regulación de la tarea docente con el discurso de la búsqueda del desarrollo profesional. Por eso el cambio debe ser abordado con cuidado:

La identidad profesional representa sabiduría acumulada respecto a cómo hacer el trabajo (...) si el cambio es visto como una negación de esto se percibirá como hostil y destructivo, que amenaza la base de esta identidad (...) es importante, por tanto, indagar los mecanismos de la transformación de las prácticas docentes, las trayectorias (...) para entender en qué cultura profesional y organización se insertan las transformaciones propugnadas (Vezub, 2004, pág. 9).

Para este campo, también es relevante el concepto de «trayectoria», ya que su análisis permite indagar la problemática del desarrollo profesional y la transformación de las prácticas. Sin embargo, las propuestas de formación continua o desarrollo profesional deben pensarse en términos de singularidad y particularidad, a fin de considerar las estrategias más adecuadas a las finalidades educativas que se pretenden lograr en cada contexto.

Vezub (2007) también establece, como un primer acercamiento, lo concerniente a los enfoques de la formación docente continua y los problemas o situaciones que imperan en la mayoría de los sistemas educativos incluyendo el mexicano. Describe que ésta se centra en «cursos genéricos, capacitación orientada al docente individual, el docente visto como objeto y no como sujeto de la formación. (...), luego de ésta, el maestro capacitado ejercerá un “efecto cascada” como “agente multiplicador” de las innovaciones recibidas en los cursos»

(pág. 13). Por esto, es necesario transitar a nuevas concepciones hacia la transformación de este tipo de formación.

1.2.3. Orientaciones relacionadas con la formación docente.

A partir de procesos de transformación en el ámbito educativo, el concepto de formación ha tomado particular interés, tanto para quienes pertenecen a la comunidad educativa como para quienes no. Sayago (2002) menciona que este concepto ha sido objeto de estudio desde los tiempos de Rousseau, de la concepción histórica de Hegel, los filósofos ilustrados franceses y alemanes y retomado más tarde por Gadamer. También, señala que algunos autores reconocen la formación humana como un concepto mediante el cual el sujeto se desarrolla y forma, no por imperativos exteriores, sino por un enriquecimiento que se produce desde su interior mismo, de allí su condición de perdurabilidad.

Desde la posición pedagógica Ferry en Sayago (2002) reconoce tres orientaciones para la formación:

- Como función social, inspirada en un juego de poder respondiendo a las expectativas políticas.
- Como un proceso de estructuración intrínseca del sujeto, que lo lleva a madurar en lo interno abriéndole posibilidades para vivir experiencias de aprendizaje.
- Como una institución, entendida como un dispositivo que respalda programas y planes de estudio, dispuestos por una determinada organización.

En lo concerniente a los modelos y tendencias de formación docente, estos se relacionan con aproximaciones paradigmáticas del ámbito

educativo. Hay autores que consideran como referencia los paradigmas positivista e interpretativo; mientras que otros el positivista, naturalista y crítico o reconstructivista, destacando el aspecto cualitativo para su abordaje.

Imbernón (1989), clasifica los paradigmas de formación considerando:

- El Paradigma Proceso—Producto, con énfasis en la formación basada en las competencias.
- El Paradigma Mediacional, relacionado con la psicología cognitiva y la capacidad del docente para procesar, sistematizar y comunicar la información.
- El Paradigma Contextual Ecológico, el cual prioriza el contexto, los aspectos cualitativos y la reflexión, así como el estudio sobre de lo que sucede en el aula.

Sayago (2002) también relaciona, en su trabajo sobre formación docente, los modelos formativos con mayor reconocimiento, entre los que incluye:

- Modelo práctico artesanal, donde se reduce la formación a un proceso de asimilación de un oficio, es decir, se aprende sobre enseñanza a través de las experiencias. Según Fullan y Hargreaves en De Lella (1999, pág. 6) «el aprendizaje del conocimiento profesional supone un proceso de inmersión en la cultura de la escuela mediante el cual el futuro docente socializa dentro de la institución, aceptando la cultura profesional heredada y los roles profesionales correspondientes».
- Modelo academicista, se basa en el conocimiento de la disciplina para el desarrollo de prácticas de formación inicial, dejando en un segundo plano la formación pedagógica, que puede conseguirse en la experiencia directa en la escuela. Considera que los conteni-

dos que se enseñan son objetos que deben ser transmitidos.

- Modelo tecnicista eficientista, promueve la tecnificación de la enseñanza, requiriendo por parte del profesor el dominio de técnicas para desempeñarse. Según De Lella (1999), la labor del docente «consiste en bajar a la práctica, de manera simplificada, el currículum prescrito por expertos externos, en torno a objetivos de conducta y medición de rendimientos» (pág. 6).
- Modelo personalista humanista, está relacionado con la formación desde la concepción de una persona que construye para sí mismo haciendo más humana la tarea de enseñar. De acuerdo con Rodríguez en Sayago (2002), «en la formación del profesor cobran importancias, por una parte, la ayuda a su propia autorrealización y por otra, la ayuda a la adquisición de aquellos conocimientos y actitudes que faciliten la autorrealización de sus futuros alumnos» (pág. 77). La tarea formativa implica, por tanto, más que dominio de aspectos cognitivos, otros de tipo afectivo, actitudinal y valorativo.
- Modelo hermenéutico reflexivo; se le atribuye un proceso reflexivo sobre la práctica. Puede ser dividido en términos didácticos bajo una orientación práctica (reflexión sobre la práctica) y una social reconstruccionista, en la cual se introduce la perspectiva contextual crítica bajo elementos fundamentales como son el ámbito de la formación inicial, el de la formación permanente, el del proceso permanente de innovación y, por último, el del contexto referencial (Sayago, 2002).

Ante esto, es un hecho, como lo afirman Suárez y Rodríguez (2007), que la formación docente:

Puede ser un campo de conocimiento autónomo, (...) "profundamente determinado para los conceptos de escuela, enseñanza y currículum que prevalecen en cada época". Conceptos estos, que desde la propia

práctica curricular pueden ser matizados, aclarados y desarrollados, de forma que (...) aparecerían como consecuencia de esta influencia recíproca, lo que ellos denominan "perspectivas", con lo que estaríamos ante nuevas perspectivas sobre el currículum, la enseñanza, el profesor, etc. (pág. 7).

De ahí que todas las orientaciones que han surgido en torno al tema de la formación docente dependen de cómo es abordada la enseñanza, el centro escolar y el currículum, lo cual, también impacta en la determinación de la identidad del docente, pero sobre todo en la función que habrá de desempeñar.

1.2.4. Formación inicial y continua.

En este sentido deben distinguirse dos dimensiones de la formación: la inicial y la formación continua o permanente. La primera es un proceso pedagógico diseñado para adquirir conocimientos, desarrollar capacidades y aptitudes necesarios para el ejercicio profesional docente, según las demandas y requerimientos del sistema educativo. Aunque, esta conceptualización no permite dimensionar su complejidad, aporta al profesorado una perspectiva para verla como:

Un instrumental teórico e interpretativo que les ayude a comprender los diversos factores que intervienen en la práctica educativa, una metodología de la investigación que les permita generar nuevos conocimientos y un repertorio de alternativas de acción que promueva los procesos de renovación educativa. (...) esta rama de la formación presenta debilidades en lo que se refiere a la construcción de un pensamiento pedagógico, una filosofía de la interculturalidad, una visión de hombre/mujer que se quiere formar, competencias comunicativas y bases de aprender a aprender, a ser y a convivir. Además de la resolución de problemas y comprensiones mínimas que exigen los cambios (Romero P. , 2013, pág. 2).

Ante los vacíos e insuficiencias que se generan en la formación inicial derivada de la actividad profesional cotidiana del docente, es necesario, complementar esta formación con actividades que actualice al profesorado y le permitan adaptarse a los cambios que constantemente afectan a los sistemas sociales. Surge, para ello, la formación continua o permanente, que se refiere al conjunto de actividades que permiten al docente perfeccionar su enseñanza y desarrollarse profesionalmente durante el periodo en el que desempeña su actividad laboral. Siguiendo a Romero (2013), este tipo de formación tiene como objetivos:

- Mejorar la calidad del sistema educativo, a través de procesos de autoevaluación y de mejorar la práctica docente.
- Perfeccionar la práctica educativa y la función tutorial, de forma que incida en la mejora de los rendimientos del alumnado, en su desarrollo personal y social, a través de la atención a sus peculiaridades y a la diversidad de este.
- Vincular los procesos de enseñanza-aprendizaje, así como el funcionamiento de los centros docentes, a la renovación pedagógica, a la innovación, a la investigación, al desarrollo de la equidad y a la mejora de la convivencia.
- Impulsar el desarrollo y la actualización de las competencias profesionales del profesorado ante la evolución científica y tecnológica y las demandas y necesidades sociales.
- Potenciar su desarrollo profesional, favoreciendo la adquisición de una cultura profesional orientada a la actualización constante de su práctica docente y a la innovación educativa.
- Contribuir a una mayor dignificación de la profesión docente y a un mayor reconocimiento profesional y social del profesorado, facilitándole la actualización permanente de sus competencias (pág. 4).

Sin embargo, como lo establece López (2005), es común ver en este tipo de formación propuestas aisladas basadas en patrones didácticos con una perspectiva fundada en paradigmas de transmisión pasiva del conocimiento. Estas propuestas se centran más en la oferta que puede ofrecer el formador, que en el participante cuyo alcance esta limitado a brindar enormes cantidades de conocimientos conceptuales y teóricos. Ello evidencia la usencia de verdaderos sistemas formativos o planes de formación, que realmente incidan en la mejora de los procesos educativos. Esto sucede en la mayoría de los casos debido a que:

Muchos programas formativos no parten de un riguroso análisis de necesidades y en pocos se valora su eficacia en el logro de los objetivos propuestos. (...). Las ofertas formativas se mueven a bandazos según las modas dictadas por algunas escuelas o expertos. Algunos libros, éxitos de venta, se han convertido en los únicos generadores de contenido de muchas actividades formativas (López, 2005, pág. 33).

Se hace necesario, entonces, redimensionar la formación continua desde una visión sistémica, donde el protagonista sea el participante, basada en aprendizajes integrales y permanentes orientados hacia la gestión del conocimiento. En este enfoque, los formadores deben actuar como mediadores que, a partir de estrategias de asesoramiento, orienten el desarrollo profesional que impacte a los sujetos en formación. Esto sólo puede lograrse mediante procesos de planificación de la formación.

1.2.5. Planificación de los procesos formativos.

El establecimiento de planes de formación continua para docentes, en la actualidad, representa una de las alternativas que los sistemas educativos tienen para responder tanto a las demandas actuales de

cambio como a las transformaciones futuras. En cuanto a la estructura o componentes de la planificación formativa:

Varía según distintos modelos, la utilización de uno u otro (...) estará en función de sus objetivos, sus demandas de formación, su cultura organizativa y los intereses particulares. (...), en cualquiera de ellos debemos reconocer los siguientes elementos: Identificación de la política de formación, análisis o diagnóstico de las necesidades formativas, precisión de las acciones a realizar, formulación de objetivos, planificación operativa (contenidos, actividades y métodos), planificación logística (formadores, organización, duración, presupuesto y recursos), comunicación del plan (dirección, formadores y participantes), seguimiento y evaluación (Fernández-Salineró, 1999, pág. 181)

De todos estos elementos, el primero, las políticas de formación, es determinante, ya que el plan formativo debe ajustarse a las políticas y estrategias establecidas a nivel institucional para asegurar el éxito de estas. Es común que, a partir, de estas políticas generales se deriven otras sectoriales. La labor de estas políticas será concretar las prioridades para su alcance.

Por tanto, «el Plan de Formación deberá adecuarse a la proyección de esas políticas, igualmente en su apoyo, concretándose en consecuencia en diferentes acciones de planificación tales como la conformación de (...) planes estratégicos o estrategias de formación, planes anuales, etc.» (Fernández-Salineró, 1999, pág. 185)

La planificación de la formación, en la actualidad, implica el empleo de nuevos modelos y su organización mediante programaciones que evidencien nuevos enfoques tendientes a comprender la formación en un sentido utilitario y dirigida no sólo a lograr objetivos educacionales, sino también a alcanzar las aspiraciones de desarrollo de quienes participan en ella.

Todo esto ha sido recuperado por algunos autores bajo el concepto de *calidad de los procesos formativos*, a través de diversas perspectivas. Entre estas, se establece un indicador orientado a que dichos procesos respondan a las demandas de quienes la establecen, a lograr verdaderos aprendizajes por parte de los participantes, a generar cambios en el contexto educativo con fines de mejora en los procesos de aprendizaje del estudiantado, e incluso a la idoneidad en cuanto a las metodologías y recursos pedagógicos utilizados para la formación.

Así, la búsqueda de la calidad de la formación debe ser abordada desde una perspectiva más amplia, que considere un proceso planificador o plan para el diseño, organización, implementación y evaluación de las actividades que la conforman. Ante esto es posible establecer a la planificación formativa como:

Un proceso holístico e iterativo en el que intervienen múltiples factores y personas, cuyas finalidades son más complejas que determinar qué actividades formativas deben realizarse para lograr los objetivos formativos. Se trata de identificar básicamente, cómo la formación contribuye a transformar las instituciones por medio del aprendizaje de sus miembros y, además, permite el desarrollo profesional y humano de éstos. (...), la planificación formativa se debe asegurar también el carácter relevante de los proyectos formativos. De ahí la importancia que tiene para cualquier institución identificar sus necesidades formativas y vincular éstas a sus planes institucionales (...) y de cambio; así como al desarrollo profesional de sus miembros (López, 2005, pág. 5).

El plan de formación, entonces, puede ser visto como una guía que orienta los esfuerzos formativos, posibilitando el diseño de un sistema gestor del conocimiento y el aprendizaje, desde lo individual hasta lo grupal. Por tanto, «la formación no puede seguir siendo un batiburrillo de actividades desconexas (...) ha de integrarse dentro de una acción

planificada, bien gestionada y correctamente evaluada, coherente en todo momento con los criterios generales de modernización» (López & Leal, 2002, pág. 21).

Ante esto, López y Leal (2002), también establecen una serie de condiciones para lograr el éxito de la formación tales como:

1. Tener soporte político.
2. Estar planificada.
3. Ser continua.
4. Partir de un diagnóstico de necesidades elaborado a partir de problemas institucionales.
5. Implicar a los formadores.
6. Estar estructurada, organizada y con responsables.
7. Tener recursos.
8. Poseer rigor metodológico y didáctico.
9. Ser evaluada.
10. Ser participativa.
11. Estar coordinada con iniciativas similares.

1.2.5.1. Concepto y tipologías de necesidades formativas.

Gran parte de las transformaciones que han sufrido los sistemas educativos tienen como propósito la mejora de estos. Los cambios han sido propiciados por la identificación de necesidades asociadas al logro de la calidad en los servicios educativos que se prestan. Para lo cual, es necesario comprender qué se entiende por necesidad, en particular, en la formación docente, pues algunas concepciones que hacen referencia a la formación permanente o continua justifican su marco de actuación en dar respuestas a las necesidades que presenta el profesorado en el desempeño de su práctica.

Diversos autores asocian el término necesidad. Por ejemplo, Aránega (2013), lo establece como: «una carencia personal, o como una carencia social que se observa por comparación con los demás, o bien como lo que los expertos consideran que se debería tener» (pág. 21). Debido a que puede ser abordado desde diferentes perspectivas, siguiendo a Aránega (2013), se le puede atribuir a este concepto las características de complejo, multidimensional y dinámico, entre las perspectivas más sobresalientes están: el concepto de necesidad, basado en la discrepancia como necesidad normativa o prescriptiva y el basado en el problema o necesidad sentida.

El concepto de necesidad, basado en la discrepancia como una necesidad normativa o también llamada prescriptiva. Este, es entendido como la diferencia entre lo que cada persona es o posee y, lo que otros consideran que deberían ser o tener. Para su identificación es indispensable contar con un perfil ideal, en este caso de docente, con la descripción de las funciones que conforman el desempeño de su práctica como profesional de la educación.

La diferencia entre lo que la institución pide como perfil ideal y lo que el profesional tiene, determina la necesidad. La diferencia existente entre el nivel real y el nivel de demanda es lo que se considera necesidad formativa, por lo tanto, eso es sobre lo que el profesional debería formarse para adecuarse al perfil exigido (Ibíd., pág.23).

A su vez existen dos orientaciones dentro esta perspectiva: la que se basa en la carencia y la basada en la apreciación. La primera posee un enfoque negativo, pues considera las diferencias como deficiencias de las personas en el desempeño de su práctica (lo que no pueden o no son capaces de hacer); la segunda, hace énfasis en lo positivo, contempla lo que se realiza adecuadamente pero que «se *podría hacer mejor*», con fines de mejora.

En lo que respecta a la segunda perspectiva, concepto de necesidad basado en el problema, señalada como necesidad sentida. Esta necesidad, se refiere a la identificación de la existencia de un problema. Aránega (2013) la define como:

Un problema existente que se puede resolver y que a veces está al margen de lo que prescriptivamente se exige. Es una necesidad que tienen los implicados en la formación; estos son conscientes de la misma y se sienten capaces de expresarla. Se trata de necesidades que se basan en la exploración de los problemas que se generan diariamente en el lugar de trabajo, que incomodan, o incluso en algunos casos inhabilitan, al docente en algunas actividades profesionales (pág. 25).

En este caso, la planificación de esta formación, para que será exitosa, debe considerar como objetivo la atención de los problemas planteados. Así mismo, tiene como orientaciones: la necesidad relativa, que se podría describir como un problema producto de las comparaciones con otros, y, por otro lado, la analítica, generada a partir de procesos de análisis de recolección de información.

Aránega (2013) también identifica, dentro de las necesidades formativas, las denominadas prospectivas, que surgen de procesos formativos y cuyas tipologías pueden ser: anticipadas, que emergen de manera externa en otros entornos (o sistemas) pero se prevé que en algún momento pueden afectar los procesos educativos propios, y, también, están las creadas durante la propia formación, como parte de las reconceptualizaciones, nuevas ideas o miradas sujetas a futura exploración.

López (2005), por su parte, se queda con el concepto de necesidad formativa asociado a una carencia de algo, aunque, lo amplía hasta

vincularlo con una concreción o con los datos que arroje un proceso práctico de evaluación de éstas. Por tanto, concibe una necesidad formativa como:

Una diferencia entre las competencias que debe tener una persona y las que tiene en la actualidad. Esta diferencia se considera un vacío entre los conocimientos, las habilidades y las actitudes que deben tener (...) para realizar adecuadamente su trabajo y las que realmente tiene (pág. 8).

Otras aportaciones al concepto y tipología de necesidades formativas lo hace Stufflebeam en Bausela (2007), quien amplifica este término al establecer cuatro perspectivas diferentes relacionadas el concepto:

1. De la discrepancia, determina a la necesidad como una diferencia entre los resultados deseados y los esperados.
2. Democrática, define la necesidad como un cambio anhelado por la mayoría en un grupo determinado.
3. Analítica, para esta perspectiva la necesidad es la dirección que puede producir una mejora basada en la obtención de información.
4. Perspectiva diagnóstica, considera que necesidad representa todo aspecto cuya ausencia o deficiencia es dañina para los objetivos establecidos.

Miguel en Gómez (2006), en cambio, define a las necesidades formativas del profesorado como «el conjunto de actividades –formales e informales– que son percibidas o sentidas como fundamentales para promover el desarrollo profesional de los docentes. Dichas necesidades pueden ser detectadas a nivel individual y a nivel institucional, se pueden referir a un centro concreto, localidad, nivel regional o estatal» (pág. 44).

Gairín en Diz (2017), al igual que De Miguel, establece el concepto de necesidad de formación tanto a nivel individual, como grupal e institucional, como «la existencia de una condición no satisfecha e imprescindible para permitirle funcionar en condiciones normales y realizar o alcanzar su objetivo» (pág. 2). A partir de ello, establece algunas especificaciones relacionadas a que:

- A. El concepto de las necesidades de formación va más allá de las relacionadas con la instrucción; no siempre la causa de los problemas es la falta de formación, puede ser la falta de recursos, problemas de infraestructura, etc. Además, la experiencia laboral y el contexto en el que se desenvuelve, son elementos que pueden influir en la percepción de necesidades de formación.
- B. El mal desempeño no siempre se debe a necesidades de formación, puede estar asociado a aspectos personales.
- C. El empleo de indicadores de mal desempeño permite evidenciar situaciones insatisfactorias, y orienta sobre posibles problemas de formación, además de permitir conocer otros problemas de la institución que pueden ser atendidos mediante acciones distintas a las formativas.
- D. La detección de necesidades será diferente si corresponde a situaciones no deseadas o problemas declarados (detección correctiva), o si, por el contrario, se actúa de forma anticipada (detección preventiva).

1.2.5.1.1. Detección y análisis de necesidades formativas.

Para todas las organizaciones es imperativo realizar periódicamente evaluaciones de sus necesidades con la finalidad de detectar áreas de mejora, las instituciones educativas no son la excepción. Sin embargo, esta situación se vuelve más compleja en función de todos los

elementos que intervienen en los procesos educativos, tales como: un currículo oficial, el contexto, docentes, alumnado, personal directivo, personal de apoyo, autoridades educativas, etc.

En lo que concierne a la evaluación de necesidades, ésta puede ser considerada como:

Una investigación social aplicada. Supone un proceso sistemático para la conceptualización del diseño de investigación y recogida y análisis de los datos de acuerdo con los estándares aceptados por las ciencias sociales, y sus resultados son usados para informes dirigidos a políticos y para la implantación de programas (Chacón, López, & Sanduvete, 2003, pág. 2).

Desde la consideración de la evaluación o detección de necesidades, como una investigación social, Chacón, López y Sanduvete (2003) sugieren también el uso de dos o más métodos de recogida de datos. Así mismo, aunque no existen herramientas específicas o idóneas para ello, determinan, con base en estudios, que los instrumentos más empleados son: el cuestionario para la aplicación de encuestas; las entrevistas ya sean, estructuradas o semiestructuradas; grupos focales o de discusión a colectivos implicados; las revisiones literarias, entre otros.

En lo que concierne al estudio de los datos recabados, éste se orienta al análisis de tipo causal, valorando las necesidades como causas potenciales, con la finalidad de identificar factores en los que sean posible emprender procesos de cambios, con los recursos disponibles (Chacón, López, & Sanduvete, 2003).

La evaluación de necesidades tiene, un campo de acción más amplio del que regularmente se conoce, pues permite identificar problemas, en este caso alrededor de la acción medular, la enseñanza, valorar su importancia y decidir el mecanismo de intervención. Esto nos lleva al

análisis de resultados respecto al proceso educativo en general, donde el profesor y su práctica son determinantes. De ahí que, siguiendo a López (2005), una necesidad sea: «El medio para expresar una diferencia entre la realidad presente y otra deseada, la necesidad informa de una deficiencia expresada según la perspectiva elegida, como *vacío* entre lo que es y lo que debería ser» (pág. 79).

Por lo tanto, la identificación de necesidades es el instrumento idóneo para detectar las diferencias generadas entre los resultados obtenidos y los esperados. En el caso del proceso educativo, se cuenta con parámetros que permiten establecer estas diferencias entre los resultados de los aprendizajes. Múltiples investigaciones han logrado demostrar que las prácticas pedagógicas son determinantes en el éxito educativo:

La importancia fundamental de la formación del profesorado de todos los niveles educativos, tanto inicial como continua, y su estatus de elemento imprescindible para el éxito del sistema educativo, es un hecho aceptado (...) por los expertos y la comunidad educativa. Estudios recientes (...) muestran que el impacto del profesorado va más allá de los resultados educativos, pudiéndose vincular a factores sociales positivos, como la disminución de la tasa de embarazos adolescentes (...) entre otros (Universidad Internacional de Valencia, 2018, pág. 1).

De esta manera, y una vez identificadas las necesidades, se procede al análisis de estas, es decir, la valoración de las razones y causas que originan las deficiencias o diferencias entre la situación real y la deseada. El punto medular está en determinar las estrategias que permitan darles atención. En algunos casos, el diseño de procesos formativos representa una opción pertinente, que además puede traer otros beneficios como la motivación de quienes participan en ellos.

Sin embargo, es importante comprender las distintas necesidades que presentan los docentes como base para el diseño de estrategias de formación y, por ende, la conformación de la oferta formativa, la cual debe reunir el criterio de calidad. En este sentido, no es posible hablar del cumplimiento de este criterio si antes dicha oferta no posee los adjetivos de útil y oportuna. De ahí que, la pertinencia sea uno de los principios orientadores de los procesos formativos. Ante esto, existen dos dimensiones para la oferta formativa en materia de pertinencia: pertinencia con respecto al entorno y con respecto a los destinatarios.

La pertinencia con respecto al entorno hace referencia a los ámbitos social, económico, político, cultural de la formación, y cómo ésta responde de manera eficaz, eficiente y oportuna a los problemas, demandas y necesidades de dicho entorno, favoreciendo además la vinculación de sus destinatarios con él. La segunda pertinencia, con respecto a los destinatarios, considera a sus «características, condicionamientos, necesidades y expectativas (...), y en cómo se toman en cuenta al momento de realizar diseños curriculares, elaborar materiales didácticos, adaptar los enfoques pedagógicos y adecuar el propio funcionamiento y formas de gestión de las instituciones» (OIT/Cinterfor, 2006, pág. 8). Bajo la segunda, el diseño de estrategias formativas o intervenciones:

En las vidas profesionales de los docentes deben basarse en la comprensión de la variedad de necesidades a lo largo de su carrera, apoyándose en el aprendizaje en el lugar de trabajo, dejando a un lado el empleo de competencias como único indicador para valorar la labor docente, complementando el aprendizaje (...) con formación específica y el desarrollo de oportunidades en las fases claves de las carreras de los profesores (Nemiña, García, & Montero, 2009, pág. 9).

Lo anterior, permitirá un cambio en la cultura del docente a partir del reconocimiento de la necesidad de mejorar su práctica y su

metodología de trabajo, favoreciendo la autorreflexión y análisis crítico de los procesos de aprendizajes del estudiantado.

1.2.5.2 El diagnóstico de necesidades de formación.

Sobrado (2005) establece las características del diagnóstico orientado al ámbito pedagógico, específicamente de la formación docente, el cual vincula tanto ambientes educativos como profesionales, y se constituye como:

Un proceso sistemático de recogida constante de información, de valoración y toma de decisiones respecto a una persona o grupo de ellas. Se debe integrar en situaciones de formación en función de factores personales, sociales, curriculares y profesionales en recíproca interacción y su finalidad es la inserción social y ocupacional del sujeto mediante una acción orientadora. (...) Sus características son las de poseer un propósito y un plan sistemático de actuación con una secuencia congruente de fases y etapas conexas (pág. 86).

De ahí que, el instrumento más apropiado para asegurar calidad en los procesos formativos es el diagnóstico de necesidades, su fin está dirigido a reconocer la demanda formativa y aquellas cuestiones que justifiquen la realización de actividades de este tipo. Sin embargo, como lo describe López y Leal (2002):

En algunos casos, el diagnóstico se reduce al simple hecho de preguntar a los directivos qué cursos creen que deben realizar (...). En otras ocasiones, se hace la misma pregunta a los candidatos a estos procesos. En ambos casos el supuesto diagnóstico no tiene nada de analítico, pues no es más que un proceso consultativo acerca de qué cursos quieren las personas preguntadas (pág. 82).

Una revisión analítica, por lo tanto, estaría orientada en determinar, primeramente, si la formación puede contribuir a atender estas deficiencias, vacíos o debilidades que se presentan en la actualidad y que evidentemente impactarán en resultados futuros. Algunos enfoques sugieren un estudio profundo, en el caso de la práctica docente, el conjunto de actividades, tareas y responsabilidades para detectar problemas expresados como falta de conocimientos, desarrollo de habilidades y actitudes.

Pero, además del análisis de las prácticas de enseñanza, el diagnóstico de necesidades de formación debe percibir la complejidad del proceso educativo, asumiendo una dimensión de tipo social e incluso política. Esto incluye una revisión del entorno y las expectativas que se tienen de la formación continua de los docentes en general, y qué repercusiones sociales se esperan con ésta. Asimismo, este diagnóstico debe considerar, como lo establece López (2005), los patrones ideológicos y culturales tanto de los que la proponen como de los que la recibirán:

El primer requisito de todo buen diagnóstico de necesidades es que sea un proceso holístico, debe afectar cada una de las dimensiones de la institución, las relaciones que sus diferentes partes y personas establecen entre sí y las relaciones de estos elementos con su entorno. Otra condición es que la recogida de información (...) asuma un concepto amplio (...). Ello comporta que aborde también los siguientes aspectos relacionados con su entorno: cómo desarrollan las actividades, cómo se proyectan los diferentes intereses con capacidad de influencia sobre la institución y cómo influyen en el desarrollo profesional de sus miembros (López, 2005, pág. 85).

El diagnóstico de necesidades debe provenir directamente de un análisis de la realidad al interior de las instituciones educativas y del contexto externo que las condicionan. Es fundamental realizar una valoración profunda de las capacidades que permitan identificar cuáles son los aprendizajes que los docentes necesitan para mejorar

su práctica y desarrollo profesional. Así, también, se deben considerar las opiniones de los grupos de interés que ejercen algún tipo de influencia en los procesos educativos. En definitiva, el diagnóstico debe responder a la pregunta «¿para qué formar?».

Este diagnóstico se puede realizar de manera reactiva, cuando pretende identificar necesidades de formación orientadas a resolver problemas actuales (como es el caso de la pandemia y las necesidades de dotar a los docentes de competencias digitales para poder migrar los procesos de enseñanza-aprendizaje a la modalidad virtual); o de manera proactiva, cuando el objetivo de éste es identificar necesidades a partir de conocimientos y capacidades futuras, generadas por la implementación de planes o modelos nuevos o rediseñados (como en el caso del Modelo Educativo incorporado en el 2017 basado en aprendizajes clave, en el cual, fue necesario capacitar a los docentes respecto a las particularidades del mismo para su implementación).

Así, el éxito de un plan de formación está directamente relacionado con una adecuada detección de necesidades formativas, a partir de un diagnóstico que permita «delimitar el contexto donde se generan los valores, intereses, aspiraciones, expectativas, actitudes, habilidades, capacidades, (...) de los docentes (...) para posteriormente poder diseñar, implementar y evaluar acciones de orientación e intervención (...)» (Sobrado, 2005, pág. 108). Esto le otorga veracidad y pertinencia al plan formativo, permitiendo se ajuste a las necesidades de la institución, a las expectativas de sus participantes, además, en el caso específico de la formación docente, contribuir con el sentido social que tienen los procesos educativos.

1.2.5.2.1. Modelos de análisis de necesidades formativas.

El término modelo, en este contexto se refiere a un «marco conceptual de diseño e implementación del proceso de diagnóstico

de necesidades, con inclusión de estrategias de recogida y análisis de datos y de establecer prioridades determinadas» (Sobrado, 2005, pág. 92). Es importante señalar que, no existe un modelo específico para el desarrollo de diagnósticos de esta naturaleza, la elección debe centrarse considerando que se adecue a la situación de referencia y los criterios de actuación establecidos por la instancia interesada en el proceso.

Como lo establece López (2005), dependiendo del modelo que se empleé, este proceso puede comprender al menos tres fases:

1. Identificación de aquellas situaciones susceptibles de ser objeto de alguna intervención formativa.
2. Análisis de las causas.
3. Determinación y formulación de las necesidades formativas (establecimiento de la demanda formativa).

El modelo propuesto por Mckillip para el diagnóstico de necesidades, se estructura en las siguientes etapas:

1. Definición de los destinatarios.
2. Descripción de la población objeto del diagnóstico de necesidades
3. Detección de necesidades y descripción de los destinatarios objetivo y las posibles soluciones mediante el empleo de fuentes informativas, esta información debe contener datos sobre expectativas de los resultados, logros actuales y el impacto de las soluciones.
4. Valoración de las necesidades una vez identificados los problemas y sus posibles soluciones, a fin de dar respuestas a cuestionamientos tales como: ¿Cuáles son los problemas más importantes para los destinatarios? ¿cuáles para la institución? ¿Cómo serán incorporados los indicadores?
5. Comunicar los resultados del análisis de necesidades a los interesados.

Otro modelo, denominado de discrepancias, propuesto por Altschuld y Witkin en Ku y Tejada (2015) y en Diz (2017), es sugerido específicamente para el ámbito educativo, considera su implementación en el diseño de diagnósticos a través de tres fases de desarrollo:

1. *Pre-evaluativa*. Tiene un carácter exploratorio, pretende determinar y organizar la información de la que ya se dispone, identificar áreas de mayor incidencia de necesidades, fijar límites, estableciendo fuentes de recogida de información, a la vez que se determinan los criterios para evaluar la detección de necesidades.
2. *Evaluativa*. En esta etapa se realiza la recopilación de datos ya sean en archivos, procesos de comunicación y procesos analíticos.
3. *Post-evaluativa*. También conocida como fase de toma de decisiones, donde se establecen las prioridades, los criterios para prever las soluciones, se valoran las distintas alternativas y formulan los planes de acción que darán respuesta a las necesidades identificadas.

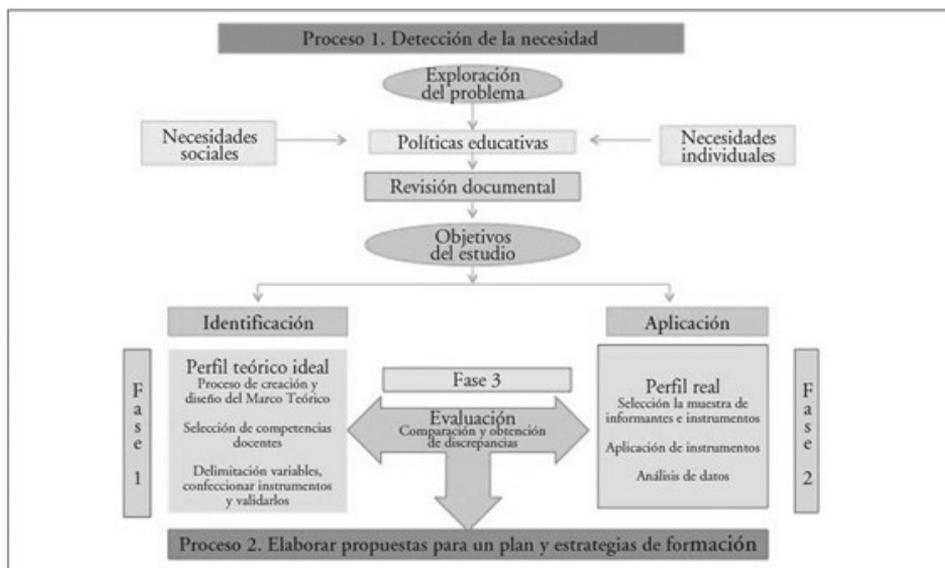


Figura 2. Diseño de investigación para el diagnóstico de necesidades basado en el citado modelo.

Fuente: Tomado de Ku y Tejada (2015, pág. 403).

La figura anterior (Figura No. 2) muestra un ejemplo de diseño de investigación para el diagnóstico de necesidades basado en el modelo citado.

López (2005), también propone un modelo más amplio que combina fuentes y niveles de datos relacionados con la institución. Dicha propuesta, considerando el ámbito educativo, se centra en:

1. Determinar la finalidad y dimensión del diagnóstico. Se realiza una primera aproximación a la realidad de la institución o centro escolar, el estado actual que guarda, a la vez que se determina si el diagnóstico es reactivo o proactivo.
2. Recogida de información. En esta fase se programa la recolección de datos para valorar los vacíos, desajustes o debilidades, los problemas relacionados, en este caso, con la práctica docente, las expectativas de la institución y las demandas de desarrollo de sus integrantes. El diagnóstico debe aportar información respecto a los planes institucionales a mediano y largo plazo, así como cambios en el entorno (interno y externo).
3. Identificar, analizar y priorizar los principales desajustes. Para el ámbito educativo, el análisis se centraría en tres niveles: 1) vacíos o desajustes relacionados con las actuales políticas, el modelo, el currículo oficial y su impacto en los procesos de la institución; 2) desajustes centrados en los resultados de la institución o centro escolar, contrastando con las metas propuestas, y; 3) vacíos en sus integrantes, esto es, las demandas de los programas de formación vinculados a las expectativas de desarrollo que éstos tengan, a partir del análisis de las funciones y desempeños, de los objetivos personales y aspiraciones hacia nuevas metas profesionales.
4. Analizar las causas o factores de estos desajustes. A fin de obtener un listado de razones relacionadas prioritariamente. Existen

cuatro causas fundamentales en la generación de problemas: 1) falta de conocimientos, habilidades y actitudes, 2) escasez de incentivos o inadecuados, 3) ausencia de un entorno favorable y, 4) carencia de motivación.

5. Establecer aquellos que puedan ser atendidos mediante alguna intervención formativa. En esta fase se indagan alternativas de solución que sean inductoras de acciones de esta naturaleza, considerando su pertinencia, es decir que dicha solución:

Tenga que ver con la adquisición de determinados aprendizajes porque se necesita modificar los comportamientos de sus miembros, se trata de aquellas situaciones en las cuales la resolución comporta la incorporación de nuevos conocimientos, la adquisición de nuevas habilidades o el desarrollo de nuevas actitudes (López, 2005, pág. 21).

6. Relacionar los conocimientos, capacidades, habilidades a contemplar en estos programas, a partir del análisis de la información, a fin de que exista congruencia entre éstos y los proyectos formativos.
7. Validar y consensuar el análisis. Aquí se valora que el diagnóstico cumpla con criterios tales como que sea: realista (que inicie a partir de la identificación de los problemas de la institución); abierto (que no se emitan previos a las alternativas formativas); preciso (que estudie la realidad con profundidad); negociado (que busque la máxima participación de los diferentes actores) y consensuado (que procure acuerdos entre las partes).
8. Determinar las necesidades formativas. En este paso es necesario analizar el grado de conocimientos, desarrollo de las habilidades y las actitudes en los futuros participantes, con el fin de determinar el nivel actual y el deseado. Estas diferencias constituyen las necesidades formativas. La determinación de

necesidades formativas involucra el uso de cuestionarios que servirán como base para la conformación del programa de formación docente, la construcción de los objetivos de aprendizaje y la selección de contenidos. Los cuales, permitirán integrar la demanda formativa, que se define como:

Un documento donde se integra toda la información obtenida a lo largo de la fase de diagnóstico de las necesidades formativas. Este documento será la guía para iniciar la etapa posterior del diseño de las actividades formativas. La demanda formativa no es ninguna lista de cursos, sino las cualificaciones que deben adquirir los miembros de una organización para poder adquirir nuevas competencias o mejorar las actuales (López, 2005, pág. 23).

Independientemente del modelo que se elija, la evaluación de necesidades formativas debe comprender al menos:

1. Una fase exploratoria, orientada a la identificación de los problemas o situaciones que obstaculizan el cumplimiento de los objetivos institucionales, con especial atención a los relacionados con la formación docente.
2. Una fase descriptiva/analítica, en la que se revise la información para determinar problemas contra sus causas.
3. Una fase evaluativa que permita priorizar las necesidades y sus rutas de solución ante las distintas alternativas encontradas, facilitando, así una toma de decisiones oportuna.

Respecto a las metodologías, se sugieren aproximaciones multimétodos que proporcionen una información más completa,

favoreciendo la pertinencia en la elección de los cursos de acción a seguir.

De esta manera, se han revisado diversas cuestiones que evidencian la importancia del diagnóstico, para atender las necesidades formativas de los profesionales de la educación, lo cual, es respaldado por Imbernón (1999), quien afirma:

Sólo realizando un minucioso diagnóstico se podrá, posteriormente, establecer criterios de organización y de evaluación rigurosa que permitan a la formación conseguir resultados coherentes e innovadores, y adecuados a las verdaderas necesidades (...). Actualmente la organización de la formación del profesorado (...) no tiende a la elaboración de diagnósticos de los centros y del profesorado para diseñar planes de formación que, partiendo de los planes de los centros educativos, de sus necesidades reales y de sus estructuras (...) contemple la participación del profesorado e implique de manera coordinada a todas las instituciones que realizan formación permanente (pág. 21).

Sin embargo, se logró establecer que no basta solo con identificar aquellos comportamientos que, una vez aprendidos, mejoran las prácticas de enseñanza. El estudio debe complementarse con una perspectiva que contemple el contexto en el que se desarrollan los procesos de enseñanza-aprendizaje. De esta manera, la planificación de la formación estará más orientada a atender los objetivos educativos que persigue el centro escolar y a generar cambios en los desempeños no sólo de los docentes sino, de la institución en su conjunto. Esto implica complementar una dimensión social donde, a partir de relaciones dinámicas, sea posible aprovechar las potencialidades de todos los miembros de la comunidad educativa.

1.2.6. El tránsito de la formación continua al desarrollo profesional docente, como vía para el logro de la calidad educativa.

La mayoría de los sistemas educativos han considerado entre sus prioridades brindar una educación de calidad para todos los sectores de la población. Este objetivo, se ha abordado mediante fundamentados en mecanismos de inclusión, vista como sinónimo de justicia social. Asimismo, el establecimiento de metas ha estado orientado a lograr dicho propósito. Esta calidad es promovida desde la visión de organismos internacionales como la UNESCO, que en Escribano (2018, pág. 2) conceptualiza a la educación de calidad con factores como «*eficiencia* (buen uso de recursos), *equidad* (distribución de beneficios educativos), *relevancia* (que corresponda a las necesidades de la sociedad) y *pertinencia* (que responda a las necesidades del estudiantado)».

A partir de estas referencias, es posible determinar que la calidad de la educación depende de la cantidad de recursos que se le destinen, considerando en éstos la infraestructura y el soporte material; además, del manejo o gestión que se les dé a aspectos como, el profesorado y su formación. Estos últimos elementos son clave en la adquisición y logros de aprendizaje del estudiantado, evidenciando así, que el desempeño docente impacta directamente en la calidad educativa. La UNESCO en Escribano (2018), reafirma lo anterior al establecer que «el pilar fundamental de la calidad educativa son las capacidades profesionales docentes: si los alumnos no se encuentran en sus aulas con docentes capaces de generar mayores oportunidades de aprendizaje, el genuino mejoramiento de la calidad educativa no se producirá» (pág. 4).

En este sentido, es importante definir el desempeño docente. De acuerdo con Pérez en Escribano (2018), esto entendido como:

El conjunto de acciones que con alta motivación, preparación pedagógica y creatividad realiza el profesor, durante el desarrollo de su actividad, lo cual se manifiesta, tanto en el proceso como en el resultado de esta, orientada a lograr la formación integral de la personalidad de cada uno de sus alumnos, con un enfoque desarrollador y diferenciado, tomando como base el conocimiento de sus posibilidades y, en particular, sus necesidades, motivaciones, vivencias y proyectos de vida. Pérez en Escribano (pág. 7).

Esto implica un gran compromiso por parte de los docentes en cuanto a capacidades, ya que, para cumplir con dichas expectativas, deben poseer tanto un dominio profundo de contenidos sobre la disciplina que imparten, como una preparación en constante actualización respecto a conocimientos pedagógicos. Además, deben dominar competencias digitales, éticas y tener alta motivación por el ejercicio de la práctica docente. También, es importante que conozcan el contexto donde se desempeñan, a fin de tener claridad respecto a los objetivos que se persiguen con la educación impartida.

La preparación para el desempeño docente comienza en la formación inicial y se espera que continúe durante su servicio, con la ayuda de programas para el desarrollo profesional que conduzca a una verdadera profesionalización, la cual refleje en el mejoramiento de la calidad educativa a brindar. En este mismo sentido, Vezub (2007), identifica algunos desafíos que la formación debe enfrentar para contribuir al logro de esta calidad:

- La necesidad de reorganizar y articular las instituciones de formación inicial. Ante la creciente diversificación, y, por ende, heterogeneidad de estas. Por lo cual, es necesario avanzar en el desarrollo de políticas que le den identidad y fortalezcan su gestión, para generar mayor impacto en sus sistemas de formación.

- Superar la fragmentación y desarticulación de la formación docente continua. Esto mediante la vinculación de políticas y programas de formación, así como el diseño de marcos normativos que regulen las instancias formadoras, garantizando así la calidad, la pertinencia y la relevancia en sus propuestas.
- Formar para la práctica. Esto implica que los docentes se apropien de métodos y categorías para analizar dicha práctica y sean capaces de proponer estrategias de intervención acorde a sus contextos, y a las dificultades de aprendizaje. La práctica, no debe reducirse solo a las aulas, sino también, a abordarla desde un enfoque global en el que se consideren: disciplinas, proyectos, conceptos de las acciones educativas, propuestas de acción y todo en relación el acontecer escolar. La formación continua, en particular, debe adoptar una postura indagatoria, que evidencie la teoría contenida en dichas prácticas con el propósito de cuestionarlas y reflexionar sobre su trascendencia.
- Ampliar el currículum y los contenidos de la formación. Para ello, se necesita que los contenidos, tanto de la formación inicial como la continua, aborden el análisis del contexto social de la escolarización con sentido crítico, y sus desafíos actuales respecto a la labor docente; esto también incluye el manejo de las TIC.

Por lo tanto, es de suma importancia que las políticas en materia educativa consideren, como lo establece Escribano (2018): la atención a la complejidad del desempeño docente, asumiendo acciones concretas de desarrollo profesional, tales como los procesos formativos, el empleo de incentivos, el mejoramiento de las condiciones de trabajo, el tiempo para investigar y superarse, todo en favor de elevar su reconocimiento social y perfil de la profesión; además, estimular el desarrollo de investigaciones para contribuir con la formación inicial y la continua; también, vincular ambas (formación inicial y continua) con el objetivo de tener un número suficiente de opciones que atiendan las

necesidades para un desarrollo integral del docente, así como el diseño de procesos de autoevaluación sobre su desempeño; entre otras.

Desgraciadamente, la mayoría de las políticas de formación continua, desde su implementación a través de reformas al sistema educativo, terminaron por restarles autonomía al estructurarse con procesos centralizados y homogenizados, basados en programas de actualización disciplinar y didáctica para atender el currículo oficial, olvidando así, las diferencias en los contextos que comprenden dichos sistemas.

1.2.6.1. Tendencias actuales en materia de formación del profesorado: el desarrollo profesional docente (DPD).

Las actuales tendencias en materia de formación continua centran su marco de actuación en lo local, enfocándose solo en las problemáticas de enseñanza que enfrentan diariamente los docentes. Por ello, es necesario emplear estrategias orientadas a saberes prácticos y al intercambio de experiencias, para de esta forma, transitar a políticas de desarrollo profesional en las que se consideren la complejidad y multiplicidad de elementos involucrados en este campo.

El desarrollo de los docentes en procesos de formación está condicionado por innumerables factores, los que forman parte de su trayectoria profesional, tales como la formación inicial, la experiencia educativa previa, las experiencias de formación anteriores, la manera de concebir la profesión y los problemas escolares donde se desempeñan. Por todas estas razones, cuanto más locales y situacionales sean las estrategias formativas, mayor será la oportunidad de impactar en estas trayectorias, dinamizando así las prácticas, con el objetivo de que la formación constituya una oportunidad de reflexión sobre el trabajo con el alumnado, la reestructuración de saberes y la generación de nuevas concepciones pedagógicas.

La importancia de la participación de docentes en procesos de formación continua radica en lo expresado por Miller, citado en Vezub (2010) quien sostiene:

El progreso de la educación no depende de contar con un currículum mejor, sino que descansa en la capacidad que los maestros tienen para llevarlo a la práctica. Aun cuando los currículos y materiales para la enseñanza se encuentren muy bien diseñados, (...) es necesario contar con buenos docentes que puedan llevarlos adelante (...) el desafío consiste en mejorar la práctica docente a través de la calidad y pertinencia de la formación inicial que reciben. (...) y contribuir con la implementación de políticas a largo plazo que garanticen los mecanismos y las condiciones para el desarrollo profesional permanente, para continuar aprendiendo a enseñar a través de la reflexión sobre su experiencia en el aula y de la colaboración de otros más experimentados (...) (pág. 13).

De ahí, la importancia de transitar de políticas de formación continua a la búsqueda del desarrollo profesional docente. Sin embargo, esto se vuelve más complejo aun, ya que, como establece Imbernon (1999), el concepto de Desarrollo Profesional Docente (DPD) está relacionado con un cambio en la vida profesional, que va más allá de nuevos aprendizajes. Este concepto toma en cuenta aspectos que involucran un modelo retributivo, el clima laboral, entre otros factores, por lo que la formación continua es considerada como una parte de este proceso de cambio. Otros autores asocian el DPD con la característica de multidimensional y lo describen como la acción dinámica contenida en diferentes etapas y elementos con los que interactúa el docente, como son: experiencia, entorno, trayectoria profesional y proceso de aprendizaje.

No es posible hablar de desarrollo profesional sin considerar el término profesionalización, que está vinculado a procesos dinámicos,

de desarrollo y evaluación de una ocupación laboral. Nemiña, García y Montero (2009) relacionan la profesionalización docente con aquellos que, teniendo esta ocupación comparten un cuerpo común de conocimiento y emplean modelos compartidos de práctica en el ejercicio de este, lo que permite el reconocimiento y aceptación social como profesión. También, lo vinculan a un proceso continuo en la búsqueda de un ejercicio valioso y, principalmente, responsable de la profesión, lo que hace necesario la incorporación de estrategias de desarrollo profesional que regulen su actuación como guías del alumnado y orientadores de sus aprendizajes.

Siguiendo los estudios de Nemiña, García y Montero (2009) sobre el desarrollo y la profesionalización docente, advierten la relación entre el desarrollo profesional y el cambio educativo al considerar, al primero, como:

Un proceso de construcción de una nueva cultura profesional, más allá de la idea clásica de adquisición de nuevas habilidades. Así, se concibe al profesor como un práctico reflexivo, alguien que entra en la profesión con una formación inicial y que adquiere nuevos conocimientos y experiencias apoyadas en sus conocimientos previos. En este proceso, el desarrollo profesional ayuda a los profesores a construir nuevas teorías y prácticas pedagógicas al tiempo que les ayuda a mejorar su pericia docente. Este desarrollo profesional se concibe como un proceso colaborativo que, sin suprimir espacio para el trabajo y la reflexión personal, consigue los mayores beneficios en las interacciones significativas no sólo entre profesores, sino entre estos y otros miembros de la comunidad (pág. 7).

Estos acercamientos permiten valorar la importancia del desarrollo profesional docente, tanto individual como en colectivo. Sin embargo, debido la amplitud de su marco de actuación, es conveniente asociarlo al desarrollo del currículo y al centro educativo en su totalidad, dejando atrás el enfoque parcial y fragmentado de cambio. De ahí, que las

tendencias actuales están orientadas a concebir el DPD «tanto en la vertiente personal-profesional como en la institucional u organizativa, relacionada con el centro escolar (...) como un enfoque centrado en el crecimiento individual hacia uno organizativo, con una perspectiva sistémica e integradora» (García, 1999, pág. 180). Bajo esta nueva perspectiva, se considera tanto la participación de los docentes en activo como de quienes se están formando para el ejercicio de la docencia, incluyendo sus formadores, así como las instituciones formadoras en general, desde una visión local.

De esta manera, García (1999) propone una conceptualización del DPD como:

Un proceso que protagonizan los enseñantes (a nivel individual y colectivo) para, al tiempo que tratan de mejorar sus condiciones laborales, mejorar su actuación docente (en el contexto de aula y de centro), orientada por un modelo de escuela, un modelo de desarrollo humano y un modelo de sociedad que prime los valores democráticos de justicia, respeto a la diversidad, igualdad, libertad y felicidad. Mejorar la actuación docente conlleva a evolucionar a nivel de pensamiento, de afectos y de comportamientos, de la forma más integrada posible. Hay que avanzar en el ser, en el saber y en el saber hacer (págs. 181-182).

García (1999), a la par de esta conceptualización, propone una serie de características del DPD, las cuales clasifica en tres vertientes:

- Procesual. Define el desarrollo profesional como un proceso que no sigue una secuencia lineal, debido a la necesidad de estar en constante dinamismo. Es diverso, pues debe adaptarse a la atención de necesidades desde las individuales hasta las colectivas, y es diferente en función de los ámbitos de su actuación.
- Requisitos internos (*disponibles y potenciales*) del profesorado

involucrado. Refiriéndose a rasgos de carácter y actitudes de los participantes (*disponibles*). Tales como: compromiso y responsabilidad con la enseñanza, la función docente y el centro escolar, el interés en la mejora, además de disponibilidad, creatividad. También, se alude al desempeño de un papel activo del profesorado en su propio proceso de desarrollo (*potenciales*), dentro del cual se encuentran: la capacidad de aprender, de indagar, de integrar tanto sus experiencias como sus conocimientos previos y la colaboración con los demás.

- Requisitos externos al profesorado. Se refieren a las condiciones del contexto en el que se encuentra inmerso el docente, tanto las que ejercen una influencia lejana (como el ámbito político, académico y social), y las que condicionan el proceso (las relaciones entre docentes, la cultura escolar, los proyectos educativos del centro, etc.).

Vezub (2019) establece, respecto al concepto de DPD, que en muchos países de América Latina es común referirse a dichos procesos ubicándolos en el campo de la formación continua. Esto, debido a que la formación del profesorado se encuentra aún en una posición remedial e instrumental. Sin embargo, él señala una diferencia al describir al desarrollo profesional docente como: «Una visión más amplia, articulada e integrada del aprendizaje del docente a lo largo de toda su trayectoria (...) que permite considerar a la formación docente como un *continuum* que enlaza e integra tanto a la formación inicial como la continua» (pág. 8). Sin embargo, esta articulación entre formación inicial y continua no es lineal, ya que, experiencias formativas durante o antes del ingreso al servicio educativo pueden generar rupturas y revisiones del quehacer y de su primera identidad profesional.

Lo abordado anteriormente permite tener una nueva perspectiva de la formación continua. Partiendo de un enfoque orientado a favorecer el Desarrollo Profesional Docente, donde se considera que esta formación, basada en procesos autónomos, críticos e investigativos; con una visión orientada a la reconstrucción social; que guía en todo momento las etapas de diseño, desarrollo y evaluación de las acciones formativas; simultáneamente contribuye a la formación de ciudadanos críticos, cultos, activos y emprendedores, desde el empleo, las prácticas pedagógicas, los modelos educativos democráticos y con sentido igualitario, que fomenten el respeto a la diversidad y la reconstrucción cultural. Vista desde dicha perspectiva la formación continua se convierte en un elemento indispensable

Por otro lado, Imbernón (1999) reconoce que la formación permanente constituye, una herramienta que permite a los docentes enfrentar los retos, absorber los cambios y transformaciones que sufre el ámbito educativo, para estar en condiciones de brindar solución a problemáticas de su entorno. Esto implica que el docente domine los contenidos de enseñanza para saber qué se enseña y cómo lo hace, a fin de poder escoger las estrategias más adecuadas que garanticen el aprendizaje significativo en sus estudiantes.

Por ello, el desarrollo profesional requiere la incorporación de aprendizajes de diversa naturaleza, tales como: los pedagógicos, los personales y los institucionales, que deben ser considerados para la gestión o planeación de la formación. Esto, hace posible establecer que el DPD necesita ser sustentado en políticas integrales que consideren tanto la atención de necesidades de formación como la actualización constante.

Este desarrollo debe ser contemplado como parte de una meta general del sistema educativo, con la intención de respaldar los cambios curriculares. La Figura 3 muestra la complejidad y el cúmulo de elementos que se involucran en este proceso.

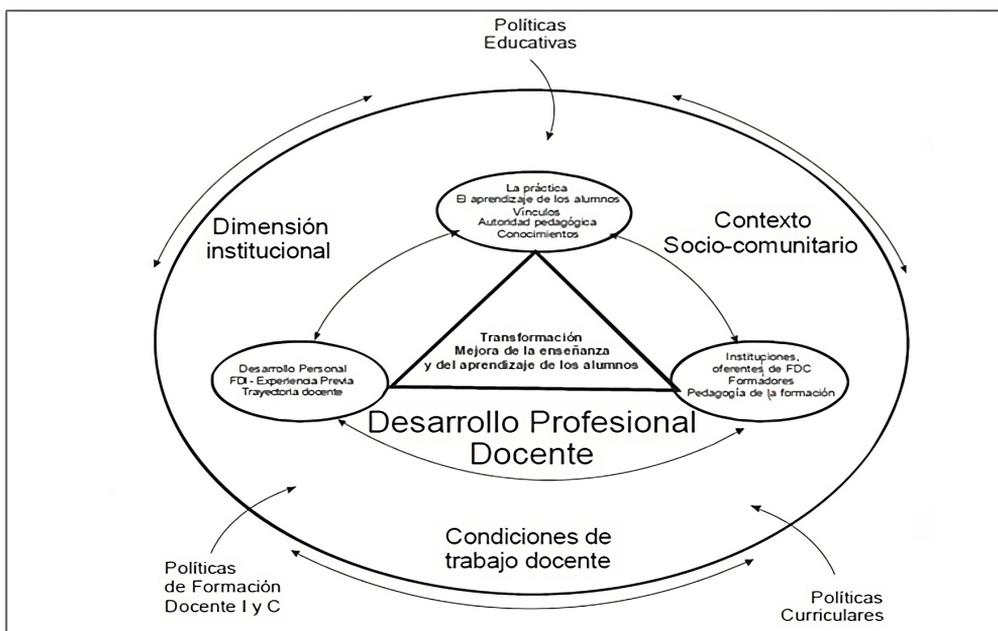


Figura 3. Concepción sobre el Desarrollo Profesional Docente.

Fuente: Vezub (2010, pág. 15)

En cuanto a la formación continua orientada hacia el DPD Vezub (2005) destaca algunas tendencias tales como:

- El diseño de Estrategias de formación, diversificadas y adaptadas a las necesidades, y características de colectivos docentes específicos, ya sea por etapas propias del desempeño/carrera docente o de acuerdo a contextos de actuación particulares.

- Transitar de procesos formativos, orientados a la atención de reformas educativas, a la configuración de espacios permanentes y autónomos, tendientes a atender necesidades de actualización, tales como centros o redes de maestros.
- Propuestas con una perspectiva local, centrada en la escuela, o comunidades profesionales específicas con un arraigo institucional.
- Valoración de la práctica y la experiencia como fuente de aprendizaje, reflexión y conocimiento profesional.
- De políticas de capacitación con una fuerte motivación extrínseca (puntaje, ascenso en la carrera docente, estabilidad laboral), a políticas que comienzan a valorar la motivación intrínseca como la construcción colectiva y el trabajo colaborativo.
- Diversificación de incentivos hacia la consideración de otras alternativas como retribución de la capacitación, disponibilidad de tiempo en la jornada laboral para capacitarse, publicación de experiencias, etc., así como modificar los esquemas de la carrera docente a considerar méritos derivados de la participación en programas de DPD.
- Promover la cultura de la evaluación hacia la mejora de la tarea docente.
- Diversificación de los dispositivos y estrategias de formación continua, a fin de transitar de propuestas basadas en cursos y talleres aislados y de corto alcance a la conformación de «trayectos» formativos, carreras de posgrado y especializaciones, a partir de la focalización en áreas o problemática específicas o en el desempeño de un nuevo rol; además del empleo de nuevas estrategias como

la promoción de la escritura, la narrativa y la documentación de experiencias, la participación en foros virtuales, etc.

- Consideración de temas actuales y de vanguardia para la formación docente, como los relacionados con las TIC, el trabajo en contextos de pobreza, diversidad sociocultural, a temas transversales relacionados con los derechos ciudadanos, la sexualidad, etc.
- Considerar el diseño de modelos de DPD que contemplen tanto la actualización de contenidos disciplinares y el perfeccionamiento en temas pedagógico-didácticos y profundicen a la vez la formación cultural y ciudadana de los docentes.

Por su parte, Monarca y Manso (2015), proponen un marco referencial del Desarrollo Profesional Docente considerando el discurso internacional, a través de conceptualizarlo como: «Una visión sistémica y dinámica de la formación docente o de la forma en que un sujeto se va configurando como un profesional de la enseñanza, (...) procura superar visiones tecnicistas, integrando concepciones reflexivas-críticas» (pág. 176). Para ello, establecen ocho componentes del DPD (véase figura 4) que le otorgan un rol activo como profesional de la educación:

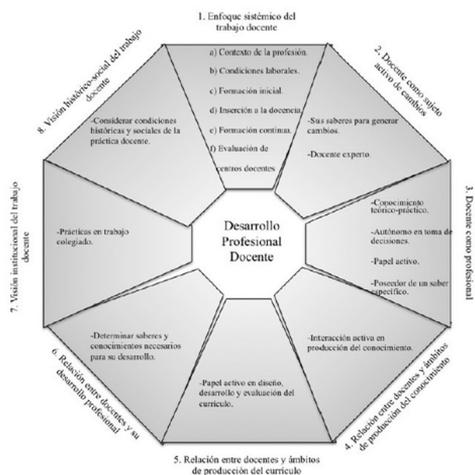


Figura 4. Componentes del DPD según Monarca y Manso.

Fuente: Gárate y Cordero (2019, pág. 214)

1. Enfoque sistémico: Se relaciona con aspectos de política pública desde una perspectiva transversal por lo que contempla aspectos como: a) la historia y el contexto, b) las condiciones de trabajo, c) la formación inicial, d) la inserción en la docencia, e) la formación continua y f) la evaluación de centros y docentes como mecanismo de empoderamiento profesional.
2. Docente como sujeto activo de los cambios: Supone considerar sus saberes y conocimientos como imprescindibles para la generación de cambios, a través de una participación interpretativa creativa-crítica, ubicándolo como un experto, dejando fuera la concepción de mero aplicador de éstos.
3. Docente como profesional. Se le contempla como: a) poseedor de un conocimiento teórico-práctico específico, b) autónomo en la toma de decisiones vinculadas con su campo de actuación, en un marco de actuación colegiada-institucional, c) activamente implicado en los procesos de definición y toma de decisiones relacionados con las políticas, los planes, los programas y los proyectos educativos y, d) poseedor de un saber específico.
4. Relación entre los docentes y los ámbitos de producción de conocimientos: Se establece esta relación para el desarrollo de su práctica cotidiana, reconociéndolo como poseedor de su conocimiento singular y valorando los saberes que surgen de la propia práctica profesional, alejándolo de un papel de simple «aplicador».
5. Relación entre los docentes y los ámbitos de producción del currículo: Establece un papel activo del profesorado en su diseño, desarrollo y evaluación.
6. Relación entre los docentes y su propio desarrollo profesional: Esta categoría hace referencia al lugar que deben tener los docentes en la definición de los saberes/conocimientos, que es

necesario contemplar en su mismo desarrollo profesional, así como el papel que deben asumir en el mismo.

7. Visión institucional del trabajo docente: Hace referencia a la ubicación institucional del trabajo docente en su red de significados y prácticas. En un marco de trabajo colegiado pues el DPD, como cualquier propuesta de cambio educativo, tiene lugar en un contexto institucional que es necesario contemplar, lo que hace necesario su consideración desde la formación inicial, la continua y en las condiciones del trabajo docente, en la dimensión organizativa de los centros educativos.
8. Visión histórico-social del trabajo docente. Hace referencia al trabajo docente como un campo teórico-práctico que no puede interpretarse al margen de las condiciones históricas y sociales que le han dado forma como práctica profesional. Se centra en la contextualización histórica y social de las mismas, en su conexión con las condiciones que contribuyen a su concreción. Contribuye a evitar la generación de propuestas «copias de otras», sin atender a las características históricas, sociales y culturales que configuran la propia realidad donde se quiere desarrollar las políticas y las necesidades derivadas de las mismas.

Como es posible observar, el DPD no sólo implica la implementación de un plan de formación para la impartición de cursos, sino que es un proceso integral que involucra a todos los actores educativos en los espacios donde se desenvuelven. Por tanto, los responsables de este desarrollo deben considerar, desde la etapa de planificación, los aspectos que intervienen en cada dimensión (institucional, contexto, condiciones de trabajo, etc.) para de identificar posibles obstáculos, pero también apoyos, por lo tanto, las estrategias de formación deberán establecerse de tal manera que garanticen la participación del profesorado, adecuarse en tiempos, metodologías, modelos, etc.

Otro aspecto relevante en el diseño de estas estrategias tiene que ver con la pertinencia, la cual se valora en funciones de las necesidades expresadas que tienen los docentes con respecto a su práctica pedagógica y las problemáticas que enfrentan:

*¿Qué es aquello que quisiera hacer, pero no logro con los alumnos?
¿Por qué tantos estudiantes se muestran desinteresados por las materias escolares? ¿Cómo hago para enseñar en el contexto de los problemas sociales, familiares y de pobreza que viven los alumnos?
¿Cómo mejorar las competencias de lectura y comprensión de textos en clase? Son algunas de los interrogantes que suelen plantearse los maestros y profesores. La inclusión de las características de la práctica, de los problemas reales y concretos de las escuelas debe ocupar un espacio en la agenda de la formación continua (Vezub, 2010, pág. 16).*

De ahí que, siguiendo a Vezub (2019), para diseñar programas o estrategias formativas orientadas al cambio efectivo es necesario, primeramente, considerar los tipos de conocimiento, habilidades e interpretación capaces de permitir al profesorado enseñar de acuerdo con los requerimientos del modelo educativo establecido, con el fin de estar en posición de planificar sus prácticas y establecer los contextos apropiados para el desarrollo de estas. Así también, los programas de desarrollo profesional que se diseñen:

Deben ser pensados en relación con otros factores tales como las culturas institucionales, las condiciones de trabajo de los docentes, la organización de los puestos de trabajo, los sistemas de apoyo a las escuelas, la coherencia y claridad del currículum. Se requiere un cambio concurrente y simultáneo en múltiples dimensiones de los sistemas (Vezub, 2018, pág. 21).

1.2.6.2 Modelos de desarrollo profesional.

Existen varios modelos que han pretendido brindar una aportación teórica al desarrollo profesional del profesorado. Entre estos se pueden citar el Modelo centrado en el desarrollo, el cual considera al profesor como un profesional activo y reflexivo, capaz de decidir respecto a su formación y perfeccionamiento. Este modelo busca recuperar el conocimiento práctico, las experiencias y necesidades formativas de los docentes, además de procurar que la construcción del saber parta de los problemas identificados en la práctica y de las condiciones del centro escolar. También reflexiona sobre el saber experto acumulado, además de considerar bases teóricas e investigativas, todo ello con el fin de lograr un desarrollo profesional «autónomo, centrado en la persona del profesor, en su capacidad de autoformación, donde los propios docentes asumen la capacidad de orientar y dirigir su aprendizaje (...)» (Vezub, 2010, pág. 18).

La formación centrada en la escuela es una modalidad dentro del modelo centrado en el desarrollo, también llamada conocimiento en la práctica. Esta, toma como base el aprendizaje situado, social y distribuido, busca revalorizar los saberes obtenidos de la experiencia sin separar dichos conocimientos en teoría y práctica. Plantea que el conocimiento necesario donde el profesor genera verdaderas transformaciones para que se mejore la enseñanza:

Se genera cuando éstos son capaces de considerar su quehacer, sus aulas e instituciones como espacios de investigación, reflexión y oportunidad de desarrollo profesional, al mismo tiempo que se nutren de los aportes de expertos para (...) conectar su trabajo con los aspectos sociales, políticos y culturales (...) y con las necesidades de los alumnos; la práctica docente no es la única fuente de conocimiento pedagógico, la experiencia no es autosuficiente, debe

ser complementada, cuestionada, (...); tanto en el terreno conceptual, como en el de los procedimientos, las estrategias de enseñanza, los valores, concepciones e ideologías profesionales que sostienen y subyacen a dichas prácticas (Ibíd., pág.19).

Por tanto, esta modalidad plantea que el centro escolar es donde se generan, pero también se resuelven situaciones derivadas de las prácticas docentes. Lo importante es identificar las problemáticas del profesorado y convertirlas en objeto de estudio, para encontrar la forma de atenderlas. La siguiente figura (figura 5) muestra la planificación de una estrategia formativa mediante esta modalidad.

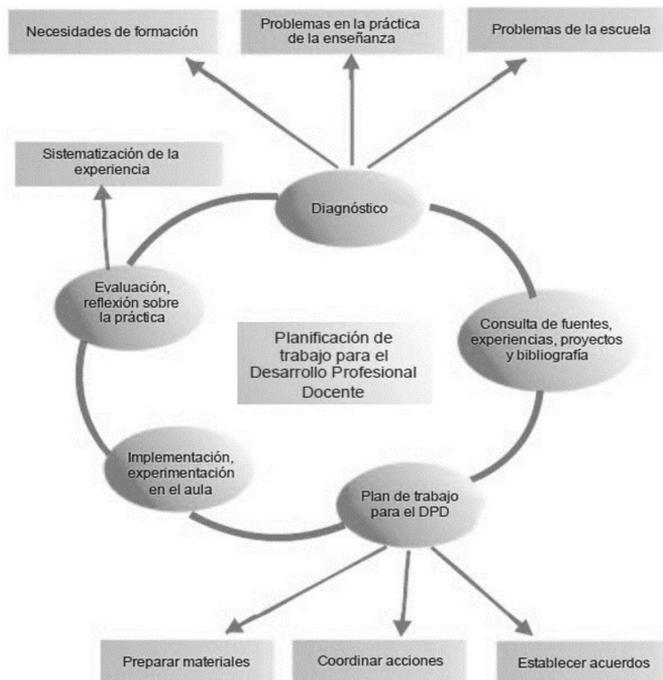


Figura 5. Planificación de una estrategia de Formación Docente Centrada en la Escuela.

Fuente: Tomado de Vezub (2010, pág. 20)

En cuanto a la identificación de modelos de DPD efectivos, Desimone, en Cortés *et al* (2011), propone un marco conceptual que contempla: «Conocimiento y habilidades docentes aumentadas, cambios en sus actitudes y creencias, que en conjunto, generan cambios instruccionales, que a su vez llevan al mejoramiento en el aprendizaje de los estudiantes» (pág. 5).

Las características de un DPD efectivo consideran: la focalización en el contenido, el aprendizaje activo, la coherencia, la duración, y la participación colectiva. Adicional a esto, el modelo también establece la existencia de variables que median y moderan, ocupando un lugar preponderante, tales como: las características de los estudiantes y del profesorado, factores contextuales en el aula, niveles escolares y comunales, condiciones políticas, asimismo otros fuera del modelo, como: la identidad profesional de los profesores, el rol de los directores y materiales curriculares, entre otros.

Por tanto, las características de un DPD efectivo, de acuerdo con Cortes *et al* (2011) toman en cuenta:

- Aprendizaje activo. Se deben considerar las necesidades específicas de los participantes y, en base a ello, proveerlos de estrategias y conocimientos acordes a su realidad. Las propuestas formativas deberán contener material e información precisa y realista con la que el docente pueda trabajar en sus clases. Este aprendizaje involucra también la experiencia del docente con los conocimientos y habilidades que ésta les proporciona, permitiéndoles observar sus logros, demostrando buenas prácticas, y generando impacto en sus conductas.

- Focalización en el contenido. Un desarrollo profesional efectivo se centra en el manejo del contenido, lo que involucra «estrategias pedagógicas específicas para enseñar ese contenido, múltiples actividades para contar con refuerzo y seguimiento, asistencia en la implementación y apoyo para los profesores por mentores y colegas de su escuela» Blank y de las Alas en Cortes *et al* (2011, pág. 8).
- Participación colectiva, comunidades de aprendizaje y retroalimentación. El foco del DPD debería centrarse en el fomento de comunidades de aprendizaje. Esto hace referencia al trabajo en equipo o colaborativo, donde se den procesos de retroalimentación y seguimiento, modelamiento de buenas prácticas y ayuda en la reflexión sobre prácticas docentes en el centro escolar. Así mismo, se facilita el trabajo en pares, el aprendizaje mutuo y el aprovechamiento de expertos.
- Duración prolongada y momentos oportunos. Es importante considerar tanto los términos de duración como los momentos. Los estudios sugieren que, si las actividades de formación son voluntarias, éstas deben estar enfocadas en atender necesidades y las elecciones individuales. En cambio, si están relacionadas con objetivos del sistema (obligatorias) debe proveerse el tiempo para desempeñarlas. «Estudios muestran que mientras más tiempo se dé a los profesores para planificar, discutir y realizar otras actividades de desarrollo profesional, más efectivos son a la hora de enseñar y, por tanto, los alumnos aprenden más» Darling-Hammondo en Cortés *et al* (2011, pág. 9) (Véase figura 6).

Siguiendo a Cortes *et al* (2011), existen otros aspectos a considerar relacionados con el diseño e implementación de modelos de DPD. Al tratarse de procesos de aprendizaje de adultos, es necesario evidenciar el beneficio que obtendrán dentro de su práctica e involucrarlos en el

planteamiento y los alcances de dicha formación. La formación que se ofrezca debe considerar la realidad de los docentes, su aplicación en el aula, las oportunidades de aprendizaje experiencial del que puedan ver resultados en la modificación de sus conductas y en la mejora de su enseñanza. Además, debe contemplar el aprendizaje profundo y el dominio de contenidos, así como estrategias pedagógicas pertinentes e innovadoras para su enseñanza. También, tiene que promover procesos de DPD en comunidades de aprendizaje. Por último, es preciso considerar tiempos y momentos adecuados para este desarrollo.

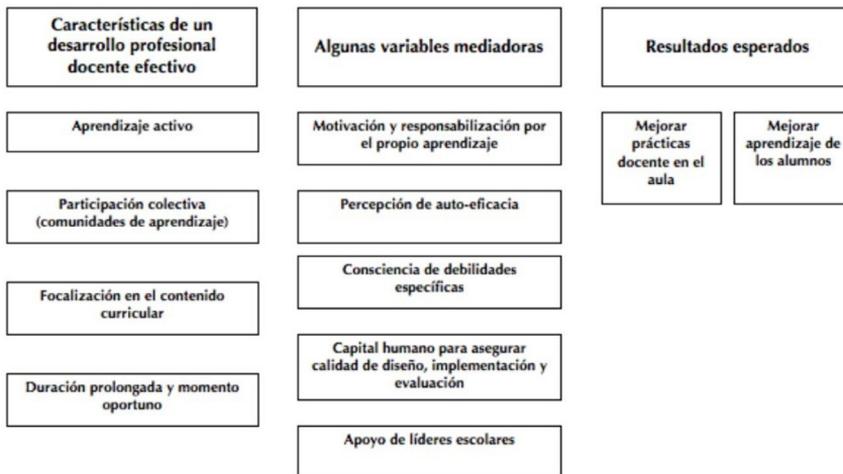


Figura 6. Características de DPD efectivo.

Fuente: Cortés et al (2011, pág. 10)

1.3 Antecedentes de los procesos de formación continua en el profesorado de educación básica en nuestro país.

Las actuales políticas en materia educativa, en el marco de brindar una educación integral, a partir del aprendizaje de habilidades y competencias para la vida, le otorgan gran relevancia a los factores que inciden directamente en ésta, como son los docentes y al desarrollo de su práctica. Cobos (2014) señala la importancia de los docentes al referir que el profesorado:

Es pieza fundamental en todo el proceso de la enseñanza, tiene la llave para mejorar el futuro del alumnado y cuando (...) se le facilita formación, al transmitir aprendizajes y valores universales fomenta la creación de ciudadanos y ciudadanas activos que comprenden los principios democráticos, promueven la tolerancia y participan en la sociedad en la que viven de forma responsable. El poder transformador de la educación de calidad permite el desarrollo personal, la equidad de género y la erradicación de la pobreza (págs. 8-9).

Es así, que la formación continua o permanente tiene una gran importancia al dotar a los maestros de conocimientos y competencias, que les permitan actualizar los aprendizajes en función de las necesidades derivadas de las constantes transformaciones del entorno actual. «Una educación deficiente margina (...) y excluye de mejores oportunidades y condiciones de vida. (...) dado que adquirir conocimientos es efectivo en la lucha contra la pobreza, la primera condición para lograrlo es una rigurosa formación de los maestros y maestras» (Ibíd., pag.10).

Hablar de los antecedentes de la actualización magisterial en nuestro país obliga a situarse en los años cuarenta, cuando, derivado de un proceso de expansión de la matrícula de Educación Básica (EB) y normal se crea el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio (IFCM) en 1945. El cual, con centros distribuidos a lo largo del país,

tenía el objetivo de proporcionar formación profesional a profesores en servicio. Esta expansión buscaba universalizar la educación primaria y, en general, alfabetizar a la población.

Es en 1971 que se da un proceso de transformación al pasar de esta formación al concepto de actualización, iniciando la búsqueda del mejoramiento de la «calidad educativa» en los niveles de preescolar, primaria y secundaria. Por lo cual, se abre la puerta a otra noción, la profesionalización, al crearse la Dirección General de Mejoramiento Profesional del Magisterio (DGMPM). Esta Institución se crea con el fin de brindar formación continua a los docentes, a través de cursos que permitieran profundizar los conocimientos teóricos y prácticos relacionados con la práctica docente, difundir los planes y programas de estudio y metodologías para el manejo de libros de texto. (Página oficial del Centro de Actualización del Magisterio en la Ciudad de México, s.f.)

Es pertinente resaltar la relevante función que tuvo el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio (IFCM) como una de las acciones más importantes dentro del Sistema Educativo Nacional (SEN) en materia de política de formación docente. El IFCM logró homologar la preparación de maestros rurales y urbanos, impulsó procesos de titulación, fue pionero en la creación de programas de estímulos convirtiéndose en un modelo de formación a nivel internacional:

Fue el primer esfuerzo en formación, preparación y certificación de maestros. Logró innovar la educación con un sistema a distancia, a través de cursos por correspondencia (...), cursos orales y exámenes que (...) realizaban los maestros en los centros de población, cercanos a los lugares donde prestaban sus servicios. (...), preparó a los docentes para que pudieran enfrentar los problemas de corte social, pedagógico y económico de la época (Juarez, 2013).

Con el paso de los años, el IFCM, evolucionó y se transformó en lo que hoy conocemos como Centro de Actualización del Magisterio (CAM). El modelo de trabajo está orientado al desarrollo de propuestas educativas basadas en las necesidades que surgen de la práctica docente. Estas propuestas consideran el entorno en el que se dan los procesos educativos, con el firme propósito de brindar una educación integral para que los profesores se conviertan en: «Verdaderos profesionales de la docencia, los capacita para atender las múltiples necesidades de los alumnos, dotándoles de conocimientos de las diferentes disciplinas y de competencias que les permitan desempeñar con calidad sus funciones» (Juarez, 2013).

En 1992, durante el gobierno del presidente Carlos Salinas de Gortari, se emitió el decreto del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica como parte de los compromisos del Estado Mexicano de fortalecer la soberanía y una sociedad más democrata. Se pretendía brindar una educación de alta calidad para el desarrollo integral del país, donde también se resaltaba el papel de los docentes para estas transformaciones, a través de la llamada «revaloración de la función magisterial». Esta revaloración comprendía seis aspectos: formación, actualización, salario profesional, vivienda, carrera magisterial y aprecio social.

En cuanto a la actualización docente, se buscó atenderla a través de un Programa Emergente de Actualización del Maestro, el cual requirió la participación de instancias federales y estatales, y combinó «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» (SEP, 1992, pág. 12).

En 1994, la Secretaría de Educación Pública (SEP), en coordinación con el Sindicato Nacional para los Trabajadores de la Educación (SNTE), creó el Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica (PRONAP), esto como una

opción formativa de calidad con mecanismos para evaluar los logros de aprendizaje y reconocimiento en la Carrera Magisterial:

Los programas de estudio del PRONAP responden a los propósitos educativos generales de la educación básica, así como a los de cada nivel (...), y persiguen coadyuvar sustantivamente en su logro. Adoptan diferentes modalidades con el propósito de lograr una flexibilidad de la oferta que permita a cualquier maestro, directivo y personal de apoyo técnico pedagógico, con independencia de sus condiciones individuales o laborales, incorporarse a las tareas de desarrollo profesional (Organización de Estados Iberoamericanos, 2013, pág. 135).

Del año 2001 al 2006, como fruto de una reconceptualización del PRONAP, éste se convirtió en un mecanismo de asignación de recursos a las entidades federativas para el establecimiento de políticas de formación continua, permitiendo adecuaciones acordes a la realidad educativa regional. Ante esta situación la SEP instituyó la Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio (DGOCMS) para asumir la tarea normativa y técnica, reconceptualizando a los maestros de educación básica como: «Profesionales de la educación en constante aprendizaje, capaces de promover desde sus diferentes ámbitos de actuación la mejora progresiva de los resultados educativos del alumnado» (Díaz, 2014, pág. 75).

En mayo del 2008 el Gobierno Federal y el SNTE firmaron la Alianza por la Calidad de la Educación que buscaba la transformación del modelo educativo por medio de políticas públicas que impulsarán una mayor calidad y equidad de la educación en el país (Amador, 2009). Esta alianza estaba organizada a través de cinco ejes, destacando entre ellos, la profesionalización de los maestros y las autoridades educativas, cuyo objetivo, siguiendo a Amador (2009), era «garantizar que quienes dirigen el sistema educativo, los centros escolares y quienes enseñan (...) estén debidamente formados y reciban los estímulos e incentivos

que merezcan en función del logro educativo de niñas, niños y jóvenes» (pág. 18). Para el año 2009 se creó el Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros en Servicio (SFCSP), con la finalidad de atender la impartición de cursos, organizados a través de consejos estatales. Este sistema también consideraba el fortalecimiento de los docentes de las escuelas normales.

Del mismo modo, la última reforma educativa formalmente establecida, impulsada por la administración del presidente Enrique Peña en el año 2013, tomó como base la profesionalización docente a través de la creación de la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD). Esta Ley pugnaba por un reordenamiento del quehacer educativo mediante la obligatoriedad a participar de un proceso de evaluación del desempeño como mecanismo para la promoción, reconocimiento y permanencia del profesorado.

Al mismo tiempo, se creó un programa de incentivos, así como el acceso al desarrollo profesional (DP) a partir de los resultados obtenidos. Esto se atendía a través de la implementación de programas y cursos de capacitación generando que se conceptualizara la formación continua del profesorado como una necesidad generalizable sin tener un impacto real en la práctica pedagógica cotidiana. Esta visión se contrapuso a la anterior donde se reconocía al docente como «un profesional de la educación con la capacidad para definir en sus propios términos el sentido de su actividad académica» (Pérez, 2014, pág. 14).

La actual administración, encabezada por el Licenciado Andrés Manuel López Obrador, se encuentra diseñando las directrices que definirán una propuesta en este ámbito. Esta propuesta sentará las bases de la política educativa en nuestro país, sin embargo, entre las líneas preliminares se prevé dar continuidad a la profesionalización de los docentes a partir de una evaluación de tipo diagnóstica. La

evaluación permitirá conocer las necesidades y áreas de oportunidad para la planificación de la capacitación docente denominándose desde un inicio como Formación continua y que, a su vez, sirva como base para el ascenso en materia salarial y de desempeño (Secretaría de Educación Pública, 2019).

1.4 Contexto en el que desarrollan su práctica las maestras y los maestros de la educación básica en México.

Los retos de la actual política educativa están orientados a elevar la calidad de la educación en todos los niveles, sin embargo, de acuerdo con el informe «La educación obligatoria en México 2018», el sistema educativo en nuestro país opera bajo condiciones de poco desarrollo económico, desigualdad y pobreza. La desigualdad, principalmente, afecta significativamente la distribución de recursos y oportunidades educativas entre las regiones del país, haciendo posible identificarla entre entidades federativas:

En Nuevo León casi 45% de sus habitantes se encuentra en el quintil más alto de ingreso, mientras que poco más de 3%, en el más bajo, según datos de 2016. Esto es diametralmente opuesto a la distribución por ingreso de la población en Chiapas, donde 55% de su población está en el nivel más bajo de ingreso, y sólo 7%, en uno de los quintiles más favorecidos (Schmelkes & Zorrilla, 2018, pág. 56).

La desigualdad económica conlleva a una de tipo social la cual se evidencia en el porcentaje de población que vive en condiciones de pobreza o en situación de vulnerabilidad, siguiendo con este informe tenemos que:

En 2016, 43.6% de la población en el país se encontraba en condición de pobreza, (...) 7.6% en pobreza extrema (...) significa que más de nueve millones de personas viven por debajo de la línea de bienestar

mínimo, es decir, sin recursos suficientes para adquirir el mínimo de alimentos que necesitan para subsistir. Además, 26.8% de la población en México se encontraba en condiciones de vulnerabilidad por carencias sociales y 7%, en vulnerabilidad por ingreso, es decir, en riesgo de entrar en condición de pobreza. De esta forma, sólo una quinta parte de la población nacional fue considerada como no pobre o no vulnerable (Schmelkes & Zorrilla, 2018, pág. 56).

El sistema educativo, también, debe considerar el carácter multicultural de nuestro país, mediante modalidades bilingües e interculturales capacitando a los maestros para atender estas necesidades. En este sentido, la atención a la población indígena implica un reto para la educación obligatoria, ya que, se busca crear un entorno escolar pertinente, preservando la lengua materna de los estudiantes y considerando su identidad cultural.

La población indígena reside en municipios que se caracterizan por presentar altas carencias sociales y económicas. En 2015, de los municipios clasificados como indígenas por la CDI, 87.5% era de alta y muy alta marginación. Además, 55.5% de la población indígena residía en municipios con estos niveles de marginación, mientras que para los HLI, esta proporción ascendió a 66.9% (Schmelkes & Zorrilla, 2018).

La asistencia a tiempo y el avance escolar regular por parte de niños y jóvenes son aspectos que deben ser prioritarios en el SEN a fin de evitar el rezago escolar. Los últimos censos aplicados han reflejado una disminución en la proporción de población en edad de asistir a la EB y la Educación Media Superior (EMS), lo cual llevará a cambios en la estructura organizativa de las escuelas. La distribución de población en edad idónea para recibir EB es irregular en el país, lo cual obliga a las entidades federativas a establecer rutas de atención específicas.

Respecto a la población en condiciones de vulnerabilidad, coincidimos con lo que Schmelkes y Zorrilla (2018) destacan que: «Es necesario

que para garantizar el ejercicio de su derecho a una educación con calidad ésta se acompañe de estrategias y acciones que consideren y busquen disminuir la desigualdad social a través de la implementación de políticas de permanencia, de la capacitación laboral y favorecer la inserción de jóvenes al empleo» (pág. 82).

La labor educativa es muy compleja, pero su relevancia social es innegable, ya que, los resultados son reflejados en la población. La importancia de estos procesos, producto de la escolarización, radica en la educación de ciudadanos competentes que formen recursos humanos participativos en el desarrollo económico y social del país. Al mismo tiempo, se espera que sean capaces de ejercer y exigir sus derechos y tomar decisiones más acertadas.

En este sentido, acciones como la universalización y escolarización obligatoria, la erradicación del analfabetismo, el aumento del grado promedio de escolaridad y el porcentaje de población con al menos EMS permiten identificar el grado de avance del SEN. En cuanto al analfabetismo sabemos que ha disminuido, pero continúa siendo un problema de poblaciones vulnerables o adultos mayores. A pesar de esto, el grado de escolaridad ha aumentado de manera continua a todo el territorio mexicano, en algunas zonas más que en otras.

El Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), por su parte, propone que el Estado considere la situación desigual de los niños, sus familias y comunidades, con la finalidad de desarrollar modelos educativos incluyentes y pertinentes que hagan posible que la educación de calidad sea accesible para todos, y que, además garanticen su permanencia y conclusión de la educación obligatoria.

Al mismo tiempo, señala que la población objetivo del SEN no es homogénea, ni tampoco las condiciones socioeconómicas que

la rodean. Por lo tanto, para lograr resultados equitativos en el ejercicio del derecho a una educación de calidad, se deben proponer estrategias desiguales para diferentes grupos y poblaciones, así como en los distintos sistemas educativos estatales. La regionalización de la política educativa permitiría focalizar esfuerzos para atender problemáticas específicas, favoreciendo el cumplimiento de los objetivos del sistema educativo.

Otro aspecto que es importante tomar en cuenta, al referirse al contexto la educación en nuestro país, es el papel del docente y su intervención en la prestación del servicio educativo, en la búsqueda de su calidad. Para ello, se ha recurrido a un concepto hasta hace algunos años poco dimensionado, la profesionalización, a partir de éste se han establecido esquemas para definir un perfil específico que deben reunir para garantizar una buena práctica docente. De acuerdo con Schmelkes y Zorrilla (2018), «la profesionalización docente, entendida como desarrollo profesional docente, comprende la formación inicial, la formación en servicio y la carrera docente, para lo cual es importante una oferta de trayectorias de desarrollo profesional que articule las acciones de evaluación y de formación continua» (pág. 185).

En México, a raíz de la última reforma educativa formalizada, en el año 2013, se estableció el Servicio Profesional Docente (SPD), normado por la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD). Éste fue concebido como un conjunto de acciones encaminadas a garantizar la calidad del personal docente, desde su formación inicial, el ingreso al servicio público, hasta su trayectoria profesional.

La reforma promovía la profesionalización docente a través de un proceso evaluativo que garantizaba la idoneidad y la participación en procesos de formación continua. Este tipo de formación se estableció

como el referente para la conformación de programas y contenidos de actualización y capacitación permanente.

Recientemente la Universidad Autónoma de Baja California (UABC) realizó un diagnóstico respecto a los procesos de formación continua del 2015 a al 2018, destacando que:

Se han desarrollado cinco estrategias nacionales de formación continua, las cuales han variado en prioridades, temáticas y ámbitos a atender. (...) hay una diversidad de demandas formativas que plantean la LGSPD y la propia SEP. En (...) 2018 se establecen líneas de formación conforme a las prioridades educativas nacionales, a partir de (...) necesidades de formación que derivan del SPD, del SATE y la Tutoría, así como del Modelo Educativo 2017, (...) aún está en proceso la consolidación de una política efectiva de formación continua. (...) existe una desarticulación conceptual y operativa (...); las estrategias nacionales han definido líneas de formación basadas primordialmente en las evaluaciones del SPD, centradas en la vertiente individual de la formación, sin desarrollar la colectiva (Cordero, Jiménez, Navarro, & Vázquez, 2017, págs. 25-26).

Santibáñez, Rubio & Vázquez (2018) reflejan las características de la formación continua exitosa a nivel internacional, de la que concluyen: 1) No toda la formación continua es efectiva; 2) tiene como características: Aprendizaje activo, enfoque en contenidos disciplinarios, duración prolongada y otorgada en el momento oportuno, y participación colectiva en comunidades de aprendizaje; y 3) los cursos cortos y a distancia (en línea) pueden funcionar para que el maestro mejore su desempeño en áreas muy específicas.

Esto nos lleva a darnos cuenta de que, si bien, se aprecia una mejora en la gestión de la formación, aún existen aspectos pendientes de atenderse. Es necesaria una atención focalizada de ésta, definir si las prioridades de atención se delimitarán en el contexto nacional o

regional y qué esquemas de evaluación serán tomados en cuenta para la conformación de las estrategias, así como determinar el modelo educativo que habrá de regir el proceso formativo.

En lo concerniente a las directrices de la formación continua, estas requieren del fortalecimiento de las políticas educativas a partir de los ejes, tales como: Trayectorias profesionales con un enfoque integral y contextualizado; formación dentro y fuera de la escuela; y condiciones institucionales que incentiven la participación de los docentes en las acciones de formación.

1.5 Panorama actual de la formación continua de las maestras y los maestros de la educación básica en México.

La Reforma Educativa implementada por el Lic. Enrique Peña Nieto, manda que los docentes en servicio se someterán, al menos cada 4 años, a una evaluación del desempeño. Además, dispone el fortalecimiento de una oferta de programas de formación continua para ampliar permanentemente sus capacidades y favorecer su dominio disciplinar y pedagógico, a través de la implementación de un proyecto denominado *Estrategia Nacional de Formación Profesional Docente*, cuyo objetivo estaba centrado en:

Impulsar la formación continua del personal educativo, mediante acciones de capacitación y actualización académica, que favorezcan sus capacidades, su desempeño en el aula y en la escuela para la mejora del aprendizaje de sus alumnos en el marco de la educación de calidad con equidad e inclusión y preferentemente para la evaluación en el marco del Servicio Profesional Docente, mandatada en la LGSPD (Servicio Profesional Docente, 2018).

Con esta definición y tomando en consideración los datos oficiales de la Secretaría de Educación Pública, es posible caracterizar esta estrategia en los siguientes elementos:

- El presupuesto dedicado a formación continua se incrementó alrededor de un 900%.
- Los cursos de formación ofertados serían gratuitos para las maestras y los maestros de educación pública.
- La oferta de formación incluiría a todos los maestros de educación pública, dando prioridad a quienes obtuvieron una calificación insuficiente en la evaluación de desempeño.
- Los cursos serían un «traje a la medida» para cada docente en función de las áreas de oportunidad detectadas a partir de las evaluaciones del Servicio Profesional Docente.
- La oferta formativa sería muy variada, derivada de los perfiles, parámetros e indicadores de las evaluaciones y esta oferta se iría adaptando, aumentando y diversificando conforme a las necesidades de los docentes.
- Este modelo de formación combinaría la modalidad a distancia y presencial, con aplicación en el aula y sería modular. La combinación del aprendizaje a distancia con el presencial, tiene la ventaja de permitir a los docentes estudiar donde y cuando lo prefieran.
- Estos cursos serían impartidos, primordialmente, a través de las universidades, tanto públicas como privadas, de mayor calidad en el país (Secretaría de Educación Pública, 2016).

Pensamos que esta manera de concebir la formación permanente puede contribuir al desarrollo profesional de los docentes. Sin embargo, creemos que sería necesario, establecer medidas de evaluación que

midan, además de los conocimientos factuales, el desempeño de los docentes con relación al aprendizaje significativo de los estudiantes, para así lograr un verdadero cambio educativo.

Los actuales procesos formativos orientados a lograr este cambio educativo hacen énfasis en brindar a los docentes los apoyos necesarios para enfrentar las nuevas exigencias propias de las constantes transformaciones sociales.

Para alcanzar el nivel de desarrollo educacional que se necesita se requiere de profesores capacitados para fomentar en sus estudiantes habilidades de pensamiento complejo, trabajar en contextos de diversidad y en muchos casos de vulnerabilidad social y económica. (...) hay una urgente necesidad de mejorar la formación inicial y continua de los docentes, dado que este es un punto crucial en el mejoramiento de la calidad de los aprendizajes de los estudiantes (Guerra & Montenegro, 2017, pág. 665).

Esta necesidad queda justificada al revisar las recientes evaluaciones, donde se evidencian notables deficiencias en programas de formación de gran número de docentes. Esto no constituye sólo una problemática a nivel nacional, ya que, también parece presentarse en países de América Latina, como es el caso de Chile. De acuerdo con reportes de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), para Chile al interior de muchos centros de formación encontraron que:

Las estrategias docentes se encontraban desactualizadas y (...) centradas en el docente formador, con un fuerte énfasis en lo transmisivo y en la enseñanza de conocimientos disciplinares; (...) el currículum de los programas de formación docente se encontraba (...) débilmente articulado, lo cual generaba una gran cantidad de asignaturas escasamente interconectadas (...) destaca la necesidad general de elevar el estatus de los profesores y de los programas de formación pedagógica (OCDE, 2004, pág. 60).

Nuestro país posee sus propias vicisitudes en cuanto a la pertinencia de los programas de formación. Investigaciones recientes relacionadas a las prácticas de docentes y las evaluaciones de desempeño del profesorado han señalado dos aspectos clave que deben ser analizados para la conformación de esta oferta educativa: la demanda real y la oferta existente. Como primer indicio se determinó que:

Sobre las necesidades de formación (...) los docentes mexicanos reportan altas tasas de participación en actividades de desarrollo profesional: nueve de cada diez maestros de educación básica (EB) y ocho de cada diez de educación media superior (EMS) afirman haber emprendido alguna actividad de desarrollo profesional (...) así también la cantidad de días que los docentes dicen destinar a esas actividades (entre veinte y veintiséis), (...) superior al promedio de los países que formaron parte del estudio. Estos datos nos hablan (...) de la disposición de los profesores por continuar su desarrollo profesional; sin embargo, no existe evidencia de que ello impacte en el mejoramiento de su práctica docente (Leyva & Gonzalez, 2019, pág. 5).

Otro aspecto relevante de la formación continua son los procesos de actualización o capacitación como medios favorecedores para el mejoramiento cualitativo de la educación. En este sentido, de acuerdo con Camargo *et al* (2004), a pesar de reconocer su importancia, la gran mayoría de estos procesos no fueron diseñados para atender las necesidades reales de los docentes, propiciando que resulten con bajo desempeño. Sin embargo, no es la capacitación en sí la que genera inconformidad, sino la deficiente calidad de los procesos, tanto en contenido como en estilos de enseñanza. Además, estos están totalmente alejados de los procesos de profesionalización, tienen una orientación meramente teórica, una oferta segmentada, presentan una mala calidad de los cursos y encima obsoleta para los problemas o situaciones a las que se enfrentan los docentes.

Por esta razón, algunos autores consideran que los procesos de formación continua de los docentes han sido vistos como un fin en sí mismo. La mayoría de ellos carecen de un adecuado diagnóstico de necesidades de formación que sustente y justifique científicamente el diseño de una estrategia de formación, así como la selección de ofertas formativas pertinentes y de calidad.

Méndez (2004) sostiene incluso que la capacitación o los procesos de formación continua son sólo:

Un medio para conseguir un fin determinado (profesionalización docente) (...) no es ni debe concebirse como un fin en sí misma, por sí sola, no resolverá los problemas de desempeño (...); las actividades que la conforman deben encausarse en un plan estratégico local y deben seguir un conjunto de criterios de calidad que aseguren el impacto en sus participantes (Méndez, 2004, pág. 2).

Aunado a esto, siguiendo a Camargo et al (2004), exponen que los docentes que actualmente participan de los procesos de capacitación no logran sentirse seguros con lo que saben, disponen de pocos recursos para el ejercicio de su labor y cuentan también con un limitado repertorio de estrategias pedagógicas. Manifiestan que se requiere que la formación permanente contribuya al encuentro de un estatus superior para el maestro, en la perspectiva de un cambio cultural de su profesión.

En cuanto al análisis de quienes presentaron la evaluación del desempeño, este permitió vislumbrar áreas de oportunidad en materia de formación. Se detectaron, por ejemplo: la necesidad de vincular la teoría con la práctica, ofrecer aspectos curriculares y didácticos, procesos de formación que propicien el diálogo, la socialización y el compartir experiencias con sus pares sobre prácticas cotidianas. Mientras que, para reforzar su desempeño en el aula se estima necesario el acompañamiento de un par con experiencia en el nivel

y tipo de servicio, así como dotara los docentes de estrategias de enseñanza y aprendizaje orientadas a atender las diversas condiciones presentadas por sus alumnos en ciertos contextos. (Leyva & Gonzalez, 2019).

El estudio realizado por Leyva y González (2019), también toma en consideración datos sobre los docentes de nuevo ingreso, cuyos resultados apuntan a la necesidad de recibir formación relacionada con aspectos curriculares, estrategias para el trabajo colaborativo, manejo y producción de material didáctico, elaboración de la planeación didáctica, y de estrategias de enseñanza-aprendizaje para atender la diversidad de condiciones presentadas por sus alumnos.

Leyva y González (2019), también incluyeron a los docentes de EMS, de quienes señalaron que requieren formación en: estrategias didácticas, que propicien la transversalidad entre asignaturas o módulos; contar con elementos que les permitan realizar un diagnóstico, como referente para la planeación didáctica. También, solicitan apoyo para la selección e implementación de los recursos materiales y didácticos; requieren ayuda en el diseño de estrategias de evaluación y uso de resultados orientados a favorecer el logro de los aprendizajes y la mejora de su propia práctica; y, por último, en mecanismos de apoyo para estimular el desarrollo integral y proporcionar ayuda socioemocional a sus estudiantes.

En cuanto aspecto de la oferta, sus deducciones evidencian que la política pública de formación para la educación básica ha presentado variaciones en prioridades, temáticas y aspectos de atención. Sin embargo, a partir del 2017, solamente se consideró la atención a los profesores mediante cursos en línea con contenido teórico, lo cual genera una serie de conjeturas tales como:

- a) La consolidación de una política efectiva de formación continua se encuentra aún en proceso; b) existe una desarticulación entre los*

contenidos de orden conceptual y su aplicación en la práctica docente cotidiana; c) el impacto de las acciones en el seno de los Consejos Técnicos Escolares y de Zona, cuyo fin es impulsar la vertiente de formación colectiva y fortalecer las capacidades de la escuela como colectivo, ha sido limitado; d) prevalecen deficiencias en la implementación de las tutorías previstas en la Ley General del SPD; e) a causa de la falta de asesores técnicos pedagógicos no fue posible operar el Servicio de Asistencia Técnica a la Escuela, el cual estaba destinado a dar atención a la vertiente colectiva para la mejora de la docencia mediante la evaluación interna y la formación situada y contextualizada (Leyva & Gonzalez, 2019, pág. 8).

Después de lo expuesto, quedan en evidencia las discrepancias entre la oferta de las estrategias nacionales de formación y las necesidades expresadas por los maestros y las maestras durante sus procesos de evaluación. Concordamos con lo dicho por Leyva y González (2019) cuando mencionan que:

La oferta de formación generalmente es en línea y versa sobre conocimientos teóricos; los cursos se toman individualmente, con poca o ninguna oportunidad de socialización. En contraste, una demanda de los docentes es contar con cursos y talleres presenciales, orientados a la práctica, en espacios donde puedan socializar y compartir experiencias con sus pares y con instructores que tengan mayor dominio del contenido y experiencia de trabajo, en el mismo contexto de su práctica (Leyva & Gonzalez, 2019, pág. 8).

Ante esto, se hace necesario el diseño de estrategias de fortalecimiento que aseguren cambios en la formación inicial del estudiantado y en los docentes activos. Guerra y Montenegro (2017) proponen el empleo de «sistemas de formación profesional que permitan una adecuada transición desde la formación inicial hacia el sistema escolar» (pág. 666), con el fin de lograr una renovación real de la cultura escolar y

de las prácticas pedagógicas propias, así como de su formación específica y la de la escuela.

Desde nuestro punto de vista, la formación permanente del docente debe entenderse como un proceso de fortalecimiento y actualización que le posibilite realizar su práctica pedagógica y profesional de manera significativa, pertinente y adecuada a los contextos sociales en que se inscribe y a las poblaciones que atiende. Dicha formación deberá estar articulada al ejercicio mismo de la práctica pedagógica y a las formas de atenderla e inscribirla en los contextos sociales donde se realiza, por lo que se concibe al docente como un profesional capacitado (idóneo) para reconstruir el conocimiento pedagógico, a partir de la experiencia a que se enfrenta cotidianamente (Camargo, y otros, 2004).

Coincidimos con Leyva y González (2019), en que el fortalecimiento de la práctica magisterial requiere acciones eficientes y factibles que involucren necesariamente a los propios docentes, quienes deben reconocerse como agentes de cambio y participar en la construcción de las políticas de Desarrollo Profesional (DP), con el objetivo de que sean más pertinentes los contenidos, las modalidades de entrega y la accesibilidad.

2. Metodología

En el presente capítulo, se realiza una descripción de la estrategia metodológica que se implementó con la intención de organizar el proceso de investigación, a fin de dar respuesta a los objetivos del proyecto planteados. De esta manera, se presenta el enfoque metodológico en el que se basó la investigación, seguido del establecimiento del universo, población y muestra del estudio, así como las características de los procedimientos, técnicas e instrumentos para la construcción de datos que se utilizaron.

2.1 Enfoque metodológico

El ser humano tiene una innegable necesidad de tratar de comprender y explicar el entorno que le rodea, con el propósito de encontrar el sentido o naturaleza de las cosas. Por ello, hace uso de la investigación para lograr sus objetivos, especialmente de la investigación científica, ésta «a través de sus etapas no sólo permite entender sino verificar y crear el conocimiento mediante la aplicación de un método (científico), el cual posibilita la obtención de información relevante y fehaciente» (Rodríguez, 2005, pág. 19).

Como se establece en el párrafo anterior, la investigación científica necesita de una estrategia o método de investigación o de indagación para el logro de sus objetivos. La cual, se entiende como el enfoque general de la investigación, esta concepción está dada a partir de las definiciones de método y metodología, la primera refiere a una lógica procedimental que sirve de guía para la construcción del conocimiento, y la segunda, parte de la epistemología que analiza las lógicas de producción de conocimiento (Paramo, 2013).

En las siguientes páginas se detalla la forma en la que se obtuvo el conocimiento de la realidad, así como el estatus de las interpretaciones, con la finalidad de advertir el modo en que se forman las maestras y los

maestros de la educación básica, de manera continua o permanente, en nuestro país.

Para lograr el propósito antes descrito se propuso el desarrollo de una **investigación con enfoque cualitativo, de tipo básica, con alcance descriptivo-interpretativo** (Véase figura 7).



Figura 7. Estrategia metodológica de la investigación
Fuente: Creación propia (2020).

En cuanto al enfoque cualitativo de la investigación, el proceso educativo, necesita para su consecución de la interacción docente-estudiante sobre la que emergen formas distintas de comprender el mundo. Para lograr este propósito, es posible hacer uso de la investigación cualitativa, desde una perspectiva interpretativa, y «centrada en el entendimiento del significado de las acciones de seres vivos, sobre todo de los humanos y sus instituciones (busca interpretar lo que va captando activamente)» (Hernández, Fernández, & Baptista, 2014, pág. 9).

Lo anterior, permite considerar a la investigación cualitativa como un eje dinamizador de la práctica docente hacia la consecución del acto educativo. Lográndolo al constituirse como un instrumento de apropiación de la realidad, que posibilita una transformación dando respuesta a los «por qué» y «para qué», orientando los fines y considerando para ello la interpretación de la acción pedagógica como objeto social. Bajo esta premisa, la formación para el desempeño del docente requiere del conocimiento y las formas de construirlo, de tal manera que las maestras y los maestros puedan transitar de su concepción del mundo al entendimiento del mundo de sus estudiantes (Durango, 2015).

2.1.1 Paradigma de investigación.

Es indispensable tener claro el concepto de paradigma, esto por la relevancia que tiene en los procesos de investigación. De acuerdo con Ritzer en Barrero, Bohórquez & Mejía (2011) paradigma es:

Una imagen fundamental del objeto de estudio dentro de una disciplina. Sirve para definir lo que debe estudiarse, qué cuestiones deben preguntarse, cómo debe preguntarse y qué reglas deben seguirse al interpretar las respuestas obtenidas. El paradigma es la unidad más amplia del consenso dentro de una ciencia y sirve para diferenciar una comunidad científica con otra. Define e interrelaciona los casos ejemplares, teorías, métodos e instrumentos que existen dentro de ella (p.101)

Algunos autores también hacen referencia del paradigma como el programa de investigación entendiendo éste como «descripción de los distintos géneros de investigación según las decisiones del investigador» (Barrero, Bohorquez, & Mejía, 2011, pág. 103). Por lo tanto, para el desarrollo de cualquier investigación, es necesario adoptar un paradigma que encause la investigación, ya que esto define

la aproximación que el estudio pretende tener del fenómeno de la misma.

Ramos (2017) identifica la existencia de cuatro paradigmas que le dan sustento a las investigaciones: positivismo, post-positivismo, teoría crítica y constructivismo. Para efectos de la presente investigación, se considera únicamente el **paradigma constructivista**, ya que es el que utilizaremos para el logro del objetivo planteado. Este paradigma «propone abordar acontecimientos históricos de alta complejidad, en donde el saber no se considera como absoluto y acumulado ya que, en lo social, los fenómenos se encuentran en constante evolución» (Gergen en Ramos, 2017, p.14).

Según sus características, el paradigma constructivista es el que más se adecua a la perspectiva que se pretende desarrollar. Hernández, Fernández y Baptista en Ramos (2017), establecen las particularidades de este paradigma, concibiéndolo como un sustento para la investigación cualitativa, a la que le aportan las siguientes aseveraciones:

- La realidad se construye socialmente desde diversas formas de percibirla.
- El saber se construye de forma social por los participantes en el proceso investigativo.
- La investigación no es ajena a los valores del investigador.
- Los resultados no pueden ser generalizados en forma ajena al contexto y el tiempo (pág. 14) .

Todo esto se puede resumir en que el constructivismo se plantea a partir de la idea de que las personas son las creadoras de conocimiento acerca de su entorno. Este paradigma es resultado de un proceso de construcción o reconstrucción de la realidad, a partir de interacciones

sociales y con el mundo (persona, espacio). La construcción se da a partir de lo que el sujeto conoce sobre la base de su experiencia.

Dicho paradigma debe incorporar como corriente epistemológica a la **hermenéutica**, «la cual busca descubrir los significados de las distintas expresiones humanas como palabras y textos, conservando su singularidad» (Martínez, 2011, p.13). El análisis hermenéutico admite una recopilación de las características o elementos que posee el sujeto, lo que le permite valorar hechos o situaciones ajenas a él, tomando como base la interpretación. El proceso hermenéutico en el análisis de textos supone:

Dirigir o depositar nuestra conciencia hacia aquellos elementos que configuran las estructuras profundas del autor, específicamente los esquemas mentales construidos y a través de los cuales éste opera en su contexto particular de interpretación de la realidad que está pretendiendo presentar (Cárcamo, 2005, pág. 214).

Esta alternativa de investigación cualitativa tiene la facilidad de trascender de su dimensión filosófica a una propuesta metodológica, cuyo curso de acción radica en la «comprensión de la realidad social que se asume bajo la metáfora de un texto, el cual es susceptible de ser interpretado mediante el empleo de caminos metodológicos con particularidades muy propias» (Sandoval Casilimas, 1996, pág. 67)

Desde esta corriente epistemológica, es posible concebir a la educación como un proceso social, una experiencia para quienes intervienen en él y sus instituciones. Visto desde la hermenéutica, la realidad educativa es subjetiva. Se intenta, por lo tanto, en todo momento llegar a la comprensión de los actos realizados por los agentes del proceso educativo. La transformación de la práctica pedagógica es una posibilidad si se cambia la manera de comprenderla, vislumbrando las razones de los individuos y sus percepciones de dicha realidad (Barrero et al., 2011).

Este proceso investigativo tiene que ver con los docentes que participan de la formación continua, no se pretende que quienes no lo hacen describan dicho contexto. Por tanto, el resultado de la investigación se integrará con experiencias y perspectivas de estos actores: su sentir, sus razones para formarse o para no querer hacerlo, cualesquiera que estas sean, aportaran información relevante que permitirá comprender estos procesos, brindando elementos para su transformación.

2.1.2 Tipo de investigación.

Al describir el tipo de investigación, es importante recordar su aplicabilidad, la cual, en este caso está referida al entorno social con todos los elementos que lo constituyen. Los fines de este proceso indagatorio, van en el sentido de crear conocimiento sobre esta realidad social. Como lo establece Briones, en Tomé y Manzano (2016), la investigación debe ser vista como «un proceso circular, no lineal, de interdependencia entre los elementos o aspectos constitutivos del método científico general, que intervienen en la dinámica de la generación del conocimiento válido» (Bernal, 2006, pág. 72). Esta búsqueda, por tanto, pretende dar cuenta de las condiciones en que se forman las maestras y los maestros de la educación básica en nuestro país, y su aplicabilidad va de la mano con la realidad o el contexto en el que se dan estos procesos.

En el ámbito educativo, se hace uso de la investigación debido a que contribuye a mejorar la práctica educativa. Investigar en educación, por tanto, es dar respuesta a la forma en cómo se comprende el hecho educativo bajo la perspectiva científica, lo cual se traduce en el desarrollo de conceptualizaciones e indagaciones variadas. La investigación educativa pretende servir al profesorado para atender problemas surgidos en su práctica cotidiana. (Tomé & Manzano, 2016).

Relacionando estas conceptualizaciones con la fundamentación del presente trabajo, es posible determinar una naturaleza de tipo cualitativa, con fines de constituirse como una aportación en descripción de los procesos de formación continua del profesorado de la EB. Esto, desde la mirada y voz de los sujetos en formación, pariendo de un acercamiento que favorezca la construcción de generalizaciones, las cuales sirvan como evidencia para, en un futuro, emprender propuestas de mejora, impactando con ello los procesos educativos.

2.1.3. Investigación cualitativa.

Este tipo de investigación busca describir el fenómeno objeto de estudio a partir de rasgos específicos según sean percibidos por la población estudiada, aspira también, a tratar de entender una situación social como un todo. Por consiguiente, el término enfoque cualitativo de investigación social, hace referencia a las metodologías orientadas a describir e interpretar contextos o situaciones de la realidad social, abordando experiencias, interacciones, creencias y pensamiento, así como la manera en que son expresados por los actores involucrados (Ballén, 2007).

Vera (2008) propone una definición más clara de la investigación cualitativa al mencionar que:

Es aquella donde se estudia la calidad de las actividades, relaciones, asuntos, medios, materiales o instrumentos en una determinada situación o problema. (...) procura lograr una descripción holística, (...) intenta analizar exhaustivamente, con sumo detalle, un asunto o actividad en particular, (...) se interesa más en saber cómo se da la dinámica o cómo ocurre el proceso en que se da el asunto o problema (p.1)

Para este caso, donde el objeto de estudio es la formación continua de las maestras y los maestros de educación básica. Se describirá e interpretará este proceso abordándolo mediante las experiencias de sus protagonistas, y la forma en que este desarrollo es expresado por ellos, todo esto a través del enfoque cualitativo.

La construcción del conocimiento en la investigación cualitativa posee sus particularidades, permitiendo un esclarecimiento secuencial de la investigación, nutriéndose de la confrontación de las realidades que surgen de la relación entre el investigador, los actores de los procesos y las realidades socioculturales objeto de análisis, así como del análisis a través de documentos (Ballén, 2007).

En esta se consideran, como aspectos fundamentales: la validez, la confiabilidad y el muestreo. La primera, implica que las apreciaciones que se hagan se concentren en la realidad que se pretende conocer, en este caso la que viven las maestras y los maestros de la educación básica en nuestro país referida, específicamente, a sus procesos de formación. La confiabilidad, se relaciona con obtener resultados estables, seguros y congruentes, en este aspecto resalta la importancia de la elección de los procedimientos, las técnicas e instrumentos de recuperación de información para asegurar la veracidad. La muestra, por su parte, sostiene la representatividad del universo objeto de estudio. En cuanto a los primeros dos aspectos es necesario, en determinados casos, recurrir a procesos de triangulación, es decir, la utilización de diversos métodos o la opinión de investigadores sobre la interpretación, los cuales den certeza en los resultados obtenidos (Alvarez-Gayou Jurgenson, 2003).

2.1.4. Características de la investigación.

Esta propuesta de trabajo se plantea con la forma de una investigación de tipo ***básica***, la cual es definida por Rodríguez (2005) como: un

proceso formal y sistemático que coordina el método científico, de análisis y generalización con las fases deductivas e inductivas del razonamiento. Este autor también señala que, este tipo de investigación se apoya dentro de un contexto teórico y su propósito fundamental es el de desarrollar teoría mediante el descubrimiento de amplias generalizaciones o principios. Además, busca extender sus hallazgos más allá de las situaciones estudiadas y no se preocupa de la aplicación de los hallazgos. La importancia de este tipo de investigación radica en presentar amplias generalizaciones y niveles de abstracciones con miras a formulaciones hipotéticas, que posiblemente lleguen a tener aplicación posterior.

Un aspecto importante al momento de diseñar cualquier proyecto de investigación es el relacionado con establecer sus características, lo que permite disminuir errores en la elección de métodos de tratamiento y alcance de la información. Al respecto, es importante resaltar la necesidad de combinar procedimientos en este tipo de procesos investigativos. Esto, lo aclara Rodríguez (2005) al expresar que: «los tipos de investigación no se presentan puros, generalmente se combinan entre sí y obedecen sistemáticamente a la aplicación de la investigación; ésta puede ser: investigación histórica, descriptiva y experimental» (pág. 38).

En este sentido, el presente proyecto considera el alcance de su estudio desde una ***perspectiva descriptiva***, la cual:

Comprende la descripción, registro, análisis e interpretación de la naturaleza actual, composición o procesos de los fenómenos. El enfoque se hace sobre conclusiones dominantes, o sobre cómo una persona, grupo o cosa, se conduce o funciona en el presente. La investigación descriptiva trabaja sobre realidades y su característica fundamental es la de presentar una interpretación correcta (Rodríguez, 2005, págs. 24-25).

La parte ***interpretativa*** juega un importante papel para el logro de los objetivos trazados, los cuales, pretenden informar sobre los procesos de formación continua de las maestras y maestros de la educación básica en México. El enfoque de la perspectiva interpretativa está encaminado a dos aspectos fundamentales: la comprensión y explicación del contexto (social, cultural) en el que se desarrollan los procesos de formación permanente del profesorado de la educación básica, sin considerar las generalizaciones. Lo anterior, no lleva a una descripción ideográfica, es decir, el objeto estudiado queda claramente individualizado, lo que permite una comprensión de las particularidades individuales y únicas de cada proceso, esto con la intención de comprender la conducta, en este caso, de las maestras y los maestros de educación básica inmersos en los cursos de formación continua, a partir de la interpretación de los significados de su conducta y la de otros, así como de circunstancias propias de su entorno (Martínez, 2011).

Esta investigación, destaca su carácter ***documental*** como «un procedimiento científico, un proceso sistemático de indagación, recolección, organización, análisis e interpretación de información o datos en torno a un determinado tema, (...) orientado, hacia la construcción de conocimientos» (Alfonso en Morales, 2003, pág. 21).

Este tipo de investigación toma como fuente primaria los documentos escritos en sus diferentes formas: impreso, electrónico, audiovisual, etc. (Véase Tabla No. 1). Aunque, también es posible la consulta de fuentes como, expertos en el tema. De acuerdo con Morales (2003) la relevancia de estos documentos radica en que generalmente:

Son el resultado de otras investigaciones, de reflexiones de teóricos, lo cual representa la base teórica del área objeto de investigación, el conocimiento se construye a partir de su lectura, análisis, reflexión e interpretación de dichos documentos. En dicho proceso se vive la lectura y la escritura como procesos de construcción de significados,

vistos en su función social. (...) sin embargo no se persigue un significado único; se busca la construcción de la propia comprensión del texto, la explicación de la realidad a la que se hace referencia. La lectura es, (...), un instrumento de descubrimiento, de investigación, de esparcimiento y de aprendizaje. La escritura, (...) escribir es construir significados, compartir por escrito el producto de la indagación, las reflexiones, observaciones, vivencias, lecturas, entre otras. Se escribe con propósitos claros y para una audiencia real. (...) para compartir (...) el resultado de indagaciones (págs. 22-23).

Tabla 1. Clasificación de documentos escritos.

Fuentes	Tipos de documentos
Fuentes impresas	Libros, enciclopedias, revistas, periódicos, diccionarios, monografías, tesis.
Fuentes electrónicas	Correos electrónicos, CD ROM, base de datos, revistas y periódicos en línea y páginas Web.
Fuentes audiovisuales	Mapas, fotografías, ilustraciones, videos, programas de radio y de televisión, canciones, y otros tipos de grabaciones.

Fuente: Creación propia con base en Rizo (2015)

Para el presente trabajo, como en muchos otros de esta naturaleza, la lectura y escritura adquieren gran relevancia, pues son los medios fundamentales para la construcción de significados. Si bien los procesos de recolección de datos relacionados con las estrategias de formación de los docentes de la educación básica en nuestro país constituyen la materia prima, su procesamiento implica, necesariamente, procesos de lectura y escritura que favorezcan análisis y reflexiones profundas, orientadas a la comprensión de los textos para transitar a una explicación de la realidad, es decir, el contexto en el que se forman las maestras y los maestros.

En este sentido, se pretende realizar una recopilación de documentos (de cualquier tipo) que evidencien cómo se han realizado los procesos de formación permanente o continua de los docentes objeto de análisis, ya sea producto de investigaciones, material teórico, así como documentos técnicos emitidos por instancias oficiales.

Siguiendo con Morales (2003), la investigación documental se compone de cuatro fases: 1) Planeación, dentro de cual se encuentran la selección, el planteamiento y la delimitación del tema, así como la organización del trabajo. 2) Recolección de datos mediante procesos de lectura y selección de documentos, recogida de información, diseño de fichas bibliográficas o algún otro instrumento de recogida de datos. 3) Análisis e interpretación de la información. 4) Redacción y presentación del trabajo de investigación.

2.2. Universo, población y muestra de estudio

2.2.1. Universo.

Establecer el universo para el desarrollo de una investigación constituye una acción orientada a establecer los límites espaciales, esclarecer las personas, materiales, situaciones y factores que formarán parte de la misma.

Carrasco (2009), define al universo de una investigación como: «El conjunto de elementos – personas, objetos, sistemas, sucesos, entre otros– finitos e infinitos, a los que pertenece la población y la muestra de estudio en estrecha relación con las variables y el fragmento problemático de la realidad, que es materia de investigación” (pág. 236). En otras palabras, es el conjunto de individuos o elementos que poseen las características que se desean estudiar, la totalidad de elementos que conforman el ámbito de estudio o investigación o en

los cuales puede presentarse determinada característica susceptible a ser estudiada.

En el caso de esta investigación el universo está determinado por:

Los modelos o estrategias de formación continua establecidos por el Sistema Educativo Nacional en las entidades federativas de México, del 2013 a la fecha.

Al hablar de modelos o estrategias de formación, se hace referencia a una configuración institucionalizada establecida para dirigir las prácticas de formación permanente o continua, del profesorado de la educación básica. Esta estrategia se basa en la conceptualización que el mismo sistema educativo tiene respecto a su función, al acto educativo, la enseñanza, el aprendizaje y la misma formación docente frente a la complejidad del entorno, derivada de las transformaciones científicas, económicas, sociales y educativas. (Aramburuzabala, Hernández-Castilla, & Ángel-Uribe, 2013). Ante esto, entre más complejo se hace el acto educativo, la formación permanente de sus docentes también lo será, el ideal del modelo o estrategia de formación continua es su capacidad de adaptación al contexto en el que se desarrolla la enseñanza-aprendizaje y a la atención de las necesidades de formación de sus docentes (Navarro, Illesca, & Lagos, 2005).

2.2.2 Población.

Entre los aspectos relacionados con la elección de los sujetos u objetos de estudio se encuentra la identificación de la población, la cual puede definirse, de acuerdo con Icart *et al* (2006), como: «El conjunto de individuos que tienen las características a estudiar, definidas en los objetos de estudio, en los que se deseará generalizar los resultados obtenidos» (pág.55).

En la mayoría de las investigaciones no es posible el estudio de todos los elementos que constituyen la realidad del objeto de estudio, para ello es necesario determinar el número con los que se habrá de trabajar y la forma de su selección, ya que:

Trabajar con toda la población es prácticamente imposible debido a múltiples factores: falta de tiempo, escasez de recursos humanos y económicos, dificultad para acceder a todos los sujetos, etc., por lo cual se acaba estudiando sólo una parte de ellos, para posteriormente generalizar o inferir los resultados obtenidos a todo el grupo. La elección del grupo de estudio se ha de realizar en base a criterios establecidos, que permitan obtener los resultados en los que se refleje lo que realmente sucede en todo el gran grupo que ha sido posible estudiar (Icart, Fuentelsaz, & Pulpón, 2006, pág. 54).

2.2.2.1 Criterios de selección de la población.

El criterio de selección de la población para esta investigación está determinado por documentos cuya perspectiva sea la *diversidad de resultados en las evaluaciones del desempeño*, tomando en consideración la calificación global o calificación final obtenida por las maestras y los maestros participantes, relacionada por entidad federativa y asociada a cuatro grupos de desempeño: suficiente, bueno, destacado y excelente.

Esta calificación global se refiere a la calificación final expresada en el informe individual de resultados, la cual se determina por las calificaciones de los instrumentos ubicadas en cuatro niveles de desempeño (nivel I al IV). Los niveles manifiestan las capacidades de los sustentantes en términos de conocimientos, habilidades y destrezas, eliminando con ello la lógica de aprobación/reprobación. La suma total de las puntuaciones obtenidas en los instrumentos es trasladada a una escala única que permite su ubicación en los cuatro

grupos de desempeño antes mencionados (Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente, 2015).

Por lo anterior, es posible establecer que la unidad de análisis está integrada por dos tipos de población:

- Población 1. Documentos institucionales de corte técnico. Conformada por: convenios, acuerdos, documentos base y convocatorias, relacionados con las estrategias de formación continua para las maestras y los maestros de educación básica, implementadas por las entidades federativas de México, del año 2013 al presente año.
- Población 2. Documentos de referencia. Está constituida por: trabajos de investigación, artículos, informes, y material documental diverso relativo a las estrategias de formación continua para las maestras y los maestros de educación básica, implementadas por las entidades federativas de México, del año 2013 a la fecha de la presente investigación, que posibiliten ampliar la información o la confirmación de hallazgos.

Tabla 2. Población de la investigación relativa a los procesos de formación continua de las maestras y los maestros de la educación básica en México

Población del estudio relativa a los procesos de formación continua de las maestras y los maestros de la educación básica en México.	
Población 1. Documentos institucionales de corte técnico.	Población 2. Documentos de referencia.
Tipo de documentos	Tipos de documentos
Acuerdos.	Artículos de revistas.
Convenios.	Informes de investigación.
Documentos base.	Notas periodísticas.
Convocatorias.	Tesis.
Boletines informativos oficiales.	Disertaciones.
Informes oficiales.	
Documentos técnicos varios.	

En este sentido, haciendo referencia a la documentación técnica, ésta no posee una escritura tradicional, su organización y presentación estará dada en función del tipo de comunicación que pretende brindar. Posee una estructura particular, su misión principal es la transmisión de información, a fin de ser consultada por los destinatarios, aprovechando su contenido.

Es importante definir el término documento técnico, el cual:

Es aquel escrito que contiene información acerca de un área de conocimiento, organizada de forma estructurada y presentada eficazmente a los lectores. (...) un documento técnico es todo aquel documento que no es una obra literaria y que está relacionado con el ámbito laboral, tecnológico o científico (UNID, s.f., pág. 3).

La misión de un documento técnico es la transmisión de información, en este caso, la muestra para el presente estudio considera documentos que, además de ser técnicos, son publicaciones institucionales u oficiales, ya que, son documentos editados por orden de la autoridad pública.

La extracción y representación del conocimiento contenido en un documento técnico se sitúa en la perspectiva de la aplicación de la búsqueda de datos a partir de unidades de información resultado de la segmentación del documento en párrafos. Estas unidades pueden ser de acción, que describen procedimientos o procesos; o de objeto que aportan definiciones o describen un objeto de manera funcional (Frías & Travieso, 2003).

2.2.3 Muestra.

Ya se ha expresado la dificultad de estudiar a toda la población. Una de las herramientas para atender la necesaria selección del grupo

de estudio, es el muestreo, el cual permitirá determinar la cantidad de elementos que deberán estudiarse. Con respecto al concepto de muestra, según Masías (2008) una muestra:

Es una porción de una población o universo dado. (...) Etimológicamente es un asunto de inferencia y de representatividad, (...) es lo que sustenta muchas de las estrategias de muestreo en la investigación cualitativa, lo que suele contar aquí es la representatividad de los casos elegidos, no en términos de reflejar una población sino las categorías sociales de interés (p.169).

Dicho de otra manera, una muestra es el grupo de la población que realmente se estudiará, debido a ello, es relevante hacer hincapié en la necesidad de que dicha muestra sea representativa de la población, lo anterior a fin de que sea posible la generalización de los resultados que se obtengan (Icart, Fuentelsaz, & Pulpón, 2006).

El **muestreo** es la toma de una muestra de la población objeto de estudio considerando una serie de criterios con la intención de obtener respuestas de éstos sobre el tema de estudio; por lo que se debe atender a preguntas tales como: ¿Quién es el individuo o individuos objeto de nuestro estudio?, ¿Qué se quiere conocer de él o ellos?, ¿De quienes se puede obtener la información?, etc. Es importante resaltar, para efectos investigativos, que los individuos «pueden ser objetos abstractos o concretos, animados o inanimados, como marcas, productos, textos, situaciones» (Paramo, 2013).

En la presente investigación, se consideró el **criterio de diversidad de los resultados en las evaluaciones del desempeño**, para determinar la **muestra**, seleccionando documentos relacionados con las estrategias de formación de tres entidades federativas, que tuvieran alguna representatividad en cuanto a sus alcances en los grupos de desempeño. De acuerdo con lo anterior, y a los informes de resultados presentados por el INEE del 2015 al 2018:

- Aguascalientes obtuvo el mayor porcentaje de resultados en el grupo considerado como *Destacado*, con el 26.8% durante 2017-2018; en el periodo 2015-2016 esta entidad lideró el grupo de desempeño *Bueno* con el 53.4%, así también ocupó, en ese mismo periodo, el 5to. lugar en el grupo *Destacado* con un porcentaje de 13.4%.
- Veracruz por su parte, es la entidad federativa con mayor número de participantes en el periodo 2017-2018, y la segunda en participación en el ciclo 2015-2016, sólo por debajo del Estado de México. Esta entidad federativa ha venido mejorando sus resultados obteniendo un aumento porcentual relevante al incrementar su presencia en los grupos de desempeño *Bueno* y *Destacado*, al pasar del 38 al 42.9% y del 8.1 al 18%; así mismo, presentó decrementos en los grupos suficiente e insuficiente con porcentajes de 37.6 a 30.1 y de 14.6 a 8.8 respectivamente.
- Michoacán y Oaxaca son dos de los estados que ha presentado los índices más bajos de participación a lo largo de todos los procesos de evaluación del desempeño desde la reforma educativa publicada en el año 2013, razón por la que es relevante conocer la forma en la que las autoridades educativas han implementado los procesos de formación permanente o continua para las maestras y los maestros de la educación básica, ya que esta información permitirá dar cuenta del impacto que generan las asimetrías de estos entornos en los procesos de formación de sus docentes.

La muestra, entonces, queda determinada por:

- Población documental. Está constituida por trabajos de investigación, artículos, informes, y material documental relativo a las estrategias de formación continua para las maestras y los maestros de educación básica, implementadas en los estados de Aguascalientes, Veracruz y Michoacán, del año 2013 a la fecha de la presente investigación.

- Población documentos técnicos institucionales. Conformada por convenios, acuerdos, documentos base y convocatorias, relacionados con las estrategias de formación continua para las maestras y los maestros de educación básica, implementadas en los estados de Aguascalientes, Veracruz y Michoacán, del año 2013 a la fecha de la presente información.

Tabla 3. Selección de la muestra a partir de la población.

Población del estudio	Muestra
Población 1. Documentos institucionales de corte técnico relacionados con los procesos de formación continua de las maestras y los maestros de educación básica en México.	<p>Muestra-Población</p> <p>Relacionadas con las estrategias de formación continua para las maestras y los maestros de educación básica, implementadas en los estados de Aguascalientes, Veracruz y Michoacán, del año 2013 a la fecha.</p>
Población 2. Documentos de referencia relacionados con los procesos de formación continua de las maestras y los maestros de educación básica en México.	

Creación propia (2020).

2.3. Procedimientos e instrumentos de recolección de datos e información.

El término «dato» puede tener diferentes concepciones, dependiendo del enfoque del estudio. En los análisis cualitativos se podrían definir a los datos como las propiedades del fenómeno a estudiar o su cuerpo de información, mismos que, como parte del proceso de análisis se buscan o recopilan y obtienen durante el desarrollo de éste y constituyen la materia prima de la investigación (Niño, 2011). De esta manera:

Se convierten en un elemento dinámico, resultado de una serie de manipulaciones que transforman la realidad. Cabe destacar, entonces, una serie de fases, como son el registro de la realidad, su plasmación material en algún tipo de expresión y su transformación mediante un proceso de elaboración conceptual (Rodríguez, Lorenzo, & Herrera, 2005, pág. 6).

El proceso de recolección de datos en las investigaciones cualitativas posee la particularidad de ser «emergente y cambiante en función de los hallazgos realizados durante el avance del proceso investigativo. (...) va señalando cuáles son las estrategias de recolección de datos más adecuadas, cuáles los tiempos y lugares más convenientes» (Sandoval Casilimas, 1996, pág. 136). Para ello, este tipo de investigación hace uso de técnicas e instrumentos para obtener, recolectar y darle tratamiento a la información, la cual servirá de materia prima para el logro de los objetivos planteados en el estudio a realizar, de ahí la importancia en la profundidad y calidad de los datos o información recogida de la fuentes identificadas (Ballén, 2007).

Esta etapa de la investigación implica, de acuerdo con Niño (2011), el diseño y validación de instrumentos según lo establecido en la planeación del estudio, la aplicación de las técnicas de recolección de datos mediante sus instrumentos, así como el registro de los datos recopilados.

Un aspecto importante lo constituye la construcción y validación de categorías, así como el empleo de códigos descriptivos que de acuerdo con Ballén (2007), pueden ser de dos tipos: «Vivos», es decir, integrados por expresiones textuales de los actores; y «Sustantivos», creados por el investigador, de acuerdo a rasgos recogidos y agrupados. La intención de estos códigos es el tránsito a una categorización relacional, donde se vinculan los criterios hasta llegar a la saturación, esto ocurre, cuando la información que se está recopilando ya no aporta elementos nuevos.

2.3.1. Diseño y validación de instrumentos.

Diagnosticar procesos de formación docente implica conocer las percepciones que se tienen sobre el entorno en el que se da esta formación, la planta docente, sus perfiles, la idea que se tiene sobre la formación continua y su finalidad. También, involucra sistematizar la información recuperada acerca de situaciones y problemas de una determinada realidad, en este caso los procesos de formación continua de las maestras y los maestros de la educación básica en nuestro país.

Es necesario emplear instrumentos que permitan la recolección de datos relevantes. Por instrumento se entiende, cualquier recurso del que pueda hacer uso el investigador como forma de acercamiento a los fenómenos, con la intención de extraer de ellos información de la realidad que se estudia. Es aquel que permite el registro de «datos observables que representan verdaderamente los conceptos o variables que el investigador tiene en mente» (Ballén, Pulido, & Zuñiga, 2007, pág. 52). En otras palabras, es un recurso que registra información, ya sea, de forma digital, escrita en papel, o en un formato en el que se registran datos o información de forma sistemática. Su función tiene que ver con la captación o captura de datos que nos permita verificar el logro de los objetivos del estudio con los parámetros de: *confiabilidad y validez*.

La selección y el diseño de los instrumentos es un aspecto de suma relevancia en cualquier estudio, «no basta saber en qué tipo de técnica se aplica, sino también los diferentes componentes del proyecto, especialmente, el problema, los objetivos y las características de los informantes, así como el tipo de información que se requiere» (Niño, 2011, pág. 88). El diseño de los instrumentos del presente estudio tomó como referente la información relacionada con instancias que realizan procesos de acreditación a programas de estudio de IES y, específicamente, de educación, tales como, los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES), el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES), el Comité para la Evaluación de Programas de Pedagogía y Educación A.C. (CEPPE). Estas instituciones valoran, entre otras cosas, la pertinencia en los programas educativos en el sentido de dar respuesta a las necesidades específicas de la sociedad.

2.3.1.1. Fichas.

De acuerdo con Robledo (2006), las fichas son definidas como, aquellos «instrumentos que permiten el registro e identificación de las fuentes de información, así como el acopio de datos o evidencias» (pág. 63). Su utilidad radica, entre otras cosas, en facilitar el registro de información, la organización y clasificación de la misma, tanto para la construcción del marco teórico como para la redacción del informe de investigación. Existen diversos tipos de fichas, las cuales se pueden clasificar en: a) Bibliográficas, y b) De trabajo.

La ficha bibliográfica es:

Un instrumento de investigación documental y de campo en el que se anotan, atendiendo a un orden y forma preestablecidos, los datos de una obra (libro, folleto, artículo de revista, etc.) ya publicada, para poderla identificar y distinguir de otras o de sus diferentes ediciones.

Generalmente la ficha bibliográfica es de cartulina, de forma rectangular con medidas convencionales de 12.5 cm. x 7.5 cm. O también de 5" x 3" (pulgadas). Su función nos permite tener una visión integral y ordenada de las fuentes bibliográficas (Robledo, 2006, pág. 64).

Dependiendo de la fuente de información es posible el diseño de: fichas bibliográficas (cuya fuente es un libro o enciclopedia); fichas hemerográficas (recaba datos de un artículo de revista o periódico); fichas audiográficas; fichas videográficas; o fichas de información electrónica.

La ficha de trabajo: es el instrumento de trabajo intelectual que se utiliza para recabar, registrar, clasificar y manejar los datos, relacionados con un problema de investigación, obtenidos en libros, revistas, documentos públicos, entre otros. Estas, permiten al investigador desarrollar su capacidad de análisis y crítica, elaborándose en tarjetas de 20cm. x 13cm., y pueden ser: textuales o de cita directa, de resumen o de sinopsis, de paráfrasis o traducción, y de interpretación o comentario (Robledo, 2006).

Es posible referir el uso de fichas desde la etapa de construcción del marco teórico, específicamente, para la organización de las fuentes de información, la recuperación de análisis y las conclusiones. En la etapa de recolección de datos es donde toman gran relevancia, ya que, posibilitan el registro de información que se va obteniendo.

Para el caso de estudio que nos compete en esta investigación, fue necesario el uso de diferentes fichas. Esto con el fin de realizar la revisión y análisis, tanto a la población documental como a la de documentación, es decir, trabajos de investigación, artículos, informes, y material documental. Que para el presente trabajo es relativo a las estrategias de formación continua para las maestras y los maestros de EB, y su implementación en los estados de Aguascalientes, Veracruz y Michoacán, del año 2013 a la fecha. Durante los dos momentos marco

teórico y recolección de datos imperó el uso de **fichas de trabajo**, lo que corrobora que el uso de estas es de suma importancia durante una investigación.

2.3.1.2. Bitácora de búsqueda.

Son formatos que permiten al investigador registrar los motores de búsqueda utilizados en internet. Permiten tener un registro detallado de los sitios consultados, así como los hallazgos en dichas fuentes (Herrera, 2011). Este tipo de registros deben contener entre otros datos la descripción detallada del contenido de la página y la dirección de acceso.

2.3.1.3. Bases de datos documental bibliográfica.

Se definen como:

Un conjunto de información estructurada en registros y almacenada en un soporte electrónico legible desde un ordenador. Cada registro constituye una unidad autónoma de información que puede estar a su vez estructurada en diferentes campos o tipos de datos que se recogen en dicha base de datos (EcuRed, 2019, pág. 3).

Generalmente, las bases de datos documentales se organizan en la medida que cada registro corresponda a la referencia de un documento. Su funcionalidad radica en que pueden ser consultables directamente en formato electrónico o, a partir de la información que contienen, elaborar productos impresos, reportes, informes, etc. (EcuRed, 2019).

Para este estudio se tomó la decisión de construir una base de datos documental con el apoyo de la herramienta de Microsoft Access, donde se incorporaron documentos relacionados con la formación

continua de las entidades federativas consideradas en la muestra. La organización de la base de datos se basó en que cada registro correspondía a una referencia de documento de ambas poblaciones (documentales y documentación técnica institucional), es decir trabajos de investigación, artículos, informes, y material documental variado; así como convenios, acuerdos, documentos base y convocatorias emitidos por autoridades oficiales.

La información de cada registro fue incorporada en diversos campos a fin de facilitar su control sistemático y su recuperación individualizada, para ello, se contempló el desarrollo de campos que reflejaran la descripción formal del documento y otros que evidenciaran el contenido temático. Entre los campos más relevantes están: autor (personal o corporativo), título del documento, año de publicación, editorial, entidad emisora, clasificación, sinopsis, palabra de identificación.

2.3.1.4. Almacenamiento digital o banco de datos por computadora.

Desde hace décadas se hace uso de la informática para la gestión de grandes volúmenes de información, dando lugar a los documentos electrónicos y al archivo de éstos, le son atribuidas las funciones de identificación, salvaguarda y preservación de dichos documentos asegurando su accesibilidad y comprensión. En el caso de procesos de indagación de tipo documental, a lo anterior se le suma el valor sustentable de las premisas o supuestos abordados. Con esto, se hace posible definir al documento electrónico como unidades estructuradas de información registrada, publicada o no publicada, y gestionadas de forma individual en sistemas de información, que garantiza el acceso a la información en el momento y lugar que se requiera, esto se ha hecho posible con la implantación de redes en los ordenadores (Marcos, 1999).

En el ámbito académico, el empleo de la nube informática ha traído muchos beneficios para la organización y manejo de la información, ésta puede ser definida como servidores de internet que permiten tener acceso a la información, en cualquier momento, mediante una conexión a internet desde cualquier dispositivo (teléfonos móviles, ordenadores portátiles)(Cabral, 2018). Para el desarrollo de la presente investigación, se empleó la herramienta Google Drive con la finalidad de almacenar la información. Del mismo modo, se diseñó un sistema a través de carpetas y subcarpetas, así como un nomenclador común en la denominación de archivos para la administración y manejo de los datos recabados (véase Tabla No.4). En la etapa de recolección de datos se crearon subcarpetas de muestras con la clasificación de información documental que integraron la unidad de análisis, lo anterior para una mejor organización y manejo adecuado de la información, a la vez que es posible ampliar y modificar la información en el momento en el que se considere necesario. (Véase figura No. 8).

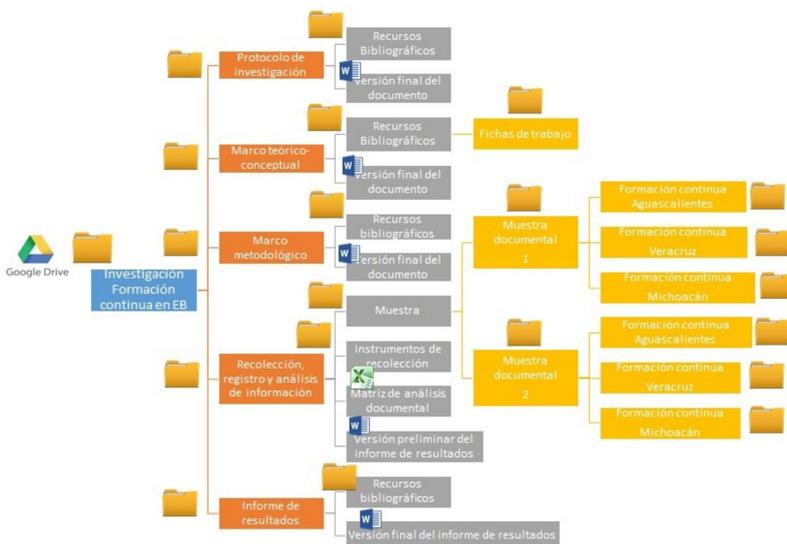


Figura 8. Sistema de almacenamiento digital de documentos de la investigación.

Fuente: Creación propia (2020).

En lo que respecta a la validación de los instrumentos propuestos para este estudio, se sometieron al escrutinio de un experto, quien después de atender algunas observaciones consideró la pertinencia de los mismos.

Tabla 4. Nomenclador para la denominación de archivos.

Entidad federativa	Grupo poblacional		Autor (primer apellido) o entidad emisora (siglas)	Año de publicación	3 palabras relacionadas con el título
	Documentos institucionales de corte técnico	Documentos de referencia			
Agu_	DI_	DR_			
Ver_					
Mic_					
Ejemplo: Ver_DI_SEV_2019_Documento base					

Fuente: Creación propia (2020).

2.3.2. Aplicación de las técnicas de recolección de datos mediante sus instrumentos y registro de información.

Todo proceso de estudio o análisis pretende la descripción de algún fenómeno de interés que involucra relaciones con el entorno en el que interactúan grupos o individuos. Dichos fenómenos necesitan el empleo de métodos y técnicas, que permitan la obtención de información llevando a la descripción o explicación del mismo. Éstas, son comprendidas como procedimientos o formas particulares de obtener datos, los cuales deben ser válidos, fiables y objetivos, mientras que los instrumentos son medios materiales que se emplean para recogerlos y almacenarlos (Arias, 2012).

El estudio de la formación continua o permanente de docentes, como cualquier proceso indagatorio, requiere de métodos y de técnicas que posibiliten la recolección de información, a fin de que ésta brinde:

información del estado que guardan dichos procesos, el cumplimiento o no de sus propósitos, y su orientación al fortalecimiento de las capacidades de los profesionales de la EB en nuestro país.

Debido a lo anterior, la selección de técnicas de recolección de datos estuvo sujeta a criterios que tienen que ver con la naturaleza del objeto de estudio, las posibilidades de acceso al fenómeno que se investiga, el tamaño de la población y muestra elegida, los recursos con los que contó el o los investigadores, las oportunidades de obtención de datos, así como el tipo y naturaleza de la o las fuentes de datos. En el caso de nuestro país, los procesos de formación continua de los docentes que laboran en centros escolares pertenecientes al sector público (entendiéndose como parte de éste las escuelas de sostenimiento federal, estatal y autónomo) se encuentran centralizados por las instancias gubernamentales, en este caso la Secretaría de Educación Pública (SEP) y secretarías de educación de las entidades federativas, la información que se tiene de los mismos está sujeta, en la mayoría de los casos, a informes oficiales. En el desarrollo de este análisis se determinó el empleo de las siguientes técnicas:

2.3.2.1. Exploración de la literatura o revisión bibliográfica.

La revisión y el análisis de la literatura existente va implícita en la mayoría de las etapas de la investigación. Sin embargo, tratándose de una investigación basada en el análisis documental, la exploración literaria adquiere gran relevancia, al ser empleada como medio de recolección de datos. La revisión bibliográfica es considerada como:

Un estudio detallado, selectivo y crítico que integra la información esencial en una perspectiva unitaria y de conjunto (...), la revisión tiene como finalidad examinar la bibliografía publicada y situarla en cierta perspectiva. El término búsqueda bibliográfica en el contexto de la

revisión comienza a entenderse en sí como un estudio en sí mismo, en el cual el revisor tiene un interrogante, recoge datos (...), los analiza y extrae una conclusión (Guirao, 2015, pág. 4).

En el caso del estudio para los procesos de formación continua de los docentes de la educación básica, la revisión bibliográfica nos permitió acercar para tener un conocimiento profundo y preciso sobre los mismos. Para ello, fue necesario relacionarse con la selección de documentos disponibles sobre este tema. Estos contenían información, datos y evidencias que dieron cuenta de la forma en que se efectúan dichos procesos, de tal manera permitieron expresar o construir determinadas opiniones y conclusiones, también facultaron la valoración de dichos documentos en relación con la investigación.

Se cuidó que esta revisión fuera actual y sintética, es decir, sólo se revisaron aquellos documentos, que aportaron información relevante permitiendo comprender el tema y el problema de la investigación, así como su comprensión; además, se presentaron los conocimientos de forma crítica.

Es importante comentar, que, entre las limitaciones surgidas, estuvo la falta de documentos oficiales relacionados con las estrategias de formación docente. Debido a esto, se consideraron los documentos de referencia con el fin de ampliar el marco bibliográfico, empleando información útil que apoyara en la confirmación de los hallazgos arrojados por la documentación institucional de corte técnico.

Esta exploración literaria fue desarrollada en dos momentos:

1. Arqueo bibliográfico, en el que se exploraron e identificaron los documentos útiles para el desarrollo de la investigación. Posteriormente, se realizó el registro de la bibliografía consultada en la base de datos diseñada para ese fin.

2. Selección y organización de la información, se consideraron como indicador los documentos cuyo contenido se relacionan con el problema de investigación y con el apoyo del almacenamiento digital, dentro del esquema previamente diseñado expuesto en la figura 1.

Como parte del proceso de recolección y análisis de datos, la exploración de la literatura permitió realizar una depuración conceptual de las categorías, las cuales surgieron mediante el resultado del análisis de la información recogida. (Sandoval Casilimas, 1996). En este caso, si bien, como resultado del desarrollo del marco teórico se tenía valorado el tipo de categorías que requerían diseñarse, la revisión bibliográfica que se realizó, a manera de acercamiento, sobre los documentos institucionales permitieron darle mayor certeza a la construcción de las mismas, esto desde una perspectiva conceptual y metodológica.

2.3.2.2. Observación indirecta.

De todas las técnicas empleadas en investigación, la observación es la más habitual, esta técnica hace referencia a todas las formas de percepción en las que, para esta etapa del proceso de investigación, están inmersos nuestros sentidos, la observación científica puede definirse como:

Una técnica de recolección de información consistente en la inspección y estudio de las cosas o hechos tal como acontecen en la realidad (natural o social) mediante el empleo de los sentidos (con o sin ayuda de soportes tecnológicos), conforme a las exigencias de la investigación científica y a partir de las categorías perceptivas construidas a partir y por las teorías científicas que utiliza el investigador (Yuni & Urbano, 2006, pág. 40)

El tipo de observación que se realizó fue **No participante**, esta consiste en una observación a distancia por parte del investigador con relación al fenómeno, es decir, el investigador no participa ni se involucra directamente con la situación que observa, es sólo un espectador. Para el desarrollo de esta investigación la observación no participante consistió en corroborar, mediante la percepción, registro e interpretación, los datos tomados por otros sujetos, en este caso, testimonios escritos de personas que han tenido contacto o relación de manera directa con los procesos de formación continua de los docentes de educación básica (Rodríguez E. , 2005) (Yuni & Urbano, 2006).

Esta observación consistió en identificar el campo de realidad a observar, este fue en el que ocurrieron los procesos de formación continua en las tres entidades federativas que conformaron la muestra de estudio; y realizar la recogida de datos para su posterior registro e interpretación (Yuni & Urbano, 2006).

2.3.2.3. Fichaje.

De acuerdo con Parraguez *et al* (2017), el fichaje es una técnica que busca realizar un registro de la información seleccionada para los fines del proceso de investigación, requiere como característica primordial el uso de fichas donde se recoge y organiza la información obtenida de las diversas fuentes escogidas.

Esta técnica, se empleó con un sentido orientado al análisis crítico y al desarrollo de resúmenes de tipo analíticos. El llenado de fichas de trabajo permitió, en primera instancia, la organización de manera sistemática y ordenada de la información, separada a fin de establecer conexiones entre los datos obtenidos, comentarios relevantes, etc.

2.3.2.4. Análisis documental.

El análisis documental es definido por Bardín (2002) como:

Operación o conjunto de operaciones tendiente a representar el contenido de un documento bajo una forma diferente a la original a fin de facilitar su consulta o localización en un estudio ulterior. Tratamiento de la información contenida en los documentos reunidos, tendiente a (...) representarla de otro modo por procedimientos de transformación. El objetivo es el almacenamiento bajo otra forma variable, y la facilitación del acceso al utilizador, de tal forma que obtenga el máximo de (...) pertinencia (págs. 34-35).

Respecto a los tipos de documentos, éstos pueden ser «de diversa naturaleza: institucional, formal, informal, son de gran utilidad pues en ellos se incluye la descripción de los acontecimientos (...) frente a determinada situación o eje problemático. (...) además de manuscritos existen otros como planos, mapas, fotografías» (Ballén, 2007, pp.59-60). Ander-Egg, en Ballén (2007), menciona que las fuentes documentales pueden ser primarias, secundarias, de referencia y consulta general o de referencia o consulta especializada.

Sandoval (1996) establece que el análisis documental comprende las fases de rastreo e inventario de documentos, clasificación, selección por nivel de pertinencia con respecto a los objetivos del estudio, lectura para la separación de elementos de análisis e inferencias y comparativa sobre hallazgos para extraer la realidad analizada.

En este sentido y de acuerdo con Gómez (2006), los tipos de documentos que se tomaron como base para el análisis documental de la formación continua de docentes de la educación básica, se clasificaron en dos tipos:

- Fuentes de investigación primaria. Aquellas que proporcionaron información de primera mano sobre los procesos de formación de las maestras y los maestros de la educación básica, específicamente, documentos institucionales de corte técnico, tales como acuerdos, convenios, convocatorias y documentos base emitidos por las autoridades educativas.
- Fuentes de investigación secundaria. Aquellas cuya base de información ha sido tomada de fuentes primarias, sometidos a procesos de análisis, crítica u opinión expresa de sus creadores, tales como informes de investigación, publicaciones de revistas, periódicos o sitios web del ámbito educativo, etc.

Este análisis documental se hizo con fines de clasificación para presentar de manera condensada la información para su almacenamiento y consulta, es decir, permitió pasar de una fuente de datos primaria y secundaria a un extracto o concentrado de la información relacionada con las estrategias de formación desarrolladas por las entidades federativas, y, con ello, clasificar los elementos de información mediante palabras clave, tales como, objetivo o propósito de la formación, diseño de la estrategia, etc. a partir de la agrupación de aquellos que presentaron criterios comunes.

Tabla 5. Instrumentos y técnicas de recolección de datos aplicadas en el estudio de la formación continua de docentes de educación básica en México.

Instrumento de recolección de datos	Técnica de recolección de datos
Bitácoras de búsqueda. Base de datos documental bibliográfica.	Exploración de la literatura o exploración bibliográfica.
Almacenamiento digital o banco de datos por computadora.	Observación indirecta. Análisis documental.
Fichas de trabajo.	Fichaje.

Creación propia (2020).

2.4. Procedimiento para el análisis e interpretación de datos.

2.4.1. Técnicas de procesamiento de información.

El procesamiento de información está relacionado con la organización de los elementos obtenidos durante la etapa de recolección de datos, con ello se busca darle una estructura al cúmulo de información que se tiene, para un ordenamiento lógico y secuencial. De acuerdo con Sabino en Niño (2011) está integrado por:

Un conjunto de acciones que dan inicio finalizadas las tareas de recolección, el investigador quedará en posesión de (...) datos, a partir de los cuales será posible sacar conclusiones generales que apunten a esclarecer el problema formulado en los inicios de la investigación. (...) esos datos por sí solos, no nos dirán nada, no nos permitirán obtener ninguna síntesis de valor si previamente no ejercemos sobre ellos una serie de actividades tendientes a organizar la información, a poner orden en todo su conjunto. Estas acciones son las que integran el procesamiento de datos (pág. 100).

Podríamos establecer que se trata de un proceso de organización en el que los datos se ordenan de acuerdo con ciertos criterios de sistematización, para, posteriormente, registrarlos y clasificarlos. Esta clasificación, de acuerdo con Ballén et al (2007), involucra dos procesos: codificación y tabulación; los cuales pretenden transformar un dato bruto a uno procesado, «la codificación es un procedimiento técnico por el que se asignan a cada una de las categorías números o signos correlativos que facilitan el recuento y la tabulación de datos» (Ballén, Pulido, & Zuñiga, 2007, pág. 54).

Para esta etapa de la investigación se revisó, primeramente, el aspecto relacionado con el acopio de toda la información recolectada. La cual, se seleccionó de acuerdo con criterios determinados, haciendo posible una reagrupación, posteriormente se realizó una interrelación de los datos, con el fin de identificar conexiones entre los textos, para

ello fue necesario el empleo de una matriz de análisis documental que permitiera el despliegue ordenado de la información recabada.

2.4.1.1. Matriz de análisis documental.

El diseño de matrices en las investigaciones de tipo cualitativo está relacionado con el esbozo de un formato elemental en el que se vinculan una serie de filas y columnas, esto, con el propósito de generar comparaciones entre sus elementos, recuperar una serie de eventos o sucesos ocurridos a lo largo de un tiempo, observar ciertos patrones en los datos, etc. A decir de Huberman y Miles en Borda, Dabenigno, Freidin y Güelman (2017) su empleabilidad radica en que:

Permite al investigador analizar, en forma condensada, el conjunto completo de datos para poder ver literalmente qué hay allí. (...) éste puede volver al campo a recuperar datos faltantes, hacerse de otras ordenaciones para tener una mejor vista; o reconfigurar las columnas o filas o todas las entradas dentro de las ordenaciones (pág. 79).

Esta flexibilidad hace habitual que, en un estudio, durante el tratamiento de la información, se diseñen más de una matriz. Para esta investigación se elaboró una general a la que se le fue incorporando información relevante para el tratamiento, reducción, análisis e incluso la interpretación de los datos. La construcción de dicha matriz se basó en datos recabados a través de las fichas de trabajo para un ordenamiento temático y secuencial, lo que favoreció el desarrollo de reflexiones o inferencias analíticas para la generación de categorías de análisis.

El diseño de esta matriz requirió de revisiones continuas a los textos recuperados, relacionados con los procesos de formación continua de docentes, del año 2013 a la fecha, para las tres entidades que formaban parte de la muestra, posteriormente se trabajó en la reducción los

datos y su despliegue a través de la matriz. Lo anterior con miras a la extracción de algunas conclusiones preliminares respecto a los hallazgos que se fueran encontrando.

Tabla 6. Formato de la matriz de análisis documental.

Entidad federativa	Aguascalientes		Veracruz		Michoacán	
Criterios de información	Documentos institucionales	Documentos de referencia	Documentos institucionales	Documentos de referencia	Documentos institucionales	Documentos de referencia

Creación propia (2020).

2.4.2. Técnicas de análisis e interpretación.

El análisis de datos cualitativos «es una actividad que implica reflexiones, transformaciones y comprobaciones, realizadas a partir de la información obtenida con el fin de obtener un significado relevante para el problema de investigación que se estudia» (Martínez, 2014, pág. 100).

Rojas Soriano (2013) hace una clara diferenciación entre el análisis y la interpretación de los datos al expresar que:

El análisis consiste en separar los elementos básicos de la información y examinarlos con el propósito de responder a las distintas cuestiones planteadas en la investigación. La interpretación es el proceso mental mediante el cual se trata de encontrar un significado más amplio de la información (...) recabada (págs. 333-334).

En otras palabras, el análisis tiene que ver con encontrar significado a los datos recogidos, a partir de resumir y comparar las observaciones e inferencias, de tal manera que arrojen resultados que den respuesta a las interrogantes de la investigación. Mientras tanto, la interpretación se relaciona con una visión más amplia, «poner los datos en una perspectiva de contextos, de relaciones mutuas que permitan profundizar la comprensión del fenómeno en análisis» (Ballén, Pulido, & Zuñiga, 2007, pág. 54).

2.4.2.1. Análisis de contenido.

Para este caso de estudio se hizo uso de la ***técnica de análisis de contenido***, la cual, pretende una «lectura de la realidad social a la manera de textos sobre los cuales es posible emprender un trabajo de tipo hermenéutico» (Sandoval Casilimas, 1996, pág. 96). Este tipo de análisis actúa sobre los mensajes que postulan los documentos, su objetivo es el tratamiento de éstos (contenido y expresión de dicho contenido) para actualizar indicadores o parámetros que permitan inferir de una realidad a otra diferente al mensaje (Bardín, 2002).

Como técnica de investigación, el análisis de contenido pretende formular inferencias aplicables al contexto, partiendo de ciertos datos obtenidos mediante algún soporte físico, como documentos escritos o no escritos. Esta técnica busca «estudiar el contenido manifiesto de una comunicación, clasificando sus diferentes partes, conforme a las categorías establecidas por el investigador, con el fin de identificar de manera sistemática y objetiva dichas categorías dentro del mensaje» (Ander-Egg en Martínez & Galán, 2014, p.290).

El propósito del análisis de contenido, a decir de Fernández (2002), es la identificación de determinados elementos que componen los documentos escritos, como: letras, palabras, frases, párrafos, temas y asuntos; además de su clasificación bajo la forma de variables

y categorías para la explicación de fenómenos sociales mediante procesos de investigación.

A través del análisis de datos fue posible la búsqueda de tópicos o temáticas relevantes relacionados con la formación continua de docentes. La descripción de sus características, el diseño de dimensiones y categorías de análisis facilitarían la interpretación de estos, a fin de emitir inferencias válidas que fueran aplicables, en este caso, se pretendió realizar generalizaciones sobre dichos procesos primero, en el contexto de estudio (en las tres entidades federativas seleccionadas) y posteriormente, en el resto del país.

Martínez y Galán (2014) propusieron una serie de pasos para el desarrollo del análisis de contenido. Para este estudio, se realizaron las acciones que a continuación se detallan.

2.4.2.1.1. Establecimiento de la unidad de análisis y selección de la muestra del material de análisis.

En el análisis de contenido debe esclarecerse qué datos se analizan, de qué manera se definen y de qué población se extraen. Además, tiene que hacerse explícito el contexto de análisis de dichos datos sobre los cuales se realizan las inferencias, de las que deberán establecer su finalidad (Krippendorff, 1990).

Para esta investigación, cuando se llegó al desarrollo de este tipo de análisis ya estaban determinados los aspectos antes mencionados. En cuanto a la unidad de análisis la constituyeron los dos tipos de población documental, institucional y de referencia, mientras que la muestra quedó determinada por documentos de estos dos tipos relacionados con la formación continua de las entidades federativas de Aguascalientes, Veracruz y Michoacán.

2.4.2.1.2. Establecimiento de categorías de análisis.

Krippendorff define a las categorías como: «Niveles donde serán caracterizadas las unidades de análisis (...) son las “casillas o cajones” en las cuales son clasificadas dichas unidades» (Hernández, Fernández, & Baptista, 2014, pág. 173). Para este estudio se diseñaron categorías de tipo asunto o tópico, las cuales hacen alusión a un tema tratado en el contenido, de las mismas se cuidó que cumplieran con los parámetros referidos, tales como: ser exhaustivas, mutuamente excluyentes, derivadas del marco teórico y un estudio profundo de la situación.

La figura No.9 muestra los pasos que se siguieron para la construcción del sistema categorial del presente estudio.



Figura 9. Pasos que se siguieron para la construcción del sistema categorial.

Creación propia con base en Cámara (2009), Cabero y Loscertales (2015).

La construcción de las categorías implicó un proceso de revisión teórica, conceptual, así como de otras investigaciones, que permitieran definir las dimensiones a considerar. Posterior a ello se realizó un trabajo de acercamiento a los documentos técnicos que serán la base del análisis de la oferta de formación continua, esto posibilitó la identificación de algunos rasgos, lo cuales apoyaron a la revisión teórica. Para la definición de las categorías presentadas, se consideraron las características que Cabero y Loscertales (2015), quienes mencionan:

Exclusión mutua, homogeneidad, pertinencia, objetividad y fidelidad y productividad (...) Exclusivo, cada uno de los elementos que aparezcan en el texto debe de ubicarse exclusiva y únicamente en una categoría; homogéneo, un mismo principio de clasificación debe de dirigir su organización; pertinente, puesto que debe adaptarse tanto al material soporte del texto elegido como al objetivo del estudio; y productivo, en el sentido de que el sistema categorial sea efectivo y proporcione resultados aclaratorios del fenómeno estudiado (...) (pág. 2).

Se consideró necesario el desarrollo de cinco dimensiones para efectos de organización de la información. La tabla No.7 muestra las dimensiones y categorías propuestas, la definición de estas (de asunto o tópico), así como los códigos diseñados en apoyo al proceso de análisis de datos.

Tabla 7. Categorías que se diseñaron, definición y códigos asociados a ellas.

Dimensiones	Categorías	Definición	Códigos
1. Naturaleza de la información (documento).	Tipo de documento.	Permite conocer el tipo de documento fuente del que se obtiene la información.	1TID
	Autoridad Emisora.	Describe el ámbito de gobierno que emite el documento fuente.	1AUE
	Periodo de la estrategia de formación continua.	Espacio de tiempo durante el cual se realiza la acción formativa (anual, semestral, etc.).	1PEF
	Medio de publicación.	Determina la forma en la que se publica el documento (impresa, virtual, etc.).	1MEP

2. Fundamentos de la estrategia de formación.	Conceptualización de la formación continua.	Forma en que se concibe la formación contenida en la estrategia.	2CFC
	Modelos teóricos de la estrategia formativa (modelos).	Constituyen las bases para analizar los esquemas de formación continua que se pretenden alcanzar.	2MTE
3. Diseño y planificación de la estrategia de formación.	Bases normativas.	Conjunto de normas que dirigen la estrategia formativa.	3BAN
	Formalización de la oferta de formación.	Medio oficial mediante el cual se da a conocer la estrategia formativa.	3FOF
	Formación inicial del participante.	Considera el proceso de formación profesional de preparación de los docentes en las habilidades necesarias para enseñar.	3FIP
	Diagnóstico de necesidades de formación.	Establece la consideración del proceso que orienta a la estructuración y el desarrollo de planes y programas, tanto para el establecimiento como el fortalecimiento de los conocimientos, las actitudes o las habilidades para docentes. Con la finalidad de contribuir en el logro de los objetivos educacionales.	3DNF
	Selección de la oferta formativa.	Determina la consideración de un proceso de elección de programas de formación mediante el establecimiento de criterios específicos.	3SOF
4. Características de la estrategia de formación.	Tipo de estrategia.	Formación continua, profesionalización docente y capacitación.	4TIE
	Propósito u objetivo.	Lo constituyen la aspiración formativa que se desea lograr con la estrategia.	4PRO
	Líneas de formación.	Áreas definidas para la formación de los docentes.	4LIF
	Modalidad.	Detalla la forma específica de ofrecer el servicio de formación.	4MOD
	Niveles educativos considerados.	Los constituyen los diferentes niveles en los que está dividida la educación básica en México.	4NIE
	Tipo de oferta formativa.	Establece las distintas ofertas formativas que conforman la estrategia.	4TOF
	Destinatarios.	Constituye el conjunto de docentes a quienes está dirigida la estrategia de formación.	4DES
	Inscripción a la estrategia de formación.	Describe la forma en la que se realiza el proceso que regula el ingreso y registro de los aspirantes a participar en los procesos de formación.	4IEF
Tipo de reconocimiento o certificación.	Detalla la existencia o forma de reconocer la participación y conclusión satisfactoria de los procesos formativos.	4TRC	

5. Evaluación y seguimiento de la formación.	Medición de la satisfacción en la formación.	Determina el empleo de estrategias para la valoración de la satisfacción de los participantes en los programas formativos ofertados.	4MSF
	Impacto en la práctica docente.	Establece el empleo de estrategias para valorar cambios positivos o negativos en el desarrollo de la práctica docente como resultados de la participación en la estrategia formativa.	4IPD
	Procesos de evaluación y seguimiento.	Determina la existencia de métodos para valorar el progreso e impacto de la estrategia formativa, establecer la viabilidad de los objetivos e identificar problemas, haciendo posible la implementación de medidas para su solución.	4PES

Creación propia (2020).

Las dificultades y dudas que se presentaron durante este trabajo fueron en relación a la pertinencia en el diseño de las categorías, en el sentido de si éstas eran las idóneas para el logro de los objetivos de la investigación, si se conseguiría el análisis con la profundidad necesaria para dar respuestas a las interrogantes. Por ello se llevó a cabo un ejercicio de acercamiento de estas con el objetivo general y las preguntas de investigación, a fin de garantizar que éstas guardaran relación, en este caso con los sujetos implicados en los procesos de formación continua de los docentes de la educación básica y las acciones de su implementación. Este ejercicio se expone en el apartado de Anexos.

2.4.2.1.3. Desarrollo de inferencias a partir de las categorías.

Esta fase implicó un proceso de codificación. Codificar significa: «Asignarles temas y códigos a trozos de datos, (...) proceso analítico

por medio del cual se fragmentan, conceptualizan e integran datos para formar una teoría (...) es el ordenamiento conceptual de datos de acuerdo con sus propiedades y dimensiones» Dey, Straus y Corbín en Borda et al (2017, pág. 34).

Parte del tratamiento que se le debe dar a los datos involucra: resumirlos o reducirlos, codificarlos y descomponerlos en temas, grupos y categorías. La codificación en esta investigación, siguiendo a Borda et al (2017), se realizó con una actividad de categorización, clasificación y rotulación de los datos, a partir de la identificación de distintos temas y conceptos (como el de la formación continua) relacionados con el objeto de estudio, desde diferentes niveles de valoración, algunos más teóricos, otros más descriptivos. Posteriormente se realizaron comparaciones y vinculaciones para establecer patrones recurrentes y particularidades entre los procesos de las tres entidades federativas estudiadas. Para poder llevar a cabo este proceso se diseñaron cinco matrices de codificación por dimensión de análisis, mediante la herramienta de Microsoft Excel, descrita una de ellas como muestra de su estructura en la Tabla No.8, con la intención de esquematizar la totalidad de datos útiles para su posterior análisis e interpretación.

Previo a este proceso se buscó contar con una forma definida de organización y compilación de materiales, mediante el diseño de una estructura de carpetas y subcarpetas (véase Figura No.2), así como el uso de un nomenclador común para nombrar a los archivos (Tabla No.4). También, se realizó la revisión de los documentos para la reducción de datos que permitieran su condensación, selección y sistematización mediante su despliegue en las matrices y de esta manera, poder fundamentar el análisis.

Tabla 8. Matriz de codificación de la Dimensión 1, Naturaleza de la información.

Dimensión 1. Naturaleza de la información							
Entidad federativa.	Código	Aguascalientes		Veracruz		Michoacán	
Fuentes/Categorías		Documentos institucionales	Documentos de referencia	Documentos institucionales	Documentos de referencia	Documentos institucionales	Documentos de referencia
Tipo de documento.	1TID						
Autoridad emisora.	1AUE						
Periodo de la estrategia.	1PEF						
Medio de publicación.	1MEP						

Fuente: Creación propia (2020).

La codificación consistió en realizar un proceso de segmentación de cada texto seleccionado en diferentes temas, para este caso todos relacionados con el proceso de formación continua de los docentes. Para lograrlo se usaron categorías plasmadas en códigos, facilitando así, su presentación de manera visual, esto con el propósito de analizarlos e interpretarlos permitiendo la creación de una nueva unidad interpretativa. La cual es la razón de nuestro estudio, ya que, esta nueva unidad permite informar sobre la formación continua de los docentes desde una perspectiva **única, real y actual**.

Como parte del proceso de codificación se construyeron códigos que facilitaron la vinculación de todos los fragmentos de los documentos relacionados con una misma temática, o que provinieran de bases teóricas similares.

2.4.2.2. Otras herramientas de análisis e interpretación de la información.

Una vez codificada la información se decidió trabajarla mediante esquemas conceptuales y diagramas (como el de Venn). Esto con el objetivo de evidenciar ideas y permitir reunir, en un patrón más general, aspectos que podrían quedar dispersos, o, también, identificar relaciones a fin de conceptualizar datos, establecer conexiones entre las categorías de análisis, mostrar explicaciones detalladas, dando así la oportunidad de ver los resultados desde distintas representaciones, lo cual nos permitió, incluso, considerar la organización del informe de resultados.

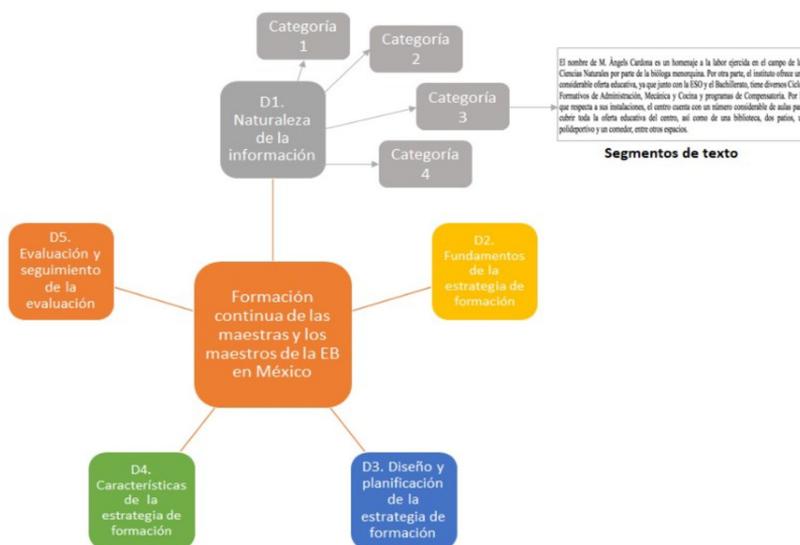


Figura 10. Uso de esquemas conceptuales para el análisis de la información.

Fuente: Creación propia (2020).

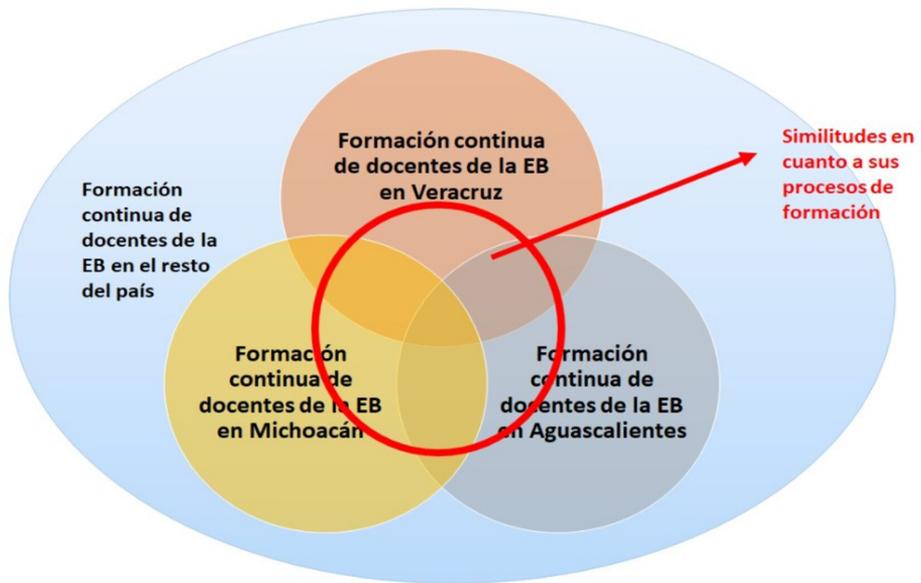


Figura 11. Uso de diagramas para el análisis de la información.

Fuente: Creación propia (2020).

3. Resultados

En este apartado se informará sobre los resultados de la investigación. Los que fueron obtenidos a través del procesamiento y análisis de la información, la cual fue recabada con base en la muestra poblacional, con datos enfocados en dar atención y respuesta a los objetivos y preguntas planteadas en este proceso indagatorio. La interacción con las dimensiones y categorías propuestas, permitieron exponer la manera en que se llevan a cabo los procesos de formación continua de las maestras y los maestros de la EB en nuestro país, así como su aporte en el logro educativo.

3.1. Naturaleza de la información

Esta dimensión se relaciona con los documentos que sirven de base, o que contienen la información para la implementación de los procesos de formación continua de las entidades federativas.

3.1.1. Tipo de documento.

Es posible identificar las estrategias de formación diseñadas por los estados de Aguascalientes, Michoacán y Veracruz, a través de su documento guía denominado, «Documento Base Estatal de Formación Continua», el cual contiene los siguientes apartados:

Índice

1. Presentación (Marco normativo federal, estatal y su contexto local).
2. Propósito (principal y específicos).
3. Estrategias para la implementación de la formación continua en la entidad.
 - 3.1. Diagnóstico de la formación continua.

- 3.2. Selección de la oferta de formación.
 - 3.3. Validación de la oferta de formación.
 - 3.4. Registro de la oferta de formación.
 - 3.5. Difusión.
 - 3.6. Inscripción de la oferta de formación.
 - 3.7. Seguimiento.
 - 3.8. Contraloría Social y Transparencia.
 - 3.9. Evaluación interna del desarrollo del Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP) Tipo Básico en la entidad.
4. Anexos.

Cabe destacar que, cada entidad federativa conforma su documento base de formación continua mediante la conducción de la autoridad educativa federal, esto a través de documentos rectores como: el documento base del Sistema Nacional de Formación Continua y el denominado Estrategia Nacional de Formación Continua, éste, específicamente, en su apartado número 4 menciona las «Orientaciones para la elaboración de las Estrategias Estatales de Formación Continua», en las cuales se plantean los apartados que, de manera puntual, deben ser considerados. Las entidades evaluadas presentan la estructura solicitada de acuerdo con el cumplimiento de la conformación del documento base.

3.1.2. Autoridad emisora.

Las entidades federativas, a través de sus secretarías de educación, son las responsables del diseño, difusión, implementación y evaluación

de las estrategias de formación continua, que brindan atención a los docentes de cada entidad conforme a las orientaciones establecidas por la autoridad federal.

Por lo tanto, las autoridades estatales tienen, como parte de su estructura, un área destinada a la atención de los procesos de formación continua de sus docentes. El estado de Aguascalientes posee la Dirección del Servicio Profesional Docente, dentro del Instituto de Educación de Aguascalientes (IEA). Michoacán, la Dirección Estatal de Formación Continua, Actualización y Desarrollo Profesional de Maestros como parte de la Secretaría de Educación en el estado. Mientras que, en Veracruz estos procesos son operados por la Coordinación Estatal de Actualización Magisterial (CEAM) la cual forma parte de la Secretaría de Educación de Veracruz (SEV).

Estas dependencias estatales, delegan a sus diferentes áreas de atención a la formación continua la responsabilidad del proceso, así como el cumplimiento en tiempo y forma de las etapas del mismo, esto, según lo establecido previamente por la autoridad educativa federal.

3.1.3. Periodo de la estrategia de formación continua.

El periodo que comprende el proceso de formación continua, según lo revisado en las entidades de interés, encontramos que es de tipo anual, es decir, las etapas están distribuidas a lo largo del año. La siguiente figura muestra una propuesta de calendarización del proceso

formativo emitido por la autoridad educativa del estado de Veracruz, los demás estados objeto de análisis presentan propuestas similares.

ETAPA	PRIMER TRIMESTRE	SEGUNDO TRIMESTRE	TERCER TRIMESTRE	CUARTO TRIMESTRE
1. Detección de necesidades de formación				
2. Selección de la oferta de formación				
3. Dictamen del Comité Académico y registro de la oferta de formación				
4. Emisión de convocatorias				
5. Implementación y seguimiento				
6. Emisión de constancias				
7. Aplicación de encuestas de satisfacción				
8. Integración de bases de datos				
9. Transparencia y rendición de cuentas				

Figura 12. Cronograma del proceso de formación continua en el estado de Veracruz.

Fuente: CEAM (2019, pág. 68)

Se observa que el primer semestre del año está destinado a la identificación de necesidades de formación y a la selección de las propuestas. En el segundo semestre se realiza la implementación de las ofertas formativas, así como de las etapas de seguimiento, evaluación, y rendición de cuentas, respecto a los recursos asignados para este tema.

3.1.4. Medio de publicación.

La publicación del proceso de formación continua que llevan a cabo las entidades federativas se realiza a través de medios formales y no formales. Los primeros hacen referencia a las páginas web oficiales de las autoridades educativas estatales, al empleo del correo electrónico institucional o la notificación con las líneas jerárquicas correspondientes. Los segundos se dan por medio de redes sociales, medios de comunicación digitales e impresos, así como servicios de mensajería de texto vía web.

En este sentido las tres entidades han empleado tanto medios formales como no formales para dar a conocer tanto el proceso como la oferta formativa, como se muestra en las figuras 13, 14 y 15.

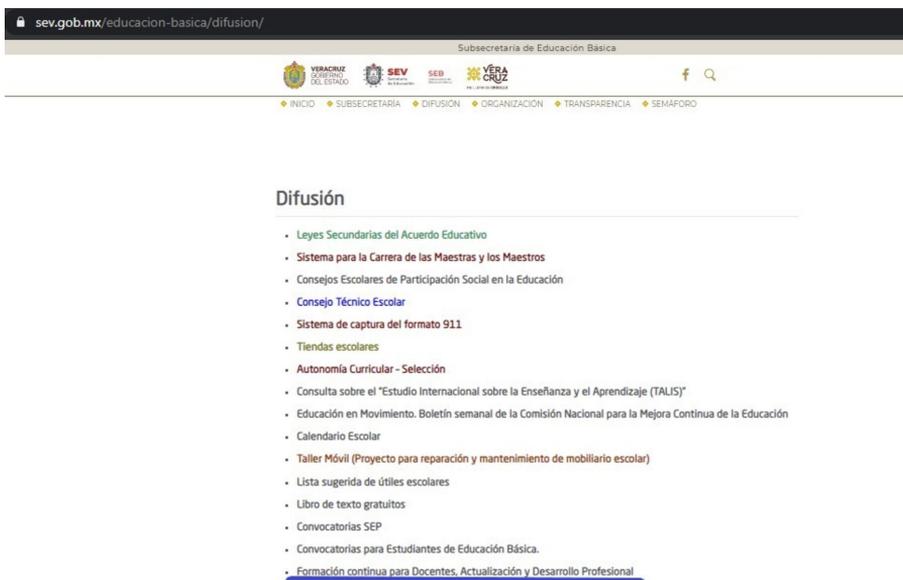


Figura 13. Publicación del proceso de formación continua en el sitio oficial de la Secretaría de Educación de Veracruz.

Fuente: Creación propia con base la página oficial de Secretaría de Educación de Veracruz (2020).

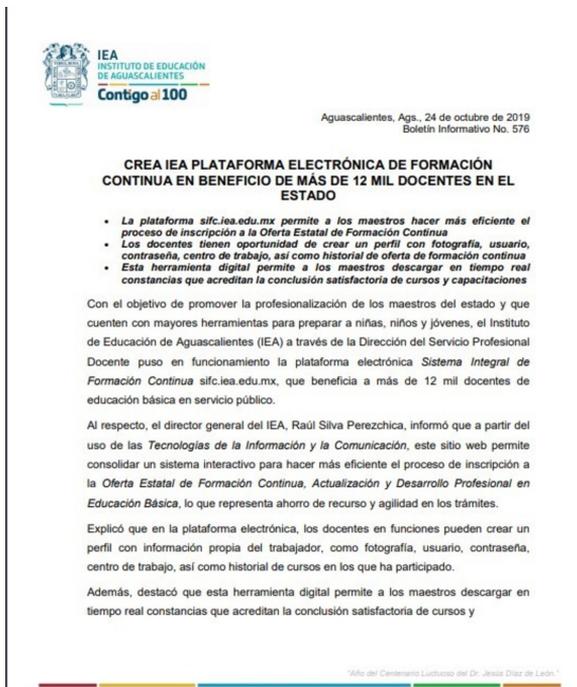


Figura 14. Boletín informativo relacionado con el proceso de formación continua en el estado de Aguascalientes.

Fuente: Instituto de Educación de Aguascalientes (2019).



Figura 15. Publicación del proceso de formación continua en el estado de Michoacán a través de redes sociales.

Fuente: Cuenta de Facebook de la SEEM (2019).

3.2. Fundamentos de la estrategia de formación.

Los procesos de formación continua son creados para generar un impacto en los conocimientos de los docentes. Esto se concreta en la práctica pedagógica, ya que, hace evidente el conocimiento en el desempeño de su mediación, de ahí la importancia de contar con referentes teóricos que den fundamento a la producción de este conocimiento. Estos referentes son asumidos como forma de vincular la teoría con la práctica y su transformación y; además, dan dirección a las acciones formativas por medio del conjunto de formulaciones.

3.2.1. Modelos teóricos de la estrategia formativa.

Después de una exhaustiva revisión en los documentos que soportan las estrategias de formación de los estados evaluados, en la articulación de la política de formación continua con las autoridades educativas estatales, ninguna de las estrategias revisadas (Veracruz, Aguascalientes y Michoacán), hacen referencia a ningún modelo teórico como base de las mismas.

Debido a esto, fue necesaria extender la revisión a documentos oficiales emitidos por la autoridad educativa federal para la conformación de estas estrategias, encontrándose que éstas, según la Estrategia Nacional de Formación Continua, deben sustentarse en «el enfoque sociocrítico mediante la investigación-acción de carácter participativo, al proponer proyectos formativos basados en encuestas de detección de necesidades locales y que tomen en cuenta la propia práctica de las y los maestros (...)» (Dirección General de Formación Continua, Actualización y Desarrollo Profesional de Maestros de Educación Básica, 2020, pág. 3).

Es posible comprender esta ausencia de fundamentos entre las orientaciones proporcionadas por la autoridad educativa federal, ya que, para el diseño de las estrategias a nivel estatal no incluye alguna relacionada con la incorporación de fundamentos o modelos teóricos como parte de los documentos base.

3.2.2. Conceptualización de la formación continua.

La actuación de los docentes en los sistemas educativos los ha colocado como protagonistas en el desarrollo de la sociedad. Sin embargo, esto no ha sido retribuido en lo que respecta a sus necesidades, tanto en la formación inicial como la continua, de ahí, la importancia de que los actuales procesos de formación cuenten con referentes conceptuales que les permitan ampliar el panorama hacia nuevos enfoques con los que: se planea, se realiza y se comprende dicha formación.

En el presente estudio se considera la importancia de que las estrategias de formación en las entidades federativas cuenten con marcos referenciales, para con estas dar soporte a sus propuestas. Podemos señalar que, Veracruz y Michoacán determinan la misma conceptualización de la formación continua, registrada en el documento base del Sistema Nacional de Formación Continua, 2019. La cual no se aproxima al paradigma sociocrítico, ya que, no hace hincapié en los procesos de autorreflexión, el conocimiento del entorno y la práctica de los sujetos en formación, siendo estos los que logran una transformación educativa, tal y como lo describe otro documento rector del orden federal, la Estrategia Nacional de Formación Continua:

Proceso permanente de adquisición de conocimientos, desarrollo de aptitudes, capacidades y habilidades que le permite al docente una

reflexión sistemática de su práctica educativa, para transformarla y lograr mejores aprendizajes en sus alumnas y alumnos, (...)En ese sentido, la DGFC y las AEE ponen al alcance de las maestras y los maestros una diversidad de propuestas formativas que apoyen su práctica docente centrada en el aprendizaje personalizado de las y los alumnos, con pleno reconocimiento de sus necesidades y contextos específicos (Dirección General de Formación Continua, Actualización y Desarrollo Profesional de Maestros de Educación Básica, 2020, pág. 3).

Es posible encontrar coincidencias con la necesidad de basar las propuestas de formación en el enfoque sociocrítico. En lo aportado durante las entrevistas a expertos, uno de los participantes expresó estas similitudes al apuntar que:

La formación continua es una actividad constante y de reflexión personal dado que cada docente debe identificar sus áreas de oportunidad y trabajar en ellas para reducir las brechas con el fin de hacer más eficiente la labor docente. El trabajo en colaborativo es un reto en el ámbito educativo y debería ser una práctica común para superar los retos cotidianos en el aula. La formación continua se da de manera formal con cursos, talleres diplomados en sus diferentes modalidades o de manera informal con el apoyo de las TIC y del trabajo en equipo (Exp_FC_3).

Por otra parte, el documento base de la Estrategia de Formación Continua del Estado de Michoacán establece, como parte del acercamiento a este término, definiciones relacionadas con la actualización, capacitación y el desarrollo profesional, las cuales se retoman en la Tabla 9:

Tabla 9. Elementos que conforman el término formación continua según Documento base de la Estrategia de formación Continua del Estado de Michoacán, 2019.

Formación continua	Actualizar	Capacitar	Desarrollo profesional
<p><i>Un solo proceso que integra a: la capacitación, la actualización y el desarrollo profesional.</i> Este último como un componente vinculado con la formación inicial.</p>	<p>Hacer actual algo, darle actualidad. (...) Poner al día datos, normas (...).</p>	<p>Hacer apto a alguien, o habilitarlo para algo.</p>	<p>Imbernón (1999) (2013) ubica a la profesionalización dentro del Desarrollo Profesional, que refiere a «(...) cualquier intento sistemático de mejorar la práctica laboral, las creencias y los conocimientos profesionales, con el propósito de aumentar la calidad docente, investigadora y de gestión (1999, p.60)». Cuenta con los siguientes elementos: a) Salario. b) Clima laboral. c) Estructuras jerárquicas. d) Profesionalización: formación inicial y permanente (continua).</p>

Fuente: Creación propia con base en la DEFC del Estado de Michoacán (2019, pág. 18).

Estas apreciaciones contenidas en los documentos revisados de las entidades federativas. Indican que el proceso de formación continua sólo contempla acciones orientadas a capacitación y actualización, dejando pendiente el tránsito hacia el desarrollo profesional involucrando otro tipo de planteamientos, tales como: adecuaciones salariales, impacto en el clima laboral, estructuras jerárquicas, y tópicos que no forman parte del objeto de estudio de las propuestas formativas.

Las orientaciones o directrices que siguen estos procesos por parte de las autoridades educativas estatales deben apegarse a lo establecido por la autoridad federal, lo cual está contenido en una serie de documentos, que fungen como marcos de referencia y orientación. Entre los que destacan, la Estrategia Nacional de Formación Continua, ENFC (2020, para este año) y las reglas de operación del PRODEP que deben realizar las entidades federativas. En sus diferentes apartados

se presentan los tipos y modalidades de formación que habrán de considerarse, la implementación del PRODEP, recomendaciones para el diseño de las estrategias estatales, así como una guía que detalla la información que debe contener cada apartado.

Las aportaciones de expertos en el tema hacen posible establecer que las líneas que guían la formación continua denotan un proceso:

(...) de manera vertical y autoritario, (...) no se ha entendido que no se puede hacer un manual o reglamento que diga qué hacer específicamente sino se determina el punto de llegada, (...) se ha visto que tenemos (...) problemas (...). El docente debería entender qué mexicano tiene que formar y entonces capacitarse, transformarse si así fuera necesario y proceder en consecuencia de una manera coherente a trabajar en colaborativo con sus pares, padres de familia y autoridades para la formación de este nuevo mexicano (Exp_FC_3).

3.3. Diseño y planificación de la estrategia de formación continua.

El diseño y planificación de la formación, está relacionado con el establecimiento de pasos o etapas para la conformación de planes, programas o programaciones de propuestas formativas (Imbernon, 2016). En el caso de la estrategia de formación continua de las maestras y los maestros de la EB, su diseño y planificación está a cargo de la autoridad educativa federal, específicamente de la Dirección General de Formación Continua, Actualización y Desarrollo Profesional de Maestros de Educación Básica, quienes trasladan la responsabilidad a las entidades federativas, manteniendo la obligatoriedad en el cumplimiento de una estructura basada en la sistematización de buenas prácticas¹ que las mismas entidades

¹ El concepto de buenas prácticas hace referencia a "estándares de trabajo para la práctica de una actividad. Si bien no existe un consenso universal, se estima que una "buena práctica" debe por lo menos: 1) demostrar evidencia de éxito, 2) demostrar una contribución significativa a la misión o propósito de una organización, y 3) tener la potencialidad de ser replicada en otros ámbitos. Algunos organismos añaden que además debe ser innovadora, costo-efectiva, sustentable en el tiempo, ética y superadora con relación a otros modelos o abordajes utilizados (Meresman, 2009, pág. 2).

federativas realizaron en años anteriores, de esto da cuenta el documento base del estado de Michoacán al detallar que:

Las descripciones de las etapas en el (...) documento estatal son específicas a la organización propia del estado y se apega a lo planteado en el Documento Nacional como referencia. El fin último de la elaboración del documento base estatal es la sistematización de las acciones como buenas prácticas (DEFC del Estado de Michoacán, 2019, pág. 27).

En lo que respecta a las etapas de implementación de los procesos de formación continua, los documentos base de los estados analizados, Aguascalientes, Michoacán y Veracruz las describen como a continuación se detallan:

Tabla 10. Etapas para la implementación del proceso de formación continua en las entidades federativas.

Etapas previas a la implementación.	Etapas durante la implementación.	Etapas durante y al cierre de la implementación.
<p>Etapas previas a la implementación.</p> <p>Etapas 1. Detección de necesidades de formación en la entidad.</p> <p>Etapas 2. Selección de la oferta de formación estatal.</p> <p>Etapas 3. Dictamen académico y registro de la oferta de formación.</p>	<p>Etapas durante la implementación.</p> <p>Etapas 4. Emisión de convocatorias.</p> <p>Etapas 5. Implementación y seguimiento.</p> <p>Etapas 6. Emisión de constancias</p> <p>Etapas 7. Aplicación de encuestas de valoración de la oferta de formación.</p> <p>Etapas 8. Integración de las bases de datos.</p>	<p>Etapas durante y al cierre de la implementación.</p> <p>Etapas 9. Transparencia y rendición de cuentas.</p>

Fuente: Creación propia con base en CEAM (2019, pág. 26), DEFC (2019) y Dirección del Servicio Profesional Docente (2019).

No obstante, expertos en formación continua entrevistados consideran que estos procesos se han estandarizado:

Sin considerar las necesidades reales de los docentes. Desde hace tiempo se vienen trabajando los mismos temas, planeación,

evaluación, enfoques de los programas. (...) es necesario que estos cursos recuperen el contexto de los docentes, no que únicamente se les brinden elementos teóricos sino prácticos que permitan a la transferencia a su práctica (Exp_FC_1).

También hacen evidente la necesidad de considerar las particularidades tanto del contexto en el que los docentes desarrollan sus prácticas como de los propios participantes.

3.3.1. Bases normativas.

Desde hace varias décadas que la práctica docente ha cobrado gran relevancia en la actividad fundamental del Estado. Existe una fuerte vinculación entre el trabajo docente y los proyectos gubernamentales, los cuales han generado regulaciones para el ejercicio de la docencia, así como derechos y obligaciones por ambas partes, las cuales se traducen en normas que regulan el desempeño de esta profesión.

Entre las bases normativas consideradas por las entidades federativas objeto de este análisis, todas contemplan los preceptos estipulados, sin embargo, hay discrepancias en cuanto a la adición de otros. El estado de Michoacán incorpora siete sustentos normativos en el desarrollo de su estrategia de formación continua, siendo el que más lo hace. Le sigue Aguascalientes con seis y, por último, Veracruz con cinco. Todos hacen referencia a la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y al Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP) Tipo Básico 2019. Aguascalientes y Michoacán incluyen además los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), el primero los vincula a los Objetivos de Desarrollo del Milenio y adiciona, también, el Documento Base del Sistema Nacional de Formación Continua.

Tabla 11. Marco normativo de las estrategias de formación docente de los estados de Aguascalientes, Michoacán y Veracruz.

Aguascalientes	Michoacán	Veracruz
<ol style="list-style-type: none"> 1. Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. 2. Constitución Política del Estado de Aguascalientes. 3. Objetivos de Desarrollo Sostenible consecuentes de los Objetivos de Desarrollo del Milenio (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD, 2017). 4. Plan Estatal de Desarrollo de Aguascalientes 2016-2022. 5. Reglas de Operación del Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP) Tipo Básico, 2019. 6. Documento Base 2019 del Sistema Nacional de Formación Continua de la (DGFC). 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. 2. Objetivos de Desarrollo Sostenible. 3. Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024. 4. Programa Sectorial de Educación 2019-2024. 5. Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP) 2019, Tipo Básico. 6. Convenio para la implementación del Programa para el Desarrollo Profesional Docente de Educación Básica. 7. Plan de Desarrollo Integral del Estado de Michoacán 2015-2021. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. 2. Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP) 2019, Tipo Básico. 3. Constitución Política del Estado de Veracruz de Ignacio de la Llave 4. Ley Orgánica del Poder Ejecutivo del Estado de Veracruz de Ignacio de la Llave. 5. Reglamento Interior de la Secretaría de Educación.

Fuente: Creación propia con base en los documentos base de las estrategias de formación de los estados de Aguascalientes, Michoacán y Veracruz.

3.3.2. Formalización de la oferta formativa.

El medio del que hacen uso las entidades federativas para dar a conocer la oferta formativa a los participantes es a través de la publicación de convocatorias, respecto a su diseño. El documento base de Michoacán se ajusta a lo normativo estipulado en el documento base nacional, emitido por la DGFC, una vez conformadas son sometidas a validación y registro correspondiente (DEFC del Estado de Michoacán, 2019).

Estas convocatorias, al ser el medio de publicación:

Cuentan con una estructura que informa sobre el procedimiento, a través del cual los interesados en participar en algún programa de formación pueden formalizar su ingreso a éstos. En las convocatorias se especifican las líneas de formación y los ámbitos o temáticas a desarrollar. (...) Su elaboración se realizará conforme al calendario de la oferta de formación. (...) se emitirán 10 días hábiles previo a impartirse y se difundirán por todos los medios sociales e institucionales posibles, en formato impreso y digital, considerando la notificación a los niveles educativos. (Coordinación Estatal de Actualización Magisterial, 2019, pág. 32).

Dichas convocatorias se dan a conocer a través de los medios de difusión institucionales y sociales, tales como, páginas oficiales, correo electrónico, redes sociales, mensajería de teléfono celular, etc. En el caso de las tres entidades federativas (Aguascalientes, Michoacán y Veracruz) la publicación de las convocatorias la realizan en la página oficial de la dependencia y redes sociales. En Aguascalientes también se hace uso de plataformas de medios digitales, trípticos, entrevistas en medios masivos de comunicación, servicios de mensajería de texto vía web (Dirección del Servicio Profesional Docente, 2019); mientras que, en Michoacán y Veracruz apuestan a la transmisión de los niveles educativos y centros de maestros (Coordinación Estatal de Actualización Magisterial, 2019), (DEFC del Estado de Michoacán, 2019).

La Secretaría de Educación Veracruz y la Dirección General de Formación Continua, Actualización y Desarrollo Profesional de Maestros de Educación Básica a través de la Coordinación Estatal de Actualización Magisterial, con el objetivo de impulsar la formación continua del personal educativo mediante acciones académicas de actualización que favorezcan sus capacidades, su desempeño en el aula, la escuela y la zona escolar, para la mejora del aprendizaje de los estudiantes, en el marco de una educación con perspectiva de equidad, calidad y atención prioritaria a la diversidad, así como a las comunidades escolares en contextos de vulnerabilidad, con fundamento en el Artículo 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos; Reglas de Operación para el Desarrollo Profesional Docente para el Ejercicio Fiscal 2019 publicado en el Diario Oficial de la Federación el 26 de febrero de 2019; 14 fracción V, 20 fracción IV de la Ley Número 247 de Educación del Estado de Veracruz de Ignacio de la Llave; 7 inciso A) fracción I y XL; inciso B) fracción XX, 33 FRACCIÓN I y V del Reglamento Interior de la Secretaría de Educación de Veracruz y, en el Sistema Nacional de Formación Continua.

CONVOCA

Al personal Docente de Educación Inicial, Preescolar, Primaria, Secundaria y personal con funciones de Dirección de Educación Básica en servicio, a participar en los cursos en línea "Colección de cursos en línea Aprendizajes Clave", bajo las siguientes bases:

I. REQUISITOS GENERALES PARA EL REGISTRO DEL PERSONAL EDUCATIVO Y DE INSCRIPCIÓN:

A) Tener habilidades básicas para trabajar en un procesador de texto.
 B) Contar al momento del registro con un correo electrónico, así como mantenerlo vigente durante el proceso.
 C) El registro del personal interesado en participar, deberá realizarse directamente en el portal de la Dirección General de Formación Continua:
dgcfc.basica.sep.gob.mx
 D) Para cualquier duda o aclaración técnica podrá ser atendido (a) en el siguiente correo electrónico: mesadgycocam@gmail.com

II. FECHAS PARA LA INSCRIPCIÓN:

El periodo de inscripción es permanente mientras está vigente: "El nuevo Modelo Educativo".

El inicio del curso será a partir del momento de inscripción del participante. (Se sugiere buscar el apoyo de su Centro de Maestros más cercano, en caso de tener dificultad en su inscripción).

III. MODALIDAD Y DURACIÓN:

El proceso de formación será en línea y es autoadministrable, en cuanto a los tiempos que establezca el participante para el desarrollo del curso. Al concluir el curso se deberá responder la Encuesta de Satisfacción del Curso en línea, alojada en la plataforma para tal fin.

IV. OFERTA ACADÉMICA:

Título	Destinatarios
Aprendizaje Clave para la Educación Integral	Docentes de educación básica
Aprendizaje Clave Educación Preescolar	Educadores de preescolar
Aprendizaje Clave Educación Primaria 1º	Profesores de 1º de primaria
Aprendizaje Clave Educación Primaria 2º	Profesores de 2º de primaria
Aprendizaje Clave Educación Primaria 3º	Profesores de 3º de primaria
Aprendizaje Clave Educación Primaria 4º	Profesores de 4º de primaria
Aprendizaje Clave Educación Primaria 5º	Profesores de 5º de primaria
Aprendizaje Clave Lengua Materna: Español Educación Secundaria	Profesores de Español de Secundaria
Aprendizaje Clave Matemáticas: Educación Secundaria	Profesores de Matemáticas de Secundaria
Aprendizaje Clave Ciencias y Tecnología Educación Secundaria	Profesores de Ciencias y Tecnología de Secundaria
Aprendizaje Clave Historia: Educación Secundaria	Profesores de Historia de Secundaria
Aprendizaje Clave Geografía: Educación Secundaria	Profesores de Geografía de Secundaria
Aprendizaje Clave Formación cívica y ética Educación Secundaria	Profesores de Formación cívica y ética de Secundaria
Aprendizaje Clave Artes: Educación Secundaria	Profesores de Artes de Secundaria
Aprendizaje Clave Tutoría Educación Secundaria	Todos los profesores de Educación Secundaria
Aprendizaje Clave Educación Física: Educación Básica	Profesores de Educación Física de los niveles de Educación Secundaria
Aprendizaje Clave Lengua Extranjera: Inglés Educación Básica	Profesores de Educación Ingles en los niveles de educación básica
Aprendizaje Clave Educación Inicial	Agentes Educativos de Educación Inicial

Figura 16. Publicación convocatoria a la colección de cursos de aprendizajes clave en el sitio oficial de la Secretaría de Educación de Veracruz.

Fuente: Página oficial de Secretaría de Educación de Veracruz (2020).

Trámites y Servicios - Gobierno - Atención Ciudadana - Estado - Temas de Interés - Transparencia

INSTITUTO DE EDUCACIÓN DE AGUASCALIENTES
 Contigo al 100

Información General
 NUEVAS OFICINAS
 Dirección de Educación Media y Superior
 Antecedentes Misión y Visión Normatividad IEA Directorio Telefónico

Sistema Educativo
SISTEMA INTEGRAL DE FORMACIÓN CONTINUA
 Programas Educativos
 Programas Interinstitucionales
 Programas de Participación Social
 Apoyo a la Gestión Escolar

Institucional
 Calificaciones en línea

Niveles Educativos
 PREPARATORIA ABIERTA

Figura 17. Sección destinada al Sistema Integral de Formación Continua en el sitio oficial del Instituto de Educación de Aguascalientes.

Fuente: Página Oficial del IEA

educacion.michoacan.gob.mx/wp-content/uploads/2020/05/cursosautogestivos.pdf



La Secretaría de Educación Pública (SEP), a través de la Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de Michoacán, atendiendo a los requerimientos en materia de formación, capacitación y desarrollo profesional, al personal docente y al acuerdo 22/12/19 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP) para el ejercicio fiscal 2020-2021,

CONVOCA

al personal docente, directivo, asesor técnico, asesor técnico pedagógico, supervisor, jefe de sector y jefe de enseñanza de los niveles de inicial, preescolar, primaria, secundaria, telesecundaria de educación regular, indígena, extraescolar, especial, educación física y misiones culturales en funciones de las instituciones públicas de educación básica que cumplan con los requisitos previstos en esta convocatoria, a realizar su registro en la oferta académica de formación denominada **"Cursos Autogestivos en Contingencia"**, con el propósito de fortalecer las herramientas docentes por medio de acciones de capacitación y trayectos formativos de manera virtual, gratuita y autogestiva en este periodo de contingencia, a partir del 18 de mayo de 2020 y conforme a los siguientes cursos ofertados:

Oferta	Entidad que facilita	Duración	Modalidad
Mejoremos la evaluación en el aula	Baja California Sur	1 mes para entrega de proyecto final a partir de la publicación de la convocatoria (19 de junio)	Descargable y autogestiva
Metodologías activas	Oaxaca	1 mes para entrega de proyecto final a partir de la publicación de la convocatoria (19 de junio)	Descargable y autogestiva
Principios de planeación didáctica. Evaluación formativa e intervención en el aula para la mejora de los aprendizajes.	Guanajuato	1 mes para entrega de proyecto final a partir de la publicación de la convocatoria (19 de junio)	Descargable y autogestiva
Habilidades digitales básicas	Coahuila	1 mes para entrega de proyecto final a partir de la publicación de la convocatoria (19 de junio)	Descargable y autogestiva

Figura 18. Publicación convocatoria a la oferta académica de formación en el sitio oficial de la Secretaría de Educación del Estado de Michoacán. Fuente: Página oficial de Secretaría de Educación de Veracruz (2020).

Fuente: Página oficial de la Secretaría de Educación del Estado de Michoacán (2020).

3.3.3 Formación inicial del participante.

Dentro del sistema educativo la formación inicial del docente es entendida, en un sentido generalizado, como un proceso de preparación para su ejercicio profesional, sin embargo, al incorporarse éstos al servicio, con el paso del tiempo, esta formación se va tornando obsoleta, lo que hace necesario el desarrollo de procesos de formación permanente o continua que permitan al profesorado mantenerse actualizado y sobre todo preparado, con un sentido de adaptación al cambio, a fin de que esté en condiciones de atender las demandas, en materia educativa, que constantemente enfrentan los sistemas sociales.

Para el diseño de la estrategia de formación por parte de la autoridad educativa estatal correspondiente a los estados de Aguascalientes, Michoacán y Veracruz, sólo relacionan la formación inicial con el desempeño de determinadas funciones por parte de los participantes a dichos procesos, al establecer que son docentes de educación básica con funciones de dirección, supervisión y asesoría técnica pedagógica.

3.3.4. Diagnóstico de necesidades de formación.

Esta etapa es medular para la gestión de la formación, ya que, como lo dispone Imbernón (2016) el plan de formación no podría elaborarse sin haberse realizado previamente la detección y análisis de necesidades. Visto éste como «un proceso de investigación, procesamiento y análisis de datos que implica reflexiones sobre los conocimientos, potencialidades y dificultades en el desarrollo de la práctica profesional» (pág. 63).

Atendiendo la relevancia de esta etapa, a las autoridades educativas estatales les es conferida, por parte de la autoridad educativa federal,

la realización del diagnóstico, al referir, como lo establece el estado de Michoacán en su documento base:

La Secretaría de Educación y la Subsecretaría de Educación Básica en el estado de Michoacán a través de la Dirección Estatal de Formación Continua, Actualización y Desarrollo Profesional de Maestros, en el marco de sus atribuciones, y bajo las reglas de Operación del PRODEP Tipo básico 2019 así como considerando Sistema Nacional de Formación Continua para la Educación Básica –Documento Base 2019 emitido por la DGFC ;diseña y desarrolla estrategias de formación académica con la finalidad de actualizar y apoyar para el desarrollo profesional (...) Lo anterior no puede ser posible si no se tiene un diagnóstico que justifique la oferta de formación (...) (DEFC del Estado de Michoacán, 2019, pág. 27).

Esto nos remite a revisar que el documento base del Sistema Nacional de Formación Continua otorga a la Autoridad Educativa Estatal (AEE) la competencia para llevar a cabo dicho diagnóstico «sobre las características del servicio educativo en la entidad federativa, la situación actual de la formación continua y las necesidades de formación de su personal educativo que contemple la opinión del personal educativo y los resultados de la evaluación» (Dirección General de Formación Continua, Actualización y Desarrollo Profesional de Maestros de Educación Básica, 2020, pág. 23).

Las entidades federativas deben trabajar en este diagnóstico considerando, como lo establece el estado de Veracruz (Coordinación Estatal de Actualización Magisterial, 2019), diversas fuentes de información tanto nacionales como estatales, tales como:

- Encuesta Nacional de detección de necesidades de formación para el personal de educación básica, la cual es aplicada y

remitida por la Dirección General de Formación Continua, Actualización y Desarrollo Profesional de Maestros de Educación Básica.

- Encuesta estatal de detección de necesidades, Encuesta estatal para contextos vulnerables, así como otros instrumentos implementados por las instancias formadoras locales y los resultados de evaluaciones internas (como la información obtenida por el Sistema de Alerta Temprana) además de considerar: destinatarios, geografía de la entidad, prioridades educativas locales, recursos humanos y financieros locales y federales, características socioeconómicas de las regiones de la entidad.
- Evaluaciones externas como el Plan Nacional para las Evaluaciones de los Aprendientes (PLANEA), Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes (PISA), entre otras.

Después de revisar los documentos que respaldan las estrategias de formación de las entidades federativas de Aguascalientes, Michoacán y Veracruz, es posible establecer que, si bien la autoridad educativa federal establece, en el documento del Sistema Nacional de Formación Docente (SNFC), las directrices que habrán de considerarse no muestran a las autoridades educativas estatales el diagnóstico de necesidades de formación de un proceso investigativo, una metodología de corte científico, ni un modelo de enfoque que garantice la validez y confiabilidad en los datos que se obtengan, sólo deja abierta la opción a dichas entidades para el empleo de instrumentos, sin sugerir los idóneos, por parte de las instituciones formadoras locales.

En este sentido y considerando la importancia que las entidades federativas dan a la Encuesta Nacional de Detección de Necesidades de Formación para el personal de Educación Básica, mismas que el

estado de Michoacán describe como: el medio por el que «los docentes de educación básica del estado manifiestan sus necesidades» (DEFC del Estado de Michoacán, 2019, pág. 27), fue necesario extender el análisis para permitir apreciar algunas consideraciones relevantes, tales como:

- Se trata de un instrumento muy generalizado. Esto, porque está dirigido tanto a docentes frente a grupo, como a directivos, supervisores, técnicos docentes y asesores técnico-pedagógicos, es decir, todos los tipos de servicios, lo que limita el grado de acercamiento concreto con cada figura educativa, impidiendo conocer con mayor profundidad las necesidades o vacíos de su formación vinculados a su práctica profesional y específicamente, a las funciones que desempeñan.
- Esta encuesta emplea un cuestionario de tipo cerrado, haciendo que las respuestas de los participantes sean limitadas. Se puede dar el caso que ninguna de las opciones describa con exactitud lo que los docentes piensan, así como sus formas de actuar ante determinadas situaciones, provocando que no sea posible dar respuestas adecuadas para los fines de la encuesta.
- Por tratarse de una encuesta por internet u online no siempre es posible verificar la identidad del encuestado, lo cual afecta la representatividad del universo; así mismo su limitada extensión impide profundizar en los tópicos a tratar.

El presente estudio analizó los procesos de detección de necesidades para las tres entidades federativas estudiadas, esto como parte de la estructura de su estrategia estatal de formación continua. El siguiente cuadro es un comparativo respecto a los instrumentos que cada entidad incorporó en sus procesos.

Tabla 12. Instrumentos en los que se apoyó el diagnóstico de necesidades de formación de las entidades federativas de Veracruz, Michoacán y Aguascalientes.

Instrumentos empleados en el diagnóstico de necesidades de formación		
Veracruz	Michoacán	Aguascalientes
Encuesta nacional de detección de necesidades.	Encuesta Nacional de detección de necesidades.	Encuesta Nacional de la Dinámica de las Relaciones en los Hogares.
Encuesta estatal de detección de necesidades.	Encuesta local a figuras académicas de SEE.	Encuesta Nacional de Salud y Nutrición, del Instituto Nacional de Salud y Nutrición.
Encuesta estatal para contextos vulnerables de detección de necesidades.	Resultados de PLANEA	Cuestionario sobre percepción de clima en la escuela y habilidades sociales emocionales.
Resultados de evaluaciones internas (SisAT).	Datos del SisAT	Encuesta Nacional de Consumo de Drogas en Estudiantes.
Evaluaciones PLANEA.	Instrumentos de evaluación al término de cada curso.	Encuesta Nacional de Discriminación 2017.
		Diagnóstico sobre las escuelas de educación básica en materia de tecnología educativa.
		Estudio TALIS y de OCDE sobre desarrollo profesional.
		Resultados de PLANEA.
		Resultados del SisAT

Fuente: Creación propia con base en el análisis de los documentos base de formación continua de los estados de Veracruz, Michoacán y Aguascalientes.

Para el estado de Veracruz, en el documento base donde se detallan los procedimientos para la conformación de la estrategia de formación, si bien están indicados los instrumentos y los resultados, no se detalla el número de participantes, la forma de aplicación ni el contenido de los cuestionarios. Aunque, consideraron el empleo de muestras representativas de los diferentes niveles, modalidades y servicios de la EB (Coordinación Estatal de Actualización Magisterial, 2019), no dejan claro el perfil de los participantes en los instrumentos empleados, ni el número de éstos, aspectos importantes para darle validez a la información obtenida, ya que estos reflejan la tasa de

participación. En referencia a este asunto, el documento base de Michoacán confirma su importancia al reseñar que en su diagnóstico de necesidades: «aunque no se alcanzó la tasa de participación programada; hay información que refleja fortalezas y debilidades de los alumnos y maestros en dos áreas curriculares importantes y básicas» (DEFC del Estado de Michoacán, 2019, pág. 30). En cuanto a los resultados, se incorporaron gráficas las cuales denotan la aplicación de un solo instrumento de manera generalizada para todas las figuras participantes, es decir, docentes, directores, supervisores.

En lo que concierne a Michoacán los aspectos que se tomaron en cuenta para el diseño de la estrategia fueron:

- Los datos de la encuesta nacional de detección de necesidades, identificaron como ámbito prioritario el atender la inclusión y equidad, temas de relevancia social, así como el dominio de la TIC (32%) y Pedagógico (26%);
- De una encuesta local aplicada a figuras académicas del SEE se obtuvieron otras temáticas de interés, así como la preferencia en el tiempo de duración de los cursos, de 120 horas y en el desarrollo, como estrategias de evaluación, de proyectos aplicables.
- Los resultados de PLANEA, hicieron notar la necesidad de seguir fortaleciendo la práctica docente de los maestros principalmente en los campos de lenguaje, comunicación y matemáticas.
- La herramienta SisAT determinó la necesidad de seguir fortaleciendo la lectura y producción textual, así como el cálculo mental a fin de disminuir el riesgo de rezago.
- De las evaluaciones aplicadas a los cursos arrojaron tópicos, tales como: lenguaje y comunicación, estrategias multigrado, cursos sobre campo formativo socioemocional, estrategias didácticas e innovadoras, educación inclusiva y estrategias para la atención a

la diversidad, estrategias de evaluación y diagnóstico de aprendizajes para la diversidad, funciones específicas del supervisor y director, estrategias didácticas y planeación, transversalidad, entre otros.

Cabe aclarar que, de acuerdo con el documento base del estado de Michoacán (DEFC del Estado de Michoacán, 2019), en la encuesta local aplicada a figuras académicas de SEE (22 responsables académicos de mesas centrales de los niveles de educación básica y responsables de programas federales) se tomaron los mismos ítems que los aplicados en la encuesta nacional, es decir, prácticamente se les aplicó el mismo instrumento.

Con relación a los resultados presentados en el documento base de Michoacán, igual que el estado de Veracruz, se adicionaron gráficas las cuales expresan información obtenida de un sólo instrumento de manera generalizada para todas las figuras participantes, lo que, igual que a Veracruz, podría impactar la validez de la investigación.

El estado de Aguascalientes, por su parte:

- Toma como base de su estrategia de formación la necesidad de trabajar la diversidad afectivo-sexual en las aulas. Por ende, la formación de docentes parte de principios jurídicos como leyes, normas y tratados de corte nacional e internacional.
- Emplea datos estadísticos obtenidos de diversas encuestas sobre relaciones en los hogares, salud pública y problemas sociales, tecnología educativa, también usa documentos de la OCDE relacionados con desarrollo profesional docente, como el estudio TALIS (Teaching and Learning International Survey).

- Analiza las fortalezas en el sistema educativo desde la perspectiva regional, tales como estudio de la eficiencia terminal, el índice de reprobación y riesgos de deserción (Dirección del Servicio Profesional Docente, 2019).

Lo anterior da fundamento a los diferentes tipos de ofertas que el estado de Aguascalientes pretendió brindar:

- Ofertas relacionadas con la sexualidad, igualdad de género, promoción de valores, cultura de la paz, derechos humanos, convivencia escolar y educación socioemocional.
- Ofertas relacionadas con la promoción del deporte y la cultura física, el sano desarrollo integral, la promoción del arte y la cultura, atención a la diversidad, inclusión, atención a grupos vulnerables y educación especial.
- Ofertas relacionadas con la tecnología, innovación, recursos tecnológicos y pensamiento científico.
- Ofertas relacionadas con la atención a la educación multigrado, telesecundaria, matemáticas, lecto-escritura, literacidad, estrategias de enseñanza, contenidos disciplinares, pedagogía, evaluaciones internas y externas (Dirección del Servicio Profesional Docente, 2019).

El estado de Aguascalientes, de las tres entidades estudiadas, es la única que considera dentro de su proceso de detección de necesidades de formación aspectos relacionados con el desarrollo profesional (DF). Este proceso no estuvo basado en datos de la Encuesta Nacional de Detección de Necesidades de Formación para el personal de

Educación Básica, sino en estudios a nivel regional, lo que indica que se basaron en su propia y particular realidad local y el grado o estado de conocimiento de cada figura magisterial respecto a su práctica y su involucramiento en el proceso educativo.

El estado de Aguascalientes pudo demostrar que una Estrategia de Formación puede dar buenos resultados si se realiza de manera más local. Esto lo consiguió, al no sólo contemplar en su diagnóstico el análisis de las prácticas de enseñanza, sino que, además su proceso arroja datos que permiten comprender la complejidad del proceso educativo, incluyendo la dimensión social, cultural, ideológica, además de las expectativas traducidas en objetivos educacionales, agregando una visión prospectiva que le permite establecer los alcances del proceso formativo en cuanto a cambios visibles y transformaciones a largo plazo.

3.3.5. Selección de la oferta formativa.

Según el glosario de las Reglas de Operación del Programa de Desarrollo Profesional Docente se entiende por oferta formativa para el tipo básico «los cursos, talleres y/o diplomados que son impartidos al personal educativo de educación básica como parte del Programa de Desarrollo Profesional Docente» (DOF, 2019, pág. 17).

En lo que respecta a la selección de la oferta formativa por parte de las entidades federativas objeto de análisis, se encontró que todas siguen la indicación de valorar dicha oferta a partir de las dos líneas establecidas por la autoridad educativa federal, de ahí que los programas que se oferten también sean parecidos, como se muestra en el Tabla No. 13.

Tabla 13. Oferta formativa seleccionada por las entidades federativas objeto de análisis.

Entidad federativa	Línea 1. Temas prioritarios que contribuyan a mejorar, preferentemente la atención del personal educativo que labora en contextos de vulnerabilidad, bajo los principios de calidad y equidad.		Línea 2. Actualización académica correspondiente a la función que desempeña cada figura educativa en la escuela y en la zona escolar.
	Programas de formación continua para contextos vulnerables	Programas de formación continua regionales.	Programas de formación continua SEP-AEL.
Aguascalientes	Se fortalecen los ámbitos pedagógicos y de gestión escolar (Docencia y dirección escolar).	Oferta dirigida a todo el personal de EB, tanto a los tipos de servicio como los programas regulares, relacionada con las escuelas y aplicable desde la transversalidad de la práctica pedagógica, con temas que atiendan las necesidades específicas de las figuras educativas de la entidad, tales como inclusión y la equidad, los derechos humanos, la educación para la paz, la convivencia escolar pacífica, la igualdad de género, la educación integral para la sexualidad y la educación intercultural y bilingüe, segunda lengua Inglés, educación socioemocional.	Se ofrecen programas que actualicen, fortalezcan académicamente y mediante experiencias prácticas (profesionalización) la función de la docencia, la dirección, supervisión y asesoría técnica pedagógica. Estos programas, consideran, el desarrollo de un Proyecto de Aplicación Escolar (PAE) que permita mostrar evidencias del impacto de la formación continua en las distintas áreas profesionales. Ámbitos para considerar: pedagógico, gestión escolar, acompañamiento, asesoría técnica, temas transversales, así como aprendizajes clave.
Michoacán	Docencia y dirección escolar (escuelas unitarias).		
Veracruz			

Fuente: Creación propia con base en documentos base de las entidades federativas analizadas.

Si bien los procesos de las entidades presentan similitudes por seguir directrices previamente determinadas, en el caso de Aguascalientes se cumple con atender esta selección de su oferta conforme a las líneas establecidas, pero, además, propone un proceso de planeación vinculado al diagnóstico de necesidades llevado a cabo; también muestra una serie de proyectos de formación estableciendo objetivos generales, particulares y metas de atención conforme al tipo de

servicio al que pertenecen los participantes, así como las instituciones formadoras y el detalle de costos, a partir de la propuesta del plan de equidad donde prioriza la atención a personal que labora en contextos vulnerables.

Es importante resaltar que, en el caso de Veracruz, con respecto a la Línea 1, deja en claro que su atención va enfocada a grupos vulnerables, en situación de migración, esta entidad establece un punto que no había sido considerado por la autoridad educativa federal, ya que:

Si bien el personal que atiende a estudiantes en situación de migración, conocidos como jornaleros agrícolas, se consideran un grupo en vulnerabilidad, es personal de contrato que no cuenta con una plaza del sistema educativo por lo que, de acuerdo a lo que se establece en las Reglas de Operación, no son sujetos de atención por parte del PRODEP (Coordinación Estatal de Actualización Magisterial, 2019, pág. 19).

Este aspecto, hace reflexionar sobre el personal eventual, al que la normatividad le exige contar con plaza para poder participar en procesos de formación continua, por lo que sería conveniente revisar, como parte del diagnóstico de necesidades, qué porcentaje de docentes es personal eventual, y por cuánto tiempo han permanecido bajo esta situación, donde siguen atendiendo población estudiantil y no les es posible acceder al sistema de formación continua; o si, como es este caso, las líneas de atención se orientan específicamente a los docentes que atienden grupos vulnerables, el diagnóstico de necesidades debe dar cuenta de la situación de los mismos a fin de determinar estrategias que posibiliten su incorporación en procesos de formación continua.

3.3.5.1 Validación de la oferta formativa.

Siguiendo con la selección de la oferta formativa, este proceso considera una etapa de validación de la misma en términos de calidad y pertinencia, mediante la emisión de un dictamen por parte de un Comité de Evaluación Académica (CEA) establecido por las entidades federativas, cuya razón de ser está orientada a respaldar la selección de las instancias formadoras.

En cuanto a las entidades federativas revisadas, sólo Michoacán incorporó en el documento base de su estrategia el acta de sesión del CEA, sin que en ningún momento se evidenciara el perfil de sus integrantes.

Mientras, el estado de Aguascalientes establece que, como parte de la conformación del CEA propusieron personal educativo que reúne el perfil profesional y experiencia para el desempeño como *evaluador de programas de formación continua*, del mismo modo mantuvieron una reunión informativa con el personal propuesto donde socializaron la normatividad aplicable y les entregaron material diverso para el desempeño de esta función (Programa de Desarrollo Profesional Docente PRODEP 2019, Documento Base Nacional (DBN) 2019).

Si bien queda determinada la importancia de los CEA, al referir que son los responsables de «emitir los dictámenes en colegiado por mayoría de votos, con base en la revisión de la congruencia entre los Programas (talleres, cursos y diplomados) con el documento base de formación continua 2019, tanto nacional como el correspondiente al estado» (Dirección General de Formación Continua, Actualización y Desarrollo Profesional de los Maestros de Educación Básica, 2019, pág. 22). Esta función es limitada a solamente vigilar dicha congruencia y a que se cumplan las disposiciones establecidas por la autoridad educativa federal para la conformación de los procesos formativos.

Una vez valorados los documentos técnicos, tanto los emitidos por la autoridad educativa federal como los propuestos por las entidades federativas analizadas, se puede apreciar que no hay vinculación entre el diagnóstico de necesidades de formación con la selección de la oferta formativa, contradiciendo lo que se expresa en el documento base del estado de Veracruz, respecto a que «la detección de necesidades de formación es el *insumo principal* en la selección de la oferta formativa (...)» (Coordinación Estatal de Actualización Magisterial, 2019, pág. 28).

3.4. Características de la estrategia de formación.

En este sentido, es posible identificar, en las entidades federativas objeto de estudio aspectos relevantes, tales como:

3.4.1. Tipo de estrategia.

Según las directrices establecidas que los estados de Aguascalientes, Michoacán y Veracruz implementan, a través de las líneas de formación, se utilizan determinados programas de formación continua para el personal que labora en contextos vulnerables, programas de formación regionales y programas de actualización académica, considerando la función en escuela y zona escolar.

3.4.2. Objetivo de la estrategia.

De acuerdo con el documento base del SNFC, los objetivos están establecidos como: «Los que se determinen por la entidad federativa, tomando como referente los indicados en las Reglas de Operación del PRODEP 2019, tipo básico» (Dirección General de Formación Continua,

Actualización y Desarrollo Profesional de Maestros de Educación Básica, 2019, pág. 19). Así, cada entidad detalló los siguientes:

Tabla 14. Objetivos de las estrategias de formación por entidad federativa.

<p>Aguascalientes:</p> <p>Impulsar procesos de formación, capacitación, actualización, y desarrollo profesional de las diferentes figuras que desempeñan su labor en Educación Básica, entre ellos, el personal docente, técnico docente, y con funciones de dirección, supervisión, y asesoría técnico pedagógica, en reconocimiento de las características contextuales de cada tipo, nivel, y modalidad del servicio educativo, para contribuir a la consolidación del perfil profesional, en el marco de una educación de calidad con equidad en Aguascalientes (Dirección del Servicio Profesional Docente, 2019, pág. 11).</p>
<p>Michoacán:</p> <p>Impulsar la formación continua del personal educativo, mediante acciones académicas de actualización, que favorezcan sus capacidades, su desempeño en el aula, la escuela y la zona escolar, para la mejora del aprendizaje de los estudiantes, en el marco de una educación con perspectiva de equidad, calidad y atención prioritaria a la diversidad, así como a las comunidades escolares en contextos de vulnerabilidad (DEFC del Estado de Michoacán, 2019, pág. 18).</p>
<p>Veracruz:</p> <p>Impulsar la formación continua del personal docente, técnico docente y personal con funciones de dirección, de supervisión y de asesoría técnico pedagógica a través de programas de formación, actualización académica y capacitación que les permita fortalecer el perfil de desempeño de sus funciones, para la mejora del aprendizaje de los estudiantes, en un marco de equidad e inclusión y atención a la diversidad (Coordinación Estatal de Actualización Magisterial, 2019, pág. 17).</p>

Fuente: Creación propia con base en información proporcionada en los documentos base de las estrategias de formación continua estatales.

De las tres entidades federativas, solamente Aguascalientes extendió el objetivo de su estrategia hasta el desarrollo profesional, Michoacán en cambio establece el desarrollo de acciones académicas de actualización, mientras que Veracruz instaura programas de formación, actualización académica y capacitación.

3.4.3. Líneas de formación.

En lo que concierne a las líneas de formación, de acuerdo con el documento base del estado de Aguascalientes (2019), todas las entidades federativas:

Implementarán dos líneas de formación señaladas en el Documento Base Nacional (DBN) (...), las mismas están enfocadas en contribuir a mejorar los conocimientos, las capacidades y las competencias del personal educativo para asegurar la mejora de los aprendizajes de los estudiantes (pág. 11).

Estas líneas son:

- Línea 1. Formación continua en temas prioritarios que contribuyan a mejorar la atención del personal educativo que labora en contextos de vulnerabilidad, bajo los principios de calidad y equidad.
- Línea 2. Actualización académica correspondiente a la función que desempeña cada figura educativa en la escuela y la zona escolar.

La Línea 1, como está establecido, es específica para personal que labora en contextos de vulnerabilidad, la autoridad educativa local decide la forma de contratación con recursos asignados del PRODEP. Con respecto a la línea 2, se considera la participación de todo el personal incluyendo al de la línea 1, esta línea no amerita contratación por estar constituida con propuestas generadas por la SEP o la autoridad educativa local (AEL) (DEFC del Estado de Michoacán, 2019).

En cuanto a las entidades federativas sujetas a valoración, todas consideraron la estructura de sus propuestas de formación con base en las líneas antes descritas, atendiendo, según lo expresan, lo señalado en el Documento Base Nacional.

3.4.4. Modalidad.

En cuanto a la modalidad, tanto Aguascalientes como Michoacán coincidieron en lo que detalla el documento base del estado de Veracruz en el sentido de que los programas se desarrollarían en diversas modalidades: talleres, cursos y/o diplomados en línea (con trabajo autogestivo), presencial y semipresencial (horas presenciales y de trabajo autogestivo) (Coordinación Estatal de Actualización Magisterial, 2019) (DEFC del Estado de Michoacán, 2019).

3.4.5. Niveles educativos considerados.

De acuerdo con los documentos base de las estrategias de formación continua planteados por las entidades federativas, el impacto está dirigido a los tres niveles educativos: preescolar, primaria y secundaria. Así como, a los tipos de servicio: indígena, especial, multigrado y telesecundaria (Coordinación Estatal de Actualización Magisterial, 2019).

3.4.6. Tipos de oferta formativa.

Referente a los tipos de oferta es posible dar cuenta que, Michoacán (2019) y Veracruz (2019), en lo concerniente a la división de la oferta

en: diplomados (a partir de 120 horas), cursos (desde 40 horas) y talleres (con 20 horas), parten de los siguientes ámbitos:

- Pedagógico: Planeación didáctica, evaluación de aprendizajes, diseño de estrategias didácticas y ambientes de aprendizajes.
- Disciplinar: desarrollo de competencias en lectura, escritura, matemáticas y ciencias.
- Mejoramiento de las tecnologías de la información y comunicación.
- Gestión escolar (liderazgo académico).
- Temas de relevancia social: convivencia escolar, desarrollo de habilidades socioemocionales, igualdad entre hombres y mujeres.
- Programas de formación para los profesores que imparten Educación Física y Artísticas.
- Programas de formación para atender aspectos propios del ejercicio profesional de la función del personal docente y técnico docente.
- Programas de formación para atender aspectos propios del ejercicio profesional de la función del personal con funciones de dirección, supervisión y asesoría técnico-pedagógica.

Para Aguascalientes es posible identificar que mantiene la misma tipología de formación que las dos entidades antes mencionadas, ya que, en diplomados, cursos y talleres tienen el mismo tiempo de duración. En lo que respecta a los ámbitos en los que basa su formación, estos no están bien definidos en el documento base, sin embargo, se logra identificar el pedagógico y gestión escolar, el

tratamiento de temas transversales como la educación para la paz, la convivencia escolar pacífica, la igualdad de género, la educación integral para la sexualidad y la educación intercultural y bilingüe, segunda lengua Inglés, promoción de valores, derechos humanos, educación socioemocional, deporte y cultura física, desarrollo integral, arte y cultura, diversidad; tecnología educativa, pensamiento científico, lecto-escritura, literacidad, estrategias de enseñanza, contenidos disciplinares, evaluaciones internas y externas, entre otros (Dirección del Servicio Profesional Docente, 2019).

Esta diferencia puede estar referida a la manera en la que dicho estado desarrolló la identificación de necesidades de formación, ya que en el documento base, exponen la oferta formativa ya conformada, evidenciando una fundamentación congruente con la misma a partir de estudios con referentes nacionales e internacionales y diagnósticos a nivel local.

3.4.7. Destinatarios.

En este sentido, tanto Michoacán como Veracruz contemplaron, dentro de sus documentos base, la atención de todo el personal educativo, sin embargo, se va realizando una segmentación de acuerdo a las líneas de formación en las que está organizada la oferta educativa, así según lo establece el documento rector del estado de Aguascalientes:

La Línea 1 implica dos tipos de destinatarios, los dirigidos a participantes que laboran en contextos de vulnerabilidad, por tipos de servicio, (...), y los que se dirigen al personal educativo con necesidades regionales (...); la Línea 2 enfatiza la formación en la función que desempeña cada figura educativa en la escuela y la zona escolar, (...) (Dirección del Servicio Profesional Docente, 2019, pág. 26).

lo que permite dar cuenta de una homogenización en cuanto a los destinatarios de esta formación.

3.4.8 Inscripción a la estrategia de formación.

En el caso de la inscripción, a las autoridades educativas de las entidades federativas, les ha sido delegada la responsabilidad para establecer los mecanismos y los plazos de inscripción.

Para Aguascalientes, la AEE implementó el Sistema Integral de Formación Continua (SIFC) una plataforma mediante la cual es posible realizar los procesos de inscripción, validación, acompañamiento y evaluación de los participantes y de las instancias formadoras. El periodo de inscripción está programado en los meses de agosto y septiembre. (Dirección del Servicio Profesional Docente, 2019).

En cuanto al estado de Michoacán, el personal educativo interesado, deberá inscribirse, directamente en las plataformas, o en su caso en las sedes que disponga la entidad federativa, durante el mes de agosto. Además, el estado de Michoacán determinó como requisitos de inscripción: 1) su registro en plataformas o sedes disponibles, 2) estar activo en el nivel de educación básica, 3) disponibilidad de al menos 4 horas a la semana, 4) contar con una cuenta de correo electrónico y, por último, 5) no cambiar la cuenta proporcionada durante el tiempo del trayecto formativo (DEFC del Estado de Michoacán, 2019). Mientras que, el Estado de Veracruz establece el proceso de inscripción desde la convocatoria de formación continua.

3.4.9. Tipo de reconocimiento o certificación.

En cuanto al reconocimiento ambas entidades federativas, es decir Aguascalientes y Veracruz, atienden conforme a lo estipulado en el

documento base del estado de Michoacán, para los participantes de estos procesos.

Que concluyan los bloques, módulos y ofertas completos de las opciones formativas (...) recibirán una constancia por su participación ya sea de manera digital o física, según corresponda. Y será la misma DEFC quien validará la información de la finalización o reemisiones de los cursos, basándonos en las listas de asistencia requisitadas, incluso valorando otros procesos, será necesario poner como requisito de conclusión del proceso de formación, el contestar la encuesta de satisfacción al término del curso, taller o diplomado para la entrega de constancias. (...) Se utilizará el modelo de constancia diseñado a nivel nacional por la DGFC. La DEFC diseñará y editará constancias estatales de participación en los procesos de formación tanto para participantes como para asesores que las soliciten (DEFC del Estado de Michoacán, 2019, pág. 66).

Así mismo, estas entidades contemplan una automatización en la asignación del documento comprobatorio, a fin de que sea más sencillo para el docente la obtención del documento que ampare su formación.

3.5. Seguimiento y evaluación como elementos favorecedores de una formación continua orientada a la mejora educativa.

La importancia en el establecimiento de mecanismos de seguimiento y evaluación radica, primero para garantizar el cumplimiento de los objetivos formativos, tanto en el aspecto académico como en el desarrollo de una gestión articulada orientada a lograr la formación del profesorado en su conjunto, que a su vez se constituya como generadora de cambios en el desarrollo de los procesos educativos en las aulas. La evaluación, por su parte pretende garantizar la pertinencia entre las necesidades identificadas con respecto a la oferta

implementada y al conjunto de acciones para su atención considerando todos los elementos involucrados; por lo que se hace indispensable dar cuenta de los alcances de estos procesos en el alumnado y su aprendizaje, en este caso en los estados objeto de estudio, es decir Aguascalientes, Michoacán y Veracruz.

3.5.1. Procesos de seguimiento y evaluación.

Desde la perspectiva teórica, uno de los elementos para garantizar que los procesos de formación continua cumplan su cometido lo constituyen la incorporación de mecanismos de seguimiento y evaluación, los cuales permiten disponer de información de contraste entre la planificación y la implementación, haciendo posible la oportuna toma de decisiones en cuanto a adecuaciones que favorezcan la consolidación del proyecto formativo.

El seguimiento planteado por las tres entidades federativas (Aguascalientes, Michoacán y Veracruz), hace posible identificar que está vinculado con la satisfacción de los participantes, según lo detalla el documento base del estado de Michoacán. Este seguimiento se da:

Durante el desarrollo de la oferta de formación académica, a fin de constatar el nivel de satisfacción de los participantes en los programas de formación, la Dirección Estatal de Formación Continua, Actualización y Desarrollo Profesional de Maestros, realizaremos dos acciones importantes de seguimiento que nos ayudaran para la rendición de cuentas: instalar mesas de ayuda técnica y académica y monitoreo por línea de formación (DEFC del Estado de Michoacán, 2019, pág. 65).

La primera acción se orienta a una función de acompañamiento, a través de la instalación de mesas de ayuda técnica y académica, para

orientar a los participantes en el acceso a materiales de apoyo en la red y en temas de ofimática, apoyándolos en los contenidos de los programas, respectivamente.

3.5.2. Medición de la satisfacción en la formación a través de mecanismos de evaluación.

La segunda acción de seguimiento que realizan las entidades federativas respecto a sus procesos de formación continua tiene una función de medición o valoración de la satisfacción en la formación, a través del desarrollo de trabajos de monitoreo por línea de formación, los cuales se realizarían sobre las ofertas formativas para constatar la satisfacción de dichos participantes, haciendo énfasis en los cursos con trabajo autogestivo. Para este seguimiento las entidades federativas pudieron, como lo establece el documento base del estado de Veracruz (Coordinación Estatal de Actualización Magisterial, 2019), hacer uso de indicadores de:

Registro, inscripción, deserción, eficiencia terminal y calidad de los programas de formación, así como estudios cualitativos como evaluación de las plataformas por parte de los maestros, observaciones de sesiones presenciales de formación (...), entre otros aspectos de mejora de la formación, apoyándose en los Consejos Técnicos Escolares y los Consejos Técnicos de Zona (pág. 37).

De la misma manera, se estableció la valoración de la oferta por parte del personal educativo participante, esto mediante encuestas al concluir los proyectos formativos, lo que «permite la mejora continua de los cursos, talleres y/o diplomados que se imparten, se integra por ítems relacionados con el desarrollo del programa de estudios y sugerencias para una mejor experiencia formativa» (Coordinación Estatal de Actualización Magisterial, 2019, pág. 38).

En el estado de Veracruz, para este proceso de valoración, se hace uso de un instrumento enviado por la DGFC, mismo que es distribuido al total de participantes de las ofertas ofrecidas a través de PRODEP. Además de esto, cada instancia formadora aplica sus propios mecanismos de evaluación, los cuales permiten prever qué programas pueden seguir siendo ofertados en los posteriores procesos, cada vez que cubran las expectativas de los participantes (Coordinación Estatal de Actualización Magisterial, 2019).

Para el caso del desarrollo del PRODEP, fueron incorporadas acciones de la llamada Contraloría Social cuyas acciones buscan, según lo expresado en el documento base del estado de Veracruz:

Contribuir a lograr la participación de las diferentes figuras educativas que participan en el programa en las actividades de verificación, la eficiente aplicación de los recursos asignados, así como el cumplimiento de sus objetivos. (...) Para atender lo señalado en las Reglas de Operación del PRODEP, tipo básico 2019, (...) para esto se integra un comité estatal cuya función es verificar el cumplimiento de las metas y la correcta aplicación de los recursos públicos asignados al Programa. (Coordinación Estatal de Actualización Magisterial, 2019, pág. 40).

Con respecto a la implementación de mecanismos de seguimiento y evaluación por parte de las entidades federativas objeto de estudio, es posible dar cuenta que:

- Todas cumplieron con incorporar mesas de ayuda académica y técnica y monitoreo en el desarrollo de los procesos formativos, así como la aplicación de encuestas de valoración de la oferta de formación y el uso de indicadores sugeridos.
- El estado de Aguascalientes incorporó, como parte de su documento base, que la conformación de sus mesas académicas con

personal calificado para atender las necesidades de los participantes, se integrara con personal del área de formación y desarrollo profesional de la DSPD y de investigación educativa, además de expertos en sistemas informáticos en las mesas técnicas quienes apoyarían no sólo durante el desarrollo de los procesos formativos, sino en la inscripción, validación y seguimiento de los docentes interesados. Así mismo, como parte del monitoreo «se cuidará la permanencia y motivación del participante para su óptimo rendimiento en los trayectos formativos, estableciendo comunicación vía telefónica, correo electrónico, y plataforma del Sistema Integral de formación Continua (SIFC)» (Dirección del Servicio Profesional Docente, 2019, pág. 41), así como indicadores de: registro, inscripción, deserción, eficiencia terminal; evaluación de plataformas, entre otros.

3.5.3. Impacto en la práctica docente.

En el caso de la estrategia de formación referida a los docentes de la educación básica, de acuerdo con los mecanismos establecidos por las entidades federativas, de Aguascalientes, Michoacán y Veracruz, éstos aportan información útil para valorar la gestión de estos e incluso el cumplimiento de los objetivos, pero no se perciben intentos suficientes por trascender hacia el impacto de este tipo de formación en las aulas, específicamente en el alumnado y sus procesos de aprendizaje.

En este sentido, las entidades de interés manifestaron el empleo de indicadores de evaluación de su oferta formativa referidos a observaciones en el aula, impacto de formación continua en el aula, la escuela y la zona escolar, esto con apoyo de los Consejos Técnicos Escolares (CTE) y de Zona (CTZ). Sin embargo, ninguna de las tres entidades determina el proceso metodológico de los mismos, ni los criterios que estos indicadores emplean, ni los resultados obtenidos.

Sólo el estado de Aguascalientes señala el empleo de un reporte general donde se dé cuenta de lo significativo o no de los programas para ser considerados en la siguiente oferta formativa, pero no especifica el sentido de esta consideración, también alude al establecimiento de un plan de seguimiento a los proyectos de aplicación escolar (Dirección del Servicio Profesional Docente, 2019).

El estado de Veracruz, por su parte apuesta también en este tipo de proyectos al referir que éstos permiten:

Mostrar evidencias del impacto de la formación continua en las distintas áreas profesionales en los tres niveles (preescolar, primaria y secundaria) y tipos de servicio (indígena, especial, multigrado y telesecundaria) de la Educación Básica. Los programas se desarrollarán en diversas modalidades: talleres, cursos y/o diplomados en línea considerando de ser posible el apoyo presencial de círculos de estudio (Coordinación Estatal de Actualización Magisterial, 2019, pág. 23).

Lo cual puede servir como un referente para futuras propuestas en cuanto a incrementar el desarrollo de trabajos basados en este tipo de proyectos, que permitan trasladar lo aprendido en estos cursos a las aulas.

3.5.4. Rasgos diferenciales en la formación continua hacia resultados sobresalientes.

Estudios recientes han logrado identificar algunos rasgos de los programas de formación que tienen más efectos sobre el desempeño de los docentes y, por ende, en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Con relación a esto, el caso de Aguascalientes y el manejo de su estrategia han hecho que obtenga resultados sobresalientes continuos con respecto a otras entidades federativas, obtuvo el mayor

porcentaje de resultados en el grupo considerado como *Destacado*, con el 26.8% de participación del personal educativo durante el periodo de evaluación del desempeño 2017-2018; en el periodo 2015-2016 esta entidad federativa lideró el grupo de desempeño *Bueno* con el 53.4%, así también ocupó, en ese mismo periodo, el 5to. lugar en el grupo *Destacado* con un porcentaje de 13.4% del total de los docentes participantes.

Respecto a la forma de conducir este último proceso de formación docente, sus autoridades educativas han presentado una estrategia de atención donde es posible identificar que:

- El objetivo de la misma está dirigido al desarrollo profesional; si bien han seguido las directrices establecidas por los responsables de la formación continua en la educación básica en nuestro país, su política estatal ha hecho hincapié en el diseño de un diagnóstico de necesidades propio, a diferencia de otras entidades que se han basado solamente en los datos de la Encuesta Nacional de Detección de Necesidades de Formación para el personal de Educación Básica.
- Sus bases normativas también consideran el aspecto local al tomar en cuenta desde la Constitución Política de dicha entidad hasta su Plan Estatal de Desarrollo.
- Siguiendo las líneas de formación establecidas han logrado conducir el diagnóstico hacia la identificación de necesidades haciendo uso de instrumentos e información regional, lo que ha permitido una planeación de su formación (o selección de esta) orientada a atender las necesidades específicas de sus contextos vulnerables y de sus centros escolares regulares.
- Otro aspecto para considerar como relevante ha sido la etapa de validación de la oferta formativa, al poner mayor énfasis en los miembros que conforman el Comité de Evaluación Académica,

en cuanto a su perfil y a la capacitación y conocimiento que deben poseer respecto a este tipo de procesos, a fin de lograr una dictaminación de las propuestas apegada a las disposiciones establecidas.

- En cuanto al seguimiento de su proceso formativo han considerado la atención de las mesas de ayuda técnica y académica a expertos en estos ámbitos garantizando la asesoría no solo durante el proceso de formación sino desde el proceso de inscripción eliminando barreras para la participación del profesorado.
- Así mismo, la implementación de una plataforma dedicada a la sistematización de la formación docente ha jugado a su favor, permitiendo un mayor acercamiento y acompañamiento con los docentes que participan en sus procesos formativos.

4. Discusión y conclusiones

El presente capítulo pretende integrar la construcción de explicaciones derivadas de la interpretación de resultados, la organización de la información, las relaciones de datos, el proceso de teorización y la recontextualización de los descubrimientos hechos a lo largo del proceso de investigación, a fin de ser trasladados a generalizaciones que vinculen dichos hallazgos con aspectos conocidos del fenómeno objeto de estudio, en este caso, la formación continua de las maestras y los maestros de la educación básica en nuestro país, permitiendo así, la generación de avances.

El desarrollo de esta sección involucra, como primer punto, una discusión de los resultados con relación a los objetivos y preguntas propuestos en el estudio, posteriormente, enfatizar las aportaciones del mismo, dar a conocer algunas situaciones que limitaron el proceso indagatorio, puntualizar posibles líneas de investigación, y finalmente exponer conclusiones generales respecto a dicho proceso.

4.1. Discusión de los objetivos y preguntas de investigación

Este estudio está orientado a describir cómo el Sistema Educativo Nacional (SEN) ha propuesto los procesos de formación continua o permanente para las maestras y maestros de la Educación Básica (EB), a partir de la determinación de sus elementos, etapas y particularidades identificadas en el proceso de recolección y análisis de datos planteado, tomando como referencia tres entidades federativas, Aguascalientes, Michoacán y Veracruz, sobre las cuales se valoraron sus estrategias de formación continua así como la opinión de expertos en este tipo de formación.

A continuación, se discuten los resultados obtenidos, relacionándolos con el objetivo general de la investigación, el cual, está orientado a conocer cómo el SEN ha entendido y propuesto los procesos de formación continua o permanente para las maestras y maestros de la EB en nuestro país.

4.1.1. Discusión relacionada con el modelo institucional de formación continua docente de la educación básica.

Esta primera discusión está orientada a conocer el modelo de formación continua para las maestras y los maestros de la EB, las directrices bajo las que se desarrolla, así como sus fundamentos a fin de poder establecer cómo el SEN entiende la formación continua, tomando como punto de partida los siguientes objetivos específicos y las preguntas de investigación asociadas a los mismos:

Objetivo 1.1.

Conocer el modelo institucional o las directrices bajo las que se realizan los procesos de formación continua de las maestras y los maestros de la educación básica en nuestro país.

Pregunta de investigación: ¿Cuál es el modelo institucional actual o las directrices formales para el desarrollo de estos procesos?

Objetivo 1.2.

Descubrir las bases teórico-conceptuales sobre, las cuales, el Sistema Educativo Nacional, fundamenta los actuales procesos de formación continua de las maestras y los maestros de la educación básica.

Pregunta de investigación: ¿Cómo se ha entendido la formación continua en el SEN a partir del 2013?

4.1.1.1. El modelo institucional de formación continua docente en la educación básica.

El presente estudio nos permitió conocer que, en nuestro país, las acciones de formación continua dirigidas a las maestras y maestros de la educación básica se organizan a través de la implementación de una estrategia de formación a nivel federal, como programa marco y su correspondiente armonización² para ser implementada en las entidades federativas.

Como toda estrategia de formación, ésta posee una serie de planteamientos conjuntos previos con directrices que determinan actuaciones concretas en cada una de las fases del proceso formativo, mismas que surgen del marco estipulado por la política educativa y que conducen al establecimiento de un plan que se constituye como una orientación fundamental con el propósito de lograr la formación del profesorado, a partir de una serie de criterios para la implementación de un modelo formativo establecido; por tanto es posible precisar que toda estrategia formativa «se suele corresponder a un modelo formativo, (...) relacionado con un método o varios métodos para llevarla a cabo» (Saura, Saturno, & Romero, 2008, págs. 85-86).

El análisis de los documentos base de las estrategias de formación continua por parte de las entidades federativas objeto de estudio nos ha brindado elementos de acercamiento a la formación continua de las maestras y los maestros de la educación básica, por lo que fue posible identificar que el modelo institucional de formación continua es determinado por la Secretaría de Educación Pública (SEP), las entidades federativas son orientadas por ésta para el diseño de sus estrategias de formación mediante documentos guías, en los que

2 Esta armonización deriva de una armonización de tipo normativa, en nuestro sistema de gobierno federal, las entidades que forman parte de la federación gozan de autonomía para tomar decisiones de gobierno en el ámbito de su competencia. Sin embargo, en virtud del pacto federal, las normas locales deben de estar en completa concordancia con las federales a efecto de conservar su validez y vigencia, lo cual viene a constituir la armonización normativa (Garita, 2015, pág. 4).

también fue necesario profundizar, a fin de establecer que estas acciones se han venido realizando, en las últimas décadas, de manera *centralizada* por la SEP.



Figura 19. Formación continua según el Sistema Educativo Nacional.

Fuente: Creación propia (2020).

Desde esta centralidad, en cuanto a la EB, la SEP, a través de la Dirección General de Formación Continua, Actualización y Desarrollo Profesional de Maestros de Educación Básica (DGFC), establece el Sistema Nacional de Formación Continua (SNFC), el cual tiene por objetivo el acceso de los docentes de este Subsistema a programas de formación, actualización académica, capacitación y/o proyectos de investigación que les permita fortalecer su perfil, y, con ello, poder generar un impacto en el desempeño de sus funciones.

El SNFC orienta sus acciones, principalmente, a través de tres instrumentos: 1) el Documento Base de Formación Continua, 2) la Estrategia Nacional de Formación Continua (ENFC) y 3) las Reglas de operación del Programa para el Desarrollo Profesional Docente

(PRODEP); en cuanto al primero, el Documento Base de Formación Continua, se constituye como:

Un plan de trabajo para el despliegue de la formación continua en el país, pretende sentar las bases a partir de las cuales se desarrollará la estrategia o procedimientos que darán atención a las necesidades formativas del personal educativo en servicio (...), considerando la heterogeneidad y diversidad de contextos, especialmente aquellos (...) que se encuentran en situación de vulnerabilidad (Dirección General de Formación Continua, Actualización y Desarrollo Profesional de Maestros de Educación Básica, 2019, pág. 6).

La ENFC, es un documento rector emitido por la DGFC en coordinación con las Autoridades Educativas Estatales (AEE), el cual tiene como propósito «enmarcar el enfoque pedagógico de la formación continua, así como la descripción de los procedimientos derivados de las Reglas de Operación (RO) del PRODEP Tipo Básico, que aseguren su adecuada implementación y transparencia» (Dirección General de Formación Continua, Actualización y Desarrollo Profesional de Maestros de Educación Básica, 2020, pág. 2). Lo anterior, a través de varios apartados, entre los que destacan la implementación del PRODEP y las recomendaciones para la elaboración de la Estrategia Estatal de Formación Continua (EEFC), donde se detalla, *puntualmente*, la información que debe contener cada apartado de dicha estrategia.

Para las Reglas de Operación del PRODEP, este documento tiene relación con la aplicación de los recursos públicos para la operatividad de dicho programa, el cual es implementado mediante convenios, entre los gobiernos de los estados y las autoridades educativas locales (AEL), con la Secretaría de Educación Pública del Gobierno Federal, por conducto de la Subsecretaría de Educación Básica (SEB). El PRODEP, para el tipo básico (que es el que corresponde al SEB) considera

como referente lo establecido en la Nueva Escuela Mexicana³ (NEM) y su proyecto de formación de ciudadanos integrales, aspectos que deben verse reflejados en la formación de sus docentes (DOF, 2019). El PRODEP tiene como objetivo general:

Contribuir a fortalecer el perfil necesario para el desempeño de las funciones de los profesores de tiempo completo, personal docente y personal con funciones de dirección, supervisión o asesoría técnico pedagógica, mediante el acceso y/o conclusión de programas de formación, actualización académica, capacitación y/o proyectos de investigación (DOF, 2019, pág. 30).

Los objetivos específicos constituyen las dos líneas de formación establecidas para los docentes de la EB, al considerar una formación para quienes laboran en contextos vulnerables y otra para el personal que se desempeña en aula, escuela o zona escolar, esto a fin de equiparar las condiciones para su formación, tomando en cuenta la realidad compleja en materia educativa.

Aunado a esto, fue posible identificar una escasa autonomía en lo que a formación continua del profesorado de este subsistema se refiere, derivada de la centralización de los procesos. Si bien la centralidad pretende favorecer la igualdad de oportunidades de formación, también, como lo establece Santibáñez *et al* (2018), está enfocada a gestar una impresión respecto a que las estrategias formativas:

No prestan suficiente atención a la dimensión regional, (...). (...), su diseño centralizado (...), limita la posibilidad de las entidades de hacer adecuaciones a las necesidades individuales-regionales, generando

3 La Nueva Escuela Mexicana (NEM) tiene como propósito la formación de hombres y mujeres como ciudadanas/os integrales desde el Sistema Educativo Nacional, con la capacidad de aprender a aprender en el trayecto de la vida; quienes sean un aporte para el desarrollo de la sociedad, con habilidades para adaptarse a los diferentes contextos y retos que impondrá el siglo XXI. (...) la NEM ofrecerá una educación humanista, integral y para la vida, en la que no sólo se enseñen asignaturas tradicionales, sino también el aprendizaje de una cultura de paz, activación física, deporte escolar, arte, música y, fundamentalmente, civismo e inclusión (DOF, 2019, pág. 27).

una percepción de que la oferta está descontextualizada de las necesidades locales (2018, pág. 12).

Además del hecho de que, como lo establece Vezub (2010), los procesos de formación centralizados tienden al desarrollo de: «dispositivos de formación masivos, homogéneos, transitorios, sin seguimiento u apoyos consolidados posteriores a la implementación, que permitan sostener las transformaciones promovidas» (pág. 10). Propiciando, también, modelos formativos colmados de reproductivismos, alejados de diagnósticos regionalizados de corte investigativo, capaces de profundizar no sólo en las necesidades, sino en el conocimiento del profesorado, impidiendo con ello la implementación de propuestas pertinentes e innovadoras, que favorezcan el tránsito a un desarrollo profesional.

4.1.1.2. Bases teórico-conceptuales de los procesos de formación continua.

Como se ha visto en el apartado de fundamentos de los procesos de formación, es necesario transitar de modelos tecnicistas a reflexivos, esto se puede lograr a partir del conocimiento de referentes teórico-conceptuales, que permitan comprender los constructos, saberes y creencias que rodean tanto al pensamiento como a las dimensiones que condicionan y moldean la práctica del profesorado, hacia una auténtica transformación y mejora de los procesos educativos. El desarrollo de procesos de formación reflexivos, desde la teoría, favorecen la conformación de bases pedagógicas y disciplinares indispensables en la enseñanza y el aprendizaje, así como la vinculación entre el discurso del docente y el hacer de su práctica de manera cotidiana.

4.1.1.2.1. Referentes teóricos de la formación continua.

Se ha logrado determinar que, si bien las directrices para la conformación de las estrategias de formación continua en las entidades federativas consideran el enfoque sociocrítico como sustento de dichos procesos, no sólo es necesario establecer como parte de estas estrategias tal referente, con la intención de sentar bases que den solidez a las acciones propuestas en el ámbito local, sino que este enfoque debe permear en los elementos que conforman su planeación e implementación, incluyendo la conceptualización que éstas tienen de la formación continua.

La pertinencia del enfoque sociocrítico en el ámbito educativo coincide con la necesidad en los procesos formativos de poseer una visión global y dialéctica de la realidad educativa, la aceptación compartida de una mirada democrática del conocimiento y sus procesos de construcción que permitan el ascenso a una perspectiva específica de la teoría del conocimiento y su vinculación con la realidad y la práctica de cada docente (Alvarado & García, 2008). Desde este posicionamiento, a través de la formación continua, se pretende lograr una transformación que contemple dar respuesta a problemas específicos del profesorado, lo que precisa darle mayor relevancia a la detección de necesidades de formación a partir del análisis del contexto y de los sujetos a formarse, así como la detección de las problemáticas que impactan los procesos de enseñanza-aprendizaje.

A partir de estas premisas, la formación continua implica un gran compromiso, tanto de la institución responsable de ésta como de sus participantes. Por parte de los primeros, involucra procesos formativos de calidad, pertinentes con sus contextos y acordes a las características de quienes serán formados; implica, por tanto:

Una orientación epistemológica de la labor docente que articule una transformación de comprensión y acción del docente tanto profesional

como humana, esto es, no solo pedagógica y didáctica, sino también cotidiana. Esta epistemología de la formación docente exige tener en cuenta aspectos como: superar la concepción académica de que un buen docente es aquel que maneja de forma estructurada la enseñanza, superar la dicotomía entre docencia e investigación como funciones independientes que hacen parte de toda acción pedagógica (Padilla, González, & Silva, 2011, pág. 6).

Por ello es por lo que se insiste en una articulación de los elementos que conforman las propuestas formativas, sus objetivos o propósitos, perfil de egreso, contenidos, estrategias, además los recursos deben estar enmarcados bajo estos preceptos a fin de generar congruencia interna que garantice el logro de los mismos y, por ende, el éxito de la formación.

Con respecto al docente en formación, de acuerdo con este paradigma, conlleva a una representación como sujeto social de transformación, dejando a un lado la función como mero transmisor de conocimientos. Hacer reflexivo el rol docente, en función de las nuevas demandas que la sociedad le exige, lo que implica una desestructuración de sus prácticas de enseñanza, el desarrollo de capacidades tendientes a lograr calidad en los procesos educativos con un sentido humanista y socializante. Un docente: profesional reflexivo, competente, intelectual crítico y transformador, profesor educador, agente de cambio, que promueva el establecimiento de un orden social justo, digno y humano (Padilla, González, & Silva, 2011).

Por lo antes expuesto, sería pertinente, encontrar un punto medio en cuestión de política pública que establezca un modelo de formación o directrices para estos procesos, permitiendo un nivel de flexibilidad que haga posible atender demandas específicas, derivadas de la heterogeneidad del contexto educativo mexicano. De otro modo, de seguir el modelo centralizado de formación continua se estima la conveniencia de incorporar, en los documentos

guía para la conformación de las estrategias de formación en las entidades federativas, un apartado específico donde éstas detallen el fundamento teórico de las mismas, además del establecimiento de especificaciones en los demás elementos (objetivos o propósitos, diagnóstico de necesidades, establecimiento de líneas de formación, etc.), con la finalidad de garantizar su congruencia interna.

4.1.1.2.2. Conceptualización de la formación continua por parte del SEN.

Con respecto a la conceptualización que el SEN tiene de la formación continua, pudimos constatar la existencia de discrepancias, ya que si bien, se tiene homologado este término en los documentos base por parte de las entidades federativas, el cual toman del Sistema Nacional de Formación Continua, éste no es congruente al paradigma sociocrítico; lo que nos llevó a indagar en los otros documentos rectores a nivel federal, encontrando que la ENFC establece una conceptualización en la que si permea este enfoque al determinarla como: «proceso permanente de adquisición de conocimientos, desarrollo de aptitudes, capacidades y habilidades que le permite al docente una reflexión sistemática de su práctica educativa, para transformarla y lograr mejores aprendizajes en sus alumnas y alumnos» (Dirección General de Formación Continua, Actualización y Desarrollo Profesional de Maestros de Educación Básica, 2020, pág. 3). Por lo que, sería factible considerar este pronunciamiento en la articulación de los procesos de formación por parte de las entidades federativas.

Otro aspecto relevante es el que vincula a otros conceptos que estructuran el campo de la formación docente, específicamente los relacionados con los términos actualización, capacitación y desarrollo profesional, aspecto que es abordado por el estado de Michoacán a partir de la información contenida en el SNFC.

Lo cuestionable de esto, no radica sólo en las diferencias en cuanto a los alcances de los procesos al establecer en el PRODEP la pretensión de transitar a un desarrollo profesional de los docentes, el cual, no llega a ser considerado en las directrices marcadas en los demás documentos rectores, sino al considerar éste como parte de la formación continua estableciendo a ésta como: «un solo proceso que integra a la capacitación, la actualización y el desarrollo profesional» (DEFC del Estado de Michoacán, 2019, pág. 18). Cuando el primero (el desarrollo profesional), de acuerdo con Vezub (2010) necesita ser soportado en políticas integrales que consideren, tanto la atención de necesidades de formación como de actualización constante. Además, requiere el acompañamiento de cambios curriculares y estructurales a nivel institucional que le den soporte. (Véase Figura 3. Concepción sobre el Desarrollo Profesional Docente, pág. 42).

Entonces, es posible determinar, considerando las apreciaciones contenidas en los documentos oficiales revisados, que el proceso de formación continua sólo contempla acciones de esta naturaleza, queda pendiente el tránsito hacia el desarrollo profesional en cuanto involucra otro tipo de planteamientos, que no forman parte de las acciones contenidas en las estrategias de formación, por las entidades federativas, y que, claramente, puntualiza Ferreres e Imbernón en Gárete y Cordero (2019) al expresar que:

*En el DPD se conjugan diversas acciones y situaciones que serán determinadas de manera distinta de acuerdo a los actores involucrados en el proceso y que tienen que ver propiamente con las características de la **carrera docente**, la cual varía en función de: el salario, la situación laboral, el contexto de trabajo, la situación del clima laboral, el sistema de formación que permite el desarrollo humano y profesional; (...) “la formación es parte del desarrollo profesional docente, pero no todo el desarrollo profesional docente es parte de la formación” (pág. 214).*

Asimismo, aun, cuando se intentara considerar solamente el aspecto formativo como parte de una política de desarrollo profesional docente, siguiendo a Vezub (2010) y de acuerdo con Cortés *et al* (2011), esta formación debe estructurarse desde su planeación considerando el abordaje de aprendizajes de diversa naturaleza, que contemplen al menos tópicos pedagógicos, personales e institucionales, con una acentuada focalización de éstos en los contenidos incorporando mecanismos de refuerzo y seguimiento. Además, un aprendizaje activo que tome en cuenta tanto experiencias como vivencias y se refleje en las aulas; también, participación colectiva que favorezca el desarrollo de comunidades de aprendizaje; así como, un esquema formativo con tiempos y momentos pertinentes y acordes con la organización del trabajo docente. Estos aspectos aún no se ven reflejados en las actuales ofertas formativas regionales, diseñadas para las maestras y maestros de la educación básica.

Lo abordado hasta aquí, hace evidente la necesidad de implementar procesos de desarrollo profesional, no sólo con fines de mejora educativa sino para dotar a los docentes de mayores oportunidades, tanto de crecimiento profesional como personal. Sin embargo, esto tiene implicaciones que van a más allá de procesos de formación continúan que involucran, desde, una formación inicial de calidad, atenta a las demandas sociales y a procesos educativos de vanguardia, instancias de desarrollo profesional consolidadas, hasta una gestión que priorice el fortalecimiento de los docentes en el desarrollo de la tarea educativa, lo cual implica una combinación de factores que requieren ser abordados desde un nivel de política pública en materia educativa que promuevan la formación del profesorado con una visión sistémica y dinámica en la que logren conjuntar factores determinantes en la mejora de los procesos de enseñanza, donde tanto la formación inicial como el desarrollo profesional ocupen una posición central y determinante, tal como Vaillart (2007) lo muestra en la figura 20.



Figura 20. Factores involucrados en la mejora de la tarea de enseñar.

Fuente: Vaillant (2007, pág. 219).

4.1.2. Discusión relacionada con las características o componentes de los procesos de formación continua docente en la EB.

Toca el turno de revisar las características o componentes de las estrategias de formación continua dirigidas a las maestras y maestros de la EB, para lo cual, se exponen, en principio, los objetivos y las preguntas de investigación relacionadas con estos aspectos:

Objetivo 1.3.

Identificar las características o componentes de los procesos de formación continua de las maestras y los maestros de la educación básica en nuestro país.

Pregunta de investigación: ¿Cuáles son las características o componentes de los procesos de formación continua de las maestras y los maestros de la educación básica en nuestro país?

Como se ha visto a lo largo del desarrollo de la investigación, la complejidad que guardan los procesos de formación continua hace que, dependiendo de los modelos bajo los que se orienten, se vean involucrados una serie de elementos o componentes, así como diferentes etapas que, considerando su naturaleza tienen, mayor o menor inferencia hacia el éxito formativo.

4.1.2.1. Componentes de los procesos de formación continua docente en la EB.

Una estrategia de formación hace referencia al proceso de formación en su conjunto y a los marcos de actuación establecidos para su desarrollo, por lo que incluye los métodos a implementar (concepciones pedagógicas, modelos), sobre los cuales tiene lugar el proceso de formativo, el conjunto de reglas que definirán sus alcances, así como las etapas que habrán de llevarse a cabo para asegurar el cumplimiento de sus objetivos. Etapas que se irán discutiendo, a fin de tener claridad respecto a su relevancia en el mismo.

4.1.2.1.1. Diseño o planificación de la estrategia de formación continua.

Vale la pena destacar que, desde la teoría, todo modelo o estrategia de formación debe contemplar una planeación que asegure no sólo calidad, sino correspondencia en atención a las demandas, tanto de quienes la establezcan como de quienes la reciban. En este sentido, derivado del estudio realizado, determinamos que si bien los procesos de formación continua de las maestras y maestros de la EB no poseen un modelo base específico de referencia para el desarrollo de las estrategias, consideran al menos las tres fases a las que hace referencia López (2005): identificación de necesidades, fase de análisis y determinación, y formulación de las necesidades formativas.

Su planificación ha sido diseñada desde el ámbito federal, mediante la emisión de documentos rectores, donde se establecen las pautas que habrán de considerarse en la conformación del documento base a nivel estatal, el cual, por su estructura posee el carácter de plan formativo, los apartados que las entidades federativas incorporan en éste, contemplan: un marco normativo, propósito general y específico, diagnóstico, selección, validación, registro, difusión de la oferta de formación, inscripción a la misma, así como seguimiento y evaluación de la estrategia, sobre los que se irán discutiendo a lo largo de esta sección.

A pesar de, contar con un plan formativo bajo el formato de estrategia de formación, contrario a lo que establece López (2005), éste no se vislumbra como un proceso interactivo cuyos alcances vayan más allá del logro de sus objetivos, sino al contrario se trata de un proceso unidireccional del cual no se alcanza a percibir cómo la formación implementada contribuye a la transformación y mejora del proceso educativo, para ello «la planificación debe asegurar también el carácter relevante de los proyectos formativos. De ahí la importancia de identificar sus necesidades formativas y vincular éstas a sus planes y en el cambio institucional» (pág. 5).

Si bien, la importancia de generar un plan integral a nivel federal permite superar la fragmentación y evitar la dispersión en esquemas de trabajo y acciones focalizadas, su implementación en las entidades federativas trastoca lo complejo en cuanto a la diversidad de contextos y las particularidades de los participantes, haciendo necesario el desarrollo de una visión estratégica no sólo en su diseño, sino en cada etapa que conforma su puesta en marcha. Por consiguiente, la importancia de incorporar elementos que respalden las acciones, tales como un marco legislativo regional y la identificación de las problemáticas del contexto educativo, a través de estudios diagnósticos que posibiliten la adecuada y oportuna toma de decisiones relacionadas con la

generación de oferta formativa y la dimensión de sus alcances por cada entidad federativa.

De las once condiciones que López (2005) expone para lograr el éxito formativo se pudieron observar algunas debilidades en la actual estrategia de formación docente de la EB, en cuanto a aspectos, tales como:

- Estar planificada. Es necesario que las acciones estén encaminadas a lograr los objetivos propuestos, sobre todo si es que se pretenden lograr procesos de desarrollo profesional.
- Ser continua. Esta continuidad no se refiere a brindar la misma oferta constantemente, debe encaminarse a concluir el ciclo de la formación el cual abarca la evaluación y adecuación con fines de mejorar el siguiente ciclo formativo.
- Partir de un diagnóstico de necesidades elaborado a partir de problemas institucionales. Como se verá más adelante, el diagnóstico debe focalizarse regionalmente e ir más allá de procesos consultivos, también tiene que fortalecerse con estudios de contexto y profundizar más en el conocimiento del perfil de los docentes a formarse.
- Implicar a los formadores. En la actual estrategia de formación poco se toca el papel de las Instituciones Formadoras (IF), la literatura enfatiza un involucramiento que las acerque a conocer las problemáticas en este ámbito, y en base a ello diseñar ofertas lo más apegadas a la realidad del contexto educativo.
- Poseer rigor metodológico y didáctico. Este rigor es fundamental y no permea lo suficiente en los documentos base de las estrategias formativas, lo que le resta solidez a las mismas.

- Ser evaluada. Esta evaluación, como parte de la estrategia parece tener un sentido de cumplimiento con las etapas establecidas, sin considerar que su valor real está dado a partir de proporcionar información relevante para introducir cambios y modificaciones necesarios para mejorar dichos procesos.
- Ser participativa. La literatura, Gárate y Cordero (2019) específicamente, hacen hincapié en el involucramiento de los docentes en la planeación de sus procesos formativos, quién mejor que ellos para que, desde su experiencia, pueden expresar las situaciones y necesidades que viven en el desempeño de su práctica.

4.1.2.1.1.1. Objetivos formativos.

En cuanto a los objetivos de las estrategias de formación continua de las entidades federativas, este estudio permitió dar cuenta de que éstos son determinados por la autoridad educativa local siguiendo las directrices del programa marco, por tanto consideran el fortalecimiento de capacidades a través de procesos formativos, mayormente, de tipo académico a fin de consolidar un perfil docente que contribuya a la mejora del aprendizaje, aun cuando, no todos los objetivos consideren lograr un desarrollo profesional docente; existe una correlación con sus homónimos del programa marco.

Sin embargo, esto contrasta con los referentes teóricos, los cuales resaltan el papel de la formación continua del profesorado enfocada a:

a) Incrementar la calidad de la educación en el aula, por lo que se desplaza la perspectiva de lo remedial a favor de una visión que privilegia el impulso de aquellas actividades conscientes y planificadas dirigidas intencionalmente al beneficio de individuos, grupos o escuelas (Ortega, 2011, pág. 14).

b) Elevar el nivel profesional y mejorar el nivel de desempeño, motivación y compromiso de quienes tienen responsabilidades directas en la planificación, dirección, orientación y facilitación de los procesos educativos para lograr la transformación requerida, en función de la excelencia y la equidad (Organización de Estados Iberoamericanos, 2018, pág. 2).

Estos objetivos se vinculan con aspectos de desarrollo profesional docente, ya que por un lado pretenden garantizar el logro educativo en niveles de excelencia y equidad, pero también consideran aspectos de mejora profesional y personal por parte del profesorado.

4.1.2.1.2. Diagnóstico de necesidades de formación.

En lo que concierne al diagnóstico de necesidades de formación, es posible constatar que, es una etapa crucial en este tipo de procesos, ya que, los resultados que arroje son la base para la conformación de una oferta formativa pertinente a la atención de estas necesidades, es por ello que, el punto medular se encuentra en la recopilación de información la cual, como lo describe Sobrado (2005), debe estar relacionada con factores que reflejen la complejidad del proceso educativo como son personales, sociales, curriculares y profesionales, sobre los cuales efectuar una revisión analítica que, primeramente, ayude a determinar si los problemas detectados requieren ser atendidos a través de procesos formativos o mediante otro tipo de acciones (regulaciones de políticas internas, cambios en la estructura institucional, cambios curriculares, etc.), en caso de ser necesaria la formación, establecer las características para su idoneidad, de ahí la necesidad de ser visto como un proceso de carácter investigativo y que requiere por tanto, rigor científico.

De esta manera pudimos determinar que, en el caso de la formación continua de docentes de la EB, no sólo son necesarias directrices para el desarrollo de las estrategias de formación por parte de las entidades federativas, sino que es indispensable contar con una metodología de índole científico, también con un modelo y enfoque que den garantía de validez y confiabilidad a la obtención y tratamiento de los datos. Por lo que sería conveniente valorar, debido a la relevancia que tiene esta etapa, para los responsables de estos procesos, una capacitación que les brinde las herramientas para el desarrollo adecuado de los diagnósticos, favoreciendo con ello la oportuna toma de decisiones, desde un ámbito local o regional.

En este sentido, se valoró también la conveniencia de regionalizar dichos diagnósticos, a fin de poder partir, de acuerdo con Méndez (2004), de la realidad de cada contexto y el estado de conocimiento de las figuras educativas existentes, sin embargo, este autor no considera necesario dotarles de un carácter autónomo, basta con una armonización flexible, participativa e integradora que deje en manos del nivel central, la determinación «de los enfoques, métodos, técnicas e instrumentos para el proceso de investigación y jerarquización de los hallazgos identificados en este ámbito» (pág. 26), que a su vez permita a las entidades la flexibilidad de realizar adecuaciones conforme a las especificaciones de sus contextos.

En cuanto a las técnicas e instrumentos para la detección de necesidades, pudimos establecer la necesidad de incorporar, en los documentos base de las entidades federativas, un apartado de tipo metodológico y práctico respecto a los mismos, si bien la mayoría de las entidades estudiadas tomó como referencia la Encuesta Nacional que realiza la autoridad educativa federal, quedan algunos vacíos como la forma en la que habrá de considerarse la participación de la población involucrada, lo que, de no especificarse, podría generar sesgos que afecten la validez de la investigación, por lo cual, en casos como este, expertos sugieren el trabajo mediante muestras

poblacionales permitiendo la formulación de generalizaciones a partir de los resultados obtenidos.

Debido a lo anterior, podemos constatar que estos procesos requieren del empleo de varias técnicas e instrumentos de recolección de datos a fin de estar en posibilidades de profundizar en el tratamiento de la información, en el caso de las encuestas, por sí solas no favorecen estos aspectos desde su estructura, toda vez que su cuestionario o guía de entrevistas:

Se construye con preguntas determinadas previamente y respuestas cerradas. La libertad del entrevistado/a se limita, además de que existe la posibilidad de rechazar contestar, o elegir solamente entre las opciones de respuesta que se le ofrecen. (...) la encuesta también implica un grado bajo de profundidad de la información, capta los aspectos más superficiales de hechos y valoraciones de la vida social. Puede (...) alcanzar un alto grado de validez externa al trabajar de forma extensiva mediante el establecimiento de muestras representativas de la población (López-Roldán & Fachelli, 2015, pág. 10).

Otro aspecto importante a considerar es el relacionado con el nivel de subjetividad del diagnóstico, expertos en planificación o gestión de la formación sostienen la posibilidad de mejorar sus resultados en la medida en que se diseñen propuestas formativas con un mayor grado de personalización respecto a la atención de necesidades, de ahí que el diagnóstico debe considerar cierto grado de subjetividad, la cual se ve reflejada en la obtención de información sobre actitudes, intenciones, motivaciones, expectativas, opiniones y valoraciones emitidas a partir de declaraciones, propiciando un acercamiento profundo, que permita conocer al sujeto a ser formado, información que no es posible obtener a través de encuestas, pues, como bien señala López-Roldán y Fachelli (2015), la misma está orientada al ámbito subjetivo, «no es el mejor instrumento, (...) puede acercarse a medir algunos aspectos menos profundos del mundo valorativo,

recogiendo sólo una manifestación de la persona, de lo que socialmente se espera conteste, (...) lo que considera debe responder» (pág. 13), por lo que no debemos esperar mayores aportaciones.

La entrevista, en cambio busca indagar en aspectos que van más allá de lo superficial al tratar de:

Comprender las perspectivas que tienen los entrevistados sobre sus ideas, valores, situaciones que han vivido, etc. (...), ha adquirido un papel muy importante (...) para aquellos estudios en los que se quieren conocer las percepciones, actitudes, valores y opiniones de los distintos actores que intervienen durante la prestación de servicios (...) sus percepciones, conductas que asumen (...) la interpretación que dan al servicio, etc. (Ferreira, 2006, pág. 54).

Específicamente, en estudios de detección de necesidades de formación la entrevista, como lo expresa Fernández-Salineró (1999) «permite profundizar en temas de interés (...), el entrevistado puede expresar más abiertamente cuestiones que son de interés o preocupación para el desempeño de sus funciones. Es necesario, sin embargo, contrastar y complementar la información obtenida con otros instrumentos» (pág. 200), a fin de generar un diagnóstico integral que permita la oportuna toma de decisiones.

De esta manera, considerando el análisis aplicado al diagnóstico de necesidades de formación, fue posible establecer que éste se constituye como un referente diferencial en este tipo de procesos; del que, no existe un sustento metodológico definido en las entidades federativas estudiadas, el cual oriente la obtención y tratamiento de información así como el establecimiento de, no una, sino varias técnicas e instrumentos para la recopilación de información, y de esta manera lograr la generación de datos suficientemente precisos para fundamentar el diseño de propuestas formativas pertinentes; esto en el sentido de que, al menos en dos entidades federativas, Veracruz

y Michoacán, una parte de sus diagnósticos esta solventada en una encuesta planteada en mayor proporción como un proceso consultivo donde los participantes potenciales son cuestionados respecto a qué cursos desean tomar.

En lo que respecta a Aguascalientes, ésta sienta un precedente, en primer lugar porque, siendo congruente con el objetivo o propósito de su formación basado en el logro del desarrollo profesional docente (DPD), se centró en la búsqueda de información relacionada, principalmente, con el contexto en el que se dan los procesos educativos, las problemáticas socioeducativas que enfrentan, aspectos de tipo organizacional y experiencias anteriores relacionadas con desarrollo profesional, todo esto desde una perspectiva regional, coincidiendo con Méndez (2004), cuando determina que este tipo de estudios deben realizarse desde lo local, en este caso, por entidad federativa, analizando la realidad delimitada a este contexto, así como las características y capacidades específicas de sus docentes; este autor, además, hace hincapié en la identificación del perfil de los sujetos a formarse, al establecer que:

Para desarrollar diagnósticos de necesidades (...) en el nivel local, es de vital importancia que existan perfiles (...); no lo indicado en manuales de puestos, aunque éstos pueden ser un buen punto de partida, más bien a cuadros de conocimientos y habilidades que son esperados (...) a partir de la naturaleza de las actividades que realizan (Méndez, 2004, pág. 30).

Por lo anterior, se desprende que este diagnóstico debe permitir dar respuesta a interrogantes como: ¿quién es el docente?, ¿Qué hace en el desempeño de su práctica y cómo lo hace? y, tomando la orientación apreciativa de las necesidades formativas, ¿cómo puede mejorar lo que hace? En correspondencia con esto, como lo refiere López (2005), el diagnóstico de necesidades de formación no sólo debe contemplar el análisis de las prácticas de enseñanza, sino su

proceso debe arrojar datos que permitan comprender la complejidad del proceso educativo, incluyendo la dimensión social, cultural e ideológica. De ahí surge la necesidad de valorar el contexto donde se dan estas prácticas, además de las expectativas traducidas en objetivos educacionales, pero también las que pueden llegar a tener los sujetos a formarse, por ello la importancia de establecer un perfil de ingreso y egreso que permita considerar el aporte del proceso formativo en cuanto a cambios visibles y transformaciones a largo plazo.

4.1.2.1.2.1. Destinatarios, importancia de su caracterización para el éxito formativo.

En cuanto a los destinatarios, las valoraciones hechas a las estrategias de formación permitieron identificar que éstas contemplaron como punto medular de la política formativa, equiparar las condiciones de formación continua del profesorado de la educación básica, considerando su diversidad y heterogeneidad, de ahí parte el diseño de las dos líneas formativas que se propusieron para su implementación. Las cuales consideraron en primer término a los docentes que se desempeñan en contextos vulnerables y posteriormente a los que lo hacen en las escuelas, zonas escolares, etc., lo que permitió dar cuenta del *enfoque de equidad* que permea en dichas estrategias, en correspondencia con el actual modelo educativo implementado por el SEN, que considera a la formación como: «una herramienta de primer orden en la promoción de la igualdad de oportunidades mediante la integración de las personas en materia laboral, social y ciudadana» (OIT/Cinterfor, 2006, pág. 9).

Las estrategias formativas consideraron la participación de los destinatarios, generalmente, de manera individual en las propuestas formativas, de acuerdo a la función que desempeñan, directores, docentes frente a grupo, asesores técnico-pedagógicos; aun cuando

algunas de las tendencias actuales en materia de formación continua o DPD apuesten por la formación en centros la cual se constituye como una alternativa a demandas de corte local, ya que:

Va dirigida a un grupo de profesores de un mismo centro como respuesta formativa adecuada a las necesidades detectadas por el propio centro al autoevaluar su programación y su práctica docente. Se integra de modalidades de curso, seminario y/o grupo de trabajo, con el fin de complementar la dimensión formativa y de asesoramiento (Vezub, 2005, pág. 34).

No obstante, siguiendo a Vezub (2005), la relevancia radica en lograr el involucramiento de todas las figuras educativas, y en garantizar que la oferta formativa se ajuste a sus problemas y características, que esté relacionada con su práctica cotidiana, es decir, la formación debe constituirse como una oportunidad de fortalecerla a través de permitirles el análisis de situaciones derivadas de su trabajo cotidiano, y de apropiarse de herramientas de aplicación directa en el aula o en la escuela, hacia una verdadera transformación de las prácticas educativas.

Es una constante que:

Muchas de las instituciones oferentes de capacitación diseñan propuestas a partir de sus propios intereses y disponibilidades, sin que medie un diagnóstico previo de necesidades de desarrollo profesional de los destinatarios o un análisis de cuáles son las áreas clave en relación con las nuevas demandas y la complejidad que encierra actualmente el oficio docente (Vezub, 2007, pág. 17).

De ahí la importancia de definir, desde la etapa de diagnóstico de necesidades, las características de los destinatarios, una configuración del oficio docente lo más apegada a la realidad del

contexto educativo. Un proceso formativo orientado al desarrollo profesional, siguiendo a Vezub (2013):

Implica tomar posición respecto de los elementos que se incluyen y se excluyen en la configuración del oficio docente y el tipo de articulaciones que se plantea entre estos componentes. (...) se busca configurar la identidad docente, incidir en su tarea prefigurando los procedimientos que se consideran válidos para su desempeño (pág. 98).

A fin de que todos los elementos del proceso formativo estén orientados a ésta y, por ende, a la atención de las demandas y necesidades relacionadas con este desempeño.

4.1.2.1.2.2. Formación inicial como parte del diagnóstico de la formación continua, orientada al desarrollo profesional docente.

Otro aspecto del que pudimos constatar en esta valoración de la formación continua de docentes de la EB fue la falta de vinculación de estos procesos con la formación inicial de sus participantes. Diversos aportes teóricos establecen que la formación inicial debe concebirse, tratándose de sistemas articulados, como el inicio de una trayectoria de desarrollo profesional que permanece a través de la formación continua o permanente; así también, de acuerdo con el modelo carencial-remedial-instrumental del desarrollo profesional y el enfoque de la formación como un proceso permanente para un desarrollo autónomo, una actitud reflexiva y autocrítica, la formación continua debe ser orientada a:

Suplir las lagunas de la formación inicial, brindando conocimientos y estrategias que no fueron aprendidas previamente, así como a transmitir innovaciones didácticas y nuevos conocimientos de las

disciplinas del currículum escolar. La asociación entre teoría y práctica se produce de una manera lineal y directa. Se supone que una vez presentadas y estudiadas las teorías, o las estrategias de enseñanza y nuevas secuencias didácticas, luego los docentes las aplican en sus aulas (Vezub, 2013).

Por eso, la necesidad de considerar en procesos de desarrollo profesional una revisión a los planes y programas de estudio de las instituciones formadoras de docentes, a fin de lograr la articulación de la formación inicial con la continua, que permitan consolidar el papel del docente como un profesional transformador de su entorno, preparado para atender las situaciones más complejas de su práctica.

Del mismo modo, considerando la planificación de la formación a mediano plazo sería conveniente la revisión de estos planes y programas de estudios con la intención de conformar, como parte del proceso de diagnóstico de necesidades formativas, un perfil de ingreso o una caracterización de los participantes que posibilite la generación de propuestas pertinentes, personalizadas que den atención a necesidades y problemáticas específicas.

4.1.2.1.3. Oferta formativa.

En lo que respecta a la selección de la oferta formativa nos fue posible dar cuenta que, si bien, teóricamente, los mecanismos de detección de necesidades deben constituir la base para la selección de la oferta de formación; la oferta para este subsistema se sustenta en dos líneas establecidas por la autoridad educativa federal. Sin embargo, los documentos base carecen de argumentos que justifiquen tal determinación, tanto del porqué de la conformación de estas líneas como de la manera en que se vinculan con los resultados de los mecanismos de detección de necesidades.

De esta manera, se vuelve a evidenciar una clara centralidad del proceso, esta vez acentuada en la imposición de estas líneas, las cuales, si bien se justifican con el propósito de lograr equiparar las condiciones de formación docentes, promueven la generación de oferta homogenizada, lo que, de acuerdo con Sánchez (2009), impide que se consideren las diferencias entre el profesorado, así como sus necesidades específicas, provocando que la mayoría de las propuestas formativas se centren en la enseñanza olvidando el verdadero sentido de la escolarización que es el alumnado y su aprendizaje, como también, la homogenización de la oferta impide considerar los contextos tan diversificados, es decir, la escuela, la comunidad desde una perspectiva local evitando que la primera adquiera un lugar privilegiado como el centro de desarrollo de la actividad formativa al constituirse como un espacio fundamental de aprendizaje.

Lo anterior, no coincide con lo que Braslavsky (1999) afirma, con respecto a, que gran parte de la planeación de la formación se estructura con base en políticas establecidas por el Estado sin tomar como prioridad las necesidades de los estudiantes, a quienes denomina «usuarios de las escuelas» o sin considerar que muchos de los cambios que requiere hacer el sistema educativo mexicano no es posible atenderlos mediante formación continua, y, a partir de ahí, identificar las necesidades que si sea posible atender mediante ésta, a fin de lograr un verdadero fortalecimiento de las capacidades docentes:

Una de las características (...) de la capacitación y del perfeccionamiento docentes es que se organiza de acuerdo a prioridades definidas por otros docentes o por el Estado, pero casi nunca a prioridades definidas por los usuarios de las escuelas y de los sistemas educativos. (...) los docentes demandan y obtienen muchas más oportunidades de capacitación ligadas a las metodologías y estrategias de enseñanza, que a la actualización en contenidos disciplinares que les permitan comprender mejor los avances científicos y tecnológicos y los cambios

sociales, o los propios cambios en las características de los jóvenes y de los adolescentes y de sus resultados (Braslavsky, 1999, pág. 22).

La selección de la oferta formativa debe ser, por tanto, el resultado de un proceso planificado y sistemático, un plan que logre vincular necesidades, estrategia y formación. El cual, debe partir del conocimiento previo de la realidad a través de la evaluación del contexto y la detección de necesidades formativas, y, a partir de ello:

Organizar el conjunto de elementos que intervienen en las acciones formativas (objetivos, contenidos, actividades, estrategias metodológicas, formadores, organización, duración, presupuesto, recursos. implementación y evaluación), de acuerdo a los paradigmas o principios de formación establecidos y a las circunstancias y posibilidades con que tal formación deberá aplicarse. La coherencia y adecuación de los elementos y fases se deberá garantizar mediante la correspondiente evaluación de todo el conjunto (Fernández-Saliner, 1999, pág. 207).

Asimismo, entre los hallazgos derivados del análisis de las estrategias de formación de los estados objeto de estudio, el estado de Aguascalientes establece claras diferencias, pues, aun cuando define su oferta a partir de las líneas señaladas, logra una vinculación con los resultados del diagnóstico de necesidades, enfocando para ello sus proyectos en las particularidades del tipo de servicio educativo prestado, priorizando los contextos vulnerables.

Veracruz por su parte invita a profundizar en el análisis a partir de considerar la formación continua de los docentes temporales, a quienes, algunas veces, les es delegado el trabajo en contextos vulnerables y cuya atención no está definida en los lineamientos del PRODEP, por lo que sería conveniente ahondar en estos casos, pues esta situación podría constituirse como una debilidad o área de oportunidad en el intento, primero, para equipar la condiciones de

formación de los docentes, y, segundo, porque no se estaría cumpliendo con formar a quienes, precisamente, tiene mayor necesidad para estar en condiciones de brindar una atención educativa acorde a contextos de esta naturaleza.

La etapa de selección de la oferta contempla, también, la validación de la misma, con criterios de calidad y pertinencia, a partir de un proceso de dictaminación por parte de un Comité de Evaluación Académica (CEA) a nivel regional. En este sentido, fue posible determinar la importancia de que este comité se integre por docentes con formación y experiencia en procesos formativos o específicamente como evaluadores de programas de formación continua, y, además, estén capacitados y con conocimientos específicamente en este proceso de formación.

4.1.2.1.3.1. El papel de los formadores.

López (2005) hace hincapié en implicar a estos actores o instituciones a fin de favorecer el éxito formativo, aspectos en los que fue posible detectar debilidades en las estrategias formativas del profesorado de la EB, en el sentido que no se precisan las acciones que permitan a éstos conocer a profundidad los propósitos que pretende alcanzar el desarrollo de las estrategias; de ahí la importancia de considerar un involucramiento, independientemente de los canales de comunicación que se establezcan, orientado a fortalecer el conocimiento de las realidades de los destinatarios, en este caso, realidades de la complejidad educativa, para ser consideradas como parte primordial de los contenidos de oferta educativa a implementar, esto puede ser a través de:

Un abordaje metodológico que contemple tanto aportes teóricos como prácticos; hacer énfasis en tomar como objeto de trabajo sus respectivas realidades laborales, favorecer el intercambio, análisis de

experiencias y ofrecer estrategias, herramientas y recursos variados con vistas a mejorar sus prácticas herramientas y a promover en cada participante el pensar, revisar y operar de manera más profundada y enriquecida en el/los entorno/s donde se desempeñan (Ministerio de Educación, 2010, pág. 25).

Es por ello que, una de las tendencias en materia de DPD propone la *formación en los centros de trabajo*, hacia la atención de las demandas de colectivos de maestros específicos, en cuyo caso las instituciones formadoras junto con los formadores tendrían que encontrar los mecanismos para llevar los programas o dispositivos a donde los participantes se desempeñan, pudiendo, en algunos casos, adecuar la oferta mediante el apoyo de las TIC (Ministerio de Educación, 2010).

4.1.2.1.3.2. Modalidades, contenidos y tipos de oferta formativa.

En este sentido, estudios recientes sostienen que la importancia radica en centrar la formación en la práctica, sin embargo, es preciso que estas prácticas

Recojan aspectos novedosos que permitan modificar rutinas, vínculos con el conocimiento y ensayar nuevas estrategias de trabajo con los estudiantes (...) no obstante, no es necesario que todo (...) se base en el análisis de la propia práctica de los profesores, muchas veces estos se benefician al participar de la observación y formación en espacios y contextos ajenos a los de su práctica, tomando incluso cursos intensivos de verano, de actualización y fundamentación teórica (Vezub, 2019, pág. 10).

Siguiendo a Vezub (2005), sería conveniente, también, ampliar la oferta formativa considerando el tránsito de modelos de formato único a dispositivos diversos, de modalidades clásicas de cursos y talleres a:

“Trayectos” formativos, carreras de posgrado, post-títulos, especializaciones, más que cursos aislados y de temáticas diversas. Este tipo de capacitación focaliza en un área o problemática curricular específica o en el desempeño de un nuevo rol. Además, se incluyen nuevas estrategias como la promoción de la escritura por parte de los docentes, la narrativa y la documentación de experiencias, la participación en foros virtuales, etc. (pág. 40).

El formato o tipo de oferta representa un área de oportunidad, estudios relacionados con evaluación de acciones formativas refieren la preferencia de los destinatarios por diseños formativos que promuevan espacios de debate y socialización de sus prácticas como foros, talleres y congresos; estos destinatarios destacan la posibilidad de «escuchar e interrogar a especialistas en el campo educativo y/o temático; la “capacitación situada en la escuela” y su potencialidad para promover un trabajo autogestionado de la institución a partir de la detección/priorización de sus propias necesidades» (Ministerio de Educación, 2010, págs. 13-14).

4.1.2.1.4. Mecanismos de seguimiento y evaluación de los procesos formativos.

Después del proceso de valoración de las estrategias de formación de las entidades federativas objeto de estudio, fue posible establecer que los mecanismos de seguimiento y evaluación de las mismas están enfocados, en lo que respecta al seguimiento a brindar acompañamiento, durante la implementación de las propuestas, mediante el empleo de mesas de ayuda de las cuales, con excepción del estado de Aguascalientes, no se precisa claramente si el perfil profesional de sus encargados cumple con los conocimientos y habilidades para atender las demandas de los sujetos a formarse;

además del monitoreo del avance de éstos a lo largo del trayecto formativo.

En lo que respecta a la evaluación, Castro y Castro (2013) identifican dos tipos de evaluación de proyectos formativos, evaluación de la gestión, la cual valora la interacción de recursos y acciones conforme a lo planeado, buscando la optimización de dichos recursos y; evaluación de logro académico, la cual estima la pertinencia, eficacia e impacto del proyecto tanto en los objetivos propuestos como en los cambios que se pretenden lograr. En el caso de la estrategia de formación referida a los docentes de la educación básica los mecanismos establecidos aportan información útil para valorar la gestión de estos e incluso el cumplimiento de los objetivos mediante la aplicación de encuestas de satisfacción y el uso de indicadores, pero no se percibe intentos por trascender hacia el impacto de este tipo de formación en las aulas, específicamente en el alumnado y sus procesos de aprendizaje.

Si bien, las estrategias de formación se consideran como parte del seguimiento y evaluación mecanismos de valoración del impacto en las aulas, no se conocen datos precisos de tipo metodológicos ni de resultados de estas mediciones, lo que contrasta con los referentes teóricos, los cuales, consideran como uno de los factores prioritarios en el desarrollo de procesos formativos el constituirse como elementos propiciadores de mejora en los procesos de aprendizaje del estudiantado, no obstante, se reconoce la complejidad de estas valoraciones toda vez que en esta relación entre formación continua y logro educativo intervienen diversos factores que no dependen de manera directa con la formación continua del profesorado (González & Cutanda, 2017).

4.1.2.1.5. Mecanismos para comunicar las acciones formativas, de acercamiento y atención a los destinatarios.

En lo concerniente a los procesos de difusión, publicación de las acciones formativas, incorporación, seguimiento y acreditación de los procesos formativos nos pudimos percatar que en ellos las TIC, adquieren un papel determinante, al contribuir con el acercamiento, facilitar la comunicación y atención de los interesados/participantes, tanto en la gestión como en el desarrollo del trayecto formativo, a fin de llevarlo a buen término. Esto puede ser posible mediante el empleo de recursos y herramientas digitales, desde sitios web, redes sociales, etc.

La comunicación como medio de acercamiento con los destinatarios, estudios de evaluación de acciones formativas señalan aspectos que deben ser tomados en cuenta, en lo que concierne a difusión y publicación resaltan la necesidad de:

Precisión y amplitud en la información sobre la oferta formativa (...), los destinatarios consideran necesario incrementar el nivel de detalle en lo que refiere a: la descripción de las temáticas, currículum de los formadores, destinatarios, cupo, el carácter (obligatorio u optativo), localización, formas de acreditación y valoración (...) y como dispositivos el uso de la página web y del correo electrónico (Ministerio de Educación, 2010, pág. 6).

En cuanto a mecanismos para la gestión y el trayecto formativo, las plataformas educativas virtuales son de gran apoyo, como la que implementó el estado de Aguascalientes, cuyas funciones permiten constituirse como:

Instrumentos para la gestión administrativa y tutorial, fuente abierta de información y recursos, herramienta para la orientación, el diagnóstico y el seguimiento de participantes, (...) instrumento que apoya procesos de construcción de conocimiento Instrumento didáctico y para la evaluación que proporciona una corrección e interacción rápida e inmediata, una reducción de tiempos y costes, la posibilidad de seguir la evolución del participantes de la formación, un canal de comunicación que facilita la comunicación interpersonal, y el intercambio de ideas y materiales en un entorno colaborativo, así como un espacio generador y soporte de nuevos espacios formativos (Díaz, 2009, pág. 3).

Sin embargo, se debe resaltar que, independientemente de los recursos tecnológicos que sea posible implementar, el alcance de éstos debe estar considerado en la planificación de la formación, a fin de que contribuyan a mejorar la dinámica de las propuestas formativas a partir de su eficiencia, considerando en todo momento el fortalecimiento de las capacidades del profesorado, tanto en el desarrollo de sus habilidades digitales como en apoyo al proceso formativo.

4.1.3. Discusión relacionada con los alcances de la formación continua hacia el fortalecimiento de las capacidades de los docentes.

Una de las interrogantes del presente estudio tiene que ver con valorar si los esfuerzos que realizan las autoridades educativas enfocados a la formación continua realmente están orientados a fortalecer las capacidades de las maestras y los maestros de la educación básica, en el sentido de prepararlos con las herramientas necesarias para atender las nuevas demandas y desafíos que enfrenta en la actualidad

este tipo de escolaridad, puesto que, mucho se indaga sobre el cumplimiento de los objetivos tanto en formación inicial como continua, así como el efecto que produce en los participantes. Sin embargo, si las pretensiones de este tipo de formación (continua), van orientadas para transitar hacia un desarrollo profesional, deben ir enfocadas a generar un impacto en los procesos educativos, por lo que se hace indispensable dar cuenta de los alcances de estos procesos en el alumnado y su aprendizaje (Ávalos, 2007). Para que esto sea posible partiremos de considerar los objetivos y las preguntas de investigación relacionadas con estos tópicos.

Objetivo 1.4.

Comprender la trascendencia y dirección de los objetivos de los procesos de formación de las maestras y los maestros de la educación básica en nuestro país.

Pregunta de investigación: ¿Hacia dónde se orientan los objetivos de los procesos de formación continua?

Objetivo 1.5.

Estimar el alcance de los procesos de formación continua con base en el fortalecimiento de las capacidades de las maestras y los maestros de la educación básica que les permita atender las nuevas demandas y desafíos que enfrenta en la actualidad este tipo de escolaridad.

Pregunta de investigación: ¿Los procesos de formación continua de las maestras y maestros de la educación básica están orientados a fortalecer sus capacidades que les permita atender las nuevas demandas y desafíos que enfrenta en la actualidad este tipo de escolaridad?

4.1.3.1. Trascendencia y alcance de la formación continua docente en la educación básica desde sus objetivos.

En relación con nuestra cuarta pregunta de investigación. La pesquisa nos permitió postular que, el Sistema Educativo Nacional aún no termina de establecer los alcances de dichos procesos, ya que, si bien las entidades federativas mantienen una orientación al nivel de formación continua, mediante el fortalecimiento de las capacidades del profesorado, a fin de consolidar un perfil docente que contribuya a la mejora del aprendizaje; uno de sus ejes fundamentales, el PRODEP, pretende transitar hasta DPD, pues, desde su nombre «Programa para el Desarrollo Profesional Docente», toma a éste como propósito principal para su puesta en marcha, mediante la armonización, a nivel regional, por parte de las entidades federativas.

Sin embargo, en lo que respecta a las líneas para el DPD, éstas no parecen estar definidas pues el objetivo general y los específicos del PRODEP, al menos para el tipo básico, sólo hacen alusión al nivel de formación continua, es decir, al fortalecimiento del perfil a partir de lograr aptitudes, conocimientos, capacidades o habilidades complementarias a las disciplinares, pedagógicas, didácticas y digitales, todo esto orientado al desempeño de funciones mediante programas de formación, actualización académica y/o capacitación, en otras palabras, la impartición de cursos, talleres y/o diplomados (DOF, 2019), dejando pendiente aspectos relacionados con adecuaciones de tipo institucional (prestaciones, salariales, modificaciones curriculares y organizacionales, etc.) como elementos de soporte para alcanzar dicho desarrollo (DPD) por parte del profesorado, toda vez, desde la teoría:

Los programas de desarrollo profesional deben ser pensados en relación con otros factores tales como las culturas institucionales, las condiciones de trabajo de los docentes, la organización de los puestos de trabajo, los sistemas de apoyo a las escuelas, la coherencia y claridad

del currículum. Se requiere un cambio concurrente y simultáneo en múltiples dimensiones de los sistemas” (Vezub, 2018, pág. 21).

Entonces, no es de sorprender que, de las entidades federativas analizadas, solamente Aguascalientes extendió el objetivo de su estrategia de formación al desarrollo profesional docente, coincidiendo con los planteamientos de Vezub (2007) quien expone la relevancia de establecer objetivos o propósitos de esta formación en el contexto de las actuales demandas, que enfrenta no sólo la profesión, sino, en este caso la educación básica, objetivos que deben ser dirigidos a afrontar el desafío de que los docentes:

Se apropien de nuevas claves de lectura, interpretación y acción que les permitan trabajar en contextos escolares heterogéneos, con problemas sociales y culturales diversos. Una nueva configuración del trabajo docente, capaz de dar respuesta a la complejidad e impredecibilidad de las situaciones que ocurren en las escuelas y en los salones de clase (pág. 21).

A la par de las consideraciones contenidas en este objetivo se encuentra el desarrollo de acciones relacionadas con una revisión de las bases de esta profesión en contraste con las condiciones actuales de este tipo de escolarización, la identidad del estudiantado y sus problemáticas; el diseño de estrategias innovadoras que favorezcan el intercambio de experiencias para el enriquecimiento de la práctica; el análisis del trabajo escolar diario hacia el diseño de nuevas propuestas; trabajo colegiado, nuevos modelos de organización institucional que beneficien la formación docente (Vezub, 2007).

Este estudio, también, nos permitió vislumbrar nuevos retos en cuanto al planteamiento de los objetivos de esta formación, el lograr un desarrollo profesional docente que favorezca el tránsito de centros escolares a espacios educativos inteligentes y dinámicos, que, además de promover la construcción de saberes en el estudiantado

y a la comunidad, los «adecúe a la realidad de su entorno y de su desarrollo, en la búsqueda permanente de un currículo más práctico, real y pertinente» (Organización de Estados Iberoamericanos, 2018, pág. 3).

4.1.3.2. El fortalecimiento de las capacidades docentes para atender las demandas y desafíos actuales de la educación básica.

En lo que respecta a la pregunta cinco ¿Los procesos de formación continua de las maestras y maestros de la educación básica están orientados a fortalecer sus capacidades que les permita atender las nuevas demandas y desafíos que enfrenta en la actualidad este tipo de escolaridad?

Con relación a la EB, la indagación de este estudio nos permitió percatarnos que atraviesa por una serie de desafíos, tales como, el aumento de la cobertura posterior al nivel de primaria, el acceso pleno con igualdad de oportunidades para la inclusión social de la población en edad de cursarla, el garantizar que el estudiantado aprenda a pensar de manera crítica, el desarrollo de aprendizajes autónomos para toda la vida, así como capacidad en el manejo de TIC (Escribano, 2018).

También fue posible percibir, para el tipo básico, otras necesidades relacionadas con:

Emprender políticas articuladas entre organismos y sectores del Estado que atiendan en forma simultánea los diversos -pero convergentes- aspectos que redundan en la elevación de la calidad de la educación básica: salud, atención de la primera infancia, desarrollo curricular, infraestructura y equipamiento escolar, sistemas de evaluación, intensificación de la jornada escolar, diversificación de los materias,

talleres y oportunidades de aprendizaje de los alumnos, trabajo colaborativo con las comunidades y sus instituciones intermedias, etc. (Vezub, 2007, pág. 3).

Todo ello a fin de poder brindar una educación de calidad con perspectiva de equidad. Sin embargo, para que este tipo de educación llegue a las aulas requiere de docentes con métodos, actitudes y sus propias representaciones, capaces de comprender esta complejidad y de dar respuesta a estos desafíos.

En este sentido, el SEN detalla una serie de rasgos de los docentes de la EB como referentes para el desarrollo de una práctica profesional que propicie mejores logros de aprendizaje en el alumnado en contextos sociales y culturales diversos, dentro de un marco de inclusión, los cuales tienen relación con la planeación, el dominio de los contenidos, prácticas didácticas, evaluación del aprendizaje, colaboración en la escuela y la relación con padres o tutores. Este perfil considera características, cualidades y aptitudes que requiere el docente para un desempeño eficaz, a partir de una serie de dimensiones que describen a un docentes, el cual: 1) conoce a sus alumnos, sabe cómo aprenden y lo que deben aprender, 2) organiza y evalúa el trabajo educativo y realiza una intervención didáctica pertinente, 3) se reconoce como profesional que mejora continuamente para apoyar a los alumnos en su aprendizaje, 4) asume las responsabilidades legales y éticas inherentes a su profesión para el bienestar de los alumnos y, 5) fomenta el vínculo de la escuela y la comunidad para asegurar que todos los alumnos concluyan con éxito su escolaridad (CSPD, 2018).

Con base al análisis realizado nos fue posible inferir que, en la educación básica, el profesorado no sólo debe conocer los programas de estudio, sino manejar estrategias pedagógicas que permitan el desarrollo del estudiantado en una sociedad inclusiva y diversa, a fin

de lograr que puedan ser autónomos en su propio aprendizaje a lo largo de la vida. Todo esto se manifiesta a través de procesos de formación continua orientados al desarrollo profesional docente.

De esta manera fue posible establecer que la formación continua, para que contribuya al fortalecimiento de las capacidades docentes que les permita atender las demandas de la EB debe:

Redefinir los programas de formación (...) a que conduzcan a un adecuado manejo de las competencias docentes y las destrezas requeridas para organizar el aprendizaje de sus alumnos; a un sólido conocimiento de las materias que les corresponde enseñar; a una comprensión de los procesos de desarrollo de los niños y adolescentes y la habilidad de motivarlos en clase; y desarrolle su capacidad de reunir y seleccionar información, de trabajar en equipo y de asumir responsabilidades frente a sus alumnos, los padres y la comunidad; así como preparar a los docentes en el uso de métodos pedagógicos activos, para trabajar con grupos de alumnos en clase y vincular los contenidos curriculares con la experiencia de vida y los efectivos intereses de los educandos (Nordenflycht, 2000, pág. 9).

Ante esto, después de realizar un análisis de los documentos base de las estrategias de formación de los docentes de la EB y los referentes teóricos, fue posible establecer que, dichas estrategias, sí están orientadas a fortalecer las capacidades de este profesorado toda vez que abordan gran parte de sus tópicos, lo complejo radica en indagar si el nivel de apropiación, como resultado del proceso formativo, llega a generar cambios en la enseñanza en las aulas y, por ende un impacto en el aprendizaje de los estudiantes, ya que se carece de reportes o informes que den cuenta de ello, sin embargo, investigaciones relacionadas con evaluación de acciones de formación continua dirigidas a docentes, como la realizada por el Ministerio de Educación

del Gobierno de la Provincia de Córdoba expresan sobre acciones similares que:

Las debilidades más acentuadas se relacionan con la necesidad de fortalecer en las propuestas formativas la inclusión de estrategias y herramientas que aporten a la mejora del trabajo cotidiano de los destinatarios. Afirmaciones que dan cuenta de este señalamiento se presentan a continuación: "A veces las capacitaciones son muy teóricas y conceptuales y, aunque es valioso, necesitamos fundamentalmente contar con orientaciones concretas para el aula..." (Director. Entrevista telefónica). "...poca capacitación en aspectos procedimentales...". (Docente. Encuesta electrónica) (Ministerio de Educación, 2010, pág. 17).

Lo mismo establece Nordenflycht (2000) respecto a propuestas formativas o cursos, al mencionar que:

Cuando estos son dictados de manera puntual, esporádica y descontextualizada no logran modificar las prácticas docentes puesto que sus destinatarios difícilmente llegar a incorporar en su repertorio pedagógico nuevas estrategias o comportamientos, aun cuando el curso haya sido diseñado y desarrollado de manera adecuada (pág. 12).

Guerra (2008) describe una situación similar relacionada a la descontextualización de la oferta formativa y el escaso análisis de las necesidades de formación de los docentes, de lo que expresa:

Existe un escaso impacto en la transformación de las prácticas de los docentes, lo cual es probable que se deba a una falta de conexión de los programas de formación con las problemáticas más específicas de la enseñanza y el aprendizaje, tal como ocurren en la sala de clases. Las actividades de perfeccionamiento no siempre resultan relevantes para los profesores, en tanto no entregan orientaciones suficientes para comprender y poner en práctica el cambio curricular y pedagógico, impulsado por la reforma. Muchas veces estas acciones no están orientadas a las prioridades señaladas por el currículo, sino

a temas pedagógicos generales que no resultan prácticos para los docentes, pero que tienen impacto en la acumulación de puntaje para la asignación de perfeccionamiento (pág. 9).

Por esto, la insistencia en el empleo de modelos de formación continua centrados en la escuela, vinculados al aprendizaje activo, aprovechamiento de experiencias, a las creencias, la cultura, el fomento a colectivos docentes, ya que ofrecen mayor oportunidad de trasladar los contenidos de la oferta formativa a las aulas, a partir de la generación de equipos de apoyo al interior de los centros. La figura No. 21 muestra la relación que debe tener la formación continua docente con otros elementos del proceso educativo para lograr calidad en la educación, en este caso en la de tipo básico.

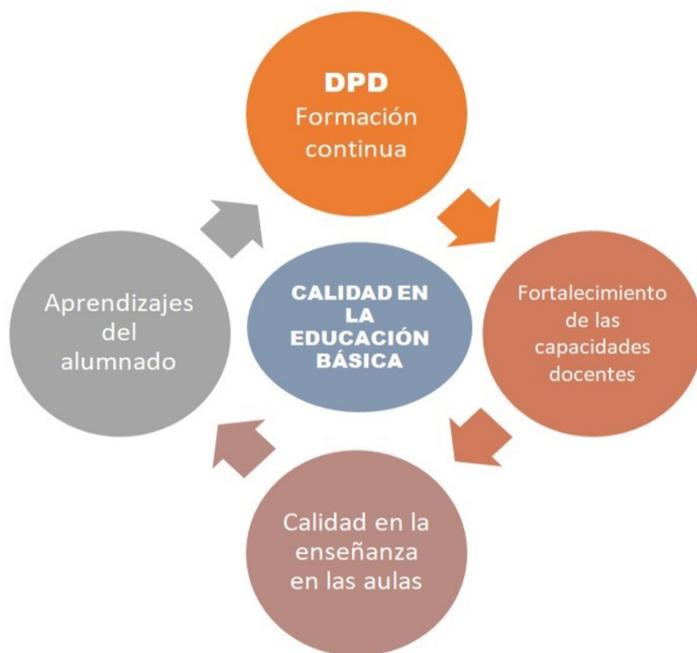


Figura 21. Incidencia de la formación continua en la enseñanza y el aprendizaje.

Fuente: Creación propia (2020).

4.1.3.2.1. Impacto de la formación continua en la calidad de la educación.

En este sentido, Escribano (2018) define algunos puntos que deben ser considerados como parte de las políticas de formación continua, que generen impacto en la calidad de la educación (en los procesos educativos), los cuales fueron contrastados con el diseño de las estrategias de formación continua de las maestras y maestros de la EB:

- Las políticas públicas deben resituar el desempeño docente a fin de elevar su reconocimiento social y el perfil de la profesión mediante acciones como, empleo de incentivos en calidad de reconocimiento de resultados, mejoramiento de las condiciones de trabajo, disponibilidad de tiempo suficiente para investigar, auto-superarse. En cuanto a estos aspectos, las estrategias formativas objeto de estudio, directamente, no poseen información que permita conocer si se están efectuando acciones de esta naturaleza, sin embargo, las leyes regulatorias consideran una revalorización del profesorado mediante acciones de formación continua.
- Desarrollo de investigaciones y estudios comparados sobre la vinculación DPD y calidad educativa. Con respecto a esta acción tampoco se conocen aspectos de esta naturaleza en las estrategias de formación locales revisadas.
- Promover actualización y perfeccionamiento constante de manera flexible y contextualizada, así como formación continua a través de posgrados para su desarrollo integral. Tampoco se contemplan estas acciones en las estrategias a nivel local.
- Promover autoevaluación del desempeño. No se tienen datos de promoción de acciones de esta naturaleza.

- Adecuar políticas TIC para la educación y el desempeño del profesorado. Se pudieron vislumbrar intentos mediante el empleo de recursos tecnológicos como apoyo a las acciones formativas y como parte de esta formación.

Vezub (2013), por su parte, describe una serie de rasgos que considera deben tener los programas de formación continua orientados a producir mejoras y una verdadera transformación de la enseñanza, estos son:

- Se dirigen a los colectivos docentes, facilitando la formación de equipos que luego continúan con las innovaciones en su práctica diaria.
- Generan y dejan capacidad instalada en las instituciones.
- Están basados en la escuela, centrados en sus problemas y necesidades.
- Son flexibles, diversos, contruidos a medida o adaptables a las circunstancias y características del entorno escolar.
- Proveen apoyo, retroalimentación *in situ* a través de asesores que se involucran con la escuela y trabajan en el aula.
- Tienen continuidad. Se sostienen en el mediano o largo plazo, no se interrumpen frente a un cambio de gestión.
- Los colegios, asociaciones profesionales y gremiales se comprometen y brindan su apoyo.
- Se conectan con el análisis y las necesidades de la práctica.
- Permiten el aprendizaje colaborativo, la reflexión colectiva, haciendo énfasis en el aprendizaje activo y los procesos de indagación docente.

- Consideran las creencias y representaciones previas de los profesores.
- Alternan momentos de trabajo teórico, conceptual, discusión de nuevas referencias con instancias prácticas de puesta a prueba, ensayo y experimentación de las innovaciones.
- Permiten la sistematización y reconstrucción crítica de la experiencia docente y del saber pedagógico colectivo y público.
- Posibilitan o se apoyan en el funcionamiento de redes docentes y comunidades de aprendizaje.
- Son legalmente reconocidos, se acreditan y se articulan con la carrera docente (pág. 118).

Al respecto, considerando las estrategias de formación de las maestras y los maestros de la EB de nuestro sistema, fue posible determinar que poseen áreas de oportunidad en cuanto a la generación y/o replanteamiento de propuestas formativas basadas en: modelos centrados en la escuela y sus necesidades específicas programadas en el mediano y largo plazo, mediante trabajo colaborativo o colectivo y aprendizaje activo, que consideran la experiencia, creencias y representaciones como parte del proceso formativo, asistidas por expertos locales.

4.1.3.2.2. Seguimiento y evaluación de la formación continua, como acción orientadora hacia la mejora educativa.

La revisión de las estrategias formativas de las entidades federativas objeto de estudio, permitió identificar que los mecanismos de seguimiento y evaluación del proceso de formación continua no trascienden a valorar el impacto del mismo en las aulas, específicamente en los estudiantes y sus procesos de aprendizaje.

Respecto a la ausencia de mecanismos de seguimiento y evaluación relacionados con la mejora de los procesos educativos, Torres (2016) da cuenta de ello al describir que:

En el marco institucional, la ausencia de estudios que den cuenta de un seguimiento y evaluación de los procesos y estrategias de formación continua para docentes de educación básica e implementados para mejorar la enseñanza y aprendizaje, no ha permitido, en su momento, reorientar las políticas educativas para contribuir a un mejor desarrollo profesional docente. En este sentido, cobra relevancia la necesidad de generar mecanismos para evaluar la articulación existente entre los procesos y estrategias de formación continua y la práctica educativa y docente que desarrollan los maestros frente a grupo, directores, supervisores y asesores técnicos pedagógicos en las aulas, escuelas y zonas (Torres, 2016, pág. 10).

Las estrategias de formación, sí consideran esta medición en el aula, la escuela y la zona escolar, sin embargo, no se incorporan en los documentos base, como parte de las directrices, sugerencias metodológicas ni procedimentales que favorezcan este tipo de valoración.

Al respecto, el estado de Aguascalientes describe algunos mecanismos que podrían ser de utilidad, tales como, observaciones en aula, impacto de formación continua en aula, la escuela y zona escolar, lo anterior con apoyo de los CTE y CTZ. Además del empleo de un reporte de lo significativo o no de los programas y del establecimiento de un plan de seguimiento a los proyectos de aplicación escolar. Mientras que, Torres (2016) propone a la investigación educativa como mecanismo para evaluar la articulación entre las estrategias de formación y la práctica que desarrollan los maestros en las aulas, escuelas y zonas, pues podría ampliar y profundizar su marco de análisis desde el diagnóstico de necesidades, análisis del contexto

educativo y socio histórico, valorar la resistencia al cambio por los docentes, la pertinencia y relación de los contenidos de las estrategias con la práctica educativa a fin de orientar la formación a generar cambio e innovación en su campo de acción.

Finalmente, estos cambios si pueden ser detectados por los estudiantes, puesto que les permite relacionarse con un tipo de enseñanza que favorece el aprendizaje significativo, como bien lo establece Castañeda (2002) al expresar que:

En entrevistas a alumnos se deja ver una diferencia entre los profesores que pretenden incorporar a su práctica nuevas estrategias de trabajo con aquellos que persisten en las prácticas cotidianas, sobre todo en los niños que les han fomentado trabajo colaborativo y decisión propia para asumir responsabilidades, demostrando interés por investigar, facilidad para expresarse, seguridad para convivir y disposición para compartir tareas, sin embargo, aún no se logra vincular las experiencias docentes socializadas en los eventos académicos con las experiencias escolares de los alumnos (pág. 75).

4.1.4. Discusión relacionada con rasgos diferenciales sobresalientes en las armonizaciones de los procesos de formación continua docente de la educación básica.

Esta última discusión está orientada a la construcción de buenas prácticas que contribuyan a mejorar los procesos de formación continua de los docentes de la EB, de ahí que, la sexta pregunta tenga relación con la identificación de determinados marcos de actuación que justifiquen la obtención de resultados sobresalientes, en los anteriores procesos de evaluación del desempeño docente, a fin de estar en posibilidad de definir si realmente se está ante un buena práctica, que reúna las características que la hagan aplicable y/o reproducible en similares procesos de formación.

Objetivo 1.6.

Relacionar los rasgos diferenciales en las armonizaciones de los procesos de formación continua de las maestras y maestros de la educación básica, implementados en las diferentes entidades federativas, de los cuales se han generado resultados sobresalientes.

Pregunta de investigación: ¿Cuáles son los rasgos diferenciales en las armonizaciones de dichos procesos implementados en las diferentes entidades federativas de los cuales se generan resultados sobresalientes?

4.1.4.1. Rasgos diferenciales en la formación continua como aporte en la construcción de buenas prácticas, a fin de reproducir resultados sobresalientes.

Durante la investigación fue posible dar cuenta de resultados sobresalientes obtenidos en los anteriores procesos de evaluación del desempeño por parte de docentes pertenecientes al estado de Aguascalientes, lo que dio pie, posterior al análisis llevado a cabo sobre el diseño e implementación de las estrategias de formación continua derivadas a la armonización de las políticas institucionales en este ámbito, a identificar rasgos diferenciales relacionados con:

- El objetivo de la esta estrategia de formación está dirigido al desarrollo profesional (DPD), en congruencia con el esquema propuesto por la política educativa nacional y en correspondencia con las tendencias actuales en materia de formación continua que evidencian la necesidad de transitar a un desarrollo profesional para posteriormente alcanzar la profesionalización.
- Su política estatal ha enfatizado el diseño de un diagnóstico de necesidades en el contexto local desde una perspectiva holística.

Como parte de éste proceso, la recogida de datos asume, según López (2005), un concepto amplio, que contempla la mayor cantidad de elementos del entorno, en congruencia con lo local.

- Consideran entre sus bases normativas la Constitución Política de dicha entidad y su Plan Estatal de Desarrollo. En congruencia con el contexto de implementación de la estrategia, el escenario local, lo que también les permite el diseño de otras estrategias de apoyo a la formación al tener la posibilidad de coordinarse con recursos contemplados en el plan de desarrollo, haciendo posible un mayor margen de actuación respecto de la formación docente.
- Han tratado de conducir las etapas del proceso formativo tomando como base el diagnóstico de necesidades, haciendo uso de instrumentos e información regional permitiendo establecer las características de los contextos vulnerables, hacia el diseño de una planeación y el establecimiento de la oferta formativa enfocada, de manera específica, en la atención de dichas necesidades.
- Validación de la oferta. Los responsables de este proceso consideraron la importancia de la validación a fin de que esta reúna el criterio de calidad, derivado de la pertinencia en las dos dimensiones, la del contexto y con base en las necesidades de los destinatarios, no obstante, el IEA vislumbró también el alcance de esta validación al responsabilizar la misma a expertos en el ámbito de la formación continua, además de capacitarlos para el desempeño de la misma, a fin de lograr no sólo una dictaminación de las propuestas apegada a las disposiciones establecidas, sino dar garantía de que dicha oferta era la esperada por los destinatarios y la idónea ante la urgencia de atender problemas del contexto.
- Acompañamiento previo, durante y posterior al desarrollo de procesos formativos. De acuerdo con la literatura el acompañamiento es un proceso en el que tanto acompañante como acompañado

experimentan mejoras en la comprensión de sus responsabilidades, no se busca solucionar los problemas de los acompañados, «sino orientarlos hacia la resolución de esos problemas y los retos que se presentan en la práctica docente de modo que de manera autónoma éstos puedan transitar por el camino del mejoramiento continuo y la innovación» (Cantillo & Calabria, 2018, pág. 71).

- La estrategia formativa del estado de Aguascalientes consideró a este acompañamiento, como el estar atentos a atender las dudas de los aspirantes a participar en los procesos formativos favorece la demanda, además del empleo de los canales adecuados de comunicación para brindarles apoyo en el proceso de inscripción, trayecto formativo, descarga de constancia de participación, etc.
- En cuanto al seguimiento de su proceso formativo se han considerado la atención de las mesas de ayuda técnica y académica a expertos en estos ámbitos garantizando una asesoría pertinente, tendiente a resolver sus dudas, no solo durante el proceso de formación sino desde el proceso de inscripción eliminando barreras para la participación del profesorado.
- Así mismo, la implementación de una plataforma ha permitido un mayor acercamiento y acompañamiento, brindando la oportunidad de implementar mecanismos de seguimiento y evaluación a los docentes que participan en sus procesos formativos.

Por lo anterior, el desempeño de esta estrategia puede ser sometido a un mayor escrutinio, que permita incorporarla como una *buena práctica*, ya que, luego de un análisis comparativo, fue posible estimar que la misma cumple la mayoría de los criterios que identifican a las buenas prácticas, pues:

- Atiende un problema específico detectado y detallado, en este caso

la formación continua de los docentes de la educación básica.

- Transforma los procesos, si bien se cuenta con directrices, sus responsables han sabido conciliar la atención de las mismas, considerando las condiciones específicas del entorno de operación.
- Es valorada por los interesados, en el sentido de que los participantes han respondido de manera favorable, con la obtención de resultados sobresalientes en las evaluaciones del desempeño practicadas.
- Se identifica como un aspecto innovador en la misma, en cuanto a la mediación entre las directrices del programa marco y su adaptación a las condiciones del entorno.
- Es evaluable de manera interna en la etapa considerada como parte de su propio proceso y con respecto a los resultados de sus participantes en las evaluaciones del desempeño.
- Tiene la posibilidad de ser replica, en este caso por las demás entidades federativas o por parte de otros subsistemas en particular (el de educación superior, por ejemplo).
- Es posible demostrar evidencia de éxito, mediante el resultado de las evaluaciones del desempeño de los participantes y el resultado de las encuestas de satisfacción de los mismos.
- Demuestra una contribución significativa a la misión o propósito de la institución, toda vez que favorece a la calidad de la educación básica, como parte del Sistema Educativo Nacional, al tener como propósito contribuir a la profesionalización de los docentes a través de procesos de desarrollo que fortalezcan sus capacidades de desempeño en las aulas.

- Cumple con criterios relacionados con ética, desde las bases normativas que le dan sustento a la estrategia de formación continua propuesta, aunado al fomento de valores universales.
- Es superadora con relación a otros modelos o abordajes utilizados. En este sentido, Berro (2013), Meresman (2009) manifiestan una clara diferenciación desde el sentido que esta estrategia de formación, en contraste con otras, mantiene una visión orientada, al menos desde su propósito, a la profesionalización docente y, por ende, a la mejora educativa, la cual guía el desarrollo de las etapas que la conforman.

4.2. Aportaciones

En este apartado se detallan algunas aportaciones de nuestra investigación al estudio de los procesos de formación continua del profesorado.

La investigación que hemos realizado pertenece al ámbito de la formación docente, específicamente, a la formación continua o permanente dirigida a los docentes de educación básica en nuestro país. Aunque, se trata de un estudio sobre prácticas específicas posee un soporte teórico-conceptual basto, ya que, incorpora un análisis de conceptos que estructuran el campo de la formación docente, orientaciones pedagógicas, modelos formativos, planeación de la formación, diagnóstico de necesidades de formación, principales modelos de análisis de necesidades formativas, tendencias actuales en materia de formación del profesorado y modelos de desarrollo profesional. Con ello, es posible atender la necesidad expresada en el estado de conocimiento respecto a ausencia de estudios donde se priorice la teoría sobre la práctica.

Consideramos que otras posibles aportaciones de esta investigación están orientadas a integrar una serie de aspectos relacionados con la planeación o el diseño de la formación, su implementación y al establecimiento de mecanismos de evaluación de estos procesos, que pueden ser tomadas en cuenta por las AEL para contribuir a la mejora de la formación continua de los profesores de Educación Básica.

Siguiendo con las generalidades del proceso de formación, el presente estudio se une a los considerados en el estado de conocimientos al dar cuenta de una baja correspondencia entre las prácticas de formación y las necesidades de los docentes, derivada de la ausencia de referentes metodológicos y procedimentales en las directrices establecidas, para la construcción de diagnósticos de necesidades de formación que permitan dar respuesta a ¿quiénes son los docentes? ¿cómo es el contexto de influencia en el desarrollo de su práctica? Aspectos determinantes en la conformación de una oferta formativa con criterios de calidad, pertinencia y contextualizada.

Este trabajo, también, ofrece una contribución de tipo teórico mediante una propuesta de caracterización relacionada con los componentes que integran el proceso de formación continua de los docentes de la EB. A partir de conjugar fundamentos en este campo, con los resultados del estudio empírico, de los primeros fue posible identificar elementos de distintos modelos de formación, de tópicos relacionados con las actuales tendencias en materia de formación continua, a fin de resaltar aquellos que contribuyan al éxito formativo, entre los que se encuentra el **diagnóstico de necesidades de formación**, mismo que se constituyó como el **elemento o componente clave de una formación efectiva**. Con respecto a este último, se brinda un soporte metodológico variado, a fin de que pueda apartarse a una diversidad de contextos educativos.

Así también, como otra contribución, se logró determinar la manera en la que el SEN concibe la formación continua de los docentes de la EB. Consideramos necesario, que esta conceptualización permee

desde el programa marco y como parte de las armonizaciones a fin de ser incorporada en las estrategias formativas locales alineándola con su diseño, hasta la implementación y evaluación, lo cual da claridad y precisión en la valoración de resultados.

Así mismo, fue posible identificar, como cuarta aportación la importancia en el establecimiento de objetivos tendientes a favorecer, por un lado, el logro educativo a la vez que se consideren aspectos de mejora profesional y personal por parte del profesorado. Aunque la mejora en los procesos educativos constituye un proceso complejo toda vez que en ello no solamente interviene el docente sino un cumulo de factores ajenos a éste, a diferencia de otras profesiones, el fin último de esta formación independientemente que se decida transitar al desarrollo profesional, debe centrarse en el enriquecimiento de las prácticas de enseñanza que favorezcan la mediación del aprendizaje armonizando las individualidades a fin de mantener una perspectiva de inclusión y equidad.

Otra aportación directamente relacionada con la anterior tiene que ver con la determinación e implementación de la oferta formativa, la vinculación entre las bases teóricas consultadas y los estudios empíricos. Estas permitieron establecer la preferencia y necesidad, por parte de los destinatarios a participar en estos procesos y en contenidos que se centren en el aula como punto de partida del fortalecimiento docente, es decir, los docentes están ávidos de participar de esta formación siempre que todo lo considerado puede ser replicado en las aulas.

Otro aspecto importante de recuperar tiene relación con la evaluación de los procesos formativos, específicamente, en cuanto a resultados sobresalientes de los participantes. Si bien, como parte de la reforma del 2013 la formación continua del profesorado se encontraba ligada a la evaluación del desempeño, a partir de estos referentes fue posible identificar procesos exitosos, los cuales pueden ser estudiados

con fines de mejora. La investigación se centró en ubicar rasgos diferenciales que permitieran la construcción de buenas prácticas, a fin de poder ser replicadas en procesos similares de otras entidades federativas o en otros subsistemas educativos como es el caso del nivel superior. La ventaja de las buenas prácticas es, que derivado de su estudio, se tiene la flexibilidad de implementar o adecuar los elementos generadores de buenos resultados a otros de acuerdo con sus especificidades.

4.3. Limitaciones

Durante la realización del presente estudio, se tuvo que hacer frente a una serie de situaciones que provocaron la complejidad del análisis, recopilación e interpretación de los resultados, entre las que se encuentran:

- El tamaño de la muestra poblacional. Sólo se analizaron las estrategias formativas de tres entidades federativas, y esto, al compararlo con el total de estados que implementaron estrategias de formación, podría suponer la falta de representatividad, sin embargo, al ser el proceso con características de centralidad, queremos pensar que todas las entidades federativas presentan la misma planeación e implementación generalizada de la formación. Si bien, fue posible encontrar diferencias, éstas radican en los aspectos procedimentales, de ahí la insistencia en el establecimiento de referentes de esta naturaleza para el fortalecimiento de las directrices, lo que favorecería la pertinencia de estos procesos en la mayoría de los contextos locales.
- Empleo de otras técnicas e instrumentos de recolección de datos. Como parte de la investigación de corte documental se empleó la observación indirecta, recabando memorias de expertos en este ámbito. Sería conveniente valorar, considerando la relevancia del

mismo, el desarrollo de otros procesos indagatorios en los que sea posible un acercamiento directo con los actores principales, es decir, las maestras y maestros de la educación básica en servicio. Esto favorecería la recuperación de experiencias, expectativas, anhelos, necesidades profesionales y personales derivadas del desempeño de sus propias prácticas de enseñanza y del vínculo que establecen como parte de éstas con el estudiantado y la comunidad.

- La escasez de insumos fue otra de las limitaciones, en este caso, al constituirse como una investigación documental, y aun cuando el estado de conocimiento expresa la existencia de investigaciones referidas a prácticas específicas, se hace necesario que, al tratarse de un proceso institucionalizado, los responsables del mismo den cuenta de sus resultados. Esto no solo debe realizarse en el cumplimiento en la transparencia de los recursos invertidos, sino desde una perspectiva cualitativa que contribuya a lograr su eficiencia, pero también fomente y coadyuve al desarrollo de investigaciones en este ámbito.
- Falta de tiempo y recursos, entre más interés se tenga en profundizar en el análisis de los elementos que conforman el contexto del objeto de estudio y el mismo como tal, será necesaria mayor disposición de tiempo y recursos. Sin embargo, la relevancia de este ámbito justifica el empleo de los mismos.

4.4. Líneas abiertas

Todo trabajo de investigación contribuye a despejar algunas incógnitas, en este caso sobre la formación continua docente y su transcendencia en el contexto de la educación básica. Sin embargo, se generan nuevas preguntas y otras ideas que dan pie a propuestas para la realización de futuros desarrollos. Este apartado presenta algunas líneas de

investigación que pueden ser de interés, considerando el abordaje de la presente investigación, están ordenadas por:

- Hallazgos de la investigación. Esto es a partir de los resultados alcanzados y no alcanzados en el presente estudio. En la presente investigación quedó establecido que, como lo señala Vezub (2019), en un intento por lograr el desarrollo profesional nos hemos centrado en políticas de formación continua, sin embargo, ya quedó establecido que el DPD es un proceso más amplio que abarca, entre sus componentes, tanto la formación inicial como la continua, no obstante, el fin último del DPD es lograr una verdadera profesionalización del magisterio, la interrogante que se queda abierta estaría planteada a partir de querer conocer: Qué se entiende por profesionalización docente y qué aspectos, elementos o procesos deben ser considerados por el SEN para lograr el tránsito a la profesionalización de sus docentes.
- En este sentido, siguiendo con el DPD, también en la investigación se logró determinar que abarca, aparte de la formación continua, aspectos relacionados con el desarrollo institucional. Esto abre una brecha para ahondar respecto a la relación que existe entre las formas de trabajo docente (desarrollo institucional) y el desarrollo curricular como elementos favorecedores del DPD y del cambio educativo, tomando en cuenta que la mejora escolar está relacionada con optimizar las situaciones de trabajo convirtiéndolas en contextos potenciales de formación que incidan en la mejora del aprendizaje del alumnado, la pregunta inicial podría ser sobre la manera de vincular ambos desarrollos (institucional y curricular) junto con sus elementos para promover una formación docente centrada en el aprendizaje.
- Otra posible línea de trabajo tiene relación con, como parte del DPD, la formación de docentes investigadores para favorecer la mejora educativa. Nuestro sistema educativo no ha transitado aun al DPD

de ahí la necesidad de contar con investigaciones que den cuenta de mejores prácticas y modelos idóneos apegados a la realidad del contexto educativo mexicano.

- Con respecto a los hallazgos no alcanzados, en esta investigación no fue posible valorar, a través del estudio empírico, si las estrategias de formación continua propuestas de manera institucional realmente contribuyen al desarrollo de las capacidades de los docentes a fin de atender las demandas de la educación básica. En este sentido, mediante, líneas abiertas, sería factible considerar la existencia de mecanismos idóneos que permitieran estimar el desarrollo de estas capacidades a través de la formación continua, la evidencia de éstos en el mejoramiento de las prácticas de enseñanza junto con determinados marcos de actuación y el grado de incidencia, en su conjunto, en el logro académico de los estudiantes.
- Limitaciones de la investigación. En este caso la construcción de propuestas estaría dada a través de aumentar la muestra poblacional evaluando de seis a siete entidades federativas, considerando los mismos parámetros en la obtención de resultados de anteriores evaluaciones del desempeño. Así como el empleo de otras técnicas e instrumentos de recolección de datos permitiendo alcanzar un nivel de análisis de mayor profundidad, así como el abordaje de otros factores que influyen en el desarrollo de procesos formativos.
- Construcción de la misma investigación en otro contexto. Valorando la posibilidad de realizar el mismo estudio de procesos de formación continua, en el nivel de educación media superior.
- Reevaluar y ampliar la teoría, el marco o el modelo que ha abordado la investigación. En este caso, la propuesta de nuevos procesos indagatorios estaría orientada al diseño e implementación de un

modelo de desarrollo profesional docente específico para este subsistema, en el que no solamente se considere el desarrollo de procesos de formación continua sino se valoren elementos alternos de corte institucional como la vinculación entre este tipo de formación y los programas de incentivos laborales, la designación formal de una figura de acompañamiento docente, o adecuaciones curriculares, etc.

- Así mismo, algunos autores han hecho hincapié, a raíz de intentar generar procesos de desarrollo profesional, el cual considera el vínculo entre la formación inicial y la continua. Podría ser de utilidad extender el estudio a una formación integral del profesorado, de ahí que se inste a la revisión de los planes y programas de las instituciones formadoras de docentes a fin de valorar la pertinencia de un modelo basado en este posicionamiento.
- Otro aspecto por considerar, sería el posicionar el aprendizaje del estudiantado como eje del desarrollo profesional docente, lo cual involucra un proceso de indagación sobre las bases de ambos procesos hasta encontrar puntos de encuentro desde donde catapultarlos.

4.5. Conclusiones

Este último apartado está orientado a definir algunas precisiones a manera de síntesis del presente proceso de investigación, mismo que, con respecto a los procesos de formación continua de las maestras y maestros de la educación básica en nuestro país es posible dar cuenta que:

4.5.1. El modelo de formación continua de los docentes de la EB.

Las acciones de formación continua dirigidas a las maestras y maestros de la educación básica en nuestro país se organizan a través del establecimiento una estrategia de formación a nivel federal como programa marco (plan general de formación) y su correspondiente armonización para ser implementada en las entidades federativas. Si bien la importancia de generar un plan integral a nivel federal permite superar la fragmentación y evitar la dispersión en esquemas de trabajo y acciones focalizadas, su implementación en las entidades federativas trastoca lo complejo en cuanto a la diversidad de contextos y las particularidades de los participantes.

4.5.2. Fundamentos de los procesos de formación continua de los docentes de la EB.

Aunque el programa marco contempla una fundamentación y conceptualización de la formación continua en la estrategia nacional basada en el enfoque sociocrítico, durante la armonización de dicha política, se pierde este fundamento. Sin embargo, su permanencia en el documento base local favorecería la articulación en los elementos que conforman dichas estrategias, sus objetivos perfiles de egreso, líneas de formación, oferta formativa, deben estar enmarcados bajo este precepto a fin de generar congruencia interna que garantice el cumplimiento de los mismos y, por ende, el éxito de la formación.

Así mismo, existen discrepancias en cuanto a la manera en la que el SEN concibe a la formación continua, aun así, dentro de las directrices se ha logrado identificar una definición que corresponde con el paradigma sociocrítico, como un proceso permanente de adquisición de conocimientos, desarrollo de aptitudes, capacidades y habilidades que le permite al docente una reflexión sistemática de su práctica educativa, para transformarla y lograr mejores aprendizajes en los alumnos. Por lo que sería factible considerar este pronunciamiento en la articulación de los procesos de formación por parte de las entidades federativas.

4.5.3. Componentes de los procesos de formación continua de los docentes de la EB.

Si bien las directrices marcadas consideran los componentes y etapas indispensables para el desarrollo de estos procesos: a) diagnóstico, b) determinación de necesidades y c) establecimiento de la oferta formativa). La planeación de la formación en su conjunto (todas las etapas) requiere un tratamiento de corte investigativo. Por tanto, es necesario fortalecer dichas directrices con referentes teóricos, metodológicos y procedimentales que den mayor sustento al desarrollo del diagnóstico de necesidades de formación, del que depende la generación y adecuada implementación de una oferta formativa de calidad, pertinente y equitativa.

En lo que respecta a la oferta formativa de este proceso, está orientada en función de las líneas de formación establecidas en el programa marco, evidenciando que gran parte de la planeación de la formación se estructura con base en políticas institucionales sin tomar como prioridad las necesidades de los estudiantes, o sin considerar que muchos de los cambios que requiere hacer el SEN no es posible atenderlos mediante formación continua, de ahí la importancia de un verdadero diagnóstico que permita identificar estas necesidades

como primer paso para lograr un verdadero fortalecimiento de las capacidades docentes.

La oferta formativa debe tomar como base las necesidades y problemáticas detectadas en el diagnóstico. Además deben considerar las tendencias actuales en materia de formación, ya que estas promueven en las propuestas formativas la incorporación de «experiencias y el saber producido en las escuelas (...) propuestas situacionales, centradas en el análisis de la práctica, en la idea de desarrollo colectivo y profesional» (Vezub, 2007, pág. 18).

4.5.4. Trascendencia y dirección de los objetivos de los procesos de formación.

En cuanto a la trascendencia y dirección de los objetivos de los procesos de formación de las maestras y los maestros de la educación básica en nuestro país, el Sistema Educativo Nacional aún no termina de establecerlos. Si bien las entidades federativas mantienen una orientación hacia el fortalecimiento de las capacidades del profesorado, a fin de consolidar un perfil docente que contribuya a la mejora del aprendizaje, desde su nombre, el Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP), toma al desarrollo profesional como eje para su puesta en marcha a nivel local, previa armonización.

4.5.5. Desarrollo profesional en el PRODEP.

Las líneas del PRODEP establecen su marco de actuación en el fortalecimiento del perfil orientado al desempeño de funciones mediante programas de formación, lo que no es posible para alcanzar dicho desarrollo. Lo anterior permite dar cuenta que, nuestro país, se encuentran en vías de asumir una perspectiva de desarrollo

profesional «desde una posición más remedial e instrumental de la capacitación y el perfeccionamiento, hacia un enfoque integral y estratégico de la problemática» (Vezub, 2019, pág. 8).

Es necesario tener claro que la formación continua no es sinónimo del desarrollo profesional (DP), la formación continua es uno de sus componentes. El DP va más allá de la planificación de la formación, implica considerar la heterogeneidad de necesidades, situaciones y contextos laborales existentes y al docente con su experiencia y particularidades, como puntos de partida para diseñar cualquier intervención sobre su perfeccionamiento (Vezub, 2004, pág. 11).

Ante este panorama, es necesario comenzar a establecer una serie de criterios e indicadores para el diseño y futura implementación de programas de DPD que impacten la práctica docente, a partir de hacer de la formación «un espacio de creatividad, innovación y perfeccionamiento de las prácticas de enseñanza» (Ortega, 2011, pág. 24). De esta manera el **DPD** ya no podrá verse como simple «actualización académica», sino como un medio para lograr que los docentes se puedan desempeñar de manera autónoma, comprometida y participativamente en la atención de las actuales demandas del sistema educativo.

4.5.6. Formación continua-fortalecimiento docente-atención de la educación básica.

Los procesos de formación continua de los docentes de la EB, en general, sí están orientadas a fortalecer las capacidades de este profesorado toda vez que abordan gran parte de sus tópicos, lo complejo radica en indagar si el nivel de apropiación, como resultado del proceso formativo, llega a generar cambios en la enseñanza en las aulas, el estudio empírico no arrojo informes que den cuenta de

ello, sin embargo, los sustentos teóricos establecen cambios en el aprendizaje de los estudiantes tras este tipo de procesos.

4.5.7. Rasgos diferenciales en resultados sobresalientes hacia la construcción de buenas prácticas.

Así mismo, fue posible dar cuenta de resultados sobresalientes obtenidos en los anteriores procesos de evaluación del desempeño por parte de docentes pertenecientes al estado de Aguascalientes, lo que dio pie, posterior al análisis llevado a cabo sobre el diseño e implementación de las estrategias de formación continua, derivadas de la armonización de las políticas institucionales en este ámbito, a identificar rasgos diferenciales como el hecho de que basaran gran parte de los componentes y etapas de la planificación de su formación en el contexto local y en la identificación de las características de sus destinatarios (docentes de la EB), lo cual tomaron como base para la conformación de una oferta formativa con las características de pertinencia y equidad. Esto sienta un precedente hacia la construcción de buenas prácticas que incremente las posibilidades de éxito formativo, a partir de replicar este tipo de marcos de actuación en otras entidades federativas.

Referencias bibliográficas

- Alvarado, L., & García, M. (2008). Características más relevantes del paradigma socio-crítico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y la enseñanza de las ciencias realizadas en el Doctorado en Educación del Instituto Pedagógico de Caracas. *Sapiens Revista Universitaria de Investigación*, 187-203.
- Alvarez-Gayou Jurgenson, J. (2003). Como hacer investigacion cualitativa. Fundamentos y metodologia. *Barcelona: Paidos Mexicana S.A.*
- Alves, E. (2003). La formación permanente del docente en la escuela. *Investigación y Postgrado*, 36-45.
- Amador, J. (2009). La Alianza por la Calidad de la Educación, modernización de centros escolares y profesionalización de los maestros. *Mexico: Centro de Estudios Sociales y de Opinion Publica de la Camara de Diputados.*
- Aramburuzabala, P., Hernández-Castilla, R., & Ángel-Uribe, I. (2013). Modelos y tendencias de la formación docente universitaria. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 345-357. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/567/56729527020.pdf>
- Aránega, S. (2013). De la detección de las necesidades de formación pedagógica a la elaboración de un plan de formación en la sociedad. *Barcelona: Ediciones OCTAEDRO.*
- Arias, F. (2012). El proyecto de investigación. Introducción a la metodología científica. *Caracas: Editorial Episteme, C.A.*
- Ávalos, B. (noviembre de 2007). *Formación Docente Continua y Factores Asociados a la Política Educativa en América Latina y el*

Caribe. Obtenido de <https://publications.iadb.org/es/formacion-docente-continua-y-factores-asociados-la-politica-educativa-en-america-latina-y-el-caribe>

Ballén, M., Pulido, R., & Zuñiga, F. (2007). Abordaje hermenéutico de la investigación cualitativa. Teorías, procesos, técnicas. *Bogotá, Colombia: U. Cooperativa de Colombia*.

Bardín, L. (2002). Análisis de contenido. *Madrid, España: Ediciones Akal, S.A.*

Barrero, C., Bohorquez, L., & Mejía, M. (2011). La hermenéutica en el desarrollo de la investigación educativa en el siglo XXI. *Itinerario Educativo, 101-120*.

Bausela, E. (2007). Análisis de Necesidades en el Proceso de Diseño de un Programa de Orientación. *Revista Electrónica de Educación y Psicología, 1-33*.

Bernal, C. (2006). Metodología de la investigación: para administración, economía, humanidades y ciencias sociales. Naucalpan, Edo. de México: *Pearson Educación*.

Berro, M. (enero de 2013). *Buenas prácticas*.

Borda, P., Dabenigno, V., Freidin, B., & Güelman, M. (2017). Estrategias para el análisis de datos cualitativos. Buenos Aires, Argentina: *Carolina De Volder- Centro de Documentación e Información IIGG*.

Braslavsky, C. (1999). Bases, orientaciones y criterios para el diseño de programas de formación de profesores. *Revista Iberoamericana de Educación (19), 13-50*. doi:10.35362/rie1901054

Cabero, J., & Loscertales, F. (2015). Elaboración de un sistema categorial de análisis de contenido para analizar la imagen del profesor y la enseñanza en la prensa. *Depósito de Investigación Universidad de Sevilla*.

- Cabral, B. (2018). Consideraciones para el almacenamiento de archivos digitales en la nube informática en bibliotecas universitarias. *Investigación bibliotecológica*, 55-75.
- Cámara, E. (2009). Construcción de un instrumento de categorías para analizar valores en documentos escritos. *REIFOP*, 59-72.
- Camargo, M., Calvo, G., Franco, M., Vergara, M., Londoño, S., Zapata, F., & Garavito, C. (2004). *Las necesidades de formación permanente del docente*. Educación y Educadores, 79-112.
- Cantillo, B., & Calabria, M. (2018). Acompañamiento pedagógico: Estrategia para la práctica reflexiva en los docentes. *Barranquilla, Colombia: Universidad de la Costa Cuc*.
- Cárcamo, H. (2005). Hermeneútica y análisis cualitativo. *Revista de Epistemología de Ciencias Sociales*, 204-216.
- Carrasco, S. (2009). *Metodología de investigación científica: Pautas metodológicas para diseñar y elaborar el proyecto de investigación*. Lima: Ed. San Marcos.
- Castañeda, C. (2002). *El impacto de la actualización docente en el quehacer pedagógico del profesor de educación primaria del municipio de Lázaro Cárdenas, Michoacán*. Obtenido de <https://repositorio.tec.mx/bitstream/handle/11285/628751/EGE00000007260.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Castro, F., & Castro, J. (2013). *Manual para el diseño de proyectos de gestión educativa*. (U. d. Bio, Ed.) Recuperado el 13 de Febrero de 2020, de <http://www.ubiobio.cl/miweb/webfile/media/378/MANUAL%20PARA%20EL%20DISE%3%91O%20DE%20PROYECTOS%20DE%20GESTI%3%93N%20EDUCACIONAL.compressed.pdf>
- Chacón, S., López, J., & Sanduvete, S. (2003). *Pasado, presente y futuro en la evaluación de necesidades formativas: el uso de las*

nuevas tecnologías de la información y la comunicación. Comunicación presentada en el II Congreso de la Sociedad Española de Evaluación. Sevilla.

Cobos, M. (2014). La formación docente es clave para la calidad educativa. *Critica*, 8-11.

Contreras, M. (13 de septiembre de 2012). *Análisis de datos desde la perspectiva cualitativa*. Obtenido de <https://es.slideshare.net/mariajuliac1/analisis-de-datos-perspectiva-cualitativa>

Coordinación Estatal de Actualización Magisterial. (2019). *Documento Estatal Base de Formación Continua 2019*. Veracruz. Obtenido de http://dgfc.basica.sep.gob.mx/multimedia/RSC/BASICA/Documento/201910/201910-RSC-1hnm0Mb8zz-Veracruz_DBE_2019.pdf

Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente. (2015). Obtenido de http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/portal-docente-2014-2018/content/ms/docs/2016/permanencia/Desempeno_Docentes_EMS.pdf

Cordero, G., Jiménez, J., Navarro, C., & Vázquez, M. (2017). *Diagnóstico de la política pública de formación y desarrollo profesional del personal educativo de educación básica de la reforma educativa*. (INEE, Ed.) Obtenido de <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/P1F214.pdf>

Cortés, F., Taut, S., Santelices, M., & Lagos, M. (2011). *Formación continua en profesores y la experiencia de los Planes de Superación Profesional (PSP) en Chile: Fortalezas y debilidades a la luz de la evidencia internacional*. Obtenido de Sociedad Chilena de Políticas Públicas: https://www.sociedadpoliticaspUBLICAS.cl/archivos/BLOQUE1/Educacion_superior_y_Educacion_Continua/Mejorando_el_desempeno_docente_a_traves_de_la_forma-

cion_profesional_continua_obligatoria.pdf

CSPD. (2018). *Perfil, parámetros e indicadores para docentes y técnicos docentes*. Obtenido de http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/portal-docente-2014-2018/content/ba/docs/2017/ingreso/PPI_INGRESO_EB_2017_2018.pdf

De Lella, C. (septiembre de 1999). *Modelos y tendencias de la Formación Docente*. Obtenido de Organización de Estados Iberoamericanos: <https://www.oei.es/historico/cayetano.htm>

DEFC del Estado de Michoacán. (2019). *Documento Base Estatal de Formación Continua 2019*. Obtenido de <http://dgfc.basica.sep.gob.mx/multimedia/RSC/BASICA/Documento/201910/201910-RSC-Hkq13tSFHb-MICHOACN.pdf>

Diario Oficial de la Federación. (15 de mayo de 2019). *DECRETO por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de los artículos 3o., 31 y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia educativa*. Obtenido de *DECRETO por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de los artículos 3o., 31 y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia educativa*

Díaz, M. (2014). *La importancia de la capacitación de los docentes de la educación básica para alcanzar la calidad educativa. El caso de México*. México: Universidad Pedagógica Veracruzana.

Díaz, S. (2009). Plataformas educativas, un entorno para profesores y alumnos. *Revista digital para profesionales de la enseñanza*, 1-7. Obtenido de <https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd4921.pdf>

Dirección del Servicio Profesional Docente. (2019). *Documento Base Estatal de Formación Continua 2019 Aguascalientes*. Obtenido

de <http://dgfc.basica.sep.gob.mx/multimedia/RSC/BASICA/Documento/201910/201910-RSC-ZSPNRzP19I-AGS-DocumentoEstatal2019membretado1.pdf>

Dirección General de Formación Continua, Actualización y Desarrollo Profesional de los Maestros de Educación Básica. (2019). *Sistema Nacional de Formación Continua. Documento Base 2019*. Obtenido de http://dgfc.basica.sep.gob.mx/multimedia/RSC/BASICA/Documento/201905/201905-RSC-ZRHsNGiRqF-DocumentoBase__290519.pdf

Dirección General de Formación Continua, Actualización y Desarrollo Profesional de Maestros de Educación Básica. (2019). *Sistema Nacional de Formación Continua. Documento Base 2019*. Obtenido de http://dgfc.basica.sep.gob.mx/multimedia/RSC/BASICA/Documento/201905/201905-RSC-ZRHsNGiRqF-DocumentoBase__290519.pdf

Dirección General de Formación Continua, Actualización y Desarrollo Profesional de Maestros de Educación Básica. (2020). *Estrategia Nacional de Formación Continua 2020*. Obtenido de http://dgfc.basica.sep.gob.mx/multimedia/RSC/BASICA/Documento/202005/202005-RSC-5F0G5hyVnk-ENFC2020_12052020.pdf

Diz, M. (2017). Necesidades formativas. Modelos para su análisis y evaluación. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*.

DOF. (29 de diciembre de 2019). *Acuerdo número 22/12/19 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa para el Desarrollo Profesional Docente para el ejercicio fiscal 2020*. Obtenido de <http://dgfc.basica.sep.gob.mx/multimedia/RSC/BASICA/Documento/201912/201912-RSC-hhtCnRFaEL-RO2020.pdf>

Ducoing, P., & Fortoul, B. (2013). *Procesos de formación. 2002-2011*.

- México, D.F.: Consejo Mexicano de Investigación Educativa A.C.
- Durango, Z. (2015). ¿Porqué es importante la investigación cualitativa en la educación? *Portal de las palabras*, 43-46.
- EcuRed. (27 de julio de 2019). *Base de datos documental bibliográfica*. Obtenido de https://www.ecured.cu/Base_de_datos_documental_bibliogr%C3%A1fica#Bases_de_datos_documentales
- Escribano, E. (2018). El desempeño del docente como factor asociado a la calidad educativa en América Latina. *Revista Educación*. Obtenido de <https://www.redalyc.org/jatsRepo/440/44055139021/html/index.html>
- Explorable.com. (15 de noviembre de 2009). Obtenido de <https://explorable.com/es/poblacion-de-la-investigacion>
- Fernández-Salineró, C. (1999). El diseño de un Plan de Formación como estrategia de desarrollo empresarial: estructura, instrumentos y técnicas. *Revista Complutense de Educación*, 181-242.
- Ferreira, M. (2006). Introducción a las técnicas cualitativas de investigación aplicadas en salud. Barcelona: *Univ. Autònoma de Barcelona*.
- Frías, J., & Travieso, C. (2003). Tendencias de investigación en organización del conocimiento. *Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca*.
- Gárate, M., & Cordero, G. (2019). Apuntes para caracterizar la formación continua en línea de docentes. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 209-221. doi:10.21703/rexe.20191836garate10
- García, S. (1999). El desarrollo profesional: análisis de un concepto complejo. *Revista de Educación*, 175-187. Obtenido de https://www.researchgate.net/publication/39137448_El_desarrollo_

profesional_analisis_de_un_concepto_complejo/link/564c4e-1b08ae3374e5de85ff/download

Garita, A. (2015). *Armonización Normativa*. México: SE.

Gómez, C. (2006). Evaluación del desarrollo profesional docente: una necesidad del territorio. *Revista MediSur*, 43-46.

Gómez, M. (2006). Introducción a la Metodología de la Investigación científica. Córdoba, Argentina: Editorial Brujas.

González, M., & Cutanda, M. (2017). Formación continuada del profesorado, mejora de la enseñanza y de los aprendizajes del alumnado. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 1095-1116. Obtenido de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662017000401095&lng=es&tlng=es.

Guerra, P. (2008). Formación docente continua: una mirada desde el aprendizaje de adultos. *Revista Iberoamericana de Educación*. Obtenido de <https://rieoei.org/historico/deloslectores/2008Zamora.pdf>

Guerra, P., & Montenegro, H. (2017). *Conocimiento pedagógico: explorando nuevas aproximaciones*. Educ. Pesqui, 663-680.

Guirao, S. (2015). Utilidad y tipos de revisión de literatura. *Revista de Enfermería*.

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill.

Herrera, M. (7 de septiembre de 2011). *Técnicas de investigación*. Obtenido de <https://es.slideshare.net/herreramarina4/tcnicas-de-investigacin-fichas-de-registro>

Huchim, D., & Fernández, J. (2009). Mejoramiento de la calidad docente, utilización de la norma ISO-10015 en el CETIS 104. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 1-26.

Icart, M., Fuentelsaz, C., & Pulpón, A. (2006). Elaboración y presenta-

- ción de un proyecto de investigación y una tesina. *Barcelona: Publicacions edicions de la Universitat de Barcelona.*
- Imbernón, F. (1989). La formación del profesorado. *Barcelona: Laia.*
- Imbernón, F. (1994). La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional. *Barcelona: Graó.*
- Imbernón, F. (1999). *De la formación espontánea a la formación planificada. La política de formación permanente en el estado español.* En A. Pérez, J. Barquín, & J. Angulo, Desarrollo Profesional del Docente. Política, Investigación y Práctica (págs. 181-207). Madrid: Akal.
- Imbernon, F. (2016). *Diseño, desarrollo y evaluación de los procesos de formación.* . España.: Ed. Síntesis.
- INEE. (2019). *La educación obligatoria en México. Informe 2019.* México: INEE. Obtenido de <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/04/P11245.pdf>
- Instituto de Educación de Aguascalientes. (2019). *Boletín informativo No. 576.* IEA. Obtenido de http://www.iea.gob.mx/INTERNAS/comunicacion/2019/Boletin_576_2019.pdf
- J., A. (2015). *Sobre la formacion en el ambito educativo y algunos de sus terminos derivados.* XIII Congreso Nacional de Investigacion Educativa, COMIE.
- Juarez, T. (24 de marzo de 2013). Recuperado de: <http://www.lavozdelnorte.com.mx/2013/03/24/68-anos-de-la-inauguracion-del-instituto-federal-de-capac>. *La voz del Norte.*
- Krippendorff, K. (1990). Metodología de análisis de contenido. Teoría y práctica. *Barcelona, España: Paidós.*
- Ku, M., & Tejada, J. (2015). Detección de necesidades de formación del profesorado de los institutos tecnológicos de Quintana

- Roo, Méxio, basado en competencias profesionales. *Educar*, 397-416.
- Leyva, Y., & Gonzalez, M. (2019). *Fortalecimiento de la formacion continua para docentes en servicio*. Mexico: Gaceta de la politica Nacional de Evaluacion Educativa en Mexico.
- López, J. (2005). Modelo para diagnosticar las necesidades formativas. *Papers de Formació Municipal* (123).
- López, J. (2005). Planificar la formación con calidad. *Madrid: CISS-PRAXIS*.
- López, J., & Leal, I. (2002). Aprender a planificar la formación. *Barcelona: Paidós*.
- López-Roldán, P., & Fachelli, S. (2015). Capitulo II.3. En P. López-Roldán, & S. Fachelli, Metodología de la Investigación Social Cuantitativa. *Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona*.
- Marcos, M. (1999). Los archivos en la era digital. *Revista internacional científica y profesional*. Obtenido de http://www.elprofesional-delainformacion.com/contenidos/1999/junio/los_archivos_en_la_era_digital.html
- Martínez, C., & Galán, A. (2014). Técnicas e instrumentos de recogida y análisis de datos. *Madrid: UNED*.
- Martínez, J. (2011). Métodos de investigación cualitativa. *Silogismo*.
- Méndez, E. (2004). El diagnóstico de necesidades de capacitación es un asunto local. *Revista de Ciencias Administrativas y Financieras de la Seguridad Social*, 25-33.
- Meresman, S. (2009). Promoción de salud, escuela y comunidad: el laberinto de la implementación. *OPS*.
- Merino, M. (2013). Políticas publicas, ensayo sobre la intervencion del Estado en la solucion de temas publicos. *Mexico: CIDE*.
- Ministerio de Educación. (2010). Evaluación de acciones de forma-

ción docente continua desde la perspectiva de los destinatarios. Síntesis de resultados. *Provincia de Córdoba: Gobierno de la Provincia de Córdoba.*

- Monarca, H., & Manso, J. (2015). Desarrollo Profesional Docente en el discurso de los organismos internacionales. *Revista Española de Educación Comparada*, 171-189. doi:10.5944/reec.26.2015.14775
- Morales, O. (2003). *Fundamentos de la Investigación Documental y la Monografía*. En N. Espinoza, & A. Rincón, Manual para la elaboración y presentación de la monografía (págs. 20-34). Mérida, Venezuela: Universidad de Los Andes.
- Navarro, N., Illesca, M., & Lagos, X. (2005). *Modelos de formación docente base para una innovación curricular*. *Rev. Educ. Cienc. Salud*, 93-96.
- Nemiña, R., García, H., & Montero, L. (2009). *Desarrollo profesional y profesionalización docente. Perspectivas y problemas*. Currículum y Formación de Profesorado, 1-13.
- Nieva, J., & Martínez, O. (2016). Una nueva mirada sobre la formación docente. *Revista Universidad y Sociedad*, 14-21.
- Niño, V. (2011). *Metodología de la Investigación*. Bogotá, Colombia: Ediciones de la U.
- Nordenflycht, M. (2000). *Formación continua de educadores: nuevos desafíos*. (B. d. OEI., Editor) Obtenido de <http://www.campus-oei.org/oeivirt/fp/cuad3a01>.
- OCDE. (2004). *Revisión de políticas nacionales de educación: Santiago de Chile, OCDE*. Santiago de Chile: OCDE.
- OIT/Cinterfor. (2006). *Calidad, pertinencia y equidad. Un enfoque integrado de la formación profesional*. Montevideo Uruguay: OIT/Cinterfor.

Organización de Estados Iberoamericanos. (2013). obtenido de <http://www.oei.es/linea6/informe.PDF>.

Organización de Estados Iberoamericanos. (2018). *Informe Iberoamericano sobre Formación Continua de Docentes*. Obtenido de <https://www.oei.es/historico/webdocente/objetivos.htm#:~:text=Los%20objetivos%20directamente%20relacionados%20con,y%20desarrollo%20de%20la%20poblaci%C3%B3n>.

Ortega, S. (agosto de 2011). *Formación Continua*. Obtenido de <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/Sylvia-Ortega-Formacion-Continua-Estrategia-Docente.pdf>

Padilla, J., González, K., & Silva, W. (2011). Sentido de la formación docente desde la perspectiva sociocrítica. *Revista Q*.

Página oficial del Centro de Actualización del Magisterio en la Ciudad de México. (s.f.). Obtenido de Recuperado en: <http://camdf.sepdf.gob.mx/wordpress/index.php/historia/07-07-2019>.

Paramo, P. (2013). *La Investigación en Ciencias Sociales: Estrategias de Investigación*. Colombia: Universidad Piloto de Colombia.

Parraguez, M., Chunga, R., Flores, M., & Romero, Y. (2017). El estudio y la investigación documental: estrategias metodológicas y herramientas TIC. Chiclayo, Perú: *EMDECOSEGE*.

Pérez, A. (2014). La profesionalización docente en el marco de la reforma educativa en México: las implicaciones laborales. *El cotidiano (184) marzo-abril 2014*. Obtenido de Recuperado de: <http://www.elcotidianoenlinea.com.mx/pdf/18414.pdf> . 08-07-2019.

Ramos, C. (2017). Los paradigmas de la investigación científica. *Avances en Psicología: Revista de la Facultad de Psicología y Humanidades, Vol. 23 (Núm. 1)*, 9-17. Obtenido de <https://doi>.

org/10.33539/avpsicol.2015.v23n1.167

- Rizo, M. (2015). Técnicas de investigación documental. *Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua*.
- Robledo, C. (2006). Técnicas y procesos de investigación científica. Guatemala: *Editora Educativa*.
- Rocco, L., & Oliari, N. (2007). *La encuesta mediante internet como alternativa metodológica*. Obtenido de VII Jornadas de Sociología: <http://cdsa.academica.org/000-106/392.pdf>
- Rodríguez, C., Lorenzo, O., & Herrera, L. (2005). Teoría y práctica del análisis de datos cualitativos. Proceso general y criterios de calidad. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, SOCIOTAM*, 133-154.
- Rodríguez, E. (2005). *Metodología de la investigación*. Villahermosa, Tabasco: Universidad Autónoma de tabasco.
- Rojas, R. (2013). Guía para realizar investigaciones sociales. *México: Plaza y Valdés*.
- Romero, P. (2 de noviembre de 2013). *Formación inicial y permanente del profesorado*. (G. d. Stellae, Editor) Obtenido de <http://stellae.usc.es/red/blog/view/40500/formacion-inicial-y-permanente-del-profesorado>
- Sánchez, S. (2009). *La formación permanente del profesorado centrada en la escuela. Análisis de su funcionamiento*. Tesis. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Sandoval Casilimas, C. A. (1996). Investigación Cualitativa. *Colombia: ICFES*.
- Santibañez, L., Rubio, D., & Vazquez, M. (2018). Formación Continua de Docentes: Política Actual en México y Buenas Prácticas Nacionales e Internacionales. *México: INEE/BID*.
- Saura, J., Saturno, P., & Romero, E. (2008). Estrategias formativas que

- pueden utilizar los tutores para formar residentes. *Archivos en Medicina Familiar*, 84-95.
- Sayago, Z. (noviembre de 2002). *El eje de las prácticas profesionales en el marco de la formación docente*. Tesis . Tarragona: Universidad Rovira I Virgili.
- Schmelkes, S., & Zorrilla, M. (2018). La educación obligatoria en México. Informe 2018. *México: INEE*.
- Secretaría de Educación del Estado de Michoacán. (2020). *Convocatoria de oferta de formación continua*. Obtenido de <http://www.educacion.michoacan.gob.mx/wp-content/uploads/2020/05/cursosautogestivos.pdf>
- Secretaría de Educación del Estado de Michoacán. (2019). *Proceso de formación Continua del Estado de Michoacán*.
- Secretaría de Educación Pública. (14 de marzo de 2016). *Estrategia Nacional de Formación Continua de Profesores de Educación Básica y Media Superior*. Obtenido de <https://www.gob.mx/sep/acciones-y-programas/estrategia-nacional-de-formacion-continua-de-profesores-de-educacion-basica-y-media-superior-22968>
- Secretaría de Educación Pública. (28 de febrero de 2019). *Nuevo marco constitucional en materia educativa, inicio para una Nueva Escuela Mexicana: Esteban Moctezuma, Boletín no. 28*. Obtenido de Recuperado de: <https://www.gob.mx/sep/es/articulos/boletin-no-28-nuevo-marc>
- SEP. (19 de mayo de 1992). *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica*. Diario Oficial de la Federación Tomo CDLXIV No. 11.
- Servicio Profesional Docente. (2018). *Página Oficial del Servicio Profesional Docente*.

- Sobrado, L. (2005). *El diagnóstico educativo en contextos sociales y profesionales*. Revista de Investigación Educativa, 85-112.
- Suárez, A., & Rodríguez, W. (2007). Paradigmas básicos en la formación del profesorado. *Acta Odontológica Venezolana*, 1-7.
- Tedesco, J. (2011). Los desafíos de la educación básica en el siglo XXI. *Revista Iberoamericana de Educación* (55), 31-47. Obtenido de <https://rieoei.org/historico/documentos/rie55a01.pdf>
- Tomé, M., & Manzano, B. (2016). *Investigación en la práctica docente*. Madrid: Universidad de Zaragoza.
- Torres, A. (9 de noviembre de 2016). La formación continua y su relación con la práctica. *Mileno*, pág. *Apuntes pedagógicos*. Obtenido de <https://www.milenio.com/opinion/alfonso-torres-hernandez/apuntes-pedagogicos/la-formacion-continua-y-su-relacion-con-la-practica>
- UNID. (s.f.). *Documentación técnica*. Obtenido de https://moodle2.unid.edu.mx/dts_cursos_mdl/ejec/AD/DT/S01/DT01_Visual.pdf
- Universidad Internacional de Valencia. (21 de 03 de 2018). *La formación del profesorado: un elemento clave para el éxito educativo*. Obtenido de <https://www.universidadviu.com/la-formacion-del-profesorado-un-elemento-clave-para-el-exito-educativo/>
- Vaillant, D. (2007). Mejorando la formación y el desarrollo profesional docente en Latinoamérica. *Revista Pensamiento Educativo*, 207-222.
- Vera, L. (2008). *La investigación cualitativa*. Puerto Rico: Universidad Interamericana de Puerto Rico.
- Vezub, L. (2004). *Las trayectorias de desarrollo profesional docente: algunos conceptos para su abordaje*. IICE, 3-12.

- Vezub, L. (2005). *Tendencias internacionales de Desarrollo Profesional Docente. La experiencia de México, Colombia, Estados Unidos y España*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Argentina.
- Vezub, L. (2007). La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 1-24. Obtenido de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=567/56711102>
- Vezub, L. (2010). *El desarrollo profesional docente centrado en la escuela: concepciones, políticas y experiencias*. (I. UNESCO, Ed.) Obtenido de http://www.ub.edu/obipd/docs/el_desarrollo_prof_docentecentrado_en_la_escuela.pdf
- Vezub, L. (2013). *Hacia una pedagogía del desarrollo profesional docente. Modelos de formación continua y necesidades formativas de los profesores*. Páginas de Educación, 97-124.
- Vezub, L. (2018). *Políticas de desarrollo profesional de la docencia: la formación continua*. Buenos Aires: IIPE-UNESCO.
- Vezub, L. (2019). *Las políticas de formación docente continua en América Latina. Mapeo exploratorio en 13 países*. Obtenido de <https://www.buenosaires.iiep.unesco.org/sites/default/files/archivos/An%C3%A1lisis%20comparativo.%20Lea%20Vezub.pdf>
- Yuni, J., & Urbano, C. (2006). *Técnicas para investigar. Recursos Metodológicos para la preparación de Proyecto de Investigación. Volumen 2*. Cordoba, Argentina: Editorial Brujas.

1. Anexos

Anexo 1. Relación objetivos/preguntas de investigación-Categorías de análisis.

Tabla 15. Relación objetivos/preguntas de investigación-Categorías de análisis.

Objetivo de la investigación: Conocer cómo el Sistema Educativo Nacional ha entendido y propuesto los procesos de formación continua o permanente para las maestras y los maestros de la educación básica en nuestro país.			
Preguntas	Dimensiones	Categorías	Definición
¿Cuál es el modelo institucional actual o directrices formales para el desarrollo de estos procesos?	1. Naturaleza de la información (documento).	Tipo de documento.	Permite conocer el tipo de documento fuente del que se obtiene la información.
		Autoridad Emisora	Describe el ámbito de gobierno que emite el documento fuente.
		Periodo de la estrategia de formación continua.	Espacio de tiempo durante el cual se realiza la acción formativa, puede ser anual, semestral, etc.
		Medio de publicación	Determina la forma en la que se publica el documento, impresa, virtual, etc.
¿Cómo se ha entendido la formación continua en el SEN a partir del 2013?	2. Fundamentos de la estrategia de formación	Conceptualización de la formación continua.	Forma en que se concibe la formación contenida en la estrategia.
		Modelos teóricos de la estrategia formativa (modelos).	Constituyen las bases para analizar los esquemas de formación continua que se pretenden alcanzar.
	3. Diseño y planificación de la estrategia de formación.	Bases normativas.	Conjunto de normas que dirigen la estrategia formativa.
		Formalización de la oferta de formación.	Medio oficial mediante el cual se da a conocer la estrategia formativa.
		Formación inicial del participante.	Considera el proceso de formación profesional de preparación de los docentes en las habilidades necesarias para enseñar.
		Diagnóstico de las necesidades de formación.	Determina la consideración del proceso que orienta la estructuración y desarrollo de planes y programas para el establecimiento y fortalecimiento de conocimientos, habilidades o actitudes para docentes, a fin de contribuir en el logro de los objetivos educacionales.
Selección de la oferta formativa.	Determina la consideración de un proceso de elección de programas de formación mediante el establecimiento de criterios específicos.		
¿Cuáles son las características o componentes de los modelos de formación continua de los maestros de EB en México? ¿Hacia dónde se orientan los objetivos de los procesos de formación continua?	4. Características de la estrategia de formación	Tipo de estrategia.	Formación continua, profesionalización docente, capacitación.
		Propósito u objetivo.	Constituyen la aspiración formativa que se desea lograr con la estrategia.
		Líneas de formación.	Áreas definidas para la formación de los docentes.
		Modalidad.	Detalla la forma específica de ofrecer el servicio de formación.
		Niveles educativos considerados.	Constituyen los diferentes niveles en los que está dividida la educación básica en México
		Tipo de oferta formativa.	Establece las distintas ofertas formativas que conforman la estrategia.
		Destinatarios.	Constituye el conjunto de docentes a quienes está dirigida la estrategia de formación.
		Inscripción a la estrategia de formación.	Describe la forma en la que se realiza el proceso que regula el ingreso y registro de los aspirantes a participar en los procesos de formación.
Tipo de reconocimiento o certificación.	Detalla la existencia o forma de reconocer la participación y conclusión satisfactoria de los procesos formativos.		
¿Los procesos de formación continua de las maestras y maestros de la EB están orientados a fortalecer sus capacidades, que les	5. Evaluación y seguimiento de la formación	Áreas implicadas en el proceso de formación.	Expone las áreas al interior de las dependencias involucradas en los procesos de formación.
		Medición de la satisfacción en la formación.	Determina el empleo de estrategias para la valoración de la satisfacción de los participantes en los programas formativos ofertados.
		Impacto en la práctica docente.	Establece el empleo de estrategias para valorar cambios positivos o negativos en el desarrollo de la práctica docente como resultados de la participación en la estrategia formativa.

<p><u>permita atender las nuevas demandas y desafíos que enfrenta en la actualidad este tipo de escolaridad?</u></p> <p>¿Cuáles son los rasgos diferenciales en las armonizaciones de dichos procesos implementados en las diferentes entidades federativas de los cuales se generan resultados sobresalientes?</p>		<p>Procesos de evaluación y seguimiento.</p>	<p>Determina la existencia de estrategias para valorar el progreso e impacto de la estrategia formativa, establecer la viabilidad de los objetivos, identificar problemas, posibilitando la implementación de medidas para su solución.</p>
---	--	--	---

Fuente: Creación propia (2020).

Anexo 2. Relación objetivos/preguntas de investigación-Preguntas de entrevistas a expertos en formación continua.

Tabla 16. Relación objetivos/preguntas de investigación-Preguntas de entrevistas a expertos en formación continua.

Objetivo de la investigación: Conocer cómo el Sistema Educativo Nacional ha entendido y propuesto los procesos de formación continua o permanente para las maestras y los maestros de la educación básica en nuestro país				
Preguntas	Entrevista Preguntas	Dimensiones	Categorías	Definición
<p>¿Cuál es el modelo institucional actual o directrices formales para el desarrollo de estos procesos?</p>		<p>1. Naturaleza de la información (documento).</p>	Tipo de documento	Permite conocer el tipo de documento fuente del que se obtiene la información.
			Autoridad Emisora	Describe el ámbito de gobierno que emite el documento fuente.
			Periodo de la estrategia de formación continua	Espacio de tiempo durante el cual se realiza la acción formativa, puede ser anual, semestral, etc.
			Medio de publicación	Determina la forma en la que se publica el documento, impresa, virtual, etc.
<p>¿Cómo se ha entendido la formación continua en el SEN a partir del 2013?</p>	<p>¿Cómo definiría la formación continua docente? (P1-1)</p> <p>¿Cómo cree que ha entendido el Sistema Educativo Nacional la formación continua de las maestras y los maestros de educación básica? (P3-1)</p> <p>¿Hacia dónde se orientan sus objetivos? (P3-2)</p>	<p>2. Fundamentos de la estrategia de formación</p>	<p>Conceptualización de la formación continua</p>	<p>Forma en que se concibe la formación contenida en la estrategia.</p>

			Modelos teóricos de la estrategia formativa (modelos)	Constituyen las bases para analizar los esquemas de formación continua que se pretenden alcanzar.
	¿Qué aspectos deben tomarse en cuenta para el diseño de procesos de formación continua a fin de que se logre una mejora en la práctica docente y un impacto en los resultados de aprendizaje del estudiantado? (P7-1)	3. Diseño y planificación de la estrategia de formación.	Bases normativas	Conjunto de normas que dirigen la estrategia formativa.
			Formalización de la oferta de formación	Medio oficial mediante el cual se da a conocer la estrategia formativa.
			Formación inicial del participante	Considera el proceso de formación profesional de preparación de los docentes en las habilidades necesarias para enseñar.
			Diagnóstico de necesidades de formación	Determina la consideración del proceso que orienta la estructuración y desarrollo de planes y programas para el establecimiento y fortalecimiento de
				conocimientos, habilidades o actitudes para docentes, a fin de contribuir en el logro de los objetivos educativos.
			Selección de la oferta formativa	Determina la consideración de un proceso de elección de programas de formación mediante el establecimiento de criterios específicos.
¿Cuáles son las características o componentes de los modelos de formación continua de los maestros y las maestras de EB en México? ¿Hacia dónde se orientan los objetivos de los procesos de formación continua?	Desde su perspectiva ¿cuál es el objetivo de esta formación? (P2-1) ¿Cuál es su opinión del funcionamiento de las actuales estrategias de formación continua de los docentes de la EB? (P4-1)	4. Características de la estrategia de formación	Tipo de estrategia	Formación continua, profesionalización docente, capacitación.
	¿Cuál es su apreciación de la oferta de cursos y materiales para este tipo de formación? (P4-2)		Propósito u objetivo	Constituyen la aspiración formativa que se desea lograr con la estrategia.
			Líneas de formación	Áreas definidas para la formación de los docentes.

			<p>Modalidad</p> <p>Niveles educativos considerados</p> <p>Tipo de oferta formativa</p> <p>Destinatarios</p> <p>Inscripción a la estrategia de formación</p> <p>Tipo de reconocimiento o certificación</p> <p>Áreas implicadas en el proceso de formación</p>	<p>Detalla la forma específica de ofrecer el servicio de formación.</p> <p>Constituyen los diferentes niveles en los que está dividida la educación básica en México</p> <p>Establece las distintas ofertas formativas que conforman la estrategia.</p> <p>Constituye el conjunto de docentes a quienes está dirigida la estrategia de formación.</p> <p>Describe la forma en la que se realiza el proceso que regula el ingreso y registro de los aspirantes a participar en los procesos de formación.</p> <p>Detalla la existencia o forma de reconocer la participación y conclusión satisfactoria de los procesos formativos.</p> <p>Expone las áreas al interior de las dependencias involucradas en los procesos de formación.</p>
<p><u>¿Los procesos de formación continua de las maestras y maestros de la FB están orientados a fortalecer sus capacidades, que les permita atender las nuevas demandas y desafíos que enfrenta en la actualidad este tipo de escolaridad?</u></p> <p>¿Cuáles son los rasgos diferenciales en las armonizaciones de dichos procesos implementados en las diferentes entidades federativas de los cuales se generan resultados sobresalientes?</p>	<p>¿Qué importancia tiene en el desarrollo de la carrera profesional de los docentes? (P2-2)</p> <p>¿Considera que la formación continua es una herramienta de mejora en el proceso educativo? SI/NO, ¿por qué? (P2-3)</p> <p>¿Considera que los actuales procesos de formación continua de los docentes fortalecen las capacidades de las maestras y los maestros? SI NO. ¿Por qué? (P5-1)</p> <p>¿Cuáles cree que son los principales desafíos a los que debe hacer frente la formación continua del profesorado de educación básica? (P6-1)</p> <p>¿Cuáles cree que son los principales obstáculos a los que debe hacer frente la formación continua del profesorado de educación básica?</p>	<p>5. Evaluación y seguimiento de la formación</p>	<p>Medición de la satisfacción en la formación</p>	<p>Determina el empleo de estrategias para la valoración de la satisfacción de los participantes en los programas formativos ofertados.</p>

			Impacto en la práctica docente	Establece el empleo de estrategias para valorar cambios positivos o negativos en el desarrollo de la práctica docente como resultados de la participación en la estrategia formativa.
			Procesos de evaluación y seguimiento	Determina la existencia de estrategias para valorar el progreso e impacto de la estrategia formativa, establecer la viabilidad de los objetivos, identificar problemas, posibilitando la implementación de medidas para su solución.

Fuente: Creación propia (2020).

Anexo. 3 Guía de entrevista a expertos en formación continua.

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA VERACRUZANA ESPECIALIDAD EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

INVESTIGACION: La formación continua de las maestras y los maestros de educación básica en el sistema educativo mexicano.

Cuestionario guía para entrevista a expertos

La presente guía tiene como finalidad obtener las impresiones de expertos en los procesos de formación continua de docentes de la educación básica, que permitan dar cuenta de la situación actual que dichos procesos guardan, por lo que le agradecemos el tiempo que nos brinde para la realización de esta entrevista, es importante hacer mención que los comentarios e información que nos proporcione serán de gran valor para el desarrollo de esta investigación.

Nombre del entrevistado:	
Describa de manera breve la experiencia que tiene en el tema de formación continua de docentes.	Laboré en... Impartí cursos... He dirigido procesos...

INDICACIONES: Sírvase dar respuesta a los siguientes cuestionamientos:

- 1. ¿Cómo definiría la formación continua docente?**
- 2. Desde su perspectiva ¿cuál es el objetivo de esta formación? ¿Qué importancia tiene en el desarrollo de la carrera profesional de los docentes? ¿Considera que la formación continua es una herramienta de mejora en el proceso educativo? SI/NO, ¿por qué?**
- 3. ¿Cómo cree que ha entendido el Sistema Educativo Nacional la formación continua de las maestras y los maestros de educación básica? ¿Hacia dónde se orientan sus objetivos?**
- 4. ¿Cuál es su opinión del funcionamiento de las actuales estrategias de formación continua de los docentes de la EB? ¿Cuál es su apreciación de la oferta de cursos y materiales para este tipo de formación?**

5. **¿Considera que los actuales procesos de formación continua de los docentes fortalecen las capacidades de las maestras y los maestros? SI NO. ¿Por qué?**

6. **¿Cuáles cree que son los principales desafíos y obstáculos a los que debe hacer frente la formación continua del profesorado de educación básica?**

7. **¿Qué aspectos deben tomarse en cuenta para el diseño de procesos de formación continua a fin de que se logre una mejora en la práctica docente y un impacto en los resultados de aprendizaje del estudiantado?**

GRACIAS POR SU PARTICIPACIÓN

Reseña de la autora

Elena del Rocío Manrique Bandala es Académica destacada en el campo de la educación y la administración pública, con una sólida formación académica y una extensa experiencia profesional. Es Doctora en Gobierno y Administración Pública por la Escuela Libre de Ciencias Políticas y Administración Pública de Oriente, y cuenta con múltiples especialidades y maestrías en áreas como Gestión e Innovación del Aprendizaje, Investigación Educativa, Gestión de Procesos de Formación Continua, y Administración de Personal y Recursos Humanos. Su licenciatura en Administración de Empresas la realizó en la Universidad Veracruzana.

Desde 2015 ha ejercido una destacada labor como catedrática en programas de posgrado y licenciaturas en la Universidad Pedagógica Veracruzana y en otras instituciones de educación superior particulares, además de desempeñarse como asesor académico en diseño y desarrollo curricular y programas de formación continua. En su papel como Coordinadora del Seminario "Retos actuales de la educación superior en México" en la Comisión Estatal para la Planeación de la Educación Superior (COEPES), ha sido instrumental en la revisión y mejora de planes y programas de estudio en diversos niveles educativos.

En el ámbito de la autoría, ha contribuido a diversas publicaciones y revistas académicas. Ha co-coordinado el libro "Reflexiones y Avances en Innovación Educativa" (2019) y ha sido autora de artículos relacionados con la formación de docentes en revistas del ámbito educativo. Además, ha colaborado con la revista "Diálogos sobre Educación" de la Universidad de Guadalajara en la dictaminación de artículos.

La vasta experiencia y el compromiso de la autora con la educación y la formación continua lo consolidan como una figura clave en el análisis y

la mejora de las prácticas educativas y de gestión en México. Su trabajo y publicaciones reflejan una profunda comprensión de los desafíos y avances en el campo educativo, aportando valiosos conocimientos para el desarrollo profesional docente y la innovación educativa.

Acerca de la portada

En la Universidad Pedagógica Veracruzana (UPV) se ofrecen programas de profesionalización docente como maestrías, especialidades, diplomados y doctorado. Con esto se cumple una de las máximas descritas en su decreto de creación.

Cada fin de semana los docentes que tomaron la decisión de continuar con su profesionalización, acuden a esta institución y se convierten en aprendientes (estudiantes) y, como lo expresa el Horizonte Educativo: hacia una pedagogía de la autoorganización que es el modelo educativo de la UPV, se fomenta el aprender en el aprender que tiene entre otros fundamentos: la autonomía, la intersubjetividad, autoorganización, creatividad, interculturalidad, entre otros.

En los 16 centros regionales de la UPV a lo largo y ancho del estado se llevan a cabo actividades de posgrado y formación continua de los docentes de Veracruz; por lo que, en el archivo histórico de esta institución se guarda la memoria histórica. Las tres fotografías de la portada muestran a los aprendientes de los programas de Maestría en Educación, Maestría en Educación Media Superior y Maestría en Educación con Enfoque inclusivo con sedes en Minatitlán y Orizaba al inicio de la Generación 2024-2026 tomando las sesiones de trabajo con los mediadores pedagógicos (docentes), cuidando en todo momento no enfocar el rostro para salvaguardar la privacidad de ellos.

Con esto, se considera que se complementa esta obra "Hacia la excelencia educativa: análisis de la formación continua de las maestras y maestros de la educación básica en servicio".

Hacia la excelencia educativa: análisis de la formación continua de las maestras y maestros de la educación básica en servicio, se publicó en octubre de 2024, siendo gobernador del Estado de Veracruz, Cuitláhuac García Jiménez, y Secretario de Educación de Veracruz Víctor Emmanuel Vargas Barrientos

Este libro ofrece un análisis actual de los procesos de formación continua para maestras y maestros de educación básica en México, focalizándose en las estrategias de formación implementadas en los estados de Aguascalientes, Michoacán y Veracruz. A través de una meticulosa revisión documental, el estudio examina cómo estas entidades federativas diseñan, implementan y evalúan sus programas de formación docente, proporcionando una visión detallada del estado actual y las prácticas en este crucial ámbito educativo.

La formación continua del profesorado es considerada un instrumento vital para mejorar la calidad educativa y responder a los desafíos de cualquier sistema escolar. Sin embargo, a pesar de su relevancia, los procesos de formación en México siguen siendo fragmentarios y a menudo descontextualizados. Este libro identifica las limitaciones de los modelos actuales y la falta de un enfoque coherente y basado en las necesidades reales de los docentes, subrayando la necesidad de una verdadera profesionalización y una planificación orientada a criterios de calidad y pertinencia.

Con una estructura clara en cuatro capítulos, el texto presenta un marco teórico robusto, un análisis detallado de las metodologías empleadas y una discusión crítica de los resultados obtenidos tras el proceso de investigación desarrollado, el cual pretende no solo ofrecer una comprensión profunda de los procesos de formación continua en México, sino también destacar la urgencia de reformar estos procesos para fortalecer el desarrollo profesional de los docentes y mejorar los resultados educativos.