



Universidad Autónoma de Baja California

Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo

Título de la Tesis

*“El Desarrollo Profesional Continuo de los Docentes de
la Modalidad Indígena de Ensenada, B.C.”*

TESIS

Que para obtener el grado de

MAESTRA EN CIENCIAS EDUCATIVAS

Presenta

Zulema del Carmen Canett Castro

Directora de tesis

Dra. María Guadalupe Tinajero Villavicencio

Ensenada B. C. México, Noviembre de 2014



Universidad Autónoma de Baja California
Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo



Título de la tesis

“El Desarrollo Profesional Continuo de los Docentes de la Modalidad Indígena de Ensenada, B.C.”

TESIS

Que para obtener el grado de
MAESTRA EN CIENCIAS EDUCATIVAS

Presenta

Zulema del Carmen Canett Castro

APROBADO POR:

Dra. María Guadalupe Tinajero Villavicencio
Director(a) de tesis

Dra. María del Carmen Pérez Fragos
Sinodal

Dra. María Guadalupe López Bonilla
Sinodal



Ensenada, B.C. a 27 de octubre de 2014

ASUNTO: Voto aprobatorio sobre trabajo de tesis de grado de Maestría.

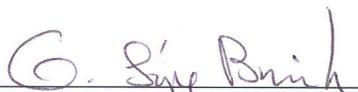
Alicia Alelí Chaparro
Coordinadora de la Maestría en Ciencias Educativas
Presente.

Después de haber efectuado una revisión minuciosa sobre el trabajo de tesis presentado por la **C. Zulema del Carmen Castro** para poder presentar la defensa de su examen y obtener el grado de Maestría en Ciencias Educativas, me permito comunicarle que he dado mi VOTO APROBATORIO, sobre su trabajo intitulado:

“El Desarrollo Profesional Continuo de los Docentes de la Modalidad Indígena de Ensenada”.

Esperando reciba el presente de conformidad, quedo de Usted.

Atentamente


Dra. Guadalupe López Bonilla



Ensenada, B.C. a 27 de octubre de 2014

ASUNTO: Voto aprobatorio sobre trabajo de tesis de grado de Maestría.

Dra. Alicia Chaparro
Coordinador(a) de la Maestría en Ciencias Educativas
Presente.

Después de haber efectuado una revisión minuciosa sobre el trabajo de tesis presentado por la **C. Zulema del Camen Canett Castro** para poder presentar la defensa de su examen y obtener el grado de Maestría en Ciencias Educativas, me permito comunicarle que he dado mi VOTO APROBATORIO, sobre su trabajo intitulado:

“El Desarrollo Profesional Continuo de los Docentes de la Modalidad Indígena de Ensenada, B.C.”

Esperando reciba el presente de conformidad, quedo de Usted.

Atentamente

Una firma manuscrita en tinta roja que parece decir "Dra. Tinajero".

Dra. María Guadalupe Tinajero Villavicencio



Ensenada, B.C. a 27 de octubre de 2014

ASUNTO: Voto aprobatorio sobre trabajo de tesis de grado de Maestría.

Dra. Alicia Chaparro
Coordinador(a) de la Maestría en Ciencias Educativas
Presente.

Después de haber efectuado una revisión minuciosa sobre el trabajo de tesis presentado por la **C. Zulema del Camen Canett Castro** para poder presentar la defensa de su examen y obtener el grado de Maestría en Ciencias Educativas, me permito comunicarle que he dado mi VOTO APROBATORIO, sobre su trabajo intitulado:

“El Desarrollo Profesional Continuo de los Docentes de la Modalidad Indígena de Ensenada, B.C.”.

Esperando reciba el presente de conformidad, quedo de Usted.

Atentamente

Dra. María del Carmen Pérez Frago

CONTENIDO

<i>DEDICATORIA</i>	<i>i</i>
<i>AGRADECIMIENTOS</i>	<i>ii</i>
<i>ACRÓNIMOS</i>	<i>iii</i>
<i>RESUMEN</i>	<i>iv</i>
Capítulo 1: Introducción	1
1.1 Antecedentes.....	4
1.2 Planteamiento del problema	13
1.3 Objetivos	17
1.4 Justificación.....	18
Capítulo 2: El desarrollo profesional continuo, un campo de estudio en debate	20
2.1 Políticas, programas y acciones de DPC en México	20
2.2 La propuesta institucional para el DPC	31
2.2.1 Los trayectos formativos.	33
2.2.2 La Evaluación Universal de Docentes (EUD).	34
2.2.3 Lineamientos vigentes para el desarrollo profesional docente de educación básica	36
2.3 La formación docente	40
2.4 El desarrollo profesional continuo	41
2.5 El DPC en Latinoamérica y en México.....	46
2.6 Estudios previos sobre procesos de DPC para docentes indígenas: el caso de México.....	51
2.7 Perspectivas teóricas en la formación docente	55
2.7.1 Perspectiva racionalista.	56
2.7.2 Perspectiva crítica.....	60
2.7.3 Propuestas para modelos de formación.....	73
Capítulo 3: Método	79
3.1 Participantes.....	80
3.3.1 Cuestionario.....	83
3.3.2 Entrevista.....	86
3.5 Procedimiento	86

3.5.1 Cuestionario.....	86
3.5.2 Entrevista.....	87
3.6 Análisis de Datos.....	88
3.6.1 Cuestionario.....	88
3.6.2 Entrevistas.....	89
Capítulo 4: Resultados.....	92
4.1 Oferta de cursos para el Desarrollo Profesional Continuo	92
4.2 Cuestionario de opinión sobre la oferta de formación	97
4.2.1 Caracterización de los participantes.....	97
4.2.2 Instrumentación.....	99
4.2.3 Diseño.....	100
4.2.4 Actitudes promovidas.....	106
4.2.5 Seguimiento.....	106
4.2.6 Duración.....	108
4.2.7 Recursos.....	109
4.2.8 Lugar: Sedes e instalaciones.....	110
4.2.9 Pregunta abierta.....	111
4.3 Entrevista	114
4.3.1 Caracterización de los Participantes.....	115
4.3.2 Educación Indígena.....	115
4.3.3 Perfil del coordinador.....	122
4.3.4 Limitaciones de la oferta de formación	124
4.3.4 Fortalezas de la oferta de formación.....	131
4.3.6 Desarrollo Profesional Continuo.....	132
4.3.7 Tiempo.....	135
4.3.8 Lugar (sede).....	136
4.3.9 Materiales.....	138
Capítulo 5: Discusión y Conclusiones.....	140
5.1 Espacios y propuestas de formación	141
5.2.1 Acción.....	147
5.2.2 Tiempo.....	149
5.2.3. Espacio.....	150
5.3 Desarrollo Profesional Continuo: voz de los coordinadores	152

5.4 Conclusiones finales.....	154
Referencias	160
Apéndices	181
A: Diseño de instrumento	181
B: Cuestionario de opinión.....	184
C: Resultados del cuestionario de opinión.....	187
D: Guía de entrevista.....	189
E: Categorización, codificación y ejemplos de entrevista.....	1

Índice de Figuras

Figura 1. Dependencias encargadas de los procesos de DPC para maestros de educación básica en servicio	7
Figura 2. Proceso de formación en cascada.....	28
Figura 3. Campos de la formación continua en México	32
Figura 4. Organización de los programas del catálogo nacional de formación para el Desarrollo Profesional Continuo.....	93
Figura 5. Antigüedad laboral de los docentes por nivel educativo	98
Figura 6. Porcentaje de docentes por nivel educativo y número de cursos asistidos...99	
Figura 7. Opinión de los docentes respecto a la asesoría y seguimiento por parte de su asesor técnico pedagógico (zona escolar) posterior al curso.....	107

Índice de Tablas

Tabla 1. Cifras de alumnos y docentes del ciclo escolar 2012-2013 por modalidad y nivel educativo	29
Tabla 2. Aspectos y puntajes considerados para la Evaluación Universal Docente	35
Tabla 3. Organización del desarrollo profesional docente en el ámbito internacional...45	
Tabla 4. Enfoques de los programas para el desarrollo profesional docente	74
Tabla 5. Entornos de aprendizaje en la formación de docente y su caracterización.....	75

Tabla 6. Descripción de modelos para el desarrollo profesional docente.....	77
Tabla 7. Horarios y lugares donde se llevó a cabo la aplicación del instrumento	81
Tabla 8. Definición de las dimensiones para el diseño del instrumento.....	83
Tabla 9. Diseño del instrumento para recabar la opinión de los docentes sobre los cursos de DPC.....	85
Tabla 10. Análisis de las entrevistas a coordinadores de los cursos para el DPC.....	91
Tabla 11. Oferta de cursos de formación del Centro de Maestros por ciclo escolar....	94
Tabla 12. Propuestas de formación de la DGEI incluidos en el Catálogo Nacional de Formación de 2008 al 2013.....	95
Tabla 13. Caracterización de los maestros que participaron en el cuestionario de opinión	97
Tabla 14. Opinión sobre la difusión e información recibida previa al curso de formación por nivel educativo	100
Tabla 15. Opinión de los docentes sobre los objetivos de los cursos.....	101
Tabla 16. Opinión de los docentes sobre sus necesidades de formación	102
Tabla 17. Opinión de los docentes sobre los contenidos de los cursos.....	103
Tabla 18. Opinión de los docentes respecto al modelo pedagógico de los cursos de formación	104
Tabla 19. Opinión docente sobre los procesos de evaluación propuestos en los cursos por nivel educativo	105
Tabla 20. Opinión de los docentes sobre los coordinadores de los cursos de formación	106
Tabla 21. Opinión de los docentes sobre la asesoría y seguimiento.....	108
Tabla 22. Opinión respecto al tiempo destinado para el desarrollo de las actividades de formación	109
Tabla 23. Opinión sobre materiales de estudio y equipamiento en las sedes por nivel educativo	110
Tabla 24. Opinión de los docentes respecto a la cercanía e instalaciones de las Sedes	111
Tabla 25. Análisis de la pregunta abierta ¿Cuál es su propuesta sobre el funcionamiento de la oferta formación continua?	112
Tabla 26. Códigos y reglas de codificación de la categoría Educación Indígena	116
Tabla 27 Códigos y reglas de codificación de la categoría Perfil del coordinador	122
Tabla 28. Códigos y reglas de codificación de la categoría Limitaciones de la oferta.....	125

Tabla 29. Códigos y reglas de codificación de la categoría Fortalezas de la oferta...	131
Tabla 30. Códigos y reglas de codificación de la categoría Desarrollo Profesional Continuo	132
Tabla 31. Códigos y reglas de codificación de la categoría tiempo	135
Tabla 32. Códigos y reglas de codificación de la categoría Lugar o sede	137
Tabla 33 Códigos y reglas de codificación de la categoría Recursos materiales	138
Tabla 34 Diseño de instrumento para recabar la opinión de los docentes del SEI sobre los cursos de DPC	181
Tabla 35 Respuestas del cuestionario de opinión sobre los cursos de DPC	187
Tabla 36. Guía de entrevista para los coordinadores de cursos para el DPC	189
Tabla 37. Categorización y codificación de las entrevistas realizadas a los coordinadores de cursos de formación.....	190

DEDICATORIA

Con gran amor:

*Para mi esposo Rubén por su apoyo y palabras de
aliento que me motivaron a seguir adelante.*

*Para mis bellas hijas Deanna y Denis por su amor
incondicional y comprensión a tantas horas de desvelo.*

*Para mis padres quienes me enseñaron que vale la pena
luchar por alcanzar mis metas.*

AGRADECIMIENTOS

Agradezco principalmente a Dios por la vida y salud que me ha brindado durante este proceso para poder concluirlo satisfactoriamente.

A mi esposo y a mis hijas -grandes pilares en mi vida- por su amor y apoyo incondicional, pero sobre todo por creer en mí.

A mi querida tutora y maestra Dra. Guadalupe Tinajero por su apoyo, guía, dedicación y paciencia durante todo este tiempo. Pero, sobre todo por brindarme la seguridad y confianza en el proceso de este proyecto.

A mis revisores y miembros de comité, la Dra. Guadalupe López Bonilla por sus comentarios tan valiosos y oportunos. La Dra. Carmen Pérez Fragoso, por sus palabras de aliento, aportes y sugerencias a este trabajo. Al Dr. Víctor Corona Villavicencio por sus observaciones y recomendaciones. A ellos tres, gracias por su valioso tiempo y revisión minuciosa a este trabajo.

Agradezco a cada uno de los maestros que contribuyeron con su conocimiento y experiencia a mi formación académica. Especialmente al Dr. Lewis McAnally por sus valiosos consejos y apoyo a mi trabajo.

Al personal directivo y administrativo que con su valiosa labor han contribuido en la realización y culminación de este proyecto.

Doy gracias al Consejo Nacional de Ciencias y Tecnología (CONACyT) quien me permitió dedicarme tiempo completo a la realización de este proyecto.

Especialmente agradezco al Centro de Maestros de Ensenada, por el apoyo brindado; así como, a los formadores y docentes que colaboraron para la realización de este estudio.

Acrónimos

ANMEB: Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica

CEEI: Coordinación Estatal de Educación Indígena

CIESAS: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social

CGACMS: Coordinación General de Actualización y Capacitación para Maestros en Servicio

DGFCMS: Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio

DGEI: Dirección General de Educación Indígena

DPC: Desarrollo Profesional Continuo

ENAMS: Exámenes Nacionales de Actualización para Maestros en Servicio

EUD: Evaluación Universal de Docentes

IEA: Instancias Estatales de Actualización

INEE: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación

LEPEPMI: Licenciatura en Educación Preescolar y en Educación Primaria para el Medio Indígena

LGE: Ley General de Educación

LGSPD: Ley General del Servicio Profesional Docente

OCDE: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos

OEI: Organización de los Estados Iberoamericanos

PREAL: Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe

PROCICEI: Programa de Coordinación Interinstitucional para la Calidad de la Educación Indígena

PRONAP: Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica

RedPEI: Red de Profesionales de Educación Indígena

RES: Reforma de la Educación Secundaria

RIEB: Reforma Integral de la Educación Básica

SAAE: Servicio de Asesoría Académica a la Escuela

SEFCSP: Sistema Estatal de Formación Continua y Superación Profesional

SEI: Subsistema de Educación Indígena

SEP: Secretaría de Educación Pública

SNFCSP: Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros en Servicio

SNTE: Sistema Nacional Trabajadores de la Educación

TGA: Talleres Generales de Actualización

UNESCO: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

UPN: Universidad Pedagógica Nacional

Resumen

El presente estudio se realizó con el objetivo de identificar las oportunidades de formación continua a las que tienen acceso los profesores adscritos al Subsistema de Educación Indígena de la ciudad de Ensenada, Baja California, además de documentar, en voz de los formadores qué opinan respecto al esquema de desarrollo profesional continuo actual.

El tipo de estudio de esta investigación es descriptivo transversal, y se adaptó un enfoque de métodos combinados, utilizando técnicas e instrumentos cuantitativos y cualitativos. Para la recolección de los datos se diseñó un cuestionario de opinión -tipo Likert para los docentes que participaban en los cursos de desarrollo profesional continuo del ciclo escolar 2013-2014. Además, se entrevistó a los formadores de docentes que han coordinado dichos cursos. Al mismo tiempo, fue posible acceder a información del Centro de Maestros sobre la oferta de desarrollo profesional continuo de los últimos cinco años.

El análisis de los datos mostró que la oferta no responde a las necesidades de formación de los docentes, y la mayoría de los participantes indicó que ésta ha sido limitada y dirigida, es decir, han sido pocos los cursos a los que han accedido y a los que se les ha insistido que cursen han estado relacionados con la enseñanza de la lengua y con sus contextos de actuación. Los docentes no están en totalmente en desacuerdo que sea dirigida pero desearían tener la oportunidad de revisar temáticas relacionadas con contenidos disciplinares. Igualmente, es posible destacar propuestas puntuales que los participantes señalan para mejorar los espacios y propuestas de formación, entre estas destacan las opciones para el desarrollo profesional continuo.

Esta investigación permite dar cuenta de ciertas carencias y deficiencias en los procesos de desarrollo profesional continuo de los docentes del SEI, situación que requiere ser atendida de inmediato, ya que, el subsistema cuenta con una matrícula de casi un millón de niños. Además, las escuelas tienen carencias materiales y desde las políticas educativas se enfatiza que debe haber un proceso de mejora en la calidad de la educación, que si bien hay ciertos indicios, se tendría que trabajar de cerca con el profesorado de esta modalidad, pues son los primeros en reconocer sus diferentes experiencias de formación profesional y generalmente son indígenas bilingües (hablan español y alguna lengua indígena); pero, los grupos escolares son multilingües.

PALABRAS CLAVES: Formación docente, Desarrollo profesional continuo, Educación indígena.

Capítulo 1: Introducción

La profesionalización de los docentes ocupa un lugar central en la discusión actual. En 2013 se emitieron nuevas leyes y normas que regirán la carrera docente¹. Además se publicó el Acuerdo 712 que señala las reglas bajo las cuales se regirá el Programa de Desarrollo Profesional Docente. Las autoridades educativas lo definen como

el proceso que sigue el personal docente y personal con funciones de dirección, de supervisión y de asesoría técnico pedagógica y técnico docente para fortalecer tanto sus competencias como su capacidad para tener los desempeños profesionales que conduzcan a la obtención de los resultados esperados en las aulas y las escuelas públicas de educación básica. La formación continua es una parte fundamental del desarrollo profesional (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2013a, p. 5).

El programa forma parte del nuevo esquema del gobierno federal para impulsar la formación en servicio de los docentes; sin embargo, hasta el momento, no hay claridad respecto a cómo se operacionalizará. Las autoridades enunciaron que prevalecerá un esquema dual, es decir, por una parte, se impulsará la formación dentro de las escuela a partir de las necesidades de los docentes y, por otra, se aprovechará la oferta ya existente en los estados (SEP, 2013). Hasta 2014, esta oferta fue organizada y coordinada por los centros de maestros de los estados.

Todos los maestros del sistema básico, en todas sus modalidades participan de estos esfuerzos conjuntos, pero se ha detectado que mayormente asisten quienes están interesados en permanecer o ingresar al programa de carrera magisterial, mecanismo que

¹ Ley General del Servicio Profesional Docente y La Ley General del Instituto Nacional de Evaluación Educativa

está asociado a un estímulo económico; los maestros deben comprobar la asistencia a tres cursos o 120 horas de formación para continuar percibiéndolo.

El caso de los docentes del Subsistema de Educación Indígena (SEI) es particular, debido a que si bien han sido incluidos en el esquema impulsado desde la federación, la Dirección General de Educación Indígena (DGEI), que gestiona el subsistema ha promovido otras acciones muy puntuales para atender tanto las problemáticas presentes en el subsistema (por ejemplo: terminación de estudios superiores o capacitación para la enseñanza de la lengua materna de sus alumnos) como las necesidades de formación del profesorado en función de su contexto de actuación (diversos y plurilingües).

La investigación se realizó con el objetivo de identificar las oportunidades de formación continua a las que tienen acceso los profesores adscritos al SEI de la ciudad de Ensenada, Baja California; y documentar, en voz de los formadores qué opinan respecto al esquema de desarrollo profesional continuo actual.

En este estudio se aborda el Desarrollo Profesional Continuo (DPC) con base en una corriente teórica en la que concibe al docente como profesional autónomo, crítico y reflexivo. El enfoque teórico se fundamenta en los modelos que enfatizan que dicho desarrollo es más significativo para los docentes cuando ellos se apropian de su contenido y sus procesos. En la revisión de la literatura es posible reconocer que no solamente se ha generado un cambio en la manera de conceptualizar la formación en servicio, sino al sentido que se le da a estos procesos y cómo se concibe al docente, y como se refirió al inicio, el gobierno mexicano también ha replanteado el tipo de procesos que se impulsan.

El documento se compone de cinco capítulos, los cuales, delinearon el camino para conocer sobre los espacios y propuestas de formación de los docentes que atiende la modalidad indígena en la ciudad de Ensenada, B.C.

En el primer capítulo, se describen los antecedentes del SEI y del desarrollo profesional continuo en México, se aborda la conceptualización en torno a los procesos de formación y a la forma de concebir al docente; así como la del Desarrollo Profesional Continuo. Finalmente se expone el planteamiento del problema, los objetivos, las preguntas que guiaron la investigación y la justificación que fundamentó este estudio.

En el segundo capítulo se analizan las políticas impulsadas en México en las dos últimas décadas sobre el DPC, con el objetivo de señalar las acciones más significativas dirigidas a la promoción de la formación de los docentes. Además se revisan las conceptualizaciones en torno a la formación docente; se presentan algunos estudios realizados sobre el DPC y se abordan los desarrollos teóricos en torno a la formación del profesorado y su práctica, así como la caracterización de los modelos más representativos del DPC.

En el tercer capítulo se expone porqué se adoptó un enfoque de métodos combinados, así como el diseño del estudio (descriptivo transversal), el que se consideró pertinente para lograr descripciones precisas sobre la situación actual del desarrollo profesional continuo (2013-2014). Igualmente se refieren las técnicas que se utilizaron para la recolección de datos (cuestionario y entrevistas) y se describe cómo se procedió para el análisis de los datos recabados.

El cuarto capítulo expone los resultados y análisis de los datos recabados a través del cuestionario de opinión y de las entrevistas. En el último capítulo inicialmente, se discute y se

da respuesta a las preguntas guía de la investigación y finalmente se exponen las conclusiones generales del estudio.

1.1 Antecedentes

El Subsistema de Educación Indígena (SEI) surgió en 1978 con la creación de la Dirección General de Educación Indígena (DGEI), como una opción para atender a los grupos étnicos de México que, de acuerdo con las últimas cifras dadas a conocer por el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI, 2009) ascienden a son 68 grupos. A lo largo de 30 años, han operado diversos esquemas de atención y modelos educativos; por ejemplo, se pasó de un modelo castellanizante a otro intercultural bilingüe que, en teoría, considera las particularidades culturales y lingüísticas de la población escolar. En la actualidad, 24 estados de la República Mexicana ofrecen la modalidad indígena. En el ciclo 2011-2012, se reportó que habían laborado 59 464 docentes, atendiendo una matrícula de 1.6 millones de niños en educación inicial, preescolar y primaria (Dirección General de Educación Indígena [DGEI], 2012).

A pesar de su cobertura y antigüedad, el SEI opera en condiciones adversas: su infraestructura es precaria e insuficiente en la mayoría de las escuelas (Tinajero y Pérez, 2014; DGEI, 2012; Instituto Nacional para la Evaluación Educativa [INEE], 2010), un gran porcentaje de escuelas son de organización incompleta² y en su mayoría están ubicadas en zonas de alta y muy alta marginación³ (INEE, 2014), además, aunque se han elaborado materiales en diversas lenguas, su distribución ha sido limitada (Hamel, 2008). Además de las críticas documentadas sobre la efectividad del modelo intercultural bilingüe (Barriga-

² Son escuelas que cuentan con poco personal docente y que tienen a su cargo dos o más grupos, estas escuelas también son identificadas como multigrado.

³ Zonas urbanas marginales, campamentos agrícolas, albergues indígenas y comunidades con población de jornaleros agrícolas (INEE, 2014, p.303)

Villanueva, 2008, 2004; Hamel, 2008; Rosas, 2011), los diagnósticos educativos establecen que los docentes adscritos a este subsistema cuentan con menores recursos teóricos (Schmelkes, 2007; Rosas, 2011). Esta aseveración se relaciona con el hecho del alto porcentaje del profesorado que ingresó al SEI sin haber concluido estudios superiores.

En términos generales, las oportunidades de acceder a estudios de educación superior han sido limitadas para los miembros de los grupos originarios (Gigante, 2004; Sierra, 2011). Hay reconocimiento oficial de las pocas opciones de acceder al nivel de licenciatura por parte de hablantes de alguna lengua indígena. En 2009, la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas reportó que solo 2.3% de hablantes de alguna lengua indígena habían realizado estudios superiores, a diferencia del 18.9% alcanzado entre población no indígena. Además, Martínez-Casas (2011, p.251) asevera

que la calidad de los programas escolares en regiones indígenas es menor que otros modelos educativos que existen en el país, y que la mayor parte de los niños y jóvenes indígenas se encuentran inmersos dentro de lo que los sociólogos de la educación han denominado “educación periférica” (Dubet y Martuccelli, 1998; Martuccelli, 2006; Martínez-Casas y Rojas, 2010), la cual reproduce las condiciones asimétricas que históricamente han marcado las relaciones interétnicas en México.

En este contexto, la medida tomada por el gobierno mexicano respecto a la incorporación de hablantes de lengua indígena como docentes del SEI se justificó, a pesar de que no contaran con estudios superiores. La solución a esta situación fue el diseño, por parte de diferentes instituciones de educación superior, de licenciaturas específicamente dirigidas a los docentes indígenas en servicio. Entre las más sobresalientes está la Licenciatura en Etnolingüística, coordinada inicialmente en 1978 por el Centro de Investigaciones Superiores

del Instituto Nacional de Antropología e Historia; su objetivo fue la formación de profesionistas de diversas etnias para el desarrollo lingüístico de los pueblos indígenas (Cabrera, 1992, como se citó en Bello-Domínguez, 2010). Cabe destacar que al año siguiente (1979) fue transferida al Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS). Otra propuesta la constituyó en 1980 la Licenciatura en Ciencias Sociales del Centro de Investigaciones e Integración Social de Oaxaca, que apoyaba la preparación de los maestros indígenas en servicio.

Por su parte, la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) ofrece desde 1982, la Licenciatura en Educación Indígena; este programa atiende un promedio de 20 a 25 alumnos indígenas cada ciclo escolar (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2003). Otra propuesta de la UPN, vigente desde 1990, es la Licenciatura en Educación Preescolar y en Educación Primaria para el Medio Indígena (LEPEPMI), modalidad semiescolarizada, que se cursa en la mayoría de las sedes de la UPN en diferentes estados de la República Mexicana. Los diseñadores señalaron que con este plan de estudios se pretendió responder a las problemáticas que enfrentan los docentes en aulas con diversidad étnica, cultural y lingüística (SEP, 1993, como se citó en Jordá, 2003).

A pesar de estos esfuerzos, las autoridades educativas reconocen que la oferta de formación es insuficiente para atender las necesidades de profesionalización de los docentes de la modalidad indígena (SEP, 2003, 2006), además, especialistas en el campo de la educación indígena indicaron que los espacios y propuestas de profesionalización han sido limitados. Por ejemplo, Muñoz Cruz (2006) afirma que la formación y superación profesional de los docentes indígenas “depende de insuficientes planteles de formadores, [...], una reducida infraestructura de materiales y fuentes de consulta y, [...] de una vulnerable cultura

académica de los estudiantes-maestros indígenas” (p. 35). Por su parte, Gigante (2004) sostiene que la formación que se brinda carece de estrategias para una práctica pedagógica en la que se atienda toda la dimensión de la diversidad social (ejemplo: interculturalidad y relaciones de género).

La superación profesional, uno de los tres aspectos que conforman la actual oferta de servicios de formación, sigue siendo una prioridad por parte del gobierno federal, al igual que el DPC, tema de interés en esta investigación. En la Figura 1 se presenta la organización de las dependencias encargadas del DPC de los docentes de educación básica en servicio de México.



Figura 1. Dependencias encargadas de los procesos de DPC para maestros de educación básica en servicio

Las dos instancias que ofrecen cursos de formación continua para los docentes de la modalidad indígena son la Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio (DGFCMS) y la Dirección General de Educación Indígena (DGEI). Estas dos instancias han sido las promotoras de impulsar políticas, estrategias y acciones de formación, aunque debe subrayarse que sus propuestas han respondido a diferentes lógicas. En el caso de la primera dependencia, su interés no se centra en la modalidad en sí, sino en organizar y brindar una

oferta donde tengan cabida todos los docentes que atienden la educación básica; por su parte, la DGEI ha diseñado propuestas ex profeso para los docentes de dicha modalidad tanto para su profesionalización como para atender necesidades relacionadas con sus contextos específicos de actuación.

En México los programas para el DPC se institucionalizaron en 1992 a partir de la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB). De este Acuerdo surgieron el Programa Emergente de Actualización del Magisterio, el Programa de Actualización de Maestros, y el Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica (PRONAP). Este último fue el principal instrumento para la formación de docentes en servicio de 1994 al 2008; a través de este se constituyeron las instancias estatales de actualización como órganos responsables del desarrollo de los programas y los 574 centros de maestros que actualmente funcionan en toda la República Mexicana (Finocchio, 2006).

A pesar de que el PRONAP tuvo avances significativos, el esquema propuesto para la formación de los maestros en servicio mostró limitaciones tanto en recursos (económicos, materiales y humanos) como en la oferta de programas para algunos grupos de maestros, niveles y modalidades (SEP, 2008). En 2008 se constituyó el Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros en Servicio con el objetivo de fortalecer las condiciones institucionales y articular los servicios de actualización, capacitación y superación profesional de los docentes en servicio. El marco normativo y los documentos rectores que dan sustento a la Formación Continua y la Superación Profesional, de acuerdo con la SEP (2008) son

- Art. 3º constitucional

- Ley General de Educación (Art. 12, 13 y 20).
- Reglamento Interior de la SEP (Art. 33).
- Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica.
- Plan Nacional de Desarrollo.
- Programa Sectorial de Educación 2007-2012.
- Respuesta de la SEP al Pliego General de Demandas 2007 del Sistema Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) (párrafo 57).

Entre las medidas que se implementaron para apuntalar un sistema de formación, se encuentra la emisión de un catálogo de formación a partir del ciclo escolar 2008-2009, el cual autoriza y regula la oferta de los programas de formación para los docentes en servicio, en diferentes formatos y modalidades (presencial, híbrida o en línea). En el catálogo 2012-2013 se propusieron 1053 cursos y programas académicos (de los cuales 48.62% son cursos, 35.23% diplomados, 5.78% especialidades, 9.30% maestrías y 1.13% doctorados) organizados en 19 áreas de conocimiento y un campo de trayectos formativos (que incluía un total de 51 programas). De acuerdo con el esquema de operación, los docentes pueden inscribirse a los cursos del catálogo -que tienen una duración de 40 horas- en tres diferentes momentos durante el ciclo escolar, y pueden optar por un horario sabatino o asistir dos días entre semana fuera del horario de trabajo. Debe subrayarse que las autoridades educativas estatales tienen la facultad de seleccionar e incorporar programas académicos acordes con las necesidades de formación continua y desarrollo profesional de sus docentes (SEP, 2010), o de sus capacidades institucionales.

El esquema establecido por el Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional contempla la asistencia de los maestros en servicio a cursos estatales de

actualización una semana antes de iniciar el nuevo ciclo escolar. La Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio ha sido la encargada de diseñar materiales que abordan temas acordes con la propuesta curricular, producto de la última reforma educativa. Estos cursos, que anteriormente eran conocidos como Talleres Generales de Actualización (TGA), se han enfocado a tratar temas como: El enfoque por Competencias en la Educación Básica (2009); La Planeación Didáctica para el Desarrollo de Competencias en el Aula (2010); La Relevancia de la Profesión Docente en la Escuela del Nuevo Milenio (2011); La Transformación de la Práctica Docente (2012), y El Consejo Técnico Escolar: una Ocasión para la Mejora de la Escuela y el Desarrollo Profesional Docente (2013).

Los docentes en servicio también deben asistir a cinco jornadas pedagógicas durante el ciclo escolar; su propósito es que el profesorado cuente con espacios académicos para que, en conjunto, acuerden, compartan y definan compromisos en sus escuelas. Estas jornadas se llevan a cabo al inicio de cada bimestre escolar en su horario laboral.

Otra precisión importante se relaciona con el concepto mismo de formación continua. Se debe señalar que la literatura especializada utiliza varios conceptos para referirse a los procesos de formación en los que se involucra a los maestros en servicio. En México, sobre todo en la documentación oficial, el más recurrente es el de formación continua (Finocchio, 2006; SEP, 2008, 2009, 2011, 2012a). En este documento se utilizará el concepto de Desarrollo Profesional Continuo (DPC) por las razones abajo expuestas.

De acuerdo con Ávalos, 2000; Blanco, 2001; Contreras, 1999; Darling-Hammond y McLaughlin, 2003; Díaz Barriga, F., 2002; Escudero, 2009; González-Calvo y Barba, 2014; Villegas-Reimers; 2003a; Zeichner y Liston, 1996, el docente se concibe como un profesional autónomo que asume con responsabilidad su quehacer para favorecer los procesos que

impulsa en los espacios escolares, quien se desempeña como agente activo que construye el saber profesional adecuándolo a necesidades concretas y de su contexto de actuación.

Desde esta concepción del docente, muchos autores coinciden en definir al DPC como los procesos de aprendizajes que promueven el desarrollo personal y profesional, a través de la reflexión práctica, del intercambio y sistematización de experiencias que buscan contribuir a la mejora educativa (Sierra, 2009; Cabrera, Espín, Marín y Rodríguez, 2007; Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OCDE], 2010). Además, se reconoce como un proceso que empieza con la formación que el maestro recibe inicialmente y finaliza hasta su retiro (Villegas-Reimers, 2003b; Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO, por sus siglas en inglés], 2013).

En México, las autoridades insistieron en el potencial de los docentes al señalar que la enseñanza no podía ser concebida solamente como una actividad técnica, ya que se corría el riesgo de ignorar la complejidad de la tarea docente e impediría brindar una educación de calidad (SEP, 2003, 2008). Desde la concepción del docente como profesional, la SEP introdujo políticas de formación para los docentes en servicio e impulsó acciones que dieron como resultado el actual Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros en Servicio (SFCSP). Por su parte, la DGEI como instancia coordinadora del SEI, se dio a la tarea de implementar estrategias en las que se promueve la profesionalización e intercambio de experiencias para mejorar la práctica educativa en contextos interculturales y bilingües (DGEI, 2012).

De acuerdo con Rodríguez-Romero (1996), desde hace tiempo la formación docente se constituyó como un campo de interés para las autoridades educativas nacionales en su meta de modificar las prácticas educativas. Un objetivo que subyace en los cambios propuestos,

sobre todo a partir de la década de los noventa, es que los docentes mejoren sus conocimientos, habilidades y destrezas; que haya espacios de formación que favorezcan su práctica docente para generar aprendizajes y propuestas didácticas pertinentes a todos los contextos educativos.

Con estas premisas, un nuevo enfoque de formación emergió ya que durante décadas predominó una perspectiva técnica en el campo de la formación que, de acuerdo con diferentes autores (Ávalos, 2007b; Rodríguez-Romero, 1996; Vaillant, 2009), impulsó modelos como el compensatorio o el de déficit. Estas propuestas, desde una configuración remedial de la formación, se proyectaron como “una forma de compensar [las] insuficiencias en la formación inicial de maestros” (Terigi, 2010, p.10). A partir de las críticas hacia esta forma de entender la formación y de razonamientos alternativos respecto del docente y su quehacer (Shön, 1987, Stenhouse, 1998; Elliot, 2000), surgen propuestas que se orientan a elevar el compromiso del docente en la transformación de su práctica, tomando en cuenta el contexto social e histórico en el que se desempeña (González-Calvo y Barba, 2014). En estas propuestas, el concepto de reflexión desarrollado por Shön (1987) es central.

Los planteamientos en torno a cómo diseñar cursos o programas para el DPC desde una perspectiva crítica y reflexiva (a partir de las aportaciones de Shön 1998, 1987; Stenhouse, 1998 y Elliot, 2000) giran alrededor de contenidos que respondan a las necesidades docentes y a los problemas de su actividad profesional; actividades orientadas hacia la reflexión; y cursos en sus contextos de trabajo que involucren a todo el colectivo docente. Igualmente, proponen que las acciones sean colaborativas y que los procesos impulsados vinculen la formación con la mejora escolar (Rodríguez-Romero, 1996) y le permitan al docente reflexionar sobre su práctica.

1.2 Planteamiento del problema

El esquema de formación descrito anteriormente (cursos del catálogo, cursos estatales y jornadas pedagógicas) está dirigido para todos los docentes adscritos al sistema educativo. Los docentes que laboran en escuelas de la modalidad indígena participan, además, en otro tipo de propuestas formativas diseñadas por la DGEI a partir de la puesta en marcha de la Estrategia Integral para la Profesionalización de Docentes de Educación Indígena (DGEI, 2012; Morales, 2011; Sierra, 2011). Dicha estrategia forma parte del Programa de Coordinación Interinstitucional para la Calidad de la Educación Indígena (PROCICEI), y sus principales líneas de acción han sido:

- La conjunción de esfuerzos interinstitucionales (para el diseño de cursos y el establecimiento de mecanismos para la certificación profesional);
- la consideración de los diferentes perfiles de los docentes y de sus necesidades de formación tanto individuales como colectivas;
- el establecimiento de espacios para el intercambio y la elaboración de propuestas;
- el reconocimiento al saber adquirido mediante la experiencia laboral y
- la reflexión sobre la práctica docente (DGEI, 2012, p. 71).

Además, la estrategia incluyó opciones de titulación para los maestros en servicio que aún no contaban con un certificado de educación superior. De acuerdo con la DGEI (2012), durante el ciclo escolar 2007-2008 se logró reducir de 70% al 30% el porcentaje de los docentes sin título profesional.

Los docentes de este subsistema han accedido tanto al esquema de formación continua propuesto a nivel nacional como a las opciones que les brinda la DGEI (un poco más atenta a sus necesidades de formación sobre todo por los contextos de actuación -diversos e

interculturales-). Esta doble vertiente de formación para los docentes de la modalidad indígena es una tarea compleja debido, sobre todo, a la forma en cómo se opera.

La responsabilidad para propiciar e impulsar la formación ha recaído en los 574 Centros de Maestros del país; estos espacios, creados a partir de la puesta en marcha del PRONAP, atienden a todos los maestros, directores y asesores técnicos de preescolar, primaria y secundaria adscritos en escuelas regulares, multigrado, del medio indígena, de educación especial, técnicas, etcétera. Las evaluaciones sobre el PRONAP aseguran que hay evidencia que los estados, de diferente forma, han organizado sistemas estatales a través de espacios especializados en procesos de formación (Finocchio, 2006). Por ejemplo, una evaluación externa realizada en 2007 por la Organización de los Estados Iberoamericanos (OEI), señaló que los centros de maestros tienen diferentes configuraciones y proyectos institucionales promovidos en gran parte por los gobiernos de las entidades federativas, esto es, las condiciones de organización y de gestión de estos centros varían entre los estados; su operación depende de los recursos materiales y humanos con los que cuentan.

Bazán, Castellanos, Galván y Cruz, (2010); Santibáñez, (2007); Torres y Serrano, (2007) indagaron cómo funciona la oferta en diferentes estados de México. En sus estudios reportan: (a) la carencia de materiales, (b) la falta de difusión y organización en los cursos, (c) la falta de personal capacitado que acompañe el proceso de formación así como un mayor compromiso por parte de los docentes, (d) la falta de participación de los docentes en la elaboración de propuestas, (e) poco personal disponible, (f) la heterogeneidad en la calidad de los cursos y que no responden a las necesidades de formación de los docentes, y (g) la escasa aplicabilidad de los contenidos para su práctica docente. En el caso del estudio de Bazán, et al. (2010) con respecto al único curso que estaba dirigido para docentes del medio

indígena, los resultados muestran la falta de herramientas que permitan promover el análisis reflexivo para mejorar problemas educativos en su área y, de acuerdo con los docentes, la metodología empleada generó un bajo nivel de aprendizaje.

Por su parte, la DGEI, si bien asumió un papel más activo y diseñó propuestas de formación para los docentes que atienden la modalidad indígena para ser incluidas en el catálogo nacional, no tiene la capacidad para monitorear o supervisar la formación recibida.

En resumen, las autoridades educativas federales señalan el avance en la redefinición de un sistema de formación continua (SEP, 2008). No obstante, reconocen que la oferta de los cursos de formación continua ha sido insuficiente para los docentes de esa modalidad. Por ejemplo, en uno de los indicadores de desarrollo de los servicios de formación continua presentado por la SEP (2006) se anotó: “Asegurar una mayor equidad en la distribución de opciones de actualización y capacitación para que puedan incorporarse las y los maestros de educación indígena” (p. 30); además reportó que en 2005 sólo 9% de los docentes indígenas tuvo acceso a los cursos ofrecidos. La DGEI sí reporta avances. Morales (2011) afirma que a partir 2009 se han formado, anualmente más de 10 000 maestros en temas concernientes a los contextos de educación indígena. Por la fecha en la que reportó esta cifra puede señalarse que alrededor del 50% del total de docentes del SEI habían sido beneficiados.

La idea de que la estrategia de formación continua aún no es sistemática ni consistente persiste (Santibañez, 2007), y desde hace décadas se insiste en que los maestros que trabajan en zonas rurales o que atienden a niños de grupos originarios no son beneficiarios de los esfuerzos en materia de formación (Rosas, 1996; Villegas-Reimers, 1998; SEP, 2006). Por otra parte, a pesar de que los docentes tienen en el catálogo nacional una oferta diversificada de formación y desarrollo profesional, no es posible acceder a todos los programas

propuestos; debido a que los centros de maestros son los responsables de la oferta de acuerdo con las necesidades de formación de sus docentes y de los recursos disponibles (económicos y humanos) para su operacionalización.

Finalmente, un aspecto relevante, en el caso de Baja California, se relaciona con el perfil lingüístico de los docentes. Las estadísticas de la Coordinación Estatal de Educación Indígena (CEEI, 2012) reportaron 544 docentes de primaria y preescolar en 2011 (73% contaba con licenciatura o maestría), 80% era de origen mixteco y el resto perteneciente a ocho etnias diferentes (CEEI, 2012). Los docentes del estado se enfrentan el reto de trabajar en aulas con diversidad cultural y lingüística; los alumnos son hijos de migrantes asentados en la región provenientes de diferentes estados del país, y muchos de ellos monolingües en una lengua indígena (López-Bonilla y Tinajero, 2011). Se reconoce (Schmelkes, 2010) que trabajar la propuesta intercultural bilingüe con niños en sus comunidades de origen es muy diferente a hacerlo con niños de diferentes regiones en zonas periurbanas, no urbanizadas o marginales. Este escenario cobra mayor importancia a la luz de las nuevas directrices de política educativa: las escuelas que atienden a la población indígena están obligadas a propiciar los procesos de enseñanza-aprendizaje en la lengua materna de sus alumnos.

Las condiciones materiales de las escuelas del SEI no son las idóneas para alcanzar los objetivos incluidos en la propuesta intercultural bilingüe; además las escuelas de esta modalidad se caracterizan por su diversidad cultural y lingüística (tanto de los alumnos como en los maestros). Igualmente, tanto autoridades como diversos estudios que tratan sobre la formación de docentes de este subsistema (Martínez-Casas, 2011; Rosas, 1996; SEP, 2006; Muñoz-Cruz, 2006) reconocen que han tenido diferente formación, experiencias y oportunidades de desarrollo profesional continuo. Por ello las acciones instrumentadas no

responden cabalmente a sus necesidades ni a sus contextos de actuación. Por lo anterior se plantean las siguientes interrogantes:

1.3 Preguntas de investigación

- ¿Cuáles han sido y en qué consisten las propuestas de desarrollo profesional continuo para los docentes que atienden preescolar y primaria de la modalidad indígena en el municipio de Ensenada, B.C.?
- ¿Qué opinan sobre el diseño y la instrumentación de los cursos de desarrollo profesional continuo los docentes que atienden la modalidad indígena en el municipio de Ensenada, Baja California?
- ¿Cuál es la opinión de los coordinadores que imparten los cursos de formación respecto a las propuestas de DPC a las que tienen acceso los docentes que atienden la modalidad indígena en la ciudad de Ensenada, B.C.?

1.3 Objetivos

General. Analizar las propuestas de desarrollo profesional continuo que se ofrecen a los docentes del Subsistema de Educación Indígena en la ciudad de Ensenada, BC.

Específicos.

- Analizar las propuestas de desarrollo profesional continuo ofrecidas en el catálogo nacional y en el Centro de Maestros con sede en Ensenada durante el 2013 para los docentes de la modalidad indígena.
- Documentar la opinión de los docentes sobre los procesos de desarrollo profesional continuo que atienden la modalidad indígena en la ciudad de Ensenada, Baja California.

- Conocer la opinión de los coordinadores que imparten los cursos de formación a los docentes del SEI, sobre las propuestas de desarrollo profesional continuo.

1.4 Justificación

Las prácticas profesionales en el ámbito educativo están sujetas a situaciones cada vez más demandantes, por tanto es evidente que la labor del docente se considera esencial para mejorar la calidad educativa; su actuación dentro de las aulas de clases es la que incide en los procesos de aprendizajes de los alumnos (Cordero, Luna, y Patiño, 2011; Leu, 2004).

Una de las acciones principales de las autoridades educativas para atender la formación docente ha sido crear esquemas, mecanismos e instancias gubernamentales que guíen esos procesos de formación; sin embargo, un aspecto central en la discusión sobre la profesionalización de los docentes que cubren la modalidad indígena ha sido atender los procesos de superación profesional. En estos esfuerzos han participado el gobierno federal, a través de dependencias específicas como la Dirección General de Formación, además de la DGEI, que ha diseñado propuestas que atiende a las necesidades de formación en sus contextos de actuación. Los docentes que laboran en esta modalidad educativa tienen el reto de trabajar en contextos de diversidad cultural y lingüística y; a pesar de la oferta de cursos de formación continua, no todos los docentes tienen acceso a ellos, sigue siendo una oferta limitada e insuficiente y, de acuerdo con información proporcionada por el centro de maestros, la mayoría se inscribe porque desea participar en el programa de carrera magisterial.

Los estudios sobre el desarrollo profesional continuo de los docentes en los últimos años han ido en aumento, sin embargo son escasos aquellos que den cuenta sobre las propuestas y espacios de formación de los profesores de educación indígena. El objeto de estudio de este proyecto es documentar cuáles son las oportunidades de desarrollo

profesional continuo de los maestros de preescolar y primaria indígena en el municipio de Ensenada, B.C.

Se espera que este estudio pueda aportar datos empíricos al campo de la formación continua de los profesores del medio indígena, y contribuir en la generación de nuevas líneas de investigación que permitan desarrollar propuestas y mejorar la cobertura y pertinencia de los procesos de desarrollo profesional continuo en el subsistema educativo indígena.

Capítulo 2: El desarrollo profesional continuo, un campo de estudio en debate

Este capítulo se compone de siete secciones. Las dos primeras abordan las políticas impulsadas en México sobre DPC en las dos últimas décadas; el objetivo es situar el debate en torno al tema, así como señalar las acciones más significativas dirigidas a la promoción de la formación de los docentes en la modalidad indígena. En las siguientes dos secciones (2.3 y 2.4) se revisan las conceptualizaciones en torno a la formación docente y el desarrollo profesional continuo; posteriormente, se describen los estudios realizados en Latinoamérica que abordan procesos de DPC, y los específicos para los docentes de educación indígena en México. Finalmente se expone la discusión teórica en torno a la formación del profesorado y su práctica, además de recuperar la caracterización de los modelos más representativos para el DPC.

2.1 Políticas, programas y acciones de DPC en México

En el actual contexto de debate sobre el desarrollo docente (Leu, 2004; Arnaut, 2004; Olivé, 2009; UNESCO, 2013), es importante describir y analizar las políticas, programas y acciones en materia de DPC que han impulsado las autoridades federales en las últimas dos décadas. Su revisión permite entender la reordenación y coordinación –muchas veces compleja- de las instancias federal y estatales, así como la razón de la nueva oferta a través de una serie de cursos normados y regulados a nivel nacional; de igual manera, recapitular sobre las acciones dirigidas para el reordenamiento del campo de la formación pone en perspectiva la reciente normativa en la materia (p.e. la Ley del Servicio Profesional Docente publicada en 2013). En este análisis importa destacar las propuestas y acciones dirigidas para

los maestros adscritos al SEI por dos razones: la primera debido a que los docentes de la modalidad indígena fueron sujetos de indagación en la investigación que se realizó y, la segunda, porque debe insistirse en la heterogeneidad que presenta el campo de la formación docente. No sólo han coexistido diferentes perspectivas al proponer procesos y espacios de formación (Rosas, 1996), sino las condiciones, trayectorias y necesidades de los docentes pueden llegar a ser disímiles ante la diversidad de docentes en servicio: urbanos, rurales, con formación inicial, sin formación inicial; la lista de diferencias puede ser extensa (Gigante, 2004; Martínez-Casas, 2011; Muñoz-Cruz, 2006; SEP, 2006; Sierra, 2011).

Antes de 1988 diferentes gobiernos de México atendieron cuestiones relacionadas con la actualización y capacitación docente (Martínez-Rizo, 2001), pero este apartado parte de las acciones impulsadas en el sexenio 1988-1992, ya que las autoridades federales expresaron un compromiso de atender de forma prioritaria la situación del magisterio; en otras palabras, hubo una decisión política (Valliant, 2007) de impulsar acciones que atendieran la formación docente.

En un documento preparado por el SNTE en 1987 (como se citó en Rosas, 1996) se dio a conocer el estado en que se encontraba la formación docente; se señaló que la oferta de educación continua siempre involucró diversas instancias federales; muchas duplicaban los esfuerzos y los cursos ofrecidos, y en términos generales, las propuestas no consideraban las necesidades de los docentes. En 1992 el escenario descrito empezaría a modificarse a raíz de la firma entre el Estado, las entidades federativas y el SNTE del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB), considerado como un “acontecimiento detonador de un amplio proceso de reforma de la educación básica y de la formación de maestros” (Zorrilla, 2002, p.2) debido al reordenamiento de las instancias rectoras para la

formación. La importancia de este Acuerdo puede sintetizarse en las tres líneas de acción emprendidas:

la reorganización del sistema educativo mediante la descentralización y la inclusión de la participación social; la reformulación de contenidos y materiales educativos [...] y la revaloración de la función magisterial en la cual destaca el 'Programa de carrera magisterial' como un mecanismo de promoción horizontal de los maestros (Zorrilla, 2002, pp.5-6).

Con estas medidas se consideró que era posible elevar la calidad educativa de los centros escolares al profesionalizar o "actualizar" a los docentes. A la par de la firma, fue necesario modificar los ordenamientos normativos como la Ley General de Educación (LGE), donde se asentó como atribución exclusiva del gobierno federal regular el sistema nacional de formación, actualización, capacitación y superación profesional del magisterio de educación básica y, para los estados, la prestación de todos esos servicios. Igualmente, se incorporó como una obligación de las autoridades educativas desarrollar programas de apoyo para los maestros emplazados en localidades aisladas. A juicio de Arnaut (2004), con la LGE se introdujo mayor claridad entre las diferentes vertientes de la formación en servicio al diferenciar los objetivos de la actualización, la capacitación y la superación profesional.

En 1994 empezó a operar el PRONAP - a través de un acuerdo también firmado entre la SEP y el SNTE-, cuya importancia es evidente por los resultados en sus dos etapas de operación (SEP, 2008; Trujillo, 2001; Finocchio, 2006). En la primera, entre 1995 y 2000, el PRONAP impulsó la construcción de una infraestructura institucional, la elaboración de materiales para los docentes y de acuerdos entre la federación y los estados. En este periodo, destacan cinco componentes: la oferta de cursos nacionales para el conjunto del profesorado,

así como los talleres generales de actualización, la elaboración de paquetes didácticos para los maestros, la instalación de los centros de maestros, el establecimiento de mecanismos de acreditación de los cursos, y los lineamientos generales de operación para las entidades federativas (Trujillo, 2001).

La segunda etapa duró cinco años (2001 al 2006). Durante estos, se pretendió que el PRONAP funcionara como un programa orientador de las políticas de formación continua, y no sólo como un mecanismo de operación y de oferta de cursos. En este periodo se creó la Coordinación General de Actualización y Capacitación para Maestros en Servicio (CGACMS) que, se consideró, dirigiría esos cambios. Además, para la operación del PRONAP, las autoridades emitieron reglas de operación que establecieron los lineamientos y los criterios para regular su funcionamiento en todos los estados. En esas reglas se estableció que las autoridades estatales debían elaborar un programa rector de formación continua (Finocchio, 2006).

Tanto especialistas en la materia (Finocchio, 2006) como autoridades (SEP, 2008) coinciden en señalar que en el funcionamiento del PRONAP hubo aciertos pero también limitaciones. Entre los primeros se destaca la instalación de 32 Instancias Estatales de Actualización (IEA), el establecimiento y operación de 574 centros de maestros en los 32 estados de la República Mexicana, el diseño de 539 programas de estudio, la certificación de los aprendizajes adquiridos en los distintos programas de formación continua a través de los Exámenes Nacionales de Actualización para Maestros en Servicio (ENAMS) aplicados desde 1997 (Barrera y Myers, 2011) y la creación de un Servicio de Asesoría Académica a la Escuela (SAAE) (SEP, 2008).

En cambio, sus limitaciones se relacionan con una insuficiente institucionalización de los procesos de formación continua y de superación profesional entre el magisterio en servicio; escasa articulación entre las instituciones responsables; diferenciación en la cobertura y en la calidad de los servicios; alta movilidad del personal responsable de la formación; escasa oferta y orientada hacia la mejora laboral (los cursos tenían un valor para los docentes inscritos en el programa de carrera magisterial); recursos materiales y financieros insuficientes, y poca o nula incidencia de los programas de formación y superación profesional en la mejora del logro académico de los estudiantes (SEP, 2009a). Igualmente, los documentos oficiales registran que faltó una perspectiva común y criterios unánimes para articular acciones que, a largo plazo, se constituyeran en una política nacional de formación continua y superación profesional (SEP, 2008).

De manera crítica, Arnaut (2004) señaló que, si bien hubo avances en las propuestas de formación continua, también se volvió “más compleja, ardua y plagada de dificultades” (p.26) debido a la deficiente regulación y a la intervención de autoridades de diferente nivel cuyas atribuciones llegaron a yuxtaponerse. El autor aseguró que

la estrecha relación que existe entre la formación permanente y las condiciones laborales y salariales de los maestros [...] provoca que, con relativa facilidad, los programas de actualización, capacitación y mejoramiento profesional queden sometidos, más que al imperativo de la calidad y pertinencia académicas, al del mejoramiento laboral y salarial del magisterio (p. 26).

La importancia del PRONAP reside en que su institucionalización posibilitó perfilar un sistema de formación. A partir de su operación, se puede afirmar que se produjo una expansión y una mayor cobertura de actividades relacionadas con la formación continua

vinculadas a la carrera profesional docente (Finocchio, 2006; Finocchio y Lagarralde, 2006; Santibañez, 2007). En la actualidad continúan operando los centros de maestros –algunos con larga trayectoria de asesoría- (Finocchio, 2006), y son los encargados de gestionar la oferta del catálogo nacional –cursos con una duración de 40 horas-, diplomados y maestrías avalados por instituciones y académicos de todo el país (SEP, 2008). No obstante, los estudios realizados evidencian problemas de operación y efectividad de estos cursos en diferentes estados de la república (Bazán, et al., 2010).

En el 2008 con la desaparición del PRONAP se modificó la estructura de la SEP; se eliminó la Coordinación General de Actualización y Capacitación para Maestros en Servicio y, en la actualidad, la Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio es la encargada de dirigir el Sistema Nacional de Formación Continua en el país. Esta Dirección es el enlace federal que provee apoyo financiero y técnico-pedagógico a las autoridades educativas estatales. Su objetivo es la regulación de los servicios de formación continua y la ampliación de las posibilidades de acceso a una formación permanente para todos los maestros de educación básica en servicio.

En los estados, el sistema nacional tiene su contraparte: el Sistema Estatal de Formación Continua y Superación Profesional (SEFCSP) formado “por instituciones, organismos, asociaciones y áreas que ofrecen servicios de capacitación, actualización y superación profesional” (SEP, 2008, p. 51). Esta instancia se considera como la encargada de distribuir los recursos otorgados por la Dirección General de Formación para implementar acciones para la formación y profesionalización de los docentes de las entidades federativas. Su misión es:

favorecer las competencias profesionales de los docentes de educación básica, garantizando el acceso a servicios académicos de calidad, pertinentes y relevantes, que respondan a las demandas de la sociedad actual y contribuyan a la sistematización del proceso educativo en beneficio del alumnado, mediante la oferta de espacios y servicios para la formación continua y superación profesional (Dirección General de Formación Continua para Maestros en Servicio [DGFCMS], 2012, p.7).

Es a través del sistema estatal que operan los Centros de Maestros, que son los establecimientos académicos que se ubican en distintas zonas de las entidades federativas. De acuerdo con Silvia Finocchio (2006), los centros de maestros son los responsables de ofrecer los servicios de formación continua, proveyendo los recursos e instalaciones adecuados, además de

Promover el desarrollo profesional de los maestros de Educación Básica en servicio en lo individual y en lo colectivo a través de servicios de formación continua pertinentes, equitativos y de alta calidad; el desarrollo de experiencias de innovación e investigación educativas orientadas a la mejora de competencias profesionales, las prácticas educativas y los aprendizajes de los estudiantes (SEP, 2008, p. 56).

Las autoridades han insistido en la participación y colaboración de diversas instituciones de educación superior para consolidar las acciones encaminadas al perfeccionamiento de los docentes (SEP, 2008). Para tal efecto se creó la Comisión del Sistema Estatal de Formación Continua y Superación Profesional, cuyo principal objetivo es impulsar la vinculación entre instituciones de educación básica y educación superior, en respuesta a la actual política pública sobre formación continua (DGFCMS, 2012).

Silvia Finocchio (2006) señala que la mayor responsabilidad de las actividades que se realizan en los centros de maestros recae en los coordinadores y asesores, ya que ellos son los encargados de diagnosticar las necesidades de formación continua de los docentes; otra de sus funciones tiene que ver con el “diseño de talleres, la asesoría, la capacitación, la difusión de cursos, la distribución de materiales, la evaluación y el seguimiento de las actividades de formación” (p.16). A pesar de que todas las entidades federativas de México cuentan con estos centros, debe señalarse que un problema siempre latente es la falta de personal, sobre todo de asesores calificados para conducir los cursos.

Entre 2004 y 2009, se impulsaron dos reformas educativas: la Reforma de la Educación Secundaria (RES) y la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) en la que se propuso la articulación de los tres niveles educativos (preescolar, primaria y secundaria). Para su instrumentación, las autoridades introdujeron un nuevo esquema para la formación de cuadros estatales que, a largo plazo, funcionaran como facilitadores o coordinadores de los cursos de formación continua. En la Figura 2 se representa este esquema de capacitación.

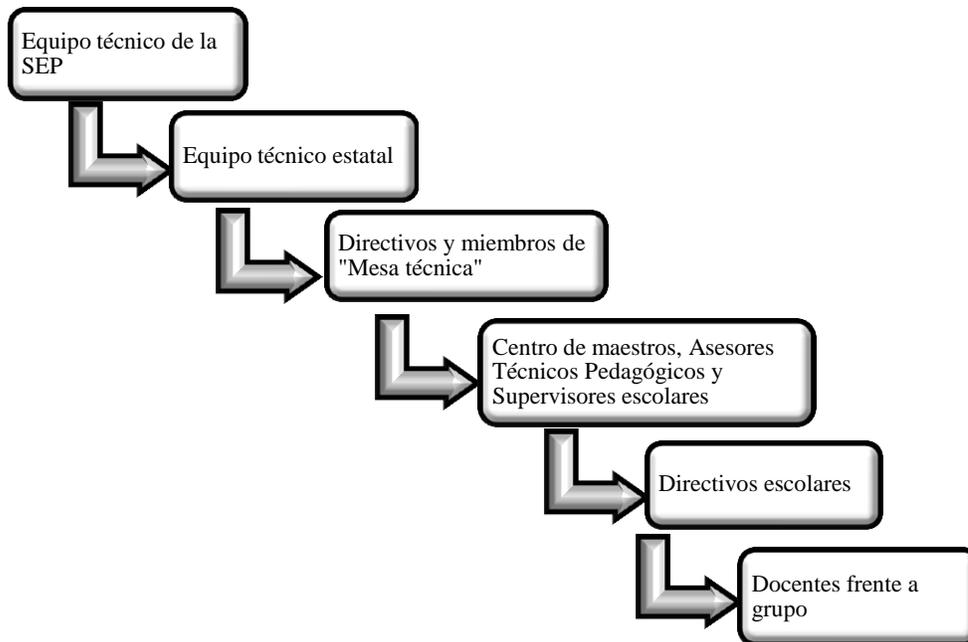


Figura 2. Proceso de formación en cascada

Nota Fuente: Elaborado a partir de Tapia, G. (2008). Formación para el asesoramiento a las escuelas: Un proceso emergente en México. *Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado*, 12 (1).

Como se puede apreciar, la figura anterior ilustra cómo puede diluirse la calidad de la experiencia formativa; la propuesta de la SEP muestra que es el equipo técnico nacional quien ofrece los nuevos preceptos o conocimientos de la reforma en curso y son ellos quienes asesoran al equipo técnico estatal. En el siguiente nivel se les solicita a los docentes capacitados que compartan la información con directivos y miembros de la mesa técnica – muchos de ellos con funciones de asesoría técnica pedagógica-, y a su vez, serán ellos quienes transmitirán la información a los centros de maestros y supervisiones escolares; posteriormente, el centro de maestros, los asesores y supervisores, son los que capacitarán a los directores escolares para que finalmente llegue la información a los actores que deben poner en práctica los preceptos de las reformas educativas: los docentes. Tapia (2008); Ávalos (2007b) y Tatto (2004) aseguran que en las estrategias de asesoría a los docentes sobre los componentes de las reformas educativas predominaron los cursos en “cascada”

Este formato ha sido recurrente en el sistema educativo mexicano, y aunque se pudiera considerar una estrategia de formación en la que muchos de los contenidos se pierdan en el camino de la transmisión, es, como Ruiz-Cuéllar (2012) señala, “una estrategia [...] pertinente y necesaria en el caso de México, dadas las dimensiones de su sistema educativo, el tamaño de la población docente, la dispersión geográfica y las particularidades de las distintas modalidades que atiende” (p. 58), como se ilustra en la Tabla 1.

Tabla 1.

Cifras de alumnos y docentes del ciclo escolar 2012-2013 por modalidad y nivel educativo

Tipo y nivel educativo		Nacional		Baja California		Ensenada	
		Alumnos	Maestros	Alumnos	Maestros	Alumnos	Maestros
Educación básica		25 891 104	1 877 111	692 246	32 636	108 802	5 335
Preescolar	General	4 190 749	187 127	59 835	4 938	17 838	840
	Indígena	407 346	17 889	2 116	139	1 724	100
Primaria	General	13 828 494	526 404	403 020	15 071	63 390	2 545
	Indígena	847 519	36 588	10 594	439	7 966	342

Nota Fuente: Elaborado a partir de la SEP (2012b). Principales cifras del Sistema Educativo Nacional 2012-2013. México: Autor. Y del Sistema Educativo Estatal (2012). Principales cifras y estadísticas Baja California, ciclo escolar 2012-2013.

La DGEI como instancia responsable de acciones de DPC dirigida específicamente a los docentes del SEI, ha promovido con mayor énfasis la formación continua colegiada; los responsables de esta dependencia esperan que a través del intercambio de experiencias y conocimientos entre colegas y expertos se generen espacios de reflexión y acción para mejorar su práctica educativa. Por ello, la DGEI, en colaboración con diversas instancias e instituciones de educación superior, diseñó propuestas de formación para ser incluidas en las diferentes emisiones del catálogo nacional; además, apostó a la formación de redes para fortalecer la formación y profesionalización de los docentes de este subsistema educativo.

La Red de Profesionales de Educación Indígena (RedPEI) surgió a principios del 2009; esta estrategia se plantea como “una plataforma⁴ de comunicación entre los maestros y otros profesionistas de educación indígena” (Rosas, 2011; p.241), a través de la cual se pretende promover el intercambio de experiencias para la reflexión sobre la práctica educativa y compartir las propuestas para la enseñanza de la lengua en su comunidad.

De acuerdo con Rosas (2011, pp. 256-257) los objetivos de la Red son los siguientes

- Contribuir a la búsqueda de una educación que contemple todas las necesidades que puedan presentarse entre la población indígena, que a la vez sea una solución integral que permita que donde quiera que se encuentre un niño indígena y cualquiera que sea su origen étnico y su idioma, pueda ser atendido por una escuela de alta calidad educativa.
- Recuperar las voces de los maestros, especialmente las de aquellos que se han preocupado por estudiar y mejorar la educación que imparten.
- Abrir un espacio de comunicación y de construcción de una escuela indígena plural, flexible e incluyente.

No obstante, la RedPEI ha tenido presencia solo en San Luis Potosí, Jalisco y Nayarit, Guerrero, Oaxaca y Veracruz, Campeche, Yucatán y Quintana Roo, debido a que se dio prioridad a las regiones donde se concentra la mayor matrícula escolar y el mayor número de docentes indígenas. En la RedPEI participan maestros de escuelas multigrado - comprometidos con su quehacer educativo y su contexto de actuación- que han tenido una

⁴ Con la finalidad de difundir y comunicar sobre el desarrollo de la RedPEI la DGEI implementó un sitio web; sin embargo, comentarios de los participantes de este estudio señalaron que este sitio desapareció de la web, suponen que fue por motivo el cambio de gobierno federal no se continuó con el convenio establecido con la empresa que diseñó la plataforma. La dirección de la plataforma era <http://www.educacionindigena.com/WEB/Inicio.html>.

experiencia pedagógica y que ha sido implementada en el aula; lo que se busca es promover la sistematización⁵ de dichas experiencias para ser compartidas a otros docentes (Rosas, 2012). Cabe destacar que dentro de los principios en los que se sustenta la Red se concibe al maestro como un profesional autónomo, reflexivo que investiga y es capaz de transformar su propia práctica (Rosas, 2011). Además, los docentes que participan en esta sistematización de experiencias participan en un concurso para recibir una opción para su desarrollo profesional y apoyo en infraestructura tecnológica o para obtener una beca de estudios por un año en la Universidad de Georgetown (DGEI, 2012).

Es oportuno mencionar que las redes de maestros para el medio indígena han sido impulsadas con anterioridad en otros países como Chile, Perú, Ecuador, Bolivia, Guatemala, Argentina, Colombia, Brasil; en el caso de México también funciona la Red de Educadores Indígenas-*Indigenous Educator's Network*, conformada por maestros de Bolivia, Guatemala, México y Canadá, el “Tequio Pedagógico” de la Coalición de Maestros y Promotores Indígenas conformado por maestros de Oaxaca, así como una red de maestros de educación básica en Veracruz, en la que participan tanto maestros de escuelas generales como indígenas (Rosas, 2011).

2.2 La propuesta institucional para el DPC

La SEP, ha a lo largo del tiempo ha propuesto diferentes formas y medios de impulsar el DPC. Hasta 2013, el DPC podía desarrollarse en dos campos: dentro de la escuela y fuera de ella. Dentro de la escuela, los procesos de DPC se generaban a través de los espacios de reflexión colectiva -con el apoyo de un asesor técnico pedagógico-, de la supervisión escolar y del

⁵ “El método de sistematización parte de la interpretación sobre la originalidad de la experiencia vivida para registrarla de manera ordenada, analizarla metódicamente y proceder organizadamente a observarla, para aprender de ella y difundirla” (DGEI, 2012, p. 84).

centro de maestros. A continuación se presenta el esquema que funcionó hasta el 2013 (ver Figura 3)

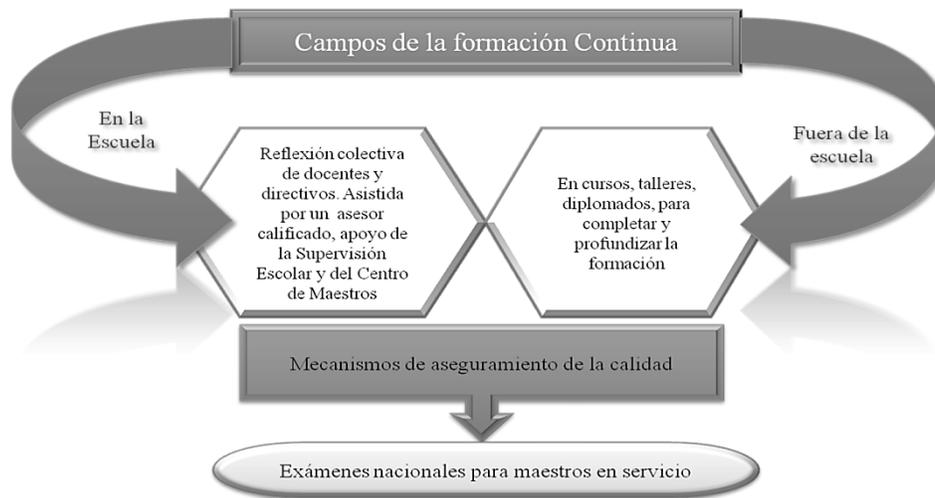


Figura 3. Campos de la formación continua en México

Fuente: Tomado de Bazán, A., Castellanos, D., Galván, G. y Cruz, L. (2010). Valoración de profesores de educación básica de cursos de formación continua. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(4), pp.83-100

La estrategia a través del asesoramiento, Rodríguez-Romero (1996) la caracteriza “como un proceso de interacción personal que implica recibir y dar ayuda, y que se orienta hacia la resolución de problemas específicos” (p.20). Asimismo, la autora también enfatiza que “aunque el asesoramiento tiene una identidad propia, su concepción ha estado supeditada a las peripecias de la teoría y la práctica del cambio educativo” (p.32). En México, en el acuerdo 676 (SEP, 2013b) se define el asesoramiento como un “proceso sistemático de diálogo, diagnóstico y puesta en marcha de acciones colectivas orientadas a la resolución de problemas educativos asociados a la gestión” (p.15). En este sentido el asesoramiento no está contemplado para coadyuvar al DPC. En el modelo actual para la formación en servicio prefigurado en el Acuerdo 712 (SEP, 2013a) la asesoría ya no tiene un papel preponderante, ahora se considera que será el colegiado, a través del Consejo Técnico Escolar, quien determine los procesos de formación.

En cambio, los procesos de DPC fuera de la escuela pueden depender enteramente de la iniciativa de los profesores; aunque las autoridades educativas proveyeran propuestas de corto tiempo (cursos y diplomados) además de otras clasificadas como superación profesional (maestrías y doctorados), será la iniciativa del docente la que determine su incorporación a algún curso de formación. En el actual sistema, este campo se vinculó con los cursos del catálogo nacional, ofrecidos por las instancias estatales (centros de maestros) y federales, o bien, elegidos de acuerdo con el interés del mismo docente.

2.2.1 Los trayectos formativos.

A partir de la publicación del catálogo de formación en 2008, las autoridades han tratado de impulsar los llamados trayectos formativos, estos se refieren a “la integración de programas de estudio para la formación continua, con el fin de que los maestros puedan organizar su desarrollo profesional sobre una temática o un conjunto de problemas educativos y desarrollarla durante el lapso que se considere necesario” (SEP, 2012b, p.11).

En teoría, estos se componen, como mínimo, de tres cursos sobre una temática. De acuerdo con la SEP (2012b), los trayectos formativos son propuestos a los docentes a partir de sus resultados de evaluación y ellos los pueden cursar a lo largo de un ciclo escolar.

Para la operacionalización de los trayectos y cursos de formación, la Dirección General de Formación (2012) estableció una diferenciación entre la formación continua y la superación profesional. La primera agrupa los cursos y diplomados orientados a temas pedagógicos y didácticos de formación, vinculados al currículo de la educación básica. En cambio, la segunda se refiere a todos aquellos programas que permiten adquirir mayores niveles de profesionalización y profundizar en diversas áreas del quehacer educativo; para este caso, se

consideran los programas de especialidad, maestría y doctorado (DGFCMS, 2012), incluidos también dentro del catálogo.

2.2.2 La Evaluación Universal de Docentes (EUD).

A partir del 2012, entró en vigor la Evaluación Universal de Docentes (EUD), “programa orientado a contribuir, a través de una evaluación diagnóstico-formativa de los participantes, a la mejora de la eficacia de sus prácticas de enseñanza para que impacten en la mejora del aprovechamiento escolar de los alumnos del Sistema de Educación Nacional” (Acuerdo 676, 2013, p. 16). Además se propuso como objetivo “brindar información acerca de los diagnósticos, orientar la selección de los trayectos a cursar y planear la formación continua a mediano plazo” (SEP, 2012c, p. 3). Se señaló que sería considerado el grado de aprovechamiento escolar de los alumnos y el resultado obtenido en las evaluaciones nacionales.

La EUD fue dirigida a docentes frente a grupo, docentes en funciones directivas, jefes de enseñanza, supervisores y jefes de sector, así como a los docentes que realizan actividades técnico pedagógicas. Las instancias encargadas del programa fueron la SEP, el SNTE, la Comisión Rectora SEP-SNTE, las Autoridades Educativas Estatales y las Comisiones mixtas. Los principales objetivos establecidos por este programa (SEP, 2012a, p.4), fueron:

- 1) Ofrecer a los docentes diagnósticos de sus competencias profesionales, así como del logro académico de sus alumnos.
- 2) Focalizar los trayectos de formación continua en las áreas de oportunidad⁶ detectadas a través de los diagnósticos de los participantes.

⁶ Se designa como área de oportunidad a las Unidades de Diagnóstico (UD) en las que se obtiene bajo puntaje.

- 3) Orientar y consolidar la calidad y pertinencia de los trayectos formativos y de los programas académicos de Educación Básica y Normal, a través de los resultados obtenidos.
- 4) Generar estrategias oportunas que coadyuven a los docentes en su desempeño profesional, redundando así en el logro académico de los alumnos y en la mejora de la calidad de la educación.

La EUD se caracterizó por ser obligatoria para todos sus participantes; su aplicación fue periódica y los diagnósticos generados fueron utilizados con fines formativos.

A continuación (ver Tabla 2) se presentan los aspectos y puntajes implementados en este sistema de evaluación, los cuales se encuentran divididos en dos grandes rubros: el que compete a los alumnos (50% del puntaje) y el que compete a los docentes (50% restante):

Tabla 2.

Aspectos y puntajes considerados para la EUD

Área	Componentes	Criterios	Puntaje
I.-Aprovechamiento Escolar (AE)	Evaluación del alumno	Enlace u otros instrumentos	Se asignará un valor de hasta 50 puntos
II.- Competencias Profesionales (CP)	Preparación Profesional (PP)	Exámenes estandarizados	Se asignará hasta 5 puntos
	Desempeño Profesional (DP)	Estándares o instrumentos y estrategias emitidos por la SEP	Le corresponderá hasta 25 puntos
	Formación Continua (FC)	Trayectos formativos focalizados, preparación y desempeño profesional	Se le asignará hasta un valor de 20 puntos
Total Puntaje			100 puntos

Fuente: Elaborado a partir de la SEP (2011a). Acuerdo para la Evaluación Universal de Docentes y Directivos en Servicio de Educación Básica. Recuperado de <http://www.evaluacionuniversal.sep.gob.mx/acuerdo.pdf>

Las UD son divididas de acuerdo con el tipo de examen y la función evaluada; para el caso de docentes frente a grupo y docentes con función de asesoría técnica, las unidades de acuerdo con la SEP (2012b, p.8) son:

- Lenguaje y comunicación
- Pensamiento matemático
- Exploración y comprensión del mundo natural y social
- Desarrollo personal y para la convivencia

2.2.3 Lineamientos vigentes para el desarrollo profesional docente de educación básica

Con base en la reforma constitucional en septiembre de 2013 se promulgaron modificaciones a la Ley General de Educación. Con relación al DPC de los docentes se modificó la fracción II del Artículo 20; así mismo, se decretaron dos nuevas leyes reglamentarias que complementan el artículo 3º: la Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación y la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD). En la primera, se señala el impulso a la formación continua “con la finalidad de garantizar la idoneidad de los conocimientos y capacidades del personal” (Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, 2013, Art. 5, Fracc. XI). La segunda, que se describe más adelante, dirige el Servicio Profesional Docente e insta los criterios, los términos y condiciones para el ingreso así como la promoción, el reconocimiento y la permanencia (LGSPD, 2013).

La Ley General del Servicio Profesional Docente.

Con fecha del 11 de septiembre de 2013 en el Diario Oficial de la Federación se decretó la Ley General del Servicio Profesional Docente, sustentada en el Art. 3º Constitucional.

Esta ley tiene por objeto:

- I. Regular el Servicio Profesional Docente en la Educación Básica y Media Superior;
 - II. Establecer los perfiles, parámetros e indicadores del Servicio Profesional Docente;
 - III. Regular los derechos y obligaciones derivados del Servicio Profesional Docente, y
 - IV. Asegurar la transparencia y rendición de cuentas en el Servicio Profesional Docente
- (Art. 2 de la Ley General del Servicio Profesional Docente).

Con esta nueva iniciativa se pretende crear perfiles, parámetros e indicadores de los profesores de educación básica y de bachillerato, que contribuyan en la implementación de evaluaciones periódicas (que van de uno a cuatro años dependiendo del nivel desempeño obtenido) para mejorar la práctica profesional de los docentes; se pretende mejorar los conocimientos y capacidades de los docentes, las opciones de desarrollo profesional y asegurar que los docentes tengan el nivel suficiente para su desempeño profesional. De acuerdo con las autoridades, esta iniciativa garantizará la formación, capacitación y actualización continua de los maestros a través de programas y acciones específicas. Se reconoce que “en relación con la formación y actualización de maestros en servicio, a pesar de los esfuerzos a la fecha realizados, [...] la oferta brindada no ha demostrado ser pertinente a las necesidades de los profesores y directivos (SEP, 2013c, p. 26).

En suma, la SEP ha modificado a lo largo de las dos últimas décadas su postura alrededor de la formación continua (ahora DPC). A partir de la puesta en marcha del Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional (2008) las autoridades educativas sostuvieron que los procesos de DPC deben relacionarse con actividades ordenadas y frecuentes que permitan al docente el desarrollo de nuevos conocimientos y capacidades. Estas actividades se definieron de la siguiente manera (SEP, 2008, p.45):

- 1) *Actualización*, que se refiere “a procesos de desarrollo, profundización y/o ampliación de la formación adquirida en la etapa de formación inicial, incorporando nuevos elementos (teóricos, metodológicos, instrumentales y disciplinares).”
- 2) *Capacitación*, que tiene que ver con los “procesos a través de los cuales los profesionales de la educación se forman para atender de manera eficiente las innovaciones del sistema educativo, desde las distintas funciones que desempeñen, sean éstas curriculares, de gestión o tecnológicas.”
- 3) *Superación profesional*, “es la formación destinada a quienes desean especializarse en campos diversos relativos al quehacer educativo y alcanzar mayores niveles de habilitación profesional y desarrollo dentro del SEM a través de estudios de especialización, maestría y doctorado”.

A partir de esta diferenciación, la SEP sostiene que los docentes estarán “mejor preparados” para enfrentar los constantes retos de su actividad profesional, coadyuvando con ello a mejorar la calidad de la educación. Además, señaló importante generar “diagnósticos, con fines formativos, con base en los resultados [de la valoración de] competencias profesionales y el aprovechamiento escolar de los alumnos” (SEP, 2012c, p.3), a través de la implementación de la Evaluación Universal de Docentes en Servicio de Educación Básica (SEP, 2012a). En el Acuerdo 676, por el cual se emiten las reglas de operación del Programa del Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional (SNFCSP), se ratificó que “los esfuerzos formativos guardarán correspondencia con los resultados de las pruebas estandarizadas nacionales e internacionales aplicadas a alumnos y maestros —EXCALE, PISA, ENLACE y Evaluación Universal—” (2013, p. 4). Asimismo, la SEP enfatizó que el

Sistema Nacional de Formación Continua “impulsa procesos de profesionalización, articulados a las condiciones de la práctica educativa en cada estado o región, diversificando las acciones de capacitación y actualización [...], mediante cursos, diplomados, trayectos formativos, estudios de posgrado y diversas actividades académicas [...] (SEP, 2013b, p.3).

En todo este esquema, resulta importante señalar qué tipo de competencias le atañen a la DGEI. Esta Dirección considera al DPC como un proceso de profesionalización donde se destacan dos aspectos:

El primero se relaciona con el acompañamiento al profesorado en la consecución de uno o varios grados de licenciatura o posgrado, y [el segundo] alude a dar justa dimensión al desempeño especializado que efectúan en lo concreto el conjunto diverso de profesores que en la tarea cotidiana se reinventan como profesionales de la educación (Morales, 2011, p.82).

En este contexto, destaca la opinión del director de formación y desarrollo profesional docente en la que describe al DPC (específicamente para docentes del medio indígena), como un “conjunto de actividades diseñadas y ejecutadas dentro y fuera de la escuela para aumentar las aptitudes y actitudes [positivas] del equipo docente acerca de la interculturalidad” (Sierra, 2009, p.10). La DGEI por su parte, considera que la formación continua de los docentes en servicio puede consolidarse a través de configurar una red de maestros en la que se genere la reflexión sobre conocimiento y diálogo pedagógico en colaboración con diversas instituciones y autoridades educativas (Morales, 2011; Rosas, 2011; Sierra, 2011). El objetivo es la profesionalización de los docentes del SEI, además de promover espacios en donde los mismos maestros sean los que se encarguen de generar nuevas propuestas curriculares y

didácticas que partan de su experiencia. Estas definiciones permiten señalar diferencias de operación y conceptuales sobre el DPC aún al interior de las dependencias de la SEP.

2.3 La formación docente

Tradicionalmente, la formación docente ha sido dividida en dos etapas: inicial y continua. La formación inicial se relaciona con el primer acercamiento hacia una formación profesional certificada en la que el docente adquiere los conocimientos y las competencias profesionales a través de estudios de educación superior. Avalos (2007a) sostiene que, en el caso de la región latinoamericana: “Uno de los principales focos de atención de las políticas educativas desde los inicios del siglo XX fue establecer formas institucionalizadas de preparación docente inicial [...] e irles confiriendo, en la medida de lo posible, un carácter cada vez más académico-profesional” (p.1). En México, sobre todo para el profesorado que atiende los niveles de preescolar y primaria general, las escuelas normales han sido los principales establecimientos formadores de docentes, aunque muchas otras instituciones de educación superior han contribuido. Como ya fue señalado, en el caso de la formación inicial de los maestros que atienden la modalidad indígena, el esquema de formación, en la mayoría de los casos, se ofreció estando ya en servicio.

La formación continua alude a la formación a la que acceden los docentes durante sus años en servicio. La concepción sobre ella ha cambiado con el transcurso de los años. Anteriormente se pensaba que las actividades previstas para el profesorado eran como una “puesta al día” o actualización con fines específicos, esto es, acciones delimitadas a ciertos contextos y en ciertos períodos (Avalos, 2007a). Actualmente, se insiste que dicha formación debería incluir una serie de actividades o procesos que actualicen, desarrollen y amplíen “los conocimientos que los docentes adquirieron durante su formación inicial o [brinden] la

comprensión de nuevas habilidades y de carrera” (OCDE, 2009, p. 137); además, de acuerdo con Villegas-Reimers (2003b), debe concebirse como un proceso que inicia con su preparación y finaliza con su retiro (UNESCO, 2013), esto es, se centra en la vida profesional del docente.

A partir de la revisión sobre el tema, se puede asegurar que la discusión en torno a la formación docente en América Latina –en sus dos vertientes– tomó auge a finales de la década de los ochenta y principios de los noventa, cuando se pusieron en marcha reformas tanto curriculares como de los sistemas educativos (Aguerrondo, 2003; Avalos, 2007a; Vailliant, 2007). Las reformas se impulsaron con el propósito de elevar la calidad –puesta en juicio por las evaluaciones de logro educativo-, y entre las acciones para alcanzar tal objetivo estaba la atención a la formación continua de los docentes (Cfr. Acuerdo, 1992). Además, el surgimiento de perspectivas teóricas centradas en el papel activo del docente en los procesos de enseñanza aprendizaje y en el manejo del currículo (Elliot, 2000; Stenhouse, 1998; Zeichner, 1995) permitió cuestionar los enfoques que habían predominado en los procesos de formación.

2.4 El desarrollo profesional continuo

La literatura sobre el DPC indica que puede definirse a partir del tipo de actividades que incluye, así como a quién va dirigido y en qué momento (Day, 2005); no obstante, se debate sobre el tema por alguna de las siguientes razones: (a) en los estudios que dan cuenta sobre este tipo de formación es nombrada de múltiples maneras; (b) las actividades a las que alude son numerosas y heterogéneas; (c) el peso otorgado a dichas actividades, así como su

organización, depende de la normativa del sistema de cada país, por lo que pueden llegar a adquirir diferentes significados.

Entre los conceptos utilizados para referirse a las actividades propuestas para el profesorado en servicio se encuentran: formación permanente (Arnaut, 2004; Calatayud, 2006; Escudero, 1999; Ferreres e Inbernón, 1999; Rodríguez-Romero, 1996), perfeccionamiento (Gajardo, 1999) y, en la última década, desarrollo profesional continuo (Ávalos, 2007b; Darling-Hammond y McLaughlin, 2003; OCDE, 2009; Santibañez, 2007; Terigi, 2009; Vailliant, 2007; Vezub, 2009b, 2007; Villegas-Reimers, 2003a, 2003b). Este último concepto fue retomado de Christopher Day (como se cita en Avalos, 2007b), quien le otorga las siguientes características:

El desarrollo profesional consiste en la totalidad de las experiencias naturales de aprendizaje y de aquellas actividades conscientes y planificadas dirigidas intencionalmente al beneficio de individuos, grupos o escuelas, y que contribuyen a la calidad de la educación en el aula. Es el proceso mediante el cual, solo y con otros, los profesores revisan, renuevan y amplían su compromiso en cuanto agentes de cambio, con los propósitos morales de la enseñanza, y mediante el cual adquieren y desarrollan críticamente el conocimiento, las habilidades y la inteligencia emocional que son parte esencial de un estilo profesional de pensar, planificar y actuar con niños, jóvenes y colegas en cada una de las etapas de su vida docente (p.78).

Podría considerarse que, en esencia, el problema no se relaciona solamente en cómo se nombra la formación, sino en “la pluralidad de significados y significantes que contiene atravesados por diferentes concepciones, puntos de vista y valores” (Eirín, García y Montero, 2009, p.5). A últimas fechas, existe consenso en la utilización del concepto de DPC; de igual

manera, hay acuerdo sobre que el desarrollo profesional continuo es un “proceso” permanente en la vida del docente, en el que confluye un “elemento personal y uno externo” (Avalos, 2007b), o como lo expresa Sierra (2009) “la formación [...] tiene que ser permanente y continua para que pueda responder [...] a los retos de la educación; y debe de privilegiar los espacios de intercambio, puesta en común y sistematización de experiencias” (p.13), por lo que se debe promover en mayor grado un aprendizaje práctico y crítico. Por su parte, Torres (1999) sostiene que la formación significa “que los saberes y competencias docentes son resultado no sólo de su formación profesional sino de aprendizajes realizados a lo largo y ancho de la vida, dentro y fuera de la escuela, y en el ejercicio mismo de la docencia” (como se citó en Aguerrondo, 2003, p.42). Pero, como apunta Aguerrondo (2003), sin importar la concepción de formación debe prevalecer “una adecuada formación para la práctica” (p.24). Martínez-Olivé (2009) -funcionaria del gobierno mexicano- subraya que el desarrollo profesional involucra diversas acciones: compartir experiencias profesionales entre pares, la indagación, la reflexión, detectar las propias necesidades de formación y la toma de decisiones.

En relación con las actividades referidas como formación continua, la OCDE (2009) reporta cuatro tipos: (a) las que apoyan la puesta en marcha de políticas o reformas educativas; (b) las que se encargan de preparar al personal docente para el desarrollo de nuevas funciones; (c) las que se orientan a las necesidades escolares y que, por lo general, se llevan a cabo dentro de la misma escuela y (d) las actividades (fuera de la escuela) que son elegidas por iniciativa de aquellos docentes que se interesan en su desarrollo profesional. Esta clasificación permite diferenciar muchas propuestas y cursos dirigidos al magisterio y al distinguirlas se puede inferir el sentido o la intención que se le otorga a cada una de ellas.

Terigi (2009) enfatiza sobre el tiempo previsto en los cursos de formación, como una de las variables críticas “para la plausibilidad de las propuestas de desarrollo profesional docente” (p. 96), ya que el compromiso que muestren los docentes en su formación dependerá del tiempo disponible. El tiempo o duración de los cursos es una cuestión central en el debate de los procesos de DPC, y a partir de considerar que los tiempos destinados para los cursos hasta ahora no han sido suficientes, muchos países han modificado su esquema de formación (PREAL, 2001).

Finalmente se destaca que, de acuerdo con informes nacionales de diferentes estados miembros de la OCDE, cada país ha organizado sistemas de formación en función de su gestión escolar, las necesidades de su contexto o bien requerimientos establecidos dentro de su normativa para el ascenso o re-categorización del docente. La parte de la gestión de la formación continua adquiere mayor significado cuando se revisan esquemas de otros países. Algunos países reportan diferentes niveles de decisión (local, estatal, federal) en las actividades programadas para los docentes; otros reportan actividades tanto dentro como fuera de la escuela. Por ejemplo, en cuanto a las actividades que se ofrecen fuera de la escuela éstas son proporcionadas por distintos agentes, y presentan diferencias en el manejo de recursos financieros, humanos y en el desarrollo de las actividades de formación continua.

Day (1998), en un estudio que realizó sobre los procesos de DPC para los docentes, destacó las diferencias en la organización de 21 países de Europa; por ejemplo, en Austria la formación permanente fue voluntaria; en Dinamarca, Italia y España no estaba coordinada y en Portugal y Reino Unido hubo predominio de cursos breves. En la Tabla 3 se muestra cómo diferentes países organizan sus actividades, qué peso le conceden y de qué manera se comprometen los docentes. En el caso de nuestro país, sobresale el número de

horas estipuladas para los procesos de desarrollo profesional ligado a mecanismos de promoción salarial.

Tabla 3.

Organización del desarrollo profesional docente en el ámbito internacional

País	Requerimiento mínimo de cursos de DPC por año escolar	Quien decide su participación	Los cursos de DPC promueven el ascenso o la recertificación	
Australia	Por lo general ninguno Cinco días en dos Estados 37.5 hrs. al año en otro Estado	El docente La administración de la escuela	Sí, varía en algunas jurisdicciones	
Bélgica	Comunidad Flamenca	Ninguno	El docente La administración de la escuela	No
	Comunidad Francesa	Seis medios días	El docente	No
Canadá	Ninguno	Docente La administración de la escuela	No	
Corea	Ninguno	El docente	Sí, para ascensos	
Chile	Ninguno	Autoridad educativa local	No	
EUA	Varía según el distrito escolar Cerca de 30 horas de créditos en los primeros 2 a 5 años de enseñanza	El docente La administración de la escuela La autoridad educativa local	Sí, pero con poca frecuencia	
Finlandia	Entre uno y cinco días dependiendo del tipo de programa	El docente La administración escolar La autoridad educativa local	No	
Japón	Ninguno	El docente La administración escolar	No	
México ^a	120 horas al año	Los docentes La administración escolar	Sí, vinculados al programa de carrera magisterial y a los exámenes nacionales ^b	

Nota Fuente: Adaptado de OCDE (2009). Los docentes son importantes: Atraer, formar y conservar a los docentes eficientes. Estrategias para la acción en México, p.140.

^a En esta Tabla se presentan los países que obtuvieron los mejores puntajes de PISA en 2012 y se incorpora México con la finalidad de comparar las distintas formas de organizar las actividades de desarrollo profesional.

^b El sistema de formación continua de México introdujo desde 2004 los Exámenes Nacionales para Maestros en Servicio (ENMS).

Day (1998) argumentó que “históricamente, ningún país europeo ha hecho grandes esfuerzos por establecer un apoyo sistémico individualizado a lo largo de una trayectoria profesional para el desarrollo profesional continuo del profesorado” (p.31). En este contexto, lo que es importante destacar en el caso de México, es el esquema impulsado mediante el cual se formaliza el DPC y, que en teoría, responde a las necesidades de formación de los docentes a la vez que se vinculó a programas de estímulos económicos.

2.5 El DPC en Latinoamérica y en México.

A partir de la introducción de reformas curriculares en América Latina, la formación que reciben los maestros en servicio ha sido un tema de discusión y debate (UNESCO, 2013). A juicio de Martínez-Olivé (2009), la implementación de dichas reformas significó que las políticas de mejora recayeran en los docentes, esto es, se consideró que podía haber un cambio en las prácticas –elevando así la calidad- si se introducían programas de formación docente. Los programas de formación han sido una constante en las políticas dirigidas a los docentes en México a raíz de las políticas modernizadoras.

La UNESCO (2013) presentó un documento titulado *Antecedentes y Criterios para la elaboración de Políticas Docentes en América Latina y el Caribe*, que tuvo como objetivo caracterizar la situación de los docentes en la región y las políticas que se han impulsado para atender las situaciones críticas que se enfrentan en el ámbito educativo. El documento se centra en tres aspectos: la formación inicial, la formación y el desarrollo profesional continuo y la carrera docente. El segundo aborda y sintetiza los estudios realizados hasta el momento por autores, en su mayoría latinoamericanos, que han desarrollado investigaciones sobre los docentes y el DPC (Aguerrondo, Ávalos, Flores, Miller y Lieberman, Sandoval, Tenti, Terigi, Vaillant, Villegas-Reimers).

En términos generales, los estudios realizados hasta el momento destacan las limitantes en el avance de las políticas respecto al DPC debido a la discontinuidad de los programas y las acciones gubernamentales; las diferentes escalas de operación (local-nacional); los modelos, diseños y procesos impulsados alejados de los intereses, entornos y necesidades de los docentes; las dificultades para acceder a los cursos; la poca formación de los formadores; la carencia de recursos y la falta de definición sobre el tiempo que los docentes pueden dedicar a estos procesos sin perjudicar la atención a los alumnos (UNESCO, 2013). Lea F. Vzub (2005) ya había documentado que entre los problemas asociados al DPC estaba la homogeneidad de la oferta de capacitación; un insuficiente monitoreo y evaluación de la calidad y pertinencia de los programas; la preeminencia de la capacitación orientada al docente, aislado de su contexto institucional y laboral; mecanismos de formación que reproducían la “forma escolar”; y, en el caso de México, mecanismos de puntajes asociados al programa de carrera magisterial.

La UNESCO (2013) comparte la visión de que “se aprende a ser docente a través de la reflexión sobre su propia práctica” (p. 57), y que los modelos impulsados deben responder a esta condición. Por ello destaca los estudios que han indagado sobre los tiempos destinados a la formación y sobre el formato ofrecido con más frecuencia: el curso. Los autores revisados sostienen que la duración de la formación muchas veces es una limitante, al igual que la falta de seguimiento de lo abordado y su aplicación en la práctica (Ávalos; Flores; Terigi). En este mismo sentido, Martínez-Olivé (2009) reportó que “la utilidad del curso [ha sido] limitada [...] aun cuando ese aprendizaje ocurra, rara vez es transferible al aula y a la escuela” (p. 81).

En el documento preparado por la UNESCO se confirma que ha habido avances en el DPC en la configuración de políticas, pero destaca que los estudios de Ávalos, Morduchowicz,

Terigi, Vaillant, Villegas-Reimers revelan que dicha formación no ha tenido incidencia en el trabajo del aula. Hasta el momento, la evidencia señala que los cursos no satisfacen del todo las expectativas de los actores educativos y, haber asistido a uno o varios cursos, no mejora las prácticas docentes.

Estudios recientes realizados en nuestro país, como el de Bazán et al. (2010) tuvieron similares hallazgos. Los autores reportan en sus resultados que la mayoría de maestros asistentes a los cursos de formación en el estado de Morelos señaló que no respondieron a sus necesidades de formación, y que los contenidos tuvieron escasa aplicabilidad para su práctica docente. Con base en las opiniones de los docentes entrevistados, los autores sugieren el fortalecimiento de cinco aspectos:

- La inclusión de prácticas y actividades que permitan a los docentes desarrollar más y mejores habilidades, técnicas y estrategias pedagógicas.
- Involucrar en mayor proporción a los docentes en la planeación de los cursos orientados a sus necesidades profesionales.
- Organizar los cursos contemplando [...] la duración y los horarios, de manera que respondan a los tiempos que realmente necesitan los docentes para apropiarse y ejercitar los contenidos conceptuales, metodológicos y prácticos que comprende cada curso.
- Los contenidos de los cursos deben corresponder con las necesidades que emanan de la práctica profesional cotidiana [...] y con los problemas profesionales [de] su contexto laboral.
- Recuperar experiencias de autoformación a través de talleres, publicaciones y foros [...] (Bazán, et al., p. 99).

Otro de los aspectos que resalta el documento de UNESCO es el cambio en el tipo de oferta: de cursos breves y remediales a la oferta de cursos de mayor duración que se dirigen tanto a los individuos (maestros) como a los colectivos (escuelas). Este tipo de acciones fueron reportadas por el informe de PREAL (2001), en el que se describe el Programa de Formación Permanente de Docentes (PFPD) en Colombia que incorporó en su oferta cursos con una duración de un año, eliminando los cursos cortos que eran considerados por los maestros como muy breves y de escasa calidad. En este nuevo esquema los maestros pueden acceder a uno nuevo por lo menos cada tres o cuatro años.

Otro ejemplo es el Programa de Capacitación Docente de Perú,

el cual enfatiza el seguimiento y las actividades de apoyo que trascienden el perfeccionamiento formal. Con el fin de ayudar a reforzar las lecciones aprendidas durante la capacitación y para estimular su aplicación en el aula, los maestros reciben por lo menos cuatro visitas individuales a su sala de clases dentro de los seis meses inmediatamente posteriores a la conclusión de su curso de perfeccionamiento. También participan en dos reuniones de seguimiento adicionales con pares que enseñan en ambientes de clases similares. Se espera que estas actividades de seguimiento se transformen en componentes permanentes del sistema de formación de docentes en los próximos años (p.19).

El programa de capacitación docente en Perú, además de ofrecer los cursos, y con la finalidad de promover nuevas actividades, da seguimiento a lo aprendido por los maestros mediante visitas individuales en sus lugares de trabajo; esto se organiza cuando ha transcurrido un tiempo después de haber finalizado el programa. Al igual que estos dos países, muchos otros modificaron su esquema de oferta. En cambio, en México prevalecieron

dos tipos de oferta: la primera, a través de los talleres generales de actualización que comunican las modificaciones curriculares y van dirigidos a todos los docentes de educación básica, y la segunda, a través de una amplia gama de cursos –todos de 40 horas- así como de diplomados, maestrías y doctorados incluidos en el Catálogo Nacional.

Otro de los aspectos que se discute y que se ha indagado se relaciona con el modelo de formación. Marcelo (2009) argumenta que en los procesos de DPC ha predominado un paradigma tradicional y son conducidos “por expertos, en lugares alejados de las escuelas, con una duración limitada, con escaso seguimiento y aplicación práctica” (p.121). Para el autor, es importante que los programas de formación se centren en la práctica (es decir, con ejemplos prácticos de sus propios contextos educativos), que tengan seguimiento y apoyo por parte de los “expertos” para lograr cambios y mejora continua, además de que el docente se involucre en el diseño de su propio aprendizaje.

Por su parte, Avalos (2007b) señala que se han utilizado dos modelos para el desarrollo profesional de los docentes. El primero ha consistido en “estrategias formativas diseñadas desde una visión de déficit”, donde el profesor es considerado como un receptor de conocimientos, y el segundo, que parte de la idea que “los docentes construyen casi autónomamente nuevos conocimientos o nuevas prácticas mediante acciones de “facilitación” (p.80). En referencia a los modelos, Ávalos refiere que en la práctica son considerados mejores aquellos que a través de un proceso cíclico concentran elementos de cambio conceptual y de estrategias centradas en este cambio; para diseñarlos propone considerar seis fases clave (p.81):

- 1) Reconocimiento inicial por parte de los profesores de lo que piensan y saben sobre el tema de la actividad formadora,

- 2) presentación de información o alternativas distintas de trabajo docente,
- 3) modelamiento de las estrategias (si corresponde),
- 4) puesta en práctica de lo aprendido,
- 5) Retroalimentación,
- 6) *coaching* o apoyo.

En su análisis sobre la oferta para DPC en América Latina, Ávalos (2007b) sostiene que, en términos generales, ha estado dirigida “al mejoramiento conceptual curricular y al mejoramiento de las prácticas en el aula, junto a programas específicos ligados a las reformas en curso”. Al analizar diferentes experiencias, considera que, en la práctica, han prevalecido tres tipos de acciones en la formación de docentes en servicio: (a) las que tienen que ver con la actualización o fortalecimiento de los conocimientos curriculares substantivos y mejoramiento de las didácticas, que se ofrecen en la modalidad de cursos o talleres cortos, o con sistema de “*cascada*”; (b) las que buscan el desarrollo profesional o mejoramiento de las prácticas en el aula, a través de Grupos de trabajo, Centros locales y Redes de intercambio; y por último, (c) las que se implementan como resultados de cambios o reformas educativas con la finalidad de informar al docente sobre los mismos, y se desarrollan en una combinación de modalidades de cursos, talleres, apoyo *in situ* y materiales de apoyo.

2.6 Estudios previos sobre procesos de DPC para docentes indígenas: el caso de México

En los estudios donde se ha indagado sobre las oportunidades de formación profesional de los indígenas bilingües se subraya que estas son escasas (Rosas, 1996; Martínez- Casas, 2011; Vergara y Esparza, 2010). Quienes han incursionado en el ámbito educativo, lo han hecho a través de escuelas normales rurales y estatales; o por licenciaturas ofrecidas por el

CIESAS o la UPN (LEP y EPMI, 1991). Martínez-Casas (2011) reconoce que aunque ha habido avances en la oferta de formación, aún persisten condiciones asimétricas, dado que, en la mayoría de las instituciones, no se favorece una educación intercultural ni la formación de maestros bilingües. En ese sentido, Martínez-Casas considera que el Estado mexicano no ha asumido la responsabilidad para generar condiciones de equidad para los profesionistas indígenas; sostiene que las universidades “interculturales y convencionales” deben también asumir parte de esa responsabilidad.

Muñoz-Cruz (2005) reconoce la complejidad para incorporar en las aulas de escuelas indígenas el enfoque intercultural bilingüe; destaca una serie de dificultades y deficiencias que envuelven los discursos y prácticas de los actores educativos. Entre las deficiencias menciona una escasa supervisión, la poca preparación de los maestros y la falta de materiales. De igual manera, los estudios de Barriga –Villanueva (2004; 2008) ilustran cómo no ha sido posible incorporar del todo el enfoque intercultural bilingüe a la escuela indígena. En 2004, a partir de los resultados de un cuestionario aplicado a 12 maestros, estudiantes de maestría de lingüística indoamericana, se encontró que el profesorado tiene presente el concepto de interculturalidad y lo relaciona con la convivencia entre lenguas o el intercambio entre grupos, pero no como el elemento que le otorga sentido a su práctica escolar. Además, Barriga-Villanueva destaca que los docentes señalan obstáculos para llevar a cabo una educación intercultural, entre ellos la disponibilidad de materiales, y sobre todo, la formación a la que han tenido acceso, la cual reconocen, ha atendido diversos aspectos pedagógicos o de política educativa, pero no su formación lingüística.

Particularmente, sobre la necesidad de una formación lingüística, Muñoz-Cruz (2001) destaca que la existencia de las diferentes lenguas y culturas genera un conflicto lingüístico,

escolar y social que los docentes, muchas veces, no pueden enfrentar debido a su formación lingüística y a la forma en cómo se enseña la lengua. Al respecto señala que una característica de la formación de los maestros que atienden el medio indígena es que “su escolarización ha sido en español con una competencia lingüística baja en su lengua materna” (p. 14); la formación metodológica también ha sido incompleta al igual que la formación de manejo de recursos didácticos; un último aspecto está relacionado con la baja gratificación económica y social que reciben.

En cuanto a sus observaciones de las prácticas docentes, Muñoz-Cruz (2001) destacó que la formación sobre innovaciones educativas en la educación intercultural bilingüe ha sido insuficiente y ambigua, de modo que las metodologías didácticas que utilizan no corresponden con la normatividad escolar prescrita. El autor sugirió profundizar en las prácticas a través de observación micro-etnográfica para, posteriormente, incorporar sugerencias en los programas de formación de docentes.

Muñoz-Cruz (2005), en otro estudio que realizó en una zona de Nicaragua,⁷ a partir de una reestructuración del sector educativo en ese país que proponía la profesionalización intercultural y la paulatina normalización pedagógica de las lenguas, encontró que, al igual que en México, la concepción, administración y aplicación del enfoque intercultural y bilingüe muestra diferencias entre las que destaca: la modalidad de organización, los libros de textos disponibles, los desiguales niveles de estandarización de las lenguas originarias, y la escasa formación y capacitación del profesorado bilingüe. En este sentido, el autor reconoce que los procesos de formación son altamente obsoletos y es urgente reorientarlos hacia otros más

⁷ Este estudio surgió a partir de la puesta en marcha de la Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe de Nicaragua (URACCAN) que tuvo como objetivo fortalecer el proceso de autonomía de los pueblos indígenas, adoptar el enfoque de la interculturalidad en la educación bilingüe, apoyar al proyecto bilingüe escolar, capacitar y fortalecer los equipos técnicos escolares y elaborar materiales didácticos.

flexibles. Además, agrega que deben superarse las concepciones y prácticas pedagógicas verticales y conductistas, la escasez de recursos humanos con formación intercultural y trabajar con el personal docente ya que muchos muestran una resistencia hacia el cambio. Asimismo, Muñoz-Cruz con base en las investigaciones y diagnósticos disponibles, da cuenta de una serie de dificultades que enfrentan los actores educativos. Por lo tanto, considera necesario rediseñar los mecanismos de gestión, y mejorar el acceso a los circuitos de información pedagógica, tanto para los programas de formación como para la gestión de los centros educativos. Finalmente, Dixon (como se citó en Muñoz-Cruz, 2005) presentó lo que a su juicio son las principales dificultades del proyecto bilingüe intercultural: Objetivos confusos, escasez de textos sobre el tema, supervisión insuficiente, carencia de materiales para trabajar en el aula, poca participación de los padres, poco apoyo financiero y poca preparación de los maestros. Muñoz-Cruz Concluye que en la institución escolar, la formación de maestros deberá articular los datos socio-psicológicos del desarrollo bilingüe para permitir a los formadores comprender la totalidad del problema y favorecer una disponibilidad lingüística, valorando la lengua materna para lograr el desarrollo bilingüe aditivo de los alumnos.

En el estudio realizado por Vergara y Esparza (2010) se reportaron carencias en la formación inicial y continua con enfoque intercultural y bilingüe de docentes indígenas Wixaritari (Huicholes) de la zona norte en el Estado de Jalisco. Respecto a la formación continua, las autoras resaltaron que los docentes tienen diferentes opciones de formación (cursos, diplomados y talleres); sin embargo, dicha oferta es poco pertinente y poco factible de aplicar a su práctica docente, debido a que se antepone la teoría sobre la práctica. Asimismo, se destaca la necesidad de que la formación continua aborde la atención a la diversidad como elemento configurador de la escuela.

Otro estudio donde también se señala la dificultad de los docentes para atender el currículo prescrito por la SEP es el de Miguez-Fernández (2009). La autora manifiesta que “la formación en la educación bilingüe del personal docente podrá facilitar no solo contar con procedimientos de enseñanza más pertinentes, sino también contribuirá a mejores actitudes hacia la educación bilingüe” (p.10).

A partir de estos estudios, se puede destacar que los autores colocan, en primer lugar, la atención en los procesos de formación del aspecto lingüístico, y en segundo lugar, las particularidades de sus contextos de actuación (diversidad lingüística). No se puede desconocer, aunque las autoridades reportan avances al respecto, que las condiciones en las que laboran estos profesores no son las idóneas. En ese sentido, se puede entender que la DGEI haya impulsado cursos, diplomados o especialidades dentro del esquema de formación que giran alrededor de la diversidad o de la enseñanza de la lengua, en los cuales prevalecen determinados enfoques de formación. Es por ello que resulta oportuno analizar qué es lo que se discute alrededor de la oferta del DPC al que los docentes indígenas tienen acceso.

2.7 Perspectivas teóricas en la formación docente

En general, en la literatura se señala que las perspectivas y los enfoques de formación docente han tenido influencia de los paradigmas psicológicos o pedagógicos, así como de los estudios sobre el currículo. Además, se reconoce que responden a determinados contextos socioeducativos o a la puesta en marcha de políticas educativas (Díaz Barriga, F. 2002).

El propósito de esta sección es describir las características, limitaciones y aportaciones de dos grandes perspectivas que discuten los procesos de formación docente: la racionalista-técnica y la crítica. La primera propone lo que un maestro debe saber, a partir del establecimiento de las características deseables del profesor. El Observatorio Chileno de

Políticas Educativas (OPECH, 2009) afirma que, desde esta perspectiva, la tarea del docente se limita a los “cómo, es decir, a elegir métodos y técnicas a ser aplicados con los/as estudiantes” (p.90). La segunda -donde pueden ser incluidos varios autores que tienen coincidencias conceptuales sobre el docente, su quehacer y formación- considera que debe situar al profesor en su contexto real de actuación con la finalidad de otorgar a la función docente, un rol profesional, activo y transformador (Saneugenio y Encontrela, 2000).

Igualmente, el OPECH (2009) destaca que el docente es considerado

como un profesional reflexivo [para quien] la investigación o indagación permanente es parte de su tarea, a fin de decidir con niveles de autonomía sobre los contenidos, métodos, técnicas y formas de evaluación, para elaborar estrategias de enseñanza pertinentes con los saberes culturales seleccionados para ser comunicados a los/as estudiantes y con la diversidad y la cultura de los alumnos (p.92).

En los apartados siguientes, se analizará con más detalle los postulados de estas dos perspectivas y las aportaciones de algunos autores, con la finalidad de recuperar algunos conceptos que permitan entender la lógica de las actuales propuestas de formación, así como el énfasis en el desarrollo profesional continuo por parte de las autoridades educativas.

2.7.1 Perspectiva racionalista.

En las últimas décadas del siglo pasado surgió un renovado interés hacia los procesos de formación a partir de la introducción de modificaciones -curriculares y organizativas- en los sistemas educativos. Este hecho coincidió con críticas al enfoque predominante que algunos teóricos han denominado perspectiva racionalista (Schön, 1998; Zeichner, 1995; Zeichner y Liston, 1996). En la literatura especializada se expone que la perspectiva racionalista tiene sus bases en la psicología conductista y en términos generales se basó en la tecnificación de

la enseñanza; desde esta óptica, el docente fue concebido como un receptor pasivo y transmisor de conocimientos preestablecidos⁸. De Lella (1999) señala que, bajo esta idea, el enfoque de formación propuso que la labor del docente debería consistir en el dominio de técnicas que le permitieran “bajar a la práctica, de manera simplificada, el currículo prescrito por expertos externos en torno a objetivos de conducta y medición de rendimientos” (p. 6). En este mismo sentido, F. Díaz Barriga (2002) argumenta que la formación se orientó a preparar al docente -mediante la capacitación o habilitación de técnicas- para una instrucción eficaz, sustentada en la administración de información (ya establecida) así como en ejercicios de manejo y control del aula.

Este enfoque ha recibido muchas críticas; por ejemplo, Schön (1998), desde su postura de la formación de profesionales reflexivos, considera que la perspectiva de la racionalidad instrumental es una herencia del positivismo y, para el caso de los docentes, solamente consistió en entrenarlo en ciertas competencias. Lo describió como un enfoque de resolución de problemas, que se basa en la teoría o conocimiento científico-técnico propuesto por “expertos”, anulando por completo el conocimiento adquirido por los docentes a través de su práctica. Schön (1998) consideró que con este enfoque (racionalista) se generaba una reducción del conocimiento a causa-efecto y del conocimiento práctico a conocimiento técnico, además argumentó que en la medida que el docente aplica teorías y técnicas preestablecidas para la resolución de problemas, es considerado como un profesional competente.

Por su parte, Zeichner (1995) señala que este enfoque fomenta una separación entre la teoría y la práctica, dado que el docente es capacitado con teorías descontextualizadas de su práctica en el aula. El autor insiste en que el docente es pensado más como ejecutor pasivo

⁸ Poco a poco empezaron los docentes a asumir naturalmente este rol técnico, y demandaban un perfeccionamiento que simplemente les proveyera nuevas técnicas para su quehacer educativo (OPECH, 2001).

que sólo se dedica a aplicar “lo que otros, ausentes de las aulas, quieren que hagan [qué debe enseñarse, a quién y porqué] y en la aceptación de modos de reforma educativa de arriba [hacia] abajo” (Zeichner, 1995, p.385); desde esta visión, no se toman en cuenta los conocimientos y experiencia profesional de los docentes. Para Saneugenio y Escontrela (2000) se trata de una “perspectiva restringida y reduccionista de la formación del profesor” (p.15), que provoca prácticas educativas ajenas a las necesidades e intereses de los estudiantes. Elliot (2005) se pronunció en el mismo sentido:

La orientación meramente técnica de la función docente desprofesionaliza, sin duda, a los profesores, los convierte en instrumentos intermedios, aplicadores de técnicas elaboradas por expertos externos, cuyos fundamentos y finalidad escapan a su conocimiento y control. Equipado con una competencia profesional tan restringida, difícilmente puede el profesor afrontar la complejidad, diversidad y riqueza dinámica de la vida en el aula. Pero lo más grave es que la orientación técnica de la función docente distorsiona el valor educativo de la propia práctica, al reducirla a una más o menos rigurosa secuencia de actos que se orientan hacia resultados previstos y preestablecidos (pp. 16-17).

No obstante, esta perspectiva teórica proveyó un marco conceptual para propuestas y modelos de formación docente. Chehaybar (1996) señala que desde esta perspectiva los programas de formación, se basan en objetivos que el docente debe dominar de forma sistemática. Develay (1994), por ejemplo, lo nombra como el modelo centrado en las adquisiciones, en el cual la práctica es una aplicación de la teoría desvinculada de la realidad (como se citó en Fontecha, 2006).

F. Díaz Barriga (2002), Marcano y Reyes (2007) y Marcelo (1995) han denominado esta perspectiva como el modelo de orientación tecnológica; y apuntan que la formación se basa en competencias técnicas que preparaban al docente en el manejo y control del aula para la transmisión de conocimientos. Desde esta perspectiva, la formación de docentes “destaca la prevalencia de una tecnología educativa de orientación conductista” (Díaz Barriga, F., 2002, p. 8).

Por su parte, Terigi (2010), Vaillant (2009), Avalos (2007b) y Rodríguez- Romero (1996) han coincidido en nombrarlo como el modelo del déficit; asimismo, argumentan que la formación docente bajo este modelo parte del supuesto de que era necesario remediar y compensar las deficiencias de la formación inicial de los docentes. Otra característica de este enfoque, de acuerdo con Rodríguez Romero (1996), fue que los procesos se impulsaron fuera “del contexto habitual de trabajo del profesorado” (p. 26). Escudero (1992) lo llama el modelo directivo que enfatizó “la dimensión racional y lógica del conocimiento y la acción humana, a través de la figura del formador o formadora” (como se citó en Fontecha, 2006, p.89). Darling-Hammond y McLaughlin (2003) critica este perspectiva y destaca que

Si bien la enseñanza para la comprensión se basa en la habilidad que posea el maestro para tratar un tema complejo desde la perspectiva de diversos estudiantes, el saber necesario para hacer efectiva esta visión de la práctica docente no puede transmitirse a los profesores como recetas o mediante estrategias tradicionales de capacitación (p.7).

En resumen, desde la perspectiva racionalista técnica la teoría dirige y determina la práctica docente. Por ello, Day (1998) resalta que, al predominar “una restringida concepción de lo que se supone que tiene que ser un profesor”, se promueve un enfoque de formación

que, a su juicio, va en contra de lo que debería ser el desarrollo profesional. A juicio del OPECH (2009), estos postulados generaron una reducción del saber didáctico por la poca relevancia otorgada a los contenidos pedagógicos ante el aumento de aquellos relacionados con contenidos metodológicos. Aunado a ello, el docente es considerado como un agente pasivo, que requiere ser capacitado por un experto -fuera de su contexto laboral- para desarrollar las competencias técnicas de las que carece para ser considerado un “buen profesor”. Saneugenio y Encontrela (2000), por su parte, consideraron que esta perspectiva teórica para el desarrollo profesional de los docentes, los condiciona en el manejo de prácticas tradicionales que dificultan la generación de cambios para la mejora educativa.

2.7.2 Perspectiva crítica.

En contraposición, la perspectiva crítica empezó a tener mayor reconocimiento desde los años ochenta como una nueva tendencia que proveía de elementos para plantear un nuevo enfoque en la formación del profesorado, ya que dicha perspectiva apunta hacia un desarrollo de profesionales reflexivos, constructores de conocimiento y autónomos. Contreras (1999) destaca que al exigir reconocer la profesionalidad docente, se requiere coherencia “entre las características del puesto de trabajo y las exigencias que la dedicación a tareas educativas lleva consigo” (p.49). En este sentido, establece tres dimensiones de la profesionalidad que definen la forma de concebir y vivir la labor docente:

- Obligación moral, el docente adquiere el compromiso y la obligación de atender el avance en los aprendizajes así como el desarrollo personal de cada uno de sus alumnos.
- Compromiso con la comunidad, tiene la finalidad de que las prácticas profesionales se establezcan de manera compartida con el contexto laboral y la

comunidad. De acuerdo con Contreras (1999), “La educación no es un problema de vida privada del profesorado, sino una ocupación socialmente encomendada y que le responsabiliza públicamente” (p. 540).

- Competencia profesional, referida a las habilidades y recursos intelectuales que le permiten ampliar y desarrollar conocimiento en la acción didáctica (en diferentes contextos y momentos).

Por tanto, desde la mirada del enfoque crítico se considera al docente como un agente activo, autónomo y comprometido con su educación y la de sus alumnos. Además, de acuerdo con Gilles Ferry (1990), la formación

se concibe como el desarrollo personal por medio de experiencias y actividades en donde los formadores promueven la motivación, la realización de proyectos gracias a tutorías individuales o grupales y consejerías pedagógicas por parte de los expertos; se trabaja en equipo para ir descubriendo sus propios medios y su desarrollo. La práctica no es concebida como un campo de aplicación de la teoría, sino de la transferencia en la que el conocimiento y el saber hacer adquirido es una experiencia que le permite aprehender otras situaciones (como se citó en Chehaybar, 1996, p.47).

A propósito de lo anterior se puede asumir que centrar la formación en la práctica docente permite que esta sea contextualizada, además de tomar en cuenta las experiencias y necesidades de formación. Para ello, se requiere que las actividades de formación sean orientadas al trabajo, diálogo y reflexión colaborativa para suscitar una dinámica de investigación (Sayago, 2002).

Respecto al concepto de reflexión, Marcelo (1995) indica que es medular en las propuestas de formación del profesorado y ha sido considerado como elemento estructurador

de los programas, incluso hasta la actualidad. En concordancia con F. Díaz Barriga (2002), se considera que trabajar bajo un enfoque reflexivo en la formación de los docentes promueve acciones que contribuyen a la mejora educativa porque permite:

- Reflexionar acerca de la enseñanza (lo que se hace y cómo se hace).
- Dirigir la enseñanza eficazmente, considerando la reflexión como instrumento de mediación para la acción.
- Transformar las prácticas de enseñanza, encaminando la docencia hacia una transformación personal o colectiva.

No obstante, reflexionar sobre la enseñanza para el docente crítico-reflexivo supone procesos de deliberación, ya que no solo se trata de pensar en los medios a su alcance para lograr fines que no deben ser cuestionados. Al contrario, los docentes, en determinados momentos, toman la decisión de actuar de determinada manera. En este sentido, propiciar procesos de formación desde estos postulados se vuelve una tarea cada vez más compleja y menos técnica. Favoreciendo un tipo de desarrollo profesional y personal del maestro mucho más profundo y completo.

A continuación se presentan las aportaciones de algunos autores que pueden ser agrupados en la perspectiva crítica por sus coincidencias, y que supone un profundo cambio epistemológico y metodológico respecto a la racionalidad técnica, por ejemplo, Schön (1987), aborda esta perspectiva desde la postura del práctico reflexivo, en la cual recupera las aportaciones de John Dewey⁹, quien consideró la acción reflexiva como “una forma holística de atender y responder a los problemas” (Zeichner y Liston, 1996). Zeichner (1995), a partir de un enfoque crítico-social postula que la formación docente debe contribuir a una reflexión

⁹ John Dewey fue de los primeros teóricos del siglo XX en pensar al docente como profesional reflexivo que asume tres actitudes básicas: mente abierta, responsabilidad y honestidad (Zeichner y Liston, 1996).

transformadora orientadora de las prácticas en favor de la justicia social. Stenhouse (2004), a partir de un enfoque basado en procesos, promovió al “profesor como investigador” y lo concibió como “artista”. Elliot (2000), por su parte, impulsó un enfoque de investigación-acción que “a diferencia de las leyes causales (del enfoque técnico instrumental), no le dicen al docente qué tiene que hacer exactamente, sino que le proporcionan una orientación general para el diagnóstico de situaciones particulares” (1989, como se citó en Contreras, 1999, p. 89); en este sentido, concibe al docente como investigador y como profesional que reflexiona sobre su propia práctica en sus lugares de trabajo. Por su parte Darling-Hammond (2003), -al igual que F. Díaz Barriga en nuestro país-, apuesta por un enfoque constructivista en el que se considere que “un desarrollo profesional efectivo implica que los maestros experimenten tanto el rol de estudiantes como de profesores, de manera que esto les permita enfrentar las dificultades que cada uno de estos conlleva” (Darling-Hammond y McLaughlin, 2003, p. 8).

La importancia de destacar las aportaciones de estos autores en particular, radica, por una parte, en que son representativas de ciertos proyectos que se han tratado de implementar en la formación de docentes en México; por otra parte, aportan ciertos conceptos al campo del desarrollo profesional y de manera particular orientan la discusión en este estudio.

i. Enfoque práctico reflexivo.

Schön (1987) sostiene que es necesario añadir la dimensión del arte en la formación de profesionales y en el ejercicio profesional. Considera que “desde la perspectiva de la epistemología de la práctica [...] el arte profesional se entiende en términos de reflexión en la acción y desempeña un papel central en la descripción de la competencia profesional” (p. 43). Desde este punto de vista, puede concebirse al docente como profesional en el aula, a partir

de tres componentes claves de la reflexión que le permiten una alerta académica permanente: conocimiento en la acción, reflexión en la acción y reflexión sobre la acción.

El primero está referido al saber hacer del profesional, es decir, es un conocimiento implícito adquirido -a través de la teoría y práctica- por la experiencia. Para Schön, el conocimiento en la acción “son siempre construcciones; [...] intentos de poner en forma explícita y simbólica un tipo de inteligencia que comienza siendo tácita y espontánea” (1987, p.37). Para él, los profesionales poseen formas de entender que les permiten actuar espontáneamente; no tienen que pensar antes o durante la acción, y con frecuencia no están conscientes de cómo aprendieron esas formas de actuar; simplemente las realizan. Schön señala que es común que no sepan explicar este conocimiento en la acción.

El segundo lo denomina la *reflexión en la acción*, y se refiere a un tipo de reflexión que se lleva a cabo en el momento en que se está produciendo una situación concreta y que conduce a un resultado inesperado (ya sea positivo o negativo). La reflexión en la acción podría entenderse como una secuencia de momentos. Schön lo explica de la siguiente forma:

Para empezar, existe aquella situación de la acción a la que traemos respuestas espontáneas y rutinarias. Tales respuestas revelan un conocimiento en la acción que puede describirse en términos de estrategias, comprensión de los fenómenos y maneras de definir una tarea o problemas apropiados a la situación. El conocimiento en la acción es tácito, formulado espontáneamente sin una reflexión consciente (1987, p. 38).

A partir de ahí, las “respuestas espontáneas rutinarias” pueden llegar a producir sorpresa ya que pueden no coincidir con las categorías del conocimiento en la acción bajo las cuales el docente, en este caso, se maneja. Esa sorpresa es la que conduce a una reflexión

dentro de su acción presente, y es, en cierta medida, consciente. Para Schön, la reflexión en la acción posee una función crítica que permite un cuestionamiento sobre el conocimiento en la acción. Además, la reflexión permite la experimentación *in situ*.

El tercero tiene que ver con la *reflexión sobre la acción*. En términos breves es el momento cuando se analiza la acción emprendida, pero que implica una capacidad de describir, de verbalizar porqué se actuó en un sentido. Para Schön (1987) reflexionar sobre la acción es lo que permite modelar las acciones futuras.

Estos conceptos acerca de la reflexión en y *sobre* la acción se basan en un punto de vista sobre el conocimiento y el entendimiento de la teoría y la práctica que son distintos a los que predominaron tradicionalmente. Además, se contraponen con la visión de la racionalidad técnica, donde se marca una separación entre la teoría y la práctica que debe resolverse de alguna forma y donde se da poco reconocimiento al conocimiento que está implícito en las prácticas del maestro, es decir, lo que Schön denominó el *conocimiento en la acción*. Además, sostiene que la aplicación de la investigación externa en el mundo de la práctica profesional no es muy útil para ayudar a los profesionales a resolver los problemas importantes a los cuales se enfrentan en su trabajo cotidiano.

De acuerdo con Schön (1987), la reflexión en determinados momentos es un mecanismo utilizado por los profesionales reflexivos para poder desarrollarse de forma continua y aprender de sus propias experiencias, además de que debe efectuarse de manera individual y colectiva. Asimismo, coloca el énfasis en que sean los profesionales quienes definan y redefinan los problemas a los que se enfrentan con base en la información que han adquirido a partir del medio ambiente en que trabajan. Schön manifiesta que este proceso de

reconstrucción de experiencias a través de la reflexión implica el planteamiento de un problema y su resolución.

ii. Enfoque crítico social.

Por su parte Zeichner (1995), más cercano a los procesos de formación docente, argumenta que “el concepto de docente como profesional reflexivo parece reconocer la riqueza de la maestría encerrada en la práctica de los docentes” (p. 386), y que, la generación de conocimientos nuevos sobre la enseñanza no es exclusiva de las Instituciones de Educación Superior (IES). Enfatiza además que, en la reflexión, la formación se lleva a cabo durante toda la carrera profesional del docente. Sin embargo, señala que la forma en que los conceptos de “reflexión” y “profesional reflexivo” son utilizados en la formación docente, tienen poca relación con una verdadera promoción del desarrollo profesional; esto “crea con frecuencia una ilusión de desarrollo del profesorado que mantiene de maneras sutiles la posición subordinada del docente en relación con quienes no trabajan en clase” (p. 388). Además, destaca que sería un peligro tratar la reflexión como un fin en sí misma, dado que se podría generar una desconexión entre escuela y comunidad. Zeichner (1995) señala cuatro tradiciones de la práctica reflexiva -presentes en la formación docente en Estados Unidos- para establecer que lo que debe prevalecer es una relación entre la enseñanza y la sociedad:

- 1) *Académica*, es aquella en la que el docente reflexiona sobre su asignatura y didáctica para promover la comprensión del estudiante.
- 2) *Eficiencia social*, la reflexión del docente se centra en ajustar su práctica a lo que dice la investigación que debe hacerse.
- 3) *Desarrollista*, tradición en que el docente promueve y reflexiona la participación activa de sus estudiantes.

- 4) *Reconstruccionista social*, en esta tradición se concibe la reflexión como un acto que puede contribuir a una práctica social, democrática y emancipadora

iii. ***Enfoque de procesos.***

A partir de la crítica al modelo por objetivos que limita la capacidad de juicio profesional del docente así como su aspiración educativa, Stenhouse (2004) plantea su propuesta de formación como una estrategia de elaboración, desarrollo y reformulación permanente del currículum (Contreras, 1999). Es por ello que enfatiza la promoción del docente como artista dado que “los artistas hacen uso de la autonomía del juicio, sostenida por la investigación orientada hacia el perfeccionamiento de su arte” (Stenhouse, 1982, p. 49). El enfoque se centra en promover al docente-investigador que relaciona su propia formación al desarrollo del currículum en las aulas y que, como investigador, explora con sentido crítico y sistemático su práctica educativa para mejorar la enseñanza, en colaboración con otros. En este sentido, establece una relación entre el conocimiento educativo y la acción educativa; considera fundamental en este proceso la comprensión -calidad del pensamiento que se construye poco a poco en el proceso de aprendizaje- y la reflexión, que obedece al conocimiento acumulado a lo largo de la experiencia profesional. Según Stenhouse, la práctica profesional del docente implica

un proceso de acción y de reflexión cooperativa, de indagación y experimentación, donde el profesorado aprende a enseñar, y enseña porque aprende, interviene para facilitar y no imponer ni sustituir la comprensión del alumnado y, al reflexionar sobre su intervención, ejerce y desarrolla su propia comprensión (1984, como se citó en Fontecha, 2006, p.120).

Desde esta postura, se pueden considerar los centros escolares como espacios de desarrollo profesional que buscan la mejora educativa a través de la reflexión y comunicación. Saneugenio y Encontrela (2000, p.27) afirman contundentemente que las siguientes premisas fundamentan el modelo:

- La reflexión y el diálogo constituyen instrumentos fundamentales para desarrollar formas compartidas de comprensión de los dilemas contradictorios de la práctica;
- mediante el proceso de deliberación el profesor desarrolla su conocimiento práctico sobre las situaciones educativas;
- la “deliberación” práctica tiene carácter cooperativo;
- el conocimiento profesional de los docentes debe formarse en un complejo y prolongado proceso de conocimiento en la acción (saber hacer) y de reflexión en y sobre la acción (saber pensar, investigar);
- el conocimiento científico y cultural acumulado en la historia de la humanidad y de la profesión, es un instrumento imprescindible para apoyar la reflexión de los profesores, no para sustituirla.

Stenhouse (2004) concibe su propuesta teórica como herramienta idónea para elevar la calidad educativa, a través de la diversificación y adaptación de propuestas que se adapten a diversas circunstancias concretas del proceso de enseñanza-aprendizaje.

iv. Enfoque Investigación-acción.

En concordancia con las aportaciones del modelo propuesto por Stenhouse, Elliot (2000) considera al docente como investigador de su propia práctica educativa. Para él, la investigación-acción es una práctica reflexiva realizada por grupos o comunidades con la finalidad de modificar situaciones para el bien común (Kurt Lewin, 1947, como se citó en Elliot,

2000). El autor sostiene que este enfoque se rige bajo dos principios fundamentales: el *conocimiento profesional*, que reside en marcos conceptuales o teorías prácticas y, la *ética profesional*, que refiere a una fuente de normas para el desarrollo de la práctica (Elliot, 2000).

Este tipo de enfoque requiere cierto grado de autonomía por parte de los docentes; así, Elliot (2000) señala que “La investigación-acción puede llevar desde la reflexión sobre las estrategias pedagógicas a la reflexión sobre las estrategias políticas que conduzcan a la modificación del ‘sistema’ de modo que sea posible la acción educativa” (p. 17).

De acuerdo con Elliot (2000), la investigación-acción en la escuela se caracteriza por:

- 1) Analizar las acciones humanas y problemas prácticos que experimentan los docentes.
- 2) Profundizar la comprensión del docente hacia el problema.
- 3) Adoptar una postura teórica que permita tener mejor comprensión del problema.
- 4) Construir un “guión” para explicar “lo que sucede”
- 5) Interpretar “lo que ocurre” desde la perspectiva de quienes intervienen en el problema.
- 6) Describir y explicar “lo que sucede” utilizando su mismo lenguaje de los involucrados.
- 7) Contemplar los problemas desde el punto de vista de los implicados a través del diálogo.
- 8) Dialogar entre el investigador y los participantes.

v. Enfoque constructivista.

Los antecedentes de este enfoque surgen a partir de la teoría crítica; sus principales exponentes fueron Piaget, Vygotsky y Ausubel. Está centrado en la persona, en sus experiencias previas en las cuales va realizando nuevas construcciones mentales; el conocimiento es influido por los aspectos cognitivos, sociales y afectivos.

Desde esta perspectiva, Frida Díaz Barriga, (2002) concibe que el aprendizaje se asume como la construcción de conocimientos y no una mera reproducción de ellos, y que la formación docente, desde este enfoque, intenta promover una reflexión constante para mejorar la práctica dentro del aula. Por tanto, “la formación docente no puede abordarse en un plano individual [...], se aboga por un trabajo colectivo o colegiado, con un mínimo de profundidad en torno a los problemas educativos” (p.13). Por su parte, Darling-Hammond y McLaughlin (2003) afirman que el enfoque constructivista para el desarrollo profesional del docente “constituye nuevas ideas sobre qué, cuándo y cómo aprenden los maestros” (p.9).

De acuerdo con Coll, (1990, como se citó en Díaz Barriga, F. y Hernández, 2001, pp.30-31) la perspectiva constructivista se instaura a partir de tres ideas fundamentales:

- El alumno es el responsable de su propio proceso de aprendizaje.
- La actividad mental constructiva del alumno se aplica a contenidos que poseen ya un grado considerable de elaboración.
- La función del docente no se limita a crear condiciones ópticas para que el alumno despliegue una actividad mental constructiva, sino que deba orientar y guiar explícita y deliberadamente dicha actividad.

F. Díaz Barriga (2002) destaca que una de las limitantes para que este enfoque de formación docente se lleve a cabo en el contexto mexicano, es que muy pocas veces se toma en cuenta “el pensamiento del docente, la realidad de su práctica y sus propias aportaciones didácticas” (p. 12), lo cual ha provocado una separación de la necesidad real de formación y la práctica de los docentes. Otras limitantes son las escasas oportunidades para poder compartir sus experiencias y sus inquietudes, así como la aplicación de lo aprendido en sus contextos educativos (Darling-Hammond y McLaughlin, 2003).

A manera de síntesis, Díaz Barriga, F. y Hernández (2001, p.36) exponen los principios educativos asociados con una concepción constructivista del aprendizaje y la enseñanza, de los cuales se destaca:

- El aprendizaje implica un proceso constructivo interno, auto-estructurante y en este sentido, es subjetivo y personal.
- El aprendizaje se facilita gracias a la mediación o interacción con los otros, por lo tanto, es social y cooperativo.
- El grado de aprendizaje depende del nivel de desarrollo cognitivo, emocional y social, y de la naturaleza de las estructuras de conocimiento.
- El punto de partida de todo aprendizaje son los conocimientos y experiencias previos que tiene el aprendiz.
- El aprendizaje tiene un importante componente afectivo, por lo que juegan un papel crucial los siguientes factores: el autoconocimiento, el establecimiento de motivos y metas personales, la disposición por aprender, las atribuciones sobre el éxito y el fracaso, las expectativas y representaciones mutuas.
- El aprendizaje requiere contextualización: los aprendices deben trabajar con tareas auténticas y significativas culturalmente, y necesitan aprender a resolver problemas con sentido.
- El aprendizaje se facilita con apoyos que conduzcan a la construcción de puentes cognitivos entre lo nuevo y lo familiar, y con materiales de aprendizajes potencialmente significativos.

En resumen, los autores abordados en esta sección son representantes de la perspectiva crítica, coinciden en concebir al docente como un agente activo, reflexivo y crítico

capaz de desplegar propuestas para la mejora educativa. Por otra parte, sobre todo Stenhouse, Elliot y F. Díaz Barriga, concuerdan en que los programas de formación para el desarrollo profesional de los docentes requieren tomar en cuenta tanto las necesidades de formación como los contextos educativos en los que laboran los docentes; además de resaltar la importancia de establecer modelos de formación más flexibles, que sean proveedores de estrategias y conocimientos prácticos, y que fomenten el trabajo colaborativo para el diálogo e intercambio de experiencias.

Contreras (1999) refiere que la reflexión sobre la enseñanza y las propias prácticas docentes se establecen como elemento básico para la profesionalidad docente; en la que se instituyen valores, cualidades y características profesionales (autonomía, integridad personal, responsabilidad y compromiso con la comunidad). Sin embargo, proponer procesos donde reflexionar sobre la enseñanza sea el eje central para el docente supone una congruencia entre lo que se plantea a nivel de discurso y la forma en cómo se procede en propuestas o modelos concretos.

En los procesos de DPC debe estar presente no solo ayudar a los maestros a analizar, discutir, reflexionar y cambiar su propia práctica, sino fortalecerlos para que adquieran mayor control sobre su propio crecimiento profesional y pueden influenciar las direcciones futuras de la educación. En este sentido, los procesos de DPC deben estar dirigidos a cuestionarlos sobre lo que se hace y por qué se realiza. El docente debe “construir [su] saber profesional” y reconocer que el “conocimiento no está acabado” (Camargo et al, 2004, p. 97).

Zeichner y Liston (1996) argumentan que una forma de abordar la enseñanza reflexiva, es hacer conscientes aquellos conocimientos tácitos que no expresamos, y así poder examinarlos para mejorarlos. Elliot (1991) subraya que “un aspecto de la enseñanza reflexiva

y una forma de la teorización educativa es el proceso de articulación de estos entendimientos tácitos que llevamos con nosotros y someterlos a críticas” (como se citó en Zeichner y Liston, 1996, p.10).

2.7.3 Propuestas para modelos de formación.

Para finalizar este capítulo es necesario caracterizar los modelos que se han difundido a partir de los enfoques estudiados; Leu (2004) Marcelo (2007) y Finocchio y Legarralde (2006) destacan las características más sobresalientes de los procesos de formación a partir de establecer una tipología. Por su parte Villegas-Reimers (2003b) Se da a la tarea de caracterizar muchos de los modelos que retoman elementos del enfoque crítico.

De acuerdo con Leu (2004), los enfoques de formación de los docentes y de los estudiantes han cambiado de manera similar. Antes, el principal objetivo era formar maestros competentes en la realización de procedimientos de clase prescritos y en la "transmisión" de conocimientos a los estudiantes. Ahora se requiere que el docente sea un profesional reflexivo, con suficiente conocimiento de su materia y que pueda tomar decisiones profesionales. La autora sintetiza claramente las características de cada uno de las perspectivas teóricas que se abordan en este estudio y que han sido implementados en los programas de formación docente, (ver Tabla 4).

Tabla 4.

Enfoques de los programas para el desarrollo profesional docente

Enfoques anteriores	Criterios actuales
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Maestros competentes en el seguimiento de rutinas de clase rígidas y prescritas ▪ Los maestros están "entrenados" para seguir patrones ▪ Modelo de aprendizaje pasivo ▪ Modelo Cascada – grandes talleres o programas centralizados ▪ Cursos dirigidos por "Expertos" ▪ Poca inclusión del "conocimiento de los maestros" y de las realidades de las aulas ▪ De base positivista 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Maestros profesionales reflexivos que pueden tomar decisiones profesionales informadas ▪ Los profesores se preparan para ser profesionales capacitados ▪ El modelo de aprendizaje es activo y participativo ▪ Modelo basado en la escuela en la que todos los profesores participan ▪ Maestro facilitador (con el apoyo de materiales) ▪ Importancia central del " conocimiento del maestro" y la realidad de la aulas ▪ De base constructivista

Nota Fuente: Leu, E. (2004). The Patterns and Purposes of School-based and Cluster Teacher Professional Development Programs (p.6). *Working Paper 2*. Educational Quality Improvement Program. U.S., Agency.

Como se puede apreciar, los enfoques anteriores responden a la perspectiva predominante en la formación de docentes en servicio, la que se nombró como racionalista, en la cual el docente es visto como agente pasivo y que debe ser capacitado en competencias técnicas para la transmisión de conocimientos preestablecidos. En cambio, los criterios predominantes en los modelos actuales, de acuerdo a Leu (2004), son aquellos que están presentes en los autores agrupados en la perspectiva crítica.

Por su parte, Carlos Marcelo (2007) argumenta que la sociedad actual exige profesionales calificados y en constante formación, por lo que es necesario “una formación cada vez menos anclada en modelos formales, presenciales, rígidos y ‘enlatados’ y cada vez más flexibles para incorporar iniciativas no formales e informales que permitan a los profesores crecer cognitiva, social y emocionalmente” (p. 3). Ante esta situación, describe dos entornos como procesos de aprendizaje y formación (ver Tabla 5), mismos que se fundamentan en las perspectivas abordadas en este estudio.

Tabla 5.

Entornos de aprendizaje en la formación docente y su caracterización

Entornos de aprendizaje dirigidos	Entornos de aprendizaje abiertos
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Desglosan el contenido de forma jerárquica y dirigen la enseñanza hacia unos objetivos creados de forma externa. ▪ Simplifican la detección y el dominio de los conceptos principales mediante el aislamiento y la enseñanza de los conocimientos y técnicas que han de aprenderse. ▪ Combinan conocimientos y técnicas mediante planteamientos de enseñanza y aprendizaje estructurados y dirigidos. ▪ Arbitran el aprendizaje de forma externa mediante actividades y prácticas; tienen como objetivo fomentar la comprensión de los cánones. ▪ Activan las condiciones internas de aprendizaje, diseñando cuidadosamente las condiciones externas ▪ Consiguen mayor destreza centrándose en la producción de respuestas correctas y por lo tanto reduciendo o eliminando errores 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Sitúan procesos asociados con un problema, contexto y contenido con oportunidades para manipular, interpretar y experimentar ▪ Emplean problemas complejos y significativos que enlazan el contenido y los conceptos con las experiencias cotidianas donde la “necesidad de saber” se genera de forma natural. ▪ Sitúan los planteamientos heurísticos alrededor de “conjuntos” que exploran conceptos más elevados, aprendizajes más flexibles y perspectivas múltiples. ▪ Desarrollan la comprensión individual al evaluar los alumnos sus propias necesidades, al tomar decisiones y al modificar, evaluar y revisar sus conocimientos. ▪ Enlazan la cognición y el contexto de modo inextricable ▪ Realzan la importancia de los errores para establecer modelos de entendimiento; una comprensión profunda implica que al comienzo existen con frecuencia ideas erróneas.

Fuente: Marcelo, C. (2007). Propuesta de Estándares de Calidad para Programas de Formación Docente a través de Estrategias de Aprendizaje Abierto y a Distancia (p.4). OREALC-UNESCO.

Como se aprecia en la Tabla anterior, Marcelo (2007) expone por un lado, los entornos dirigidos en los cuales se brindan contenidos ya preestablecidos para adquirir ciertas destrezas. Por otro lado, se tienen los entornos abiertos que promueven ambientes para la reflexión, la investigación y generación de conocimientos. En este sentido los entornos de aprendizaje dirigidos tienen relación con la perspectiva racionalista. Desde esta propuesta, se establece un proceso de aprendizaje pasivo para el dominio de conceptos y técnicas que faciliten resultados eficaces en el aprendizaje de los alumnos. En cambio, los entornos abiertos responden a la perspectiva crítica, promoviendo procesos de aprendizajes más contextualizados, auto-dirigidos y auto-controlados por los docentes (Marcelo, 2007).

Por su parte, Finocchio y Legarralde (2006) caracterizan los modelos presentes en América Latina a partir del grado de rigidez o de flexibilidad. Para ellos, están los modelos basados en la oferta y los basados en la demanda. De acuerdo con los autores, en los primeros, las instancias estatales son las que gestionan los procesos de formación continua y, determinan la calidad de esta, igualmente son reguladas mediante mecanismos de certificación y evaluación. Los segundos modelos consideran al docente como la base de la regulación, por lo tanto, se centran en los resultados que se obtienen en evaluaciones realizadas a los docentes; asimismo, están asociados a mecanismos de incentivos para docentes con la finalidad de mejorar la calidad de la enseñanza. Con respecto a estos modelos, Camargo et al. (2004) argumentan que “la capacitación no se adopta por imposición de la oferta, sino que se estructura como proyecto colectivo y se demanda” (p. 90).

Con referencia a lo anterior, desde la perspectiva racionalista los modelos basados en la oferta parten de definiciones estratégicas establecidas por el gobierno, por lo tanto, tienden a ser dirigidos y rígidos. En cambio, los modelos basados en la demanda -que se vinculan con los postulados de la perspectiva crítica- responden a las necesidades de las escuelas y de la formación de los docentes, esto es, la formación es demandada por los principales involucrados: los maestros.

Por su parte, Villegas-Reimers (2003b) agrupa modelos para el DPC que responden a los postulados del enfoque crítico, diferenciándolos entre aquellos que requieren de la colaboración de alguna organización para su instrumentación, de otros que pueden impulsarse a partir de la conformación de pequeños grupos. Además sostiene que la mayoría de las iniciativas para el desarrollo profesional docente combinan modelos de manera

simultánea, y que, esto varía de un entorno a otro, con la finalidad de brindar más atención a las características y necesidades de formación de los docentes en cada contexto específico.

Villegas-Reimers divide en dos grupos los modelos que de alguna manera se vinculan con la perspectiva crítica:

- 1) **Modelos de colaboración organizacional.** Son modelos que requieren e implican cierta organización o inter –alianzas institucionales, con la finalidad de ser eficaces.
- 2) **Modelos individuales o de grupos pequeños¹⁰.** Se refiere a los modelos que pueden ser implementados dentro de la escuela o en un salón de clases.

Para una mayor claridad, en la Tabla 6 se describen cuáles son los modelos que la autora agrupa.

Tabla 6.

Descripción de modelos para el desarrollo profesional docente

Modelos de colaboración organizacional	Modelos individuales o de grupos pequeños
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Escuelas de desarrollo profesional ▪ Colaboración con otras escuelas universitarias ▪ Colaboración inter-institucional ▪ Redes escolares ▪ Redes docentes ▪ Educación a distancia 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Supervisión: tradicional y clínica ▪ La evaluación del desempeño de los estudiantes ▪ Talleres, seminarios, cursos, etc. ▪ Estudio basado en casos ▪ Desarrollo auto-dirigido ▪ Cooperativo o desarrollo colegial ▪ La observación de una práctica excelente ▪ La participación de los profesores en los nuevos roles ▪ Modelo de Habilidades para el desarrollo ▪ Modelos reflexivo ▪ Modelos basados en proyectos ▪ Portafolios ▪ La investigación-acción ▪ El uso de las narrativas de los docentes ▪ Generacional o modelo en cascada ▪ El <i>coaching</i> / tutoría

Fuente: Villegas-Reimers, E, (2003b). *Teacher Professional Development: An International Review of the Literature* (p.70). International Institute for Educational Planning-UNESCO: Paris.

¹⁰ Este grupo de modelos por lo general, son identificados como técnicas más que como modelos de desarrollo profesional (Villegas-Reimers, 2003)

En el caso del primer grupo se cuenta con el apoyo de diferentes actores, entre ellos, organizaciones e instituciones sólidas en la formación de docentes lo que permite un seguimiento de las propuestas de formación. En el segundo grupo, los modelos implementados por instituciones o sujetos encargados de la formación de docentes han impulsado la formación en grupos pequeños. Con referencia a lo anterior, los modelos descritos por Villegas-Riemers se dirigen a proporcionar estrategias más eficientes y adecuadas a las necesidades de formación de los docentes.

En el caso particular de México, los postulados de la perspectiva crítica se han ido incorporando a las propuestas formación. Sin embargo, las regulaciones de la formación continua siguen bajo la lógica de los modelos basados en la oferta. El principal problema reside en cómo se ha operado la oferta, puesto que sigue siendo una estructura que depende de un esquema y de una organización propia del Sistema Educativo Mexicano; y aunque se distingue por ser una formación que parte de la detección de ciertas necesidades de los docentes mediante un examen, esta sigue bajo el formato típico: un curso rígido de 40 horas y con formadores que pertenecen al mismo sistema. Igualmente, puede observarse que se sobrepone a los procesos de formación, esquemas que están vinculados a estímulos económicos y se pierde el esfuerzo de atender realmente las necesidades de DPC y las necesidades de los diferentes contextos de actuación de los docentes.

Los docentes señalan una serie de aspectos respecto a la estrategia de formación seguida en México, mismos que se tratarán en el capítulo de resultados.

Capítulo 3: Método

El tipo de estudio utilizado para esta investigación fue descriptivo transversal. Respecto a los estudios descriptivos, y de acuerdo con Fox (1981), se puede afirmar que son una opción de investigación cuantitativa que nos permite “realizar descripciones precisas y muy cuidadosas [‘el qué es’] respecto a los fenómenos educativos”; además, constituyen parte de las primeras etapas de una investigación que “proporcionan hechos, datos y nos preparan el camino para la configuración de nuevas teorías o investigaciones” (como se citó en Mateo, 2004, p.197). De este modo, en este tipo de estudio es posible utilizar diferentes tipos de instrumentos para la recogida de datos, entre los que se destacan cuestionarios y entrevistas. En cuanto a los estudios transversales, tienen la característica de poder recabar información por única vez sobre una población definida y en un tiempo delimitado (Torrado, 2004).

Para esta investigación se utilizaron tanto técnicas e instrumentos cuantitativos como cualitativos y fue posible obtener información que permitió describir detalladamente cuáles han sido los espacios y las propuestas de desarrollo profesional continuo a las que han tenido acceso los docentes de educación indígena, establecer las características sobresalientes de los cursos ofrecidos por el centro de maestros así como documentar las opiniones de los docentes encargados de coordinar los cursos para esta modalidad educativa.

Para este estudio se aplicaron, por un lado, un cuestionario de opinión tipo Likert para docentes que laboran en el SEI y que participan en cursos de DPC y, por otro lado, una entrevista semiestructurada a formadores de docentes que han sido responsables de dichos cursos. Además, fue posible acceder a distintas fuentes de información: datos proporcionados por el Centro de Maestros sobre la oferta de desarrollo profesional continuo de los últimos cinco años, revisión de la oferta de programas de formación presentados en la emisión del

catálogo nacional 2013 y datos obtenidos en el documento emitido por la por SEP-DGEI en 2012, sobre la oferta de formación propuesta por la DGEI en las distintas emisiones del catálogo nacional a partir del 2008.

3.1 Participantes

En el caso del cuestionario de opinión, se recolectó información de 59 maestros adscritos al subsistema de educación indígena en el municipio de Ensenada, B.C., inscritos en los cursos de formación continua ofrecidos por el Centro de Maestros durante el primer período de formación (del 22 de octubre al 21 de noviembre) del ciclo escolar 2013-2014. Debo señalar que, de acuerdo con la organización prevista por el Centro de Maestros, todos los docentes de educación básica (preescolar, primaria y secundaria) tuvieron dos opciones: asistir a estos cursos entre semana (ocho horas repartidas en dos días) o los sábados (ocho horas) para cumplir con las 40 horas establecidas para cada uno de los cursos. En esta ocasión, se organizaron 57 grupos con una inscripción inicial de 1030 docentes de los tres niveles educativos y sus distintas modalidades, divididos en 10 sedes (diferentes escuelas primarias y secundarias de la ciudad de Ensenada).

Debido a la solicitud por parte de la CEEI de que, en esta ocasión, se ofreciera el Diplomado Competencias Docentes para la Atención Educativa de la Diversidad Cultural y Lingüística en México, se supo que los docentes que atienden la modalidad intercultural bilingüe estarían inscritos en tres grupos. No obstante, el Centro de Maestros permitió la aplicación del instrumento a seis grupos (28% del total de grupos abiertos en esta primera etapa de formación) distribuidos en cuatro sedes, considerando que eran los grupos en donde estaban inscritos la mayoría de los docentes que atienden la modalidad indígena. Aparte de

los tres grupos donde se impartió el Diplomado, solamente en otros tres fueron ubicados maestros de este subsistema (Ver Tabla 7).

Tabla 7.

Horarios y lugares donde se llevó a cabo la aplicación del instrumento

No. Sede	Cursos	Horario	N	Primaria	Preescolar	Zona
2	Diplomado: Competencias docentes para la atención educativa de la diversidad cultural y lingüística en México	Sabatino	28	11	17	Centro
2	La planificación en el campo de formación: lenguaje y comunicación	Sabatino	1	1	0	Centro
3	Diplomado: Competencias docentes para la atención educativa de la diversidad cultural y lingüística en México	Semanal	19	12	7	Sur
5	Diplomado: Competencias docentes para la atención educativa de la diversidad cultural y lingüística en México	Semanal	9	6	3	Centro
5	La planificación en el campo de formación: pensamiento matemático	Semanal	1	1	0	Centro
8	Uso de objetos de aprendizaje en situaciones didácticas acordes al plan de estudios 2011	Semanal	1	0	1	Sur
Total	N		59	31	28	

Del total de maestros que respondieron el cuestionario, el 56.14% está ubicado en el nivel primaria y el resto en preescolar. En cuanto al género, 28% son hombres y 71.93% mujeres. En los cursos donde hubo presencia de maestros de la modalidad indígena, dos se ofrecieron en horario sabatino y cuatro entre semana.

Igualmente, en las entrevistas participaron tres docentes del SEI, quienes además de trabajar frente a grupo se desempeñan como directores en escuelas de educación indígena de la localidad, y han sido coordinadores de los cursos de DPC; dos de los informantes

también desempeñan funciones de Asesoría Académica. La selección de los coordinadores fue dada por la disponibilidad e interés por participar en este estudio.

3.2 Contexto

El Centro de Maestros no cuenta con instalaciones adecuadas para implementar cursos, por ello solicita el apoyo de los directivos de planteles escolares para el desarrollo de los cursos. Los cursos se ofrecieron en cuatro diferentes sedes.

Las sedes fueron escuelas del sistema educativo ubicadas en lugares de fácil acceso dentro de la ciudad y todas con las mínimas condiciones para impartir el curso: aulas amplias, ventiladas, iluminación suficiente, asientos para cada participante, pizarrón, proyector y pantalla. Muchos de los maestros llevaron su computadora personal para trabajar durante el curso. Un detalle importante es que además de llevar su equipo era necesario contar con otros recursos, entre ellos extensiones debido a que los tomacorrientes dentro de las aulas son insuficientes. Igualmente, debido a los horarios del curso, los maestros se organizaban para compartir o comprar sus alimentos en el tiempo de receso. El Centro de Maestros dispone que siempre haya un coordinador por sede; estos coordinadores tienen como tareas abrir las instalaciones, distribuir las listas de asistencia o atender alguna necesidad (proveer algún material para la realización de las actividades, por ejemplo).

De las sedes donde se ofreció el Diplomado, sólo una estaba ubicada en una zona periurbana (Manadero), donde se concentra la mayoría de escuelas de la modalidad indígena. En el caso de los coordinadores de los cursos, tres de ellos revelaron tener la comisión de asesores técnico pedagógicos; los tres restantes son maestros que están interesados en incursionar en esa función. Es requisito para poder ser coordinador de curso haber asistido a una capacitación sobre el curso que impartirán.

3.3 Instrumentos

3.3.1 Cuestionario.

Los datos cuantitativos se obtuvieron de un cuestionario de opinión tipo Likert (Apéndice 1) diseñado expresamente para tal fin; este tipo de instrumentos ha sido utilizado para medir si una actitud hacia un planteamiento es más o menos favorable (Morales, Urosa y Blanco, 2003); además, “responden a una finalidad descriptiva específica y concreta” (Torrado, 2004). En este estudio, dicha escala tuvo la finalidad de recabar la opinión de los docentes que asistieron a los cursos ofrecidos por el Centro de Maestros; su elaboración partió de tres dimensiones de acuerdo con Preàu (2002): acción, tiempo y espacio. Tomando en cuenta estas tres dimensiones, una oportunidad de aprendizaje se presenta como un escenario que combina tres elementos: (a) una actividad adecuada, (b) en un tiempo y (c) un lugar propicios para promover el aprendizaje (Preàu / CCIP, 2002). En la Tabla 8 se exponen las dimensiones y la definición de cada una de estas.

Tabla 8.

Definición de las dimensiones para el diseño del instrumento

Dimensión	Definición
Acción	Gestión de los programas de formación para contribuir al desarrollo de conocimientos, habilidades, actitudes y estrategias, para el desempeño efectivo de los docentes en los procesos educativos (Bazán, Castellanos, Galván y Cruz; 2010; OCDE, 2009; Sierra, 2009; Marcelo, 2009, 2007).
Tiempo	Periodo adecuado y reservado para que la acción formativa se lleve a cabo (Bazán, Castellanos, Galván y Cruz; 2010, p. 95).
Espacio	Ambiente propicio en el que se desarrolla la actividad de formación tanto individual como colaborativa; la cual requiere de una variedad de herramientas y recursos para lograr aprendizajes significativos y relevantes. Esto va desde la propia disposición de los materiales hasta la ambientación (Marcelo, 2007; Picardo, O., Escobar, J.C. y Pacheco R., 2005).

Para la elaboración de los ítems se tomó en cuenta el instrumento elaborado por Marcelo y Zapata (2008). El instrumento fue revisado por tres expertas en el tema de estudio, con la finalidad de valorar el contenido y estructura. Dos evaluaron cuestiones de redacción, claridad y contenido; se realizaron las correcciones y adecuaciones pertinentes. Con la revisión y evaluación de una tercera experta, se realizaron modificaciones adicionales como el sustituir el término “facilitador” por el más utilizado y conocido por los docentes “coordinador”; asimismo, con base en las sugerencias se decidió omitir uno de los ítems dado que se reconocía que habría cierta tendencia hacia una respuesta y se aceptaba que lo que se planteaba en el ítem correspondía a una de las deficiencias que presentaban los procesos de formación. Es importante señalar que para dicho instrumento no fue necesaria una validación exhaustiva, dado que no se pretendió analizar los constructos. Su objetivo fue recabar la opinión de los docentes respecto a los procesos del desarrollo profesional continuo.

Una vez consensuado y corregido, se procedió a realizar el pilotaje del instrumento, acción que se llevó a cabo a finales del mes de agosto de 2013. La muestra para este procedimiento constó de 32 docentes de educación básica en servicio de los tres niveles (preescolar, primaria y secundaria), de diferente modalidad educativa (general, indígena, secundaria técnica y telesecundaria) y de régimen público y privado. El pilotaje permitió a través de análisis de datos estadísticos conocer el índice de fiabilidad del cuestionario, el cual obtuvo un coeficiente alfa¹¹ de Cronbach de 0.965, lo que indica un alto índice de fiabilidad. A través de este análisis se ubicó que uno de los 39 ítems presentó rango bajo en los valores estadísticos, por lo que se decidió omitirlo del cuestionario. Con dos ítems excluidos, el cuestionario quedó conformado por 37 ítems.

¹¹ El Alfa (también conocido como KR-20) es el índice más comúnmente utilizado de fiabilidad, y por lo tanto se utiliza para calcular el error estándar de la media (ESM) en la escala de puntuación bruta.

El instrumento final consta de tres partes: la primera tiene que ver con datos generales que permiten caracterizar a los participantes (sexo, nivel educativo que atiende, modalidad educativa, antigüedad laboral, participación en carrera magisterial, número de cursos de formación tomados); la segunda parte corresponde a 37 preguntas cerradas -distribuidas como se muestra en la Tabla 9- y con cuatro opciones de respuesta (siempre, la mayoría de las veces sí, la mayoría de las veces no y nunca); la tercera parte incluyó una pregunta abierta para conocer las propuestas de los docentes sobre el funcionamiento de la oferta actual de DPC (cabe destacar que de los 59 participantes 33.89% no respondió a la pregunta abierta).

Tabla 9.

Diseño del Instrumento para recabar la opinión de los docentes sobre los cursos de DPC

Dimensión	Categoría	Indicador	Ítem	
Acción	Instrumentación	Difusión e información	3	
		Diseño	Necesidades formativas	2
		Conocimientos previos	1	
		Objetivo y competencia	4	
		Contenidos	5	
		Modelo pedagógico	2	
		Criterios de Evaluación	2	
		Facilitadores	5	
		Actitudes promovidas	Colegialidad	1
		Seguimiento	Asesoría y seguimiento	3
Tiempo	Duración	Duración de las sesiones	2	
		Horarios de trabajo	1	
Espacio	Recursos	Material	1	
		Equipamiento	2	
	Lugar	Cercanía	2	
		Instalaciones	1	

3.3.2 Entrevista.

Con respecto a los datos cualitativos, fueron recabados mediante una entrevista semi-estructurada realizada a tres coordinadores de los cursos dirigidos a docentes de la modalidad indígena (Apéndice). Esta técnica de recogida de datos facilita la obtención de la información - respecto a las creencias, actitudes, valores y opiniones sobre la situación estudiada- de forma oral y personalizada de informantes claves que son parte del contexto en particular (Sabariego, Massot y Dorio, 2004). La entrevista semi-estructurada parte de un guión que permite establecer –previamente- cuál es la información importante que se requiere obtener (Sabariego, Massot, Dorio y Sabariego, 2004). Brenner (2006) opina que la entrevista semi-estructurada “tiene la ventaja de preguntar a todos los informantes las mismas preguntas base, pero con la libertad de hacer preguntas que complementen la respuesta” (p.362). La estructura de este tipo de entrevista se considera como una guía de preguntas abiertas que facilita la precisión de conceptos y la adquisición de mayor información; además, Massot, Dorio y Sabariego (2004) señalan que esta modalidad “permite ir entrelazando temas e ir construyendo un conocimiento holístico y comprensivo de la realidad” (p.337). Por lo tanto, en este estudio se establecieron cinco unidades de análisis para la entrevista: experiencia, organización de los cursos, procesos de formación, propuestas de formación y modalidades de formación.

3.5 Procedimiento

3.5.1 Cuestionario.

Para la aplicación del cuestionario fue necesario el apoyo del Centro de Maestros de Ensenada, B.C. En la primera reunión se presentaron los objetivos del estudio y se solicitó la aplicación del cuestionario. En una segunda reunión con el personal encargado de organizar y

gestionar los cursos de formación continua, se asignaron los grupos y las sedes en los que se permitiría la aplicación. Igualmente proporcionó los horarios y el nombre de los coordinadores a quienes se les debería solicitar su autorización.

La aplicación se realizó entre el 7 y 19 de noviembre de 2013; en ese momento estaban por concluir los cursos del primer periodo de cursos de formación del ciclo escolar 2013-2014. El Centro de Maestros permitió la aplicación en seis grupos ubicados en cuatro sedes de la ciudad de Ensenada, las cuales fueron asignados por esta misma dependencia. El instrumento se aplicó a todos los maestros que asistieron a esos seis cursos, en los turnos semanal (martes y jueves) y sabatino. Cabe señalar que en el momento en que se llevó a cabo esta aplicación entró en vigor la nueva Ley del Servicio Profesional Docente, por lo que se percibía cierto grado de tensión entre los asistentes.

3.5.2 Entrevista.

En febrero y marzo de 2014 se realizaron las entrevistas a tres formadores de docentes, responsables de coordinar los cursos de formación continua. El criterio de selección de los tres informantes fue haber participado como coordinador (formador) de los cursos de DPC para docentes del SEI además que accedieran a ser entrevistados.

La primera entrevista se realizó el día 14 de febrero en las instalaciones de una escuela primaria, centro de trabajo del docente entrevistado y tuvo una duración de 32 minutos. La segunda entrevista con duración de una hora 27 minutos, se realizó el 21 de febrero también en el lugar de trabajo del participante, quien se desempeña como director por la mañana y docente frente a grupo por la tarde (en grupo multigrado) en la misma escuela. Para la tercera entrevista se llevaron a cabo dos visitas; en la primera no fue posible realizarla debido a que el docente, quien se desempeña como director de una escuela primaria, se encontraba

atendiendo otros asuntos de trabajo fuera del plantel. Posteriormente se concretó una cita vía telefónica directamente con él, quedando de acuerdo con realizarla el día 5 de marzo; dicha entrevista duró 38 minutos.

Los tres lugares en que se realizaron las entrevistas son escuelas primarias de educación indígena, lugares de trabajo de cada uno de los entrevistados. Dichas escuelas se encuentran ubicadas al sur del municipio de Ensenada, B.C. en el poblado de Maneadero.

3.6 Análisis de Datos

3.6.1 Cuestionario.

Recabada la información se procedió a la elaboración de la matriz de datos¹² en el Paquete Estadístico para las Ciencias Sociales (SPSS, por sus siglas en inglés) versión 19, para las 37 preguntas cerradas del cuestionario; posteriormente, se realizó un análisis exploratorio inicial, por medio de las herramientas del sistema, para la primera aproximación al análisis descriptivo univariable a través de distribuciones de frecuencias con sus representaciones gráficas. Finalmente, se analizaron los datos mediante frecuencias y porcentajes presentadas en tablas de frecuencia por nivel educativo.

Para el caso de la pregunta abierta, se realizó la codificación de la información recabada mediante un proceso deductivo-inductivo. Inicialmente se hizo una primera exploración de los datos obtenidos, posteriormente se realizaron varias codificaciones de los mismos, con la intención de obtener una mayor afinación de los códigos. Una vez afinadas las codificaciones se establecieron frecuencias y posteriormente se procedió a la categorización.

¹² “Una matriz de datos es una estructura en forma de tabla que contiene los valores de cada sujeto en diferentes variables” (Vilá y Bisquerra, 2004, p.262)

3.6.2 Entrevistas.

Para su transcripción se utilizó a *Transana*, un software de análisis cualitativo de datos de audio y video¹³. Para el tratamiento de información de las entrevistas se empleó el análisis de contenido cualitativo, a través de la técnica de aplicación de categorías inductivas. Mayring (2000) define el análisis de contenido cualitativo como un “enfoque de análisis empírico, metodológico de análisis de textos controlado dentro de su contexto de comunicación, siguiendo las reglas de análisis de contenido y paso a paso los modelos, sin cuantificación apresurada” (parr. 5). Por su parte, Tójar (2006) enfatiza la capacidad de este tipo de análisis como “proceso cualitativo de análisis, generador de información, de interpretación y de conclusiones” (p.311). Esta técnica permite estudiar los datos de la entrevista de una manera “objetiva” y sistemática.

Las categorías inductivas se establecen a partir del texto analizado, pero tomando en cuenta la base teórica y la (s) pregunta (s) de investigación. El primer acercamiento al análisis de contenido inductivo es el proceso de codificación, de acuerdo con Coffey y Atkinson, 2003 este procedimiento facilita la organización y agrupación de los datos para el establecimiento de categorías. Seidel y Kelle (1995) indican que el proceso de codificación permite “a) darse cuenta de fenómenos relevantes, b) recoger ejemplos de esos fenómenos y c) analizar aquellos fenómenos a fin de encontrar lo común, lo diferente, los patrones y las estructuras” (como se citó en Coffey y Atkinson, 2003, p.34)

Para este procedimiento se tomaron como base cinco unidades de análisis¹⁴:

- Experiencia

¹³ Desarrollado en la Universidad de Wisconsin-Madison por el Centro de Investigación en Educación.

¹⁴ Titcher, Meyer, Wodka y Vetter (2000) destacan que las unidades de análisis deben (a) ser teóricamente justificadas, (b) ser definidas sin ambigüedad, y (c) que no se superpongan.

- Organización de los cursos
- Procesos de formación
- Propuesta de formación
- Modalidades de formación

Posteriormente se establecieron los primeros códigos, mismos que fueron afinándose con revisiones posteriores. Una vez obtenidos los códigos se buscaron aquellos que tenían características similares y así poder definir las categorías; seguido de esto, se determinaron las definiciones para cada una de las categorías, con la finalidad de poder establecer criterios de selección para los códigos. Así mismo, para la selección de los códigos fue necesario establecer las reglas de codificación (en el apartado E de la sección de Apéndices, se exponen las definiciones de las categorías y las reglas de codificación); finalmente se contabilizaron las frecuencias de cada uno de los códigos para su análisis e interpretación (ver Tabla 10).

Tabla 10.

Análisis de las entrevistas a coordinadores de los cursos para el DPC

Categorías	Códigos	Frecuencias
Educación Indígena	Diversidad lingüística	7
	Perfil docente	4
	Enfoque intercultural	3
	Enseñanza de una segunda lengua nacional	3
	Participación de padres	2
	Dominio y manejo de la lengua	1
	Perfil del formador (coordinador)	Capacitación previa
	Experiencia	4
	Conocimientos	4
	Especialización	1
	Limitaciones de la oferta	Dirigida
Limitada		5
Atención al contexto de actuación		4
Atención a las Necesidades de formación		3
Poco diversificada		3
Vinculación Teórica-práctica de los contenidos		3
Modalidades restringidas		3
Fortalezas de la oferta		Trayectos formativos
Desarrollo Profesional Continuo (DPC)	Compromiso docente	6
	Propuestas	4
	Intercambio de experiencias	2
Tiempo	Jornadas Extensas	6
	Rigidez de los horarios	2
Lugar (sede)	Adecuación de las instalaciones	3
	Acceso a los recursos	2
	Ubicación	1
Materiales	Disponibilidad	7

Capítulo 4: Resultados

Este capítulo está organizado en tres secciones. En la primera se presenta el análisis de la oferta propuesta en el catálogo nacional, la oferta del centro de maestros de la Cd. de Ensenada y las propuestas incluidas en el catálogo por parte de la DGEI. En la segunda se exponen los resultados obtenidos del cuestionario de opinión divididos en tres partes:

- 1) Caracterización de los participantes.
- 2) Resultados de las preguntas cerradas por dimensión.
- 3) Análisis cualitativo de la pregunta abierta.

Finalmente, en la última sección se ofrece la descripción de las categorías obtenidas en el análisis de contenido de las entrevistas realizadas a los tres coordinadores de los cursos de formación.

4.1 Oferta de cursos para el Desarrollo Profesional Continuo

Desde la conformación del Catálogo Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros en Servicio en 2008 ha habido un incremento considerable. En su primera emisión se incluyeron 143 cursos; en la última publicación sumaban 1053 programas de DPC, propuestos para docentes, directivos y asesores técnicos pedagógicos de educación básica. El Catálogo es el documento que contiene las propuestas aprobadas de desarrollo profesional, divididas en dos opciones (ver Figura 4):

- *Formación continua.* Opción que considera dos programas de formación: por un lado, los cursos que cuentan con una duración de 40 hrs. de modalidad presencial y, por otro lado, los diplomados con una duración de 120 a 180 horas. Algunos diseñados para trabajarse de manera presencial, y otros a distancia o en línea.

- *Superación profesional.* Opción que contempla tres programas de formación: (a) Especialidades, con una duración de 200 a 280 horas., (b) Maestrías, con tiempo estimado de duración de 2 años y (c) Doctorados, que contemplan entre dos y tres años de duración. Todos los programas pueden ser impartidos en forma presencial, en línea o a distancia (SEP, 2009b).

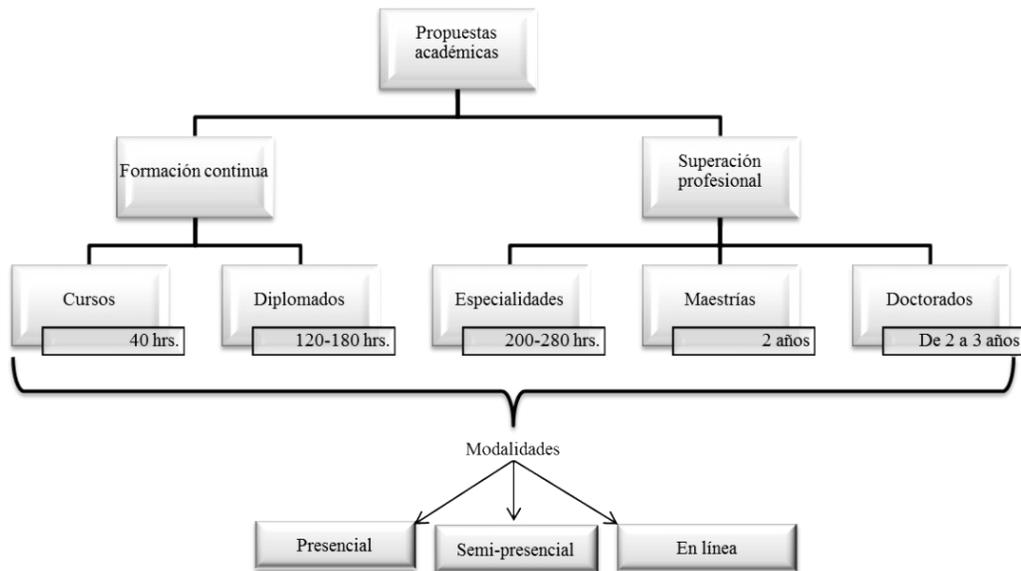


Figura 4. Organización de los programas del catálogo nacional de formación para el Desarrollo Profesional Continuo

Para el caso específico de los docentes que atienden la modalidad de educación indígena, el Catálogo Nacional, emisión 2013, incorporó 46 programas de DPC, de los cuales 36 eran cursos, 8 diplomados, 1 especialidad y 1 maestría. Cabe señalar que muchos otros programas de formación están dirigidos a estos docentes.

En la revisión de la información proporcionada por el Centro de Maestros del municipio de Ensenada, B.C., se encontró que entre 2009 y 2013 se ofrecieron 93 cursos de diferentes temáticas, dirigidos a todos los docentes del nivel básico, algunos de estos cursos están diseñados para un nivel educativo y otros para modalidad específica, por ejemplo:

telesecundaria, educación indígena, secundaria técnica. En la Tabla 11 se observa el total de cursos por ciclo escolar a partir del 2009, en la cual es posible observar el incremento en la oferta para los docentes del SEI por parte del Centro de Maestros:

Tabla 11.

Oferta de cursos de formación del Centro de Maestros por ciclo escolar

Ciclo escolar	Total	Cursos que incluyen la modalidad indígena
2009-2010	13	9
2010-2011	15	10
2011-2012	26	18
2012-2013	39	24
Total	93	61

Fuente: Elaborado a partir de información proporcionada por el Centro de Maestro de la ciudad de Ensenada, B.C.

También es importante señalar que a partir de esta oferta de formación se conformaron 16 trayectos formativos; la mayoría de estos se compone de tres cursos, pero cinco de ellos quedaron inconclusos (solo se impartieron dos cursos).

De los 93 cursos, 66% incluía la modalidad indígena (19.67% para preescolar, 37.70% para primaria y 42.62% estaba dirigido para profesores de ambos niveles); sin embargo, cabe señalar que de toda la oferta, solo tres de estos eran exclusivos para esa modalidad. Se trata del trayecto formativo de *Los Parámetros Curriculares de la Asignatura de la Lengua Indígena (I, II y III)*, impartido durante el ciclo escolar 2010-2011.

Es importante resaltar que la DGEI¹⁵, en coordinación con otras instituciones, ha desarrollado un total de 68 propuestas que, en diferentes emisiones, se incluyeron en el Catálogo Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros de

¹⁵ Cabe señalar que en la revisión del documento presentado por la DGEI (2012), las cifras de las propuestas para la formación de los docentes indígenas no coinciden con las incluidas en el Catálogo nacional, emisión 2012-2013.

Educación Básica en Servicio desde 2008: 55 cursos, diez diplomados, 1 especialidad y dos maestrías (ver Tabla 12).

Tabla 12.

Propuestas de formación de la DGEI incluidos en el Catálogo Nacional de Formación de 2008 al 2013

No.	Instancias participantes	Propuestas de formación para el DPC			
		Cursos	Diplomado	Especialidad	Maestría
1	Dirección para la Formación y Desarrollo Profesional de Docentes de Educación Indígena	33	1	–	–
2	Dirección de Desarrollo y Fortalecimiento de las Lenguas Indígenas	3	–	–	–
3	Dirección de Educación Básica	–	2	–	–
4	Registrados por otras instituciones en el rubro de educación indígena	6	6	1	2
5	Registrados por la Universidad de Oriente, Yucatán	10	–	–	–
6	UNESCO (Universidad Iberoamericana, D.F.)	–	1	–	–
7	CIESAS	–	3	–	–
Total de propuestas		52	13	1	2

Nota: Elaborado a partir de SEP-DGEI (2012). Atención educativa a la diversidad social, lingüística y cultural. Enfoques, acciones y resultados 2006-2012.

Del total de cursos, 34 fueron registrados por parte de la Dirección para la Formación y Desarrollo Profesional de Docentes de Educación Indígena, tres por la Dirección de Desarrollo y Fortalecimiento de las Lenguas Indígenas, dos por la Dirección de Educación Básica, seis registrados por otras instituciones en el rubro de educación indígena, diez por la Universidad de Oriente, Yucatán y tres por el CIESAS (Ver Tabla 12) Debe subrayarse que algunos cursos son específicos para algunas regiones del país, como los de enseñanza de la lengua hñahñu, maya o náhuatl.

Desde la operación del Catálogo, el CM de Ensenada ha incrementado su capacidad institucional de oferta de cursos: de 13 cursos en 2009 a 39 en 2012. No obstante, en esos

años, solamente ofreció el trayecto formativo de *Parámetros curriculares* –diseñado por la DGEI- y durante el ciclo escolar 2013-2014 los maestros indígenas tuvieron la oportunidad de cursar el diplomado *Competencias Docentes para la Atención Educativa a la Diversidad Social, Cultural y Lingüística en México*. En esta propuesta de formación participaba la mayoría de los docentes que respondió el cuestionario utilizado en este estudio (56 de los 59 participantes).

4.2 Cuestionario de opinión sobre la oferta de formación

4.2.1 Caracterización de los participantes.

En el cuestionario de opinión participaron 59 docentes que atienden educación básica (preescolar y primaria) de la modalidad indígena en la ciudad de Ensenada, B. C. La Tabla 13 concentra toda la información sobre ellos, y posteriormente se destacan algunos aspectos.

Tabla 13.

Caracterización de los maestros que participaron en el cuestionario de opinión

		n		Género		Antigüedad				CM			cursos asistidos					
		M	F	Hasta 1 año	1 a 5	6 a 10	11 a más	NR	Si	No	NR	1	2 a 5	6 a 8	más de 10	NR		
Nivel educativo que atiende	Preescolar	f_i	27	0	27	0	11	5	10	1	16	10	1	1	5	9	11	1
		%	45.8	0	45.76	0	18.64	8.47	16.95	1.69	27.12	16.95	1.69	1.69	8.47	15.25	18.64	1.69
	Primaria	f_i	32	18	14	0	9	9	14	0	20	8	4	0	9	9	14	0
		%	54.2	30.51	23.73	0	15.25	15.25	23.73	0	33.90	13.56	6.78	0	15.25	15.25	23.73	0
Total (N)		F_i	59	18	41	0	20	14	24	1	36	18	5	1	14	18	25	1
		%	100	30.51	69.49	0	33.90	23.73	40.68	1.69	61.02	30.51	8.47	1.69	23.73	30.51	42.37	1.69

Nota: No respondió (NR). La frecuencia absoluta es representada por f_i y la frecuencia acumulada se representa con F_i

Del total de los participantes sobresale que en su mayoría son del género femenino (69.49%), de los cuales 45.76% atiende el nivel de preescolar y 23.73% se encuentra en nivel primaria, el resto de los participantes (30.51%) son hombres que atienden también este nivel.

En cuanto a la antigüedad dentro del SEI, sobresalen los docentes que tienen más de 11 años (40.68%), quienes en su mayoría atienden el nivel primaria; 33.89% tiene entre 1 a 5 años y 23.72% de 6 a 10 años, no se obtuvo información de 1.69% de la muestra (ver Figura 5).

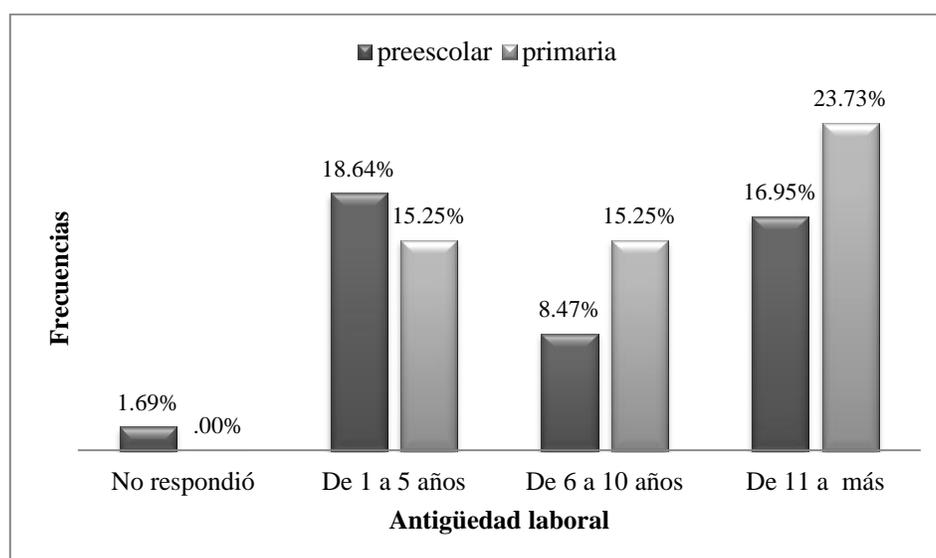


Figura 5. Antigüedad laboral de los docentes por nivel educativo

Más de la mitad de los docentes que respondió el cuestionario (61.02%) está inscrito en el programa de carrera magisterial: 33.90% de educación primaria y 27.12% de preescolar, 30.51% no participa y 1.69% no respondió. Uno de los requisitos para permanecer dentro de este programa es demostrar haber asistido a tres cursos de DPC durante el ciclo escolar (120 horas de formación); en los resultados se obtuvo que 42.37% de los participantes señaló haber participado en más de diez cursos desde

2008 (23.73% corresponden a primaria y 18.64% a preescolar), 30.50% de seis a diez cursos, 23.72% de dos a cinco y solo 1.69% marcó la opción de primer curso; el resto no respondió (1.69%), como puede observarse en la Figura 6.

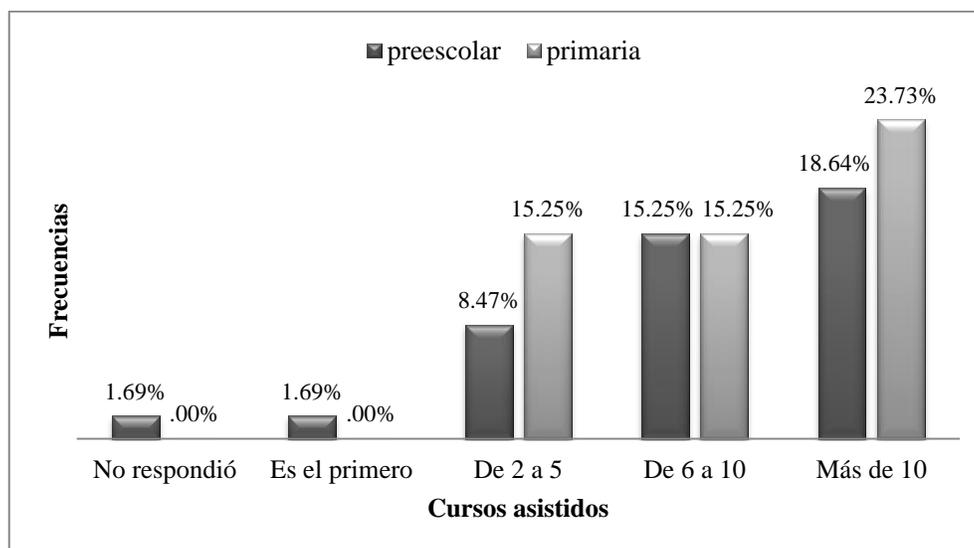


Figura 6. Porcentaje de docentes por nivel educativo y número de cursos asistidos.

4.2.2 Instrumentación.

Al indagar sobre la difusión e información recibida sobre los cursos de formación, 66.10% de los docentes considera que siempre o la mayoría de las veces, la difusión se realiza utilizando medios de información cercanos y accesibles al docente; 28.81% respondió que mayoría de las veces no o nunca. Por otra parte, 59.32% manifestó que sí se realiza de manera oportuna y detallada la difusión, por su parte, 33.90% respondió en sentido contrario (que la mayoría de las veces no o nunca). Respecto a si se accede con anticipación a la descripción de los cursos, 59.32% de los docentes afirman que siempre o la mayoría de las veces sí; sin embargo, 44.06% considera que la mayoría de las veces no o nunca conoce su contenido; cabe señalar que la mayoría

de los docentes que señalan estas últimas opciones de respuestas laboran en el nivel de primaria (ver Tabla 14).

Tabla 14.

Opinión sobre la difusión e información recibida previa al curso de formación por nivel educativo

Indicador	Nivel educativo	Frecuencia y porcentaje por opción de respuesta									
		No respondió		Siempre		Mayoría de las veces sí		Mayoría de las veces no		Nunca	
		f_i	%	f_i	%	f_i	%	f_i	%	f_i	%
15. La difusión de los cursos se realiza utilizando los medios de información más cercanas y accesibles al docente.	Preescolar	2	3.39	8	13.56	10	16.95	6	10.17	1	1.69
	Primaria	1	1.69	10	16.95	11	18.64	6	10.17	4	6.78
	Total (N) F_i y %	3	5.1	18	30.6	21	35.6	12	20.3	5	8.5
16. La difusión de los cursos que se ofrecen se realiza de manera oportuna y detallada.	Preescolar	3	5.08	7	11.86	8	13.56	7	11.86	2	3.39
	Primaria	1	1.69	7	11.86	13	22.03	7	11.86	4	6.78
	Total (N) F_i y %	4	6.8	14	23.7	21	35.6	14	23.7	6	10.2
17. Se Tiene acceso a la descripción de los cursos con anticipación.	Preescolar	1	1.69	5	8.47	10	16.95	9	15.25	2	3.39
	Primaria	1	1.69	6	10.17	10	16.95	6	10.17	9	15.25
	Total (N) F_i y %	2	3.38	11	18.64	20	33.90	15	25.42	11	18.64

Nota: No respondió (NR). La frecuencia absoluta es representada por f_i y la frecuencia acumulada se representa con F_i .

4.2.3 Diseño.

En términos generales los maestros opinan que los cursos en los que han estado inscritos los han apoyado en su práctica docente; igualmente, que les proporcionan herramientas para la reflexión y que están bien diseñados. De manera particular, se

puede anotar que 93.22% señaló que los cursos de formación en los que ha participado siempre o la mayoría de las veces especifican las competencias a lograr en los objetivos. Por su parte, 89.83% mencionó que siempre y la mayoría de las veces los objetivos y competencias sí corresponden al tiempo y al tipo de actividades programados; y 88.13% que los aprendizajes previstos son aplicables siempre y la mayoría de las veces en su práctica docente. Finalmente, 89.83% manifestó que siempre y la mayoría de las veces los cursos en los que han participado han apoyado su práctica docente (ver Tabla 15).

Tabla 15.

Opinión de los docentes sobre los objetivos de los cursos

Indicador	Ítem	Porcentaje por opción de respuesta				
		NR	Siempre	La mayoría de las veces sí	La mayoría de las veces no	Nunca
Objetivos y competencias	25) Los objetivos de los cursos especifican las competencias a lograr.	3.39	42.37	50.85	3.39	—
	26) Los objetivos y competencias corresponden al tiempo y al tipo de actividades programadas.	3.39	35.59	54.24	6.78	—
	27) Los aprendizajes previstos en el curso son aplicables a su trabajo docente.	3.39	38.98	49.15	8.47	—
	28) Los cursos que ha tomado le han apoyado en su práctica docente.	3.39	38.98	50.85	5.08	1.69

Nota: No respondió (NR).

La mayor parte de los docentes encuestados coinciden en que sí se toman en cuenta sus conocimientos previos durante los cursos; sin embargo, 71.18% manifestó que la oferta de cursos sí responde a sus necesidades de formación y 20.34% manifestó que mayoría de las veces esto no sucede. Al preguntarles si los cursos en

los que han participado han favorecido su desarrollo profesional, 59.32% respondió que siempre, 32.20% la mayoría de las veces sí, 5.08% señala que la mayoría de las veces no y 3.38% restante no respondió (ver Tabla 16

Tabla 16.).

Tabla 16.

Opinión de los docentes sobre sus necesidades de formación

Indicador	ítem	Porcentaje por opción de respuesta					
		NR	Siempre	La mayoría de las veces sí	La mayoría de las veces no	Nunca	
Conocimientos previos	29) Los cursos de formación continua toman en cuenta sus conocimientos previos.	5.8	42.37	49.15	3.39	–	
Necesidades formativas individuales	30) Los cursos ofrecidos responden a sus necesidades de formación.	3.39	25.42	45.76	20.34	5.8	
	31) Los cursos en los que ha participado han favorecido su desarrollo profesional.	3.39	59.32	32.20	5.08	–	

Nota: No respondió (NR).

En cuanto a su opinión sobre los contenidos, más de la mitad reportó que sí desarrollan de manera equilibrada conocimientos, habilidades y actitudes (83.05%). 71.18% de los docentes manifestó que la mayoría de las veces o siempre los cursos facilitan profundizar en temas de su interés, mientras que 23.73% reportó que la mayoría de las veces no, 3.38 % no respondió y 1.69% opinó que nunca. Más de la mitad de los encuestados coincide en señalar que los cursos sí promueven la reflexión y el análisis crítico. Asimismo, más de la mitad (55.93% con mayoría de las veces sí y 25.42% con siempre) considera que los contenidos y estrategias promueven conocimientos relevantes para su práctica pedagógica. Cuando se les preguntó si los

cursos consideran la variedad de contextos educativos, 45.76% respondió que la mayoría de las veces sí, 25.42% destaca que siempre se consideran, 18.64% revela que la mayoría de las veces no, 5.08% que nunca y 5.08% no respondió (ver Tabla 17).

Tabla 17.

Opinión de los docentes sobre los contenidos de los cursos

Indicador	ítem	Porcentaje por opción de respuesta				
		NR	Siempre	La mayoría de las veces sí	La mayoría de las veces no	Nunca
Contenidos	32) Los contenidos de los cursos desarrollan de manera equilibrada conocimientos, habilidades y actitudes	5.8	22.03	61.02	10.17	1.69
	33) Los cursos le facilitan profundizar los temas de acuerdo con su interés.	3.39	18.64	52.54	23.73	1.69
	34) Los cursos promueven la reflexión y el análisis crítico.	5.08	33.90	57.63	3.39	—
	35) Los contenidos y estrategias propuestas en los cursos promueven conocimientos relevantes para su práctica pedagógica.	6.78	25.42	55.93	10.17	1.69
	36) Los cursos contemplan la variedad de contextos educativos en los que laboran los participantes.	5.08	25.42	45.76	18.64	5.08

Nota: No respondió (NR).

Para indagar sobre el modelo pedagógico que subyace en los cursos de formación se les preguntó, por un lado, si el docente es considerado como profesional reflexivo, crítico e innovador, a lo que 49.15% respondió que la mayoría de las veces sí, 33.90% siempre, 11.86% considera que la mayoría de las veces no, 3.39% no respondió y no se obtuvo respuesta de 1.69%. Por otro lado, se preguntó si en los cursos se promovían estrategias de aprendizaje basadas en el trabajo cooperativo que

permitieran crear redes o comunidades de aprendizaje, a lo que la mayoría (79.66%) considera que siempre o la mayoría de las veces sí y 15.25% considera que la mayoría de las veces no (ver Tabla 18).

Tabla 18.

Opinión de los docentes respecto al modelo pedagógico de los cursos de formación

Indicador	ítem	Porcentaje por opción de respuesta				
		NR	Siempre	La mayoría de las veces sí	La mayoría de las veces no	Nunca
Modelo pedagógico	37) Los cursos consideran al docente como profesional reflexivo, crítico e innovador.	3.39	33.90	49.15	11.86	1.69
	38) Los cursos promueven estrategias de aprendizaje basadas en el trabajo cooperativo que conducen a la creación de redes o comunidades de aprendizaje	3.39	38.98	40.68	15.25	1.69

Nota: No respondió (NR).

Cuando se les cuestionó a los docentes si los criterios de evaluación son los adecuados para el tipo de curso, 76.27% respondió que siempre o la mayoría de las veces sí, 22.03% manifestó que la mayoría de las veces no (de este porcentaje 13.6% son docentes de nivel primaria) y solo 1.69% no respondió. La mayoría de los docentes (81.35%) también coinciden en que al finalizar un curso sí se evalúan los contenidos, actividades y conducción del coordinador (ver Tabla 19).

Tabla 19.*Opinión de los docentes por nivel educativo sobre los procesos de evaluación propuestos en los cursos*

Indicador	Nivel educativo	Frecuencia y porcentaje por opción de respuesta									
		No respondió		Siempre		Mayoría de las veces sí		Mayoría de las veces no		Nunca	
		f_i	%	f_i	%	f_i	%	f_i	%	f_i	%
23. Los criterios de evaluación son los adecuados para el tipo del curso al que ha asistido.	Preescolar	0	0	8	13.56	14	23.73	5	8.47	0	0
	Primaria	1	1.69	9	15.25	14	23.73	8	13.56	0	0
	Total (N) F_i y %	1	1.69	17	28.81	28	47.46	13	22.03	0	0
24. Al finalizar un curso evalúa los contenidos, actividades y la conducción del coordinador.	Preescolar	0	0	6	10.17	15	25.42	6	10.17	0	0
	Primaria	2	3.39	17	28.81	10	16.95	3	5.08	0	0
	Total (N) F_i y %	2	3.39	23	38.98	25	42.37	9	15.25	0	0

Nota: No respondió (NR). La frecuencia absoluta es representada por f_i y la frecuencia acumulada se representa con F_i .

En términos generales, la opinión de los docentes respecto a cómo se desempeñan los coordinadores de los cursos es positiva, dado que la mayoría (89.83%) considera que manejan adecuadamente los contenidos; 89.83% manifestó que siempre o la mayoría de las veces sí promueven el trabajo colaborativo; 91.53% considera que siempre o la mayoría de las veces los coordinadores promueven procesos de reflexión crítica sobre la práctica docente; la mayoría (86.44%) también señaló que los coordinadores siempre o la mayoría de las veces están comprometidos con la mejora continua y desarrollo profesional de los docentes; asimismo, 96.71% respondió que los coordinadores respetan los criterios de evaluación siempre o la mayoría de las veces (ver Tabla 20).

Tabla 20.*Opinión de los docentes sobre los coordinadores de los cursos de formación*

Indicador	Ítem	Porcentaje por opción de respuesta				
		NR	Siempre	La mayoría de las veces sí	La mayoría de las veces no	Nunca
Facilitadores	29) L@s coordinadores del curso manejan los contenidos de manera adecuada.	3.39	30.51	59.32	6.78	—
	30) L@s coordinadores promueven el trabajo colaborativo de los docentes.	1.69	32.20	57.63	8.47	—
	31) L@s coordinadores promueven procesos de formación reflexiva y crítica sobre su práctica docente.	1.69	30.51	61.02	6.78	—
	32) L@s coordinadores están comprometidos con la mejora continua y desarrollo profesional de los profesores.	5.08	35.59	50.85	8.47	—
	33) L@s coordinadores respetan los criterios de evaluación.	1.69	50.85	45.76	1.69	—

Nota: No respondió (NR).

4.2.4 Actitudes promovidas.

En cuanto a las actitudes promovidas en los cursos de formación, la mayoría de los docentes (72.98%) respondió que sí se promueven situaciones para facilitar el sentido de pertenencia al grupo.

4.2.5 Seguimiento.

Al preguntarle a los docentes si se les proporcionaba asesoría o seguimiento posterior al curso por parte de su asesor técnico pedagógico, 57.62% señaló que la mayoría de las veces no o nunca se les proporciona; de este porcentaje, 30.50% corresponde a docentes de educación preescolar; en cambio, 38.98% (en su mayoría docentes de

primaria) respondió que siempre o la mayoría de las veces sí reciben asesoría o seguimiento, de 3.39% no se obtuvo respuesta (ver Figura 7).

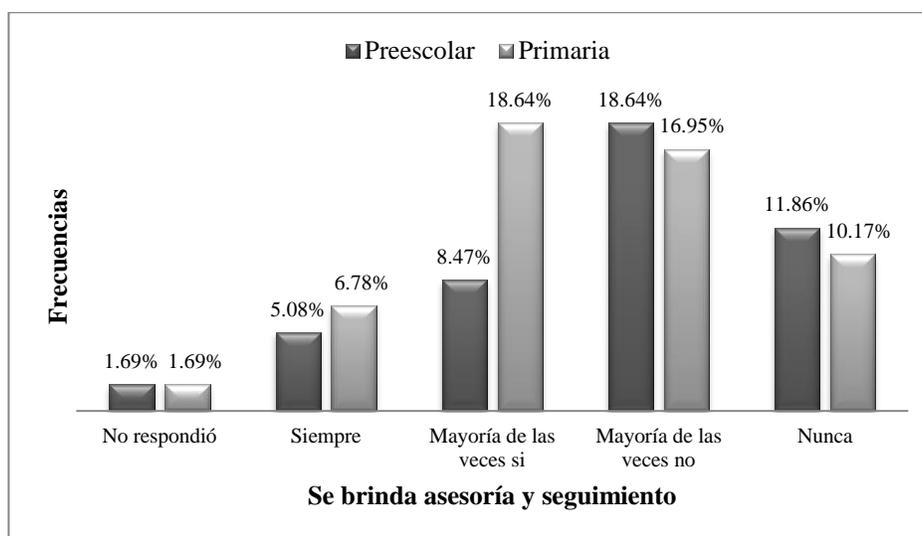


Figura 7. Opinión de los docentes respecto a la asesoría y seguimiento por parte de su asesor técnico pedagógico (zona escolar) posterior al curso.

Asimismo, se les preguntó si se les proporcionaba alguna vía de contacto para resolver alguna duda, a lo que, 55.93% respondió que siempre o la mayoría de las veces sí y 40.67% respondió que la mayoría de las veces no o nunca; el resto de los encuestados no respondió (3.39%). Otra de las cuestiones que se plantearon en el cuestionario fue si se promueven espacios de comunicación e intercambio de experiencias entre docentes (blogs, foros, etc.), 47.46% coincide que la mayoría de las veces no o nunca y 45.76% que siempre o la mayoría de las veces sí; no respondió 6.78% (ver Tabla 21).

Tabla 21.*Opinión de los docentes sobre la asesoría y seguimiento*

Indicador	Ítem	Porcentaje de opción de respuesta				
		NR	Siempre	La mayoría de las veces sí	La mayoría de las veces no	Nunca
Asesoría y seguimiento	30) Se le brinda asesoría y/o seguimiento posterior a la fecha de término del curso por parte de su asesor técnico pedagógico (zona escolar).	3.39	11.86	27.12	35.59	22.03
	31) Se le proporciona alguna vía de contacto para solucionar alguna duda (correo electrónico y/o teléfono).	3.39	22.03	33.90	22.03	18.64
	32) Se promueven espacios de comunicación e intercambio de experiencias entre docentes (foros, blogs, página electrónica)	6.78	13.56	32.20	23.73	23.73

Nota: No respondió (NR).

4.2.6 Duración.

En general los docentes consideran que el tiempo establecido para el desarrollo de las actividades de formación es adecuado y suficiente; al respecto, 76.27% respondió que siempre o la mayoría de las veces la duración de las sesiones es suficiente para adquirir los conocimientos y competencias propuestas en el curso; 22.75% considera que nunca o la mayoría de las veces no son suficientes, no se obtuvo respuesta de 1.69%. En cuanto al número de sesiones, 74.58% manifestó que son suficientes siempre o la mayoría de las veces para los propósitos del curso, 22.03% considera que la mayoría de las veces no o nunca, y 3.39% no respondió. Al cuestionarles sobre los horarios de los cursos, si consideraban que eran adecuados y no interferían con sus actividades pedagógicas, 74.58% respondió siempre o la mayoría de las veces sí son adecuados y no interfieren con sus actividades; 22.03% señaló que la mayoría de las

veces no y nunca son adecuados; no se obtuvo respuesta de 3.39% restante (ver Tabla 22).

Tabla 22.

Opinión respecto al tiempo destinado para el desarrollo de las actividades de formación

Indicador	ítem	Porcentaje por opción de respuesta				
		NR	Siempre	La mayoría de las veces sí	La mayoría de las veces no	Nunca
Duración de las sesiones Horarios de trabajo	35) La duración de la sesiones es suficiente para la adquisición de los nuevos conocimientos y competencias propuestas.	1.69	33.90	42.37	16.95	5.8
	36) El número de sesiones es suficiente para adquirir los conocimientos y competencias propuestas.	3.39	27.12	47.46	18.64	3.39
	37) Los horarios de los cursos son adecuados y no interfieren con sus actividades pedagógicas.	3.39	44.07	30.51	13.56	8.47

Nota: No respondió (NR).

4.2.7 Recursos.

En esta categoría se indagó sobre el material disponible para los cursos, el equipamiento y cercanía de las sedes, así como sus instalaciones. Al preguntarles si se les proporcionaba el material de estudio para las actividades de aprendizaje, casi la mitad de los maestros (49.15%) respondió que siempre o la mayoría de las veces sí, 47.5% manifestó que la mayoría de las veces no o nunca y 3.39% no respondió. En cuanto a las instalaciones se les preguntó, por un lado, si se contaba con el equipo suficiente para todos; 49.15% respondió que siempre o la mayoría de las veces sí y 49.15% señaló que la mayoría de las veces no o nunca, faltó de responder 1.69%. Por

otro lado, se preguntó si se contaba con equipo multimedia, casi la mitad (49.15%) manifestó que siempre o la mayoría de las veces, en contraparte, 47.45% señaló que la mayoría de las veces no o nunca, quedando 3.39% sin responder (ver Tabla 23).

Tabla 23.

Opinión sobre materiales de estudio y equipamiento en las sedes por nivel educativo

Indicador	Nivel educativo	Frecuencia y porcentaje por opción de respuesta									
		No respondió		Siempre		Mayoría de las veces sí		Mayoría de las veces no		Nunca	
		f_i	%	f_i	%	f_i	%	f_i	%	f_i	%
32. Se proporciona el material de estudio para la realización de las diferentes actividades de aprendizaje.	Preescolar	0	0	3	5.08	11	18.64	11	18.64	2	3.39
	Primaria	2	3.39	5	8.47	10	16.95	10	16.95	5	8.47
	Total (N) F_i y %	2	3.39	8	13.56	21	35.59	21	35.59	7	11.86
33. Las instalaciones cuentan con equipo suficiente para todos los participantes.	Preescolar	0	0	6	10.17	8	13.56	11	18.64	2	3.39
	Primaria	1	1.69	2	3.39	13	22.03	10	16.95	6	10.17
	Total (N) F_i y %	1	1.69	8	13.56	21	35.59	21	35.59	8	13.56
34. Las instalaciones cuentan con equipo multimedia	Preescolar	1	1.69	3	5.08	13	22.03	8	13.56	2	3.39
	Primaria	1	1.69	3	5.08	10	16.95	13	22.03	5	8.47
	Total (N) F_i y %	2	3.39	6	10.17	23	38.98	21	35.59	7	11.86

Nota: No respondió (NR). La frecuencia absoluta es representada por f_i y la frecuencia acumulada se representa con F_i .

4.2.8 Lugar: Sedes e instalaciones.

Respecto a las sedes, también se indagó, por un lado, si estas eran cercanas a sus lugares de trabajo y más de la mitad (64.40%) respondió que la mayoría de las veces no o nunca; por otra parte, la mayoría de los docentes (72.88%) afirmó que los lugares donde se imparten los cursos siempre o la mayoría de las veces son de fácil acceso.

Finalmente, 66.10% de los docentes considera que las instalaciones son propicias para el desarrollo de las actividades (con ventilación, iluminación y amplitud), 32.20% respondió que la mayoría de las veces no o nunca y 1.69% no respondió (ver Tabla 24).

Tabla 24.

Opinión de los docentes respecto a la cercanía e instalaciones de las Sedes

Indicador	Ítem	Porcentaje por opción de respuesta				
		NR	Siempre	La mayoría de las veces sí	La mayoría de las veces no	Nunca
Cercanía	35) Los lugares donde se imparten los cursos de formación son cercanos a la escuela donde labora.	3.39	6.78	25.42	35.59	28.81
	36) Los lugares en el que son impartidos los cursos son de fácil acceso.	1.69	15.25	57.63	18.64	6.78
Instalaciones	37) Las instalaciones son propicias para el desarrollo de las actividades (ventilación, iluminación y amplitud).	1.69	13.56	52.54	23.73	8.47

Nota: No respondió (NR)

4.2.9 Pregunta abierta.

En la última parte del cuestionario de opinión se les preguntó a los docentes si tenían alguna propuesta sobre cómo debería funcionar la oferta de formación continua. La Tabla 25 muestra las categorías, temas y frecuencias de la información procesada.

Tabla 25.

Categorías de la pregunta abierta ¿Tiene alguna propuesta sobre cómo debería funcionar la oferta de formación continua?

Categoría	Temas	Frecuencias
Oferta	Electiva	6
Temática amplia		4
	Diversificada	2
Acorde a las Necesidades de formación		1
Por zonas		1
Actividades de formación	Relevantes	3
Teórico- práctico		3
A cargo de la DGEI		1
Cumplan con los objetivos		1
Coordinadores	Calificados	2
Lugar e instalaciones	Sedes cercanas	3
Adecuadas		2
Tiempo	Horarios flexibles	6
	Modificación de horarios	2
Difusión	Amplia	5
Materiales y Recursos	Disponibilidad	7
Centro de Maestros	Organización buena	4
	Mejorar procesos administrativos	2

En cuanto a la oferta, señalaron que preferirían que fuera electiva, esto es, los docentes desean poder determinar en qué curso inscribirse, por ejemplo, un participante enfatiza: *“Que se consideren las necesidades de los docentes y a educación indígena se le dé más apertura de ingresar a otros cursos”*.

Además, consideran importante que la oferta sea amplia para que puedan escoger de una variedad de temas que sean relevantes para el docente: *“Que los cursos sean más apegados a nuestra necesidad real en cuanto a debilidad en lo pedagógico”*. Que la oferta sea diversificada (modalidad), y que responda a las necesidades de formación de los docentes: *“Que los cursos sean más apegados a*

nuestra necesidad real en cuanto a debilidad en lo pedagógico”; uno de los participantes también sugirió que la oferta sea organizada por zonas o municipios.

Por otra parte, los docentes opinaron que las actividades de formación propuestas deben de ser relevantes para la práctica pedagógica del docente; y que, de preferencia, haya equilibrio entre contenidos teóricos y la prácticos, por ejemplo uno de los participantes indicó: *“La única observación que haría es que todos los cursos dejaran de lado toda la paja que hay en la guía y que lo hicieran más práctico e innovador, divertido y que nos ofrezcan estrategias que nos sirvan para poner en práctica”*. Asimismo señalaron, que debería de cumplirse los objetivos propuestos por el curso o por la actividad de formación. Un docente manifestó que preferiría que personal de la DGEI fuera el encargado de coordinar los cursos de formación. También señalaron que hace falta mayor calificación de los coordinadores para el trabajo con adultos.

Respecto a las sedes donde se llevan a cabo los cursos, los docentes señalan que deben estar más cercanas a sus lugares de trabajo; el siguiente fragmento muestra este señalamiento:

“tengo una observación respecto a los cursos entre semana, algunos trabajamos muy retirado y no alcanzamos a llegar a tiempo en la sede del curso y nos ponen muchos peros. En mi caso: trabajo en El Zorrillo, salgo a las 5 de la tarde y no puedo llegar a tiempo en la sede, porque viajo en microbús.”

También, proponen que las instalaciones sean adecuadas para la realización de las actividades de formación. En cuanto al tiempo, los docentes sugieren modificaciones al horario, Instituido, pues consideran que las jornadas son agotadoras

(en el último periodo de formación los horarios semanales eran de 6 p.m. a 10 p.m. y en el sabatino de 8 a.m. a 4 p.m.), “*En cuanto al horario tanto semanal como sabatino, es muy cansado, después de la labor o jornada ya se está cansado*”. Igualmente, consideran que el tiempo destinado a las actividades de formación debería modificarse; podrían reducirse las jornadas y extenderse las actividades por más tiempo.

También desearían que la difusión sea más amplia y oportuna, y que se brinde información con anticipación sobre la oferta de cada periodo, así como una descripción detallada de todas y cada una de las actividades de formación.

En general, consideran que la organización del Centro de Maestros es buena; sin embargo, resaltaron que falta mejorar los procesos de planeación y la eficiencia administrativa para entregar en tiempo y forma los recursos materiales para los cursos de formación, así como las constancias de participación. Destacan que es necesaria una mayor disponibilidad de los materiales y recursos, pues en algunas ocasiones no llegan a tiempo o no son suficientes para los participantes.

4.3 Entrevista

Se realizaron entrevistas a tres formadores de docentes que han coordinado cursos de formación para maestros del subsistema de educación indígena, con la finalidad de conocer su opinión respecto a las propuestas de formación. Para el tratamiento de los datos de las entrevistas se utilizó la técnica de análisis de contenido inductivo (en la sección de Apéndices, apartado E, se exponen las definiciones de las categorías, las reglas de codificación los códigos, las frecuencias y ejemplos de las entrevistas). A continuación se presentan algunos datos importantes sobre los participantes para su caracterización; posteriormente se expondrá, por cada categoría, una tabla con la

definición y sus respectivas reglas de codificación, también se describirá cada una de estas categorías con base a las frecuencias de sus temas o códigos¹⁶.

4.3.1 Caracterización de los Participantes.

Los tres participantes son hablantes de una lengua indígena -dos del mixteco y uno del zapoteco- y laboran en escuelas primarias de educación indígena; dichas escuelas están situadas en una localidad periurbana ubicada al sur de la ciudad de Ensenada. Los entrevistados serán identificados en este estudio como Luis, Guillermo y Alberto, nombres ficticios para respetar el anonimato y confidencialidad de sus entrevistas. Todos ellos cubren una doble plaza (turno matutino y vespertino), y accedieron a ser entrevistados en sus lugares de trabajo. Las escuelas donde laboran Guillermo y Alberto fueron las más lejanas, se ubican a 27.1 km del centro de la ciudad.

Al momento de la entrevista, Luis se desempeñaba como director (comisionado) por la tarde y como Asesor Técnico Pedagógico (ATP) durante las mañanas; Guillermo, actualmente es docente frente a grupo, aunque en los dos últimos años, estuvo comisionado en la CEEI, donde realizaba tareas relacionadas con la asesoría académica para la diversidad; por su parte, Alberto también funge como director comisionado por la mañana y se desempeña como ATP en el turno vespertino. Todos ellos tienen una carrera docente de más de diez años.

4.3.2 Educación Indígena.

La categoría de educación indígena se compone de seis códigos, como se muestra en la Tabla 26.

¹⁶ La descripción de los datos de cada una de las categorías se presenta considerando los códigos o temas de mayor a menor número de frecuencias.

Tabla 26.

Códigos y reglas de codificación de la categoría Educación indígena

Categorías	Definición	Códigos	Reglas de codificación	Ejemplos
Educación indígena	Características de la modalidad educativa	Diversidad lingüística	Referencia al contexto en el que realizan su labor los docentes de la modalidad indígena de Baja California	<i>Alberto: Baja California tiene una característica muy particular; no es una... no es un estado donde solamente hayan habitantes que... propiamente de una lengua, hay mucha... mucha diversidad (R 488-491, p.17)</i>
		Perfil docente	Caracteriza el perfil idóneo del docente para la modalidad indígena.	<i>Alberto: si realmente quieres mejorar el proceso educativo de tus niños pues tienes que investigar tienes que saber sus características y una manera de saberlas pues es irlos a visitar porque si se hace mucho hincapié en que el docente pos se involucre en la comunidad (R 549-552, p. 19)</i>
		Enfoque Intercultural	Referencia a los documentos curriculares bajo los cuales se conduce la modalidad	<i>Guillermo: Sí se supone que... que cada nivel tiene sus es...especificidades el...el nivel de educación indígena la... la demanda o la o la línea de acción que nos traza la... la Dirección General de Educación Indígena y nos trazaba en aquel en anteriormente y ahora ya... ya no es nada más para los maestros de educación indígena sino para todos los docentes porque ya está en el plan... 2011 pues Marcos Curriculares y Parámetros Curriculares (R 54-59, p.2)</i>
		Dominio y manejo de la lengua	Indica el grado de competencia del docente en el manejo de la lengua	<i>Luis: Eh...algunos maestros nada más son los que... algunos que no dominan una lengua, que... no son propiamente del estado de Oaxaca sino...de... otros estados. (R 226-227, p.7)</i>
		Enseñanza de una segunda lengua nacional	Hace referencia a cursos diseñados para el aprendizaje de alguna lengua indígena como segunda lengua	<i>Guillermo: primero empezamos con el mixteco después de ahí este... nos fuimos con el... el, ¿con qué lengua? o sea pues, acabo de salir y ya se me olvidó [risa] con el...bueno iniciamos con uno que se llamó Metodología de la enseñanza de la lengua indígena como segunda lengua (R 201-204,p.7)</i>
		Participación de padres	Describe como debe ser la participación de los padres de familia en los procesos de E-A de sus hijos	<i>Alberto: actualmente se le está dando mucho auge a lo que es involucrar a los papas en el proceso y bueno ya depende ahora sí de cada padre la estrategia que utilice el docente para involucrarlos que tampoco es obligación de los papas que estén ahí día con día (R 256-259, p. 9)</i>

En Baja California, las aulas del subsistema de educación indígenas se caracterizan por la **diversidad lingüística**: *no es un estado donde solamente haya habitantes que...propiamente de una lengua, hay mucha... mucha diversidad (R 488-491, p.17)*. Los docentes participantes en este estudio consideran que esta situación complica el trabajo docente: *es ahí donde el trabajo se duplica, se triplica porque pos no solamente va a trabajar con niños mixtecos sino con triquis, con...con zapotecos, con purépechas, en fin (Alberto/R 502-504, p. 17)*. Además, no solo están presentes en la región diferentes grupos indígenas, sino que, a pesar de pertenecer a la misma etnia, muchos niños no comparten la misma variante lingüística¹⁷. Luis describe esta situación:

pues eh...uno con nuestro prop... nuestra lengua de origen pues... ta' fácil, pero ya llegando aquí eh... el ver el... esa complejidad de varias variantes, y... al menos yo no sabía que existían tantas variantes [risa]. Cuando llegué aquí eh... al ver que en un grupo con con niños de diferentes lugares, y que hablan hablan el mixteco, pero de muchas variantes... (R 24-29, p.1).

A esta situación de diversidad de lenguas y de variantes se le suman otras circunstancias que vuelve más compleja la tarea de los maestros en la enseñanza de la lengua indígena: los niños y maestros pueden demostrar diferentes grados de dominio de su lengua, ser parcialmente bilingües o monolingües en su lengua o el español y, no todos los maestros son hablantes de su lengua de origen. Respecto al primer aspecto, Guillermo refiere

¹⁷ El INALI (2008) reporta 68 grupos etnolingüísticas y 364 variantes lingüísticas. En el caso del mixteco señala 81, y 62 para el caso del zapoteco.

tenemos un...40 % o 30 % que todavía tiene algo de la lengua, de la lengua indígena y conoce palabras o...hay algunos que lo hablan perfectamente y, la otra parte, pues no habla, ni conoce, ni...no tiene contacto con la lengua indígena...(R 206-209, p.7).

Aunque los docentes ingresan al sistema demostrando, a través de un examen, el dominio de su lengua, se reconoce que *algunos maestros [...] algunos que no dominan una lengua, que... no son propiamente del estado de Oaxaca [sino de]...otros estados. (R 226-227, p.7).*

Otro aspecto, relacionado con lo anterior, se refiere a la capacitación en la enseñanza de la lengua indígena. Guillermo destacó que se han llevado a cabo breves talleres para que los maestros puedan enseñar su lengua; no obstante, estos cursos de **metodología para la enseñanza** son ofrecidos como si la lengua indígena se tratará de una segunda lengua. Los cursos han sido organizados por la CEEI, y se ha trabajado con metodologías de diferentes lenguas, aunque, de acuerdo con Guillermo, todavía quedan pendientes algunas.

el curso este de metodología para ...para tratar la lengua indígena como una segunda lengua como si fuera el inglés, el francés, o cualquier otra lengua extranjera, ese fue el primero; luego después fue tu'un savi, el mixteco con las normas de escritura para que los maestros pues escribieran, recuperaran ese esas...esas, esas clases y la pudieran escribir; o para también enseñarle al alumno cómo escribir en la lengua tu'un savi y después fue en...en zapoteco ¿no? creo que nos quedamos ahorita te digo [risa] si me acuerdo porque fueron dos y...quedó pendiente como plan para este 2014 quedó pendiente la del

náhuatl, la del triqui y la de...y la del kumiai, que es una de las lenguas nativas, aja, entonces están pendientes tres (R 210-220, p. 7-8).

Todas las referencias de los participantes deben entenderse tomando en cuenta la realidad que viven los maestros del estado de Baja California, así como los últimos cambios al currículo de la educación básica. En primer lugar, el SEI creció al atender inicialmente a los hijos de los trabajadores migrantes –provenientes de diferentes estados del país-. Con los años, muchos se han asentado en el estado. Esta situación ha dado como resultado la presencia de hablantes de más de diez lenguas en Baja California (López Bonilla y Tinajero, 2011). En segundo lugar, la reforma de 2011 incluyó, dentro de los rasgos del perfil de egreso de los alumnos, uno directamente vinculado tanto con la diversidad presente en México como con el enfoque bajo el cual se trabaja en el SEI. El documento curricular señala que el alumno al concluir los estudios del nivel básico: f) “Asume y practica la interculturalidad como riqueza y forma de convivencia en la diversidad social, cultural y lingüística” (SEP, 2011b, p. 32).

Además, la propuesta curricular señala que los maestros del SEI deben apoyarse para su trabajo en el aula de los *Marcos curriculares para la educación indígena*, así como de los *Parámetros curriculares para la asignatura lengua indígena*. El primer documento, de acuerdo con la SEP (2011b, p. 50), es “una norma pedagógica, curricular y didáctica” que se apoya en diversos materiales para que los docentes incorporen y trabajen aspectos históricos, legales, características y formas de atención a la educación indígena (Tinajero, 2014). En cambio, el segundo es una repuesta al artículo 2º establecido en la Constitución mexicana en 1992:

[...] se reconoce y garantiza el derecho de los pueblos y las comunidades indígenas a la libre determinación y, en consecuencia, a la autonomía para [...]

IV. Preservar y enriquecer sus lenguas, conocimientos y todos los elementos que constituyan su cultura e identidad (Artículo 2º Constitucional).

Al reconocer la complejidad de la tarea del docente, particularmente para el impulso de la enseñanza de la lengua, los participantes sugieren elementos que deben tomarse en cuenta para el **perfil del docente**: el dominio de, al menos una lengua indígena, y ser formado como docente investigador. Para Alberto, ser docente investigador involucraría al menos tres cuestiones: compromiso, conocimiento metodológico y conocimiento didáctico-pedagógico. Alberto asevera que el docente debe comprometerse con la comunidad, debe manejar técnicas y métodos para la indagación -en este caso, indagar más sobre la cultura de sus alumnos-, y saber elaborar proyectos didácticos. Alberto lo planteó de la siguiente manera:

debe de ser un docente investigador...investigador sobre la cultura del alumno que va más allá de...de de la lengua que habla, se debe involucrar propiamente en la comunidad, investigar los conocimientos locales de esas familias que pertenecen a esa comunidad y en base a eso este...elabora sus proyectos didácticos...para trabajarlos dentro del aula requiere que sea un docente investigador pues tiene ahora sí que: que estar ahí día con día ahí en la comunidad: entrevistarse con los padres con los con los abuelos con todas la personas, ir este haciendo un trabajo etnográfico, recabando información, eh... en base a eso, de todo lo que investigue ahora sí, sentarse a...a realizar su proceso de diversificación, de planeación...(R 465-475, p.16).

Otro código dentro de la categoría de Educación indígena es el **enfoque intercultural**, que los formadores lo relacionan ahora con los nuevos materiales proporcionados a partir de la Reforma Integral para la Educación Básica (SEP, 2011b).

Alberto no sólo señala el enfoque sino la capacitación que han recibido al respecto

en todos los estados donde...en la mayoría de los estados donde hay educación indígena los docentes de...de educación primaria ya fueron capacitados sobre Marcos curriculares y, ahí en Marcos curriculares de educación indígena eh...es muy claro sobre cuál es la función del docente, bajo qué enfoque va a trabajar y es el enfoque bajo...bajo el enfoque intercultural (R 461-465, p. 16).

Además, señalan que debe involucrarse a los padres de familia en los procesos de enseñanza – aprendizaje de los alumnos; sin embargo, también reconocen que esta tarea no ha sido fácil, el siguiente fragmento describe esta situación:

Pero sí se requiere, sí se requiere...se requiere y es ahí donde...en algunas escuelas me ha tocado ver los papas se involucran se involucran y están constantemente al pendiente de lo que hacen sus hijos en otras...por ejemplo, acá no vamos tan lejos aquí los papás, híjoles, para involucrarse son muy contaditos los que se involucran eh... también... ya es una cuestión de formación también por parte de sus papás, la mayoría de los padres siempre ha visto la escuela como...como este... como un lugar donde les cuiden a sus hijos y cuando se le cita a reuniones “¡ah! no es que no tengo tiempo o...tengo mucho trabajo” (Alberto/R 264-271, p. 9-10).

Aunque reconocen que la participación de los padres de familia es de suma importancia en la formación académica de los hijos, también están conscientes que no es obligatoria y que todo dependerá de las estrategias que utilice el docente para involucrarlos.

4.3.3 Perfil del coordinador.

La categoría perfil del coordinador se compone de cuatro códigos, como se muestra en la Tabla 27.

Tabla 27

Códigos y reglas de codificación de la categoría Perfil del coordinador

Categorías	Definición	Códigos	Reglas de codificación	Ejemplos
Perfil del coordinador	Describe las características idóneas presenta el coordinador (formador)	Capacitación previa	Refiere a la preparación que el coordinador recibe previo a la impartición del curso	<i>Zul -Y su capacitación ¿considera que fue, que fue eh...este suficiente, que fue adecuada para esta impartición? Luis- Yo considero que sí fue adecuada, porque... se hablaba... de... de la experiencia del docente indígena, de cómo se relacionaba con la comunidad... y... y los proyectos que se trabajan dentro de la propia comunidad...(R 107-109, p.4)</i>
		Experiencia	Describe situaciones de práctica prolongada de los coordinadores	<i>Alberto: pues uno va aprendiendo más en cuestiones de... este... de formación... porque nosotros antes de bajárselos a los compañeros también nos capacitan a nosotros (R 147-148, p.5)</i>
		Conocimientos	Describe los conocimientos generales sobre el nivel, de la modalidad y de los y de los contenidos de las actividades de formación que requieren para desempeñarse como coordinador	<i>Alberto: Este...en cuestión de lo que... de lo que es la función del coordinador, en cuestión de los...del este...de los programas de estudio básicamente, tiene que...si no dominarlo al 100% pero sí tener conocimiento de lo... de lo que son los programas de estudios. (R 654-657, p.22)</i>
		Especialización	Refiere al dominio o especialización que debe tener el coordinador en la materia o tema a impartir	<i>Guillermo: Entonces, son los cursos van encaminados ya sea...a la historia, a las matemáticas, y a veces no se fija...Centro de Maestros en ese perfil o... en... en las preferencias de los maestros si no, si no...porque eres asesor pues vas a dar este curso o vas a dar el otro...(R 244-247, p.9)</i>

Con respecto a la **capacitación previa** que reciben los coordinadores para los cursos, los participantes señalan que, por lo general, las capacitaciones se ofrecen para todos los maestros del estado y, para los cursos que son específicamente para la modalidad indígena, dicha capacitación está a cargo de personal calificado en el tema de otros estados de la República; así mismo señalan que los temas abordados van acorde con el contexto educativo. Sin embargo, para ellos, las **experiencias** de capacitación han sido positivas y negativas. Desde su óptica, en ocasiones, no son las más adecuadas debido a que no se respetan los tiempos programados ni los contenidos que deben ser revisados. Guillermo lo describe de la siguiente manera:

Como...coordinador de grupo, recibes una... una capacitación; bueno en el caso de nosotros no fue tanto una capacitación, sino fue una reunión colegiada en la que nosotros diseñábamos el plan de trabajo para...para llevarlo a cabo y se realizan, se realizaba nada más en tres días y por tres horas diarias, o sea que el total eran 9 horas cuando el curso era de...40 horas, ajá, entonces, nada más era apenas si te alcanzaba bueno, ni alcanzaba porque nomás te ponías de acuerdo ahí qué es lo que ibas hacer cada quien... qué es lo que iba hacer cada quien para integrar el plan de trabajo, y entonces ya, integrábamos un plan general y cada quien lo adaptaba (R 137-145, p.5).

Por otro lado, los participantes señalan que ser coordinador de cursos de formación les ha permitido el intercambio de experiencias al conocer gente nueva y que eso les aporta otras ideas y conocimientos. Otra experiencia positiva es que ellos aprenden al prepararse para los cursos y al momento de impartirlos; por ejemplo, Alberto señala: pues *uno va aprendiendo más en cuestiones de...este...de*

formación...porque nosotros antes de bajárselos a los compañeros también nos capacitan a nosotros (R 147-148, p.5).

En cuanto a los **conocimientos** mínimos que se requieren para ser coordinador, los participantes coinciden en señalar que quienes se desempeñen como coordinador deben conocer los planes y programas de estudios del nivel en cuestión; además de conocer técnicas de trabajo con el grupo, Alberto considera que *no solamente es estar ahí enfrente sino tener los conocimientos para...para estar y desenvolverse eh... frente a los compañeros (R 93-94, p.4)*. Para uno de los entrevistados es de gran importancia que quien coordine el curso de formación para docentes, debe tener la habilidad y experiencia en el manejo de grupos y debe ser creativo e innovador en la aplicación de diferentes estrategias de aprendizaje.

Otra de las cuestiones que emergieron del análisis de las entrevistas, tiene que ver con la **especialización** y el interés del coordinador en la impartición de los cursos, ya que algunas veces esto no se considera por la instancia encargada de coordinar los cursos; esto fue mencionado por Guillermo:

Entonces, son los cursos, van encaminados ya sea...a la historia, a las matemáticas, y a veces no se fija...Centro de Maestros en ese perfil o...en...en las preferencias de los maestros sino, sino...porque eres asesor pues vas a dar este curso o vas a dar el otro... (R 244-247, p.9).

4.3.4 Limitaciones de la oferta de formación.

La categoría limitaciones de la oferta de formación se compone de cuatro códigos, como se muestra en la Tabla 28.

Tabla 28.

Códigos y reglas de codificación de la categoría Limitaciones de la oferta

Categorías	Definición	Códigos	Reglas de codificación	Ejemplos
Limitaciones de la oferta	Todos aquellos cursos que ofrece el CM y a la que tienen acceso	Dirigida	Describe las decisiones institucionales por sobre las personales	<i>Alberto: ...a los docentes se les daba esa facilidad de cursar algún diplomado o algún curso de lo que tuviera necesidad de actualizarse, anteriormente, así era hace dos años. Eso se limitó o sea ya el sistema, o el subsistema en este caso decidía cual era el curso que iba a estar enfocado para los docentes del nivel y...eso si ha causado de cierta manera inquietud y molestia por parte de los maestros, no tienen esa libertad de poder elegir (R 181-186, p.7)</i>
		Poco diversificada	Opciones de formación diseñada exprofeso para los profesores de la modalidad y otros dirigidos al nivel de educación básica.	<i>Alberto: porque también fueron los únicos cursos que también se abrieron para el nivel ya sea de español o de matemáticas (R 375-376, p. 13)</i>
		Atención al contexto de actuación	Indica si la oferta de formación responde al contexto de actuación del docente	<i>Luis: lo del diplomado sí, porque como estamos trabajando la mayoría de unos niños indígenas que dominan una lengua indígena y que... pues ahorita están con el rescate de su cultura y todo eso entonces el diplomado va muy acorde a eso entonces este...que dom que ellos sigan valorando su lengua, sus costumbres sus tradiciones, entonces, el diplomado es lo que está...favoreciendo (R 220-225, p.8)</i>
		Atención a las Necesidades de formación	Indica si la oferta de formación responde a sus requerimientos de formación	<i>Luis: ...yo creo que ya de acuerdo a sus necesidades, esta vez por ejemplo que pasó...pues llevaron lo que es evaluación educativa, evaluación en el aula ajá, entonces este...ya cada maestro quería herramientas de cómo evaluar a sus alumnos y todo eso entonces se inscribieron ese taller (R 193-196, p.6)</i>
		Limitada	Consideraciones sobre las restricciones en la oferta de actividades de formación	<i>Luis: no hay mucha oportunidad, por ejemplo si acaso te tienen...ahorita por ejemplo hay dos talleres nada más, uno que es matemáticas y el otro que es este otro que se es este... interculturalidad.... un diplomado de la diversidad cultural entonces son dos nada más que... que les ofertan pues... ajá entonces como que está muy cerrado no hay más, no hay más [inaudible] donde buscar. (R 142-146, p.5)</i>
		Vinculación Teórica-práctica de los contenidos	Referencia a las característica del diseño del curso que generalmente no se siguen durante el periodo de formación	<i>Guillermo: El diplomado esta es estaba e:h propuesto para que se trabajaran 20 horas en clase y 20 horas en: en investigación de campo ll formación continua o carrera magisterial no te permite eso quiere que las 40 horas eh sean presenciales entonces ahí no se cumple tanto con la parte...de la investigación de campo (R 160-163, p.6)</i>
		Restricción de modalidades	Referencia a posibles modalidades de formación no utilizadas	<i>Alberto: Sería una muy buena opción de que fuera en línea, eh...quizás a futuro lo vayan a considerar, pero aquí el detalle es de que eh...ya por las características propias de formación continua, debe de ser presencial (R 715-717, p.24)</i>

En cuanto a las limitaciones de la oferta, los tres participantes concuerdan en que esta ha sido **dirigida** para el caso de los docentes del SEI; esta ha sido dirigida; es decir, los docentes no son quienes toman la decisión del curso al que asistirán. Por lo general, la CEEI es la que se encarga de anunciar el curso al que se inscribirán. Los cursos que se ofrecen cada periodo de formación giran en torno a las temáticas relacionadas con la modalidad. Los entrevistados han manifestado que esta situación ha generado cierta inconformidad entre los docentes al no poder decidir de acuerdo con sus intereses y necesidades de formación; piensan que esto tiene que ver con los recursos económicos que son asignados para la formación de docentes. El siguiente fragmento expone este caso:

Se ha cuestionado, se ha cuestionado ante el coordinador de de...este...de educación indígena eh...este, pero ellos dicen no pues es que quien decide es formación continua, y...por más que se ha hecho la petición, la gestión No, no hemos tenido respuesta favorable eh... quiero suponer que es por el presupuesto porque...en la...al inicio antes de que empezaran los...trayectos formativos eh nos citaron a una reunión por parte de formación continua y ahí nos explicaron cómo es de que ellos seleccionan los cursos y bajo qué presupuestos porque cada...cada curso tiene un costo y que eso pues ahora sí que el estado se...se encarga de pagarlo (Alberto/R 311-318, p.11).

También afirman que se han suscitado ciertas diferencias entre los maestros que atienden la modalidad indígena y los docentes de primaria

regular, debido que consideran que ellos tienen mayor facilidad y flexibilidad a la hora de decidir que cursos tomar. Además, consideran que se ha limitado la inscripción a ciertos cursos a los docentes de la modalidad indígena. También consideran que los espacios en los cursos no son suficientes y quedan sin la oportunidad de inscribirse. Son de la idea que son pocos los cursos que les han ofrecido, tal como lo marca Luis

no hay mucha oportunidad, por ejemplo si acaso te tienen...ahorita, por ejemplo, hay dos talleres nada más, uno que es matemáticas y el otro que es este otro que se es este...interculturalidad...un diplomado de la diversidad cultural entonces son dos nada más que...que les ofertan pues...ajá, entonces, como que está muy cerrado no hay más, no hay más [inaudible] dónde buscar (R 142-146, p.5).

Otro ejemplo es el comentario de Alberto: *son muy restringidos los cursos para nosotros, entonces, para, en mí caso me ha tocado solamente lo que le corresponde al nivel solamente (R 187-188, p.7)*. A pesar de que los participantes consideran que la oferta es limitada para los docentes del SEI, Alberto ha tenido la oportunidad –en pocas ocasiones- de poder asistir a otros cursos, como es el caso de un curso para español y otro para matemáticas; pero, considera que no todos los cursos son adecuados para la función y el perfil del docente. El siguiente fragmento lo ejemplifica:

Me tocó ir a...a un curso a una capacitación este a inicios de este ciclo escolar que fue sobre necesidades educativas especiales y...es, yo no digo que esté mal, bienvenido sea, pero a nosotros nos dan los

formatos, eh...y para que nosotros detectemos a esos niños con problemas de aprendizaje bueno, la pregunta pero ¿cómo?, o sea, ¿cómo un docente va a tener esa habilidad para hacerla de psicólogo y poder detectar a esos niños? Si los psicólogos que tienen esa preparación a veces se enfrentan esas dificultades (Alberto/R291-297, p.10).

Por otra parte, los participantes señalan que la oferta de formación a la que han tenido acceso sí responde a los contextos de actuación; esta oferta tiene relación con los cursos que han sido diseñados *ex profeso* para esta modalidad educativa, en los que se ha trabajado sobre la función del docente, sobre los planes y programas y temas referentes al rescate de la cultura. Sin embargo, Alberto señala que el curso de *Parámetros curriculares* no necesariamente tiene que ver con el contexto de los docentes de la entidad; él cuestiona la propuesta ya que considera que solo es factible en lugares donde existe homogeneidad lingüística:

Parámetros curriculares eh...ese, ese material, esa propuesta curricular está enfocado para, para localidades o para...sí propiamente para localidades en donde solamente se habla una lengua; todas la actividades diseñadas en ese...en ese material, inclusive ahí mismo lo dice, está enfocados para que el alumno sea ahora sí que monolingüe (R 492-496, p.17).

En cuanto a las necesidades de formación, comentan que generalmente la oferta ha atendido esas necesidades -limitada, si- tiene relación con cursos

que proveen estrategias y herramientas en contenidos disciplinares y sobre procesos de evaluación. Al respecto Luis menciona lo siguiente:

yo creo que ya de acuerdo a sus necesidades, esta vez, por ejemplo, que paso...pues llevaron lo que es evaluación educativa... evaluación en el aula, ajá, entonces este...ya cada maestro quería herramientas de cómo evaluar a sus alumnos y todo eso, entonces se inscribieron a ese taller (R 193-196, p.6).

Además en cuanto a contenidos de las asignaturas Alberto menciona:

Generalmente nosotros eh...los cursos que se nos ha dado esa seriedad de ahora sí que de acceder, pues, Español, matemáticas muy contaditos cuestión de ciencias naturales, historia eh los docentes lo eligen algunos no digo que todos, lo hacen más por cumplir es...es una realidad, otra porque realmente hay una necesidad hay una necesidad si...si lo que el docente generalmente busca son estrategias para innovar ahora sí que para solucionar sus su problemática (R 343-348, p.12)

En estos comentarios se puede destacar que los participantes consideran que los docentes sienten necesidad de formarse en los planes y programas del nivel y, que hay docentes que si bien asisten no lo hacen pensando en una formación a largo plazo. Debe recordarse que los docentes inscritos en el programa de carrera magisterial deben comprobar 120 horas de formación.

Con referencia a la modalidad de formación, Luis considera que es más fructífero asistir en la modalidad presencial, pues, para él tiene más sentido trabajar en equipo compartiendo experiencias y elaborando proyectos. Al contrario, Alberto menciona que sería buena opción trabajar en línea, ya que esto le permitiría al docente organizarse en función de su tiempo disponible y de sus espacios. Con respecto al diseño y contenido de los cursos, destacan la importancia de que se aborden los contenidos teóricos y prácticos. Sin embargo, han señalado que no se ha respetado el diseño de los cursos y que se ha restringido la aplicación práctica. El siguiente fragmento describe este señalamiento:

Este, curso este, diplomado que estamos llevando a cabo eh...su característica es de...20 horas presenciales y 20 horas de trabajo de campo; en donde el docente debe de...debe de ir a investigar, debe ir a la comunidad, involucrarse y...y eso lo...lo lo sabía formación continua o lo sabe, pero por las características propias que hay en el nivel o en el sistema dijeron no, todas las horas deben de ser presenciales por lo tanto pos el trabajo de investigación o el proceso de investigación pos pues a ver cómo lo ajustan, de tal manera de que aquí deben estar (Alberto/R 718-725, p.24-25).

Los coordinadores consideran que las disposiciones se relacionan con los criterios y lineamientos del programa de carrera magisterial.

4.3.4 Fortalezas de la oferta de formación.

La categoría fortalezas de la oferta se compone del código trayectos formativos, como se muestra en la Tabla 29.

Tabla 29.

Códigos y reglas de codificación de la categoría Fortalezas de la oferta

Categorías	Definición	Códigos	Reglas de codificación	Ejemplos
Fortaleza de la oferta	Cursos temáticos que apoyan el desarrollo profesional a largo plazo	Trayectos formativos	Disposiciones gubernamentales para la formación a largo plazo de los docentes	<i>Guillermo: Eh...este, ya la misma formación continua está ofreciendo los cursos ha ofrecido en el año pasado los cursos de parámetros curriculares el uno el dos y el tres, no, Creo que ofreció el dos y el tres falta el uno... falta el uno, el uno (R 110-112, p.4)</i>

Los participantes han coincidido en que una de las **fortalezas de la oferta** de formación han sido los trayectos formativos; hay que recordar que estos trayectos fueron propuestos a los docentes en el 2012, a partir de sus resultados de evaluación y de los resultados de aprovechamiento de sus estudiantes. Al respecto los participantes indicaron que sí se les dio seguimiento a los trayectos; por ejemplo, para el caso específico de los docentes de la modalidad indígena, se ha impartido *Parámetros curriculares I, II y III*, aunque no se respetó la secuencia de los cursos; el comentario de Guillermo lo demuestra

Eh...este, ya la misma formación continua está ofreciendo los cursos ha ofrecido en el año pasado los cursos de parámetros curriculares el uno el dos y el tres, no, Creo que ofreció el dos y el tres, falta el uno...falta el uno, el uno (R 110-112, p.4).

Aunque reconocen que esta disposición para la formación a largo plazo ha permitido que el docente vaya subsanando las deficiencias de sus

conocimientos pedagógicos y disciplinares, se ven afectados por la falta de continuidad del programa; Alberto lo manifiesta en el siguiente párrafo:

y pues por ese lado está bien porque pues uno va...ahora sí que subsanando sus debilidades en donde ahora sí que tiene problemas para para poder desenvolverse pero...cuál va siendo la...lo que ocurrió el ciclo pasado pues de que...ya no se respetó eso (R205-208, p.7).

4.3.6 Desarrollo Profesional Continuo.

La categoría desarrollo profesional continuo se compone de tres códigos, como se muestra en la Tabla 30.

Tabla 30.

Códigos y reglas de codificación de la categoría Desarrollo Profesional Continuo

Categorías	Definición	Códigos	Reglas de codificación	Ejemplos
Desarrollo Profesional Continuo	Procesos de formación a los que tienen acceso los docentes en servicio a lo largo de su carrera profesional y que implican cierto grado de compromiso.	Compromiso docente	Indica el grado de compromiso del docente en los proceso de desarrollo profesional continuo	<i>Luis: ...en los cursos pues... al inicio como que había mucha participación de... compañeros pero...algunos se inscribían y...ya no iban, y o... iban una vez (R 93-94, p.4)</i>
		Propuestas	Describe posibles opciones de DPC	<i>Guillermo: mejor un grupo más compacto, en el que a lo mejor desarrolle... mejor una investigación y la termine, que presente evidencias de lo que investigó. Entonces pudiera ser esa una alternativa o hasta... hasta menos cinco o seis personas que se dediquen, pero que presenten un proyecto, que presenten una innovación o alguna estrategia de trabajo (R 301-305, p.11)</i>
		Intercambio de experiencias	Refiere a cursos que incorporan estrategias de aprendizaje significativo para los docentes.	<i>Luis: como que uno adquiere experiencia de otros compañeros, si entonces yo digo que...está; está mejor este compartir con otros compañeros la experiencia aunque no pertenezcan al sistema también; porque en el otro sistema también tienen niños que...indígenas que van a esas escuelas, entonces ellos dicen también como trabajan con esos niños (R 278-282, p.9)</i>

Los tres participantes coinciden en señalar que los procesos de DPC de los docentes dependen, en gran medida, del compromiso que el docente tenga con su propio desarrollo y con su quehacer educativo. En las entrevistas, hacen referencia, por un lado, a aquellos docentes que realmente buscan mejorar su práctica educativa, por ejemplo:

Eh...muchos ya llegan y dicen no... pues nos fue bien en el curso ¿qué te parece si vamos a trabajar en este tema? no pues sí, y ahí están dando ideas y...sí propuestas, como que hay un poquito más de propuestas; sí no...ya no llegan ahora a ver que vamos hacer (Luis/R 475-478, p.16)

Por otro lado, señalan que hay quienes solo se interesan en la oferta para acceder o permanecer en el programa de carrera magisterial:

la mayoría de los docentes asumen esa actitud, van meramente por cumplir no realmente por...por este por necesidad obviamente que sí, que sí no voy a generalizar pero sí...sí este...y se ha dicho pues o sea inclusive hay profes que lo dicen “yo vengo aquí por...por este, por cumplir” lo dicen así, son muy abiertos al decirlo, por carrera magisterial (Alberto/R 750-754, p.25-26).

Los participantes tienen ideas claras respecto a las propuestas de formación; en cuanto a la oferta sugieren que sea abierta, flexible, que no sea rígida en los horarios y que los cursos se extiendan (hasta por tres meses). En cuanto a la forma de trabajar en los cursos, sugieren que sea en grupos pequeños (seis o siete participantes), que se trabajen en colegiado y que se

promuevan durante ellos la elaboración de proyectos de investigación. Los siguientes fragmentos ejemplifican lo anterior:

Bueno, vamos [inaudible] en cuestión de...de ofertas de...de cursos yo creo que debería ser abierta, o sea que no debería de haber restricciones porque por la por la cantidad de de situaciones problemáticas que los docentes se enfrentan en las escuelas y sí, se requiere de...de este, de que el docente se capacite por ese lado por ese lado yo creo que debería ser abierta (Alberto/ R 670-674, p. 23).

...trabajo colegiado pero que haya un producto, porque si te fijas ahorita los cursos ya vienen diseñados entonces estos...estos cur...estos que yo propongo a lo mejor sería viable que te diga pues que desarrolles alguna investigación en un área, y que te den...te den a la mejor algunos de metodología de la investigación, algunas lecturas y que te digan pues el producto final va a ser presentar un proyecto o un...y que ya haya sido puesto en práctica en las aulas y que al final te den pues dos meses tres meses y al final pues con el proyecto te evalúen (Guillermo/R 307-314, p.11).

En cuanto a las estrategias de aprendizajes que se promueven en los cursos y que han sido significativas para los docentes, destacan el intercambio de experiencias:

Bueno, este...en esos talleres...se analiza, hay análisis, hay intercambio de experiencias eh...los talleres que se han dado, y en que yo he participado y donde yo he dado curso, también eh...he visto que a veces

llegan maestros que sí algunos tienen dificultades pero ya con la experiencia de otros han...bueno se han conjuntado experiencias entonces, sí ha... favorecido. Muchos maestros este...dicen que...han mejorado a veces sus clases con, con ese intercambio de experiencias (Luis/R: 249-255, p.8).

4.3.7 Tiempo.

La categoría de tiempo se compone de los códigos jornadas extensas y rigidez del horario, como se muestra en la Tabla 31.

Tabla 31.

Códigos y reglas de codificación de la categoría tiempo

Categorías	Definición	Códigos	Reglas de codificación	Ejemplos
Tiempo	Horario destinado para la realización de las actividades de formación	Jornadas extensas	Refiere a la extensión de la jornada de formación	<i>Luis: Eh...pues ya los compañeros algunos compañeros pues ya están...no... que como que más tiempo no, entonces sí ese es... me parece que eso es nada más lo que... lo que a veces los maestros por porque por salir más más tarde a veces no van. (R 148-150, p.5)</i>
		Rigidez del horario	Describe la obligatoriedad de permanecer en los espacios de formación	<i>Guillermo: formación continua o... carrera magisterial no te permite eso quiere que las 40 horas eh...sean presenciales (R 161-162, p.6)</i>

En relación con el tiempo previsto para su formación, los participantes subrayan dos elementos: las jornadas extensas y rigidez en los horarios. Sostienen que son agotadores los horarios programados para las sesiones (de 6:00 a 10:00 p.m. dos veces por semana), sobre todo, para aquellos docentes que tienen doble plaza:

obviamente que para el docente pos...pues sí...y más para los que tenemos doble plaza salir, a las 5:30 y luego...entrar a las 6 y en

ocasiones salir hasta las diez...de la noche pues...sale uno todo...ahora sí que ya no quiere saber nada...(Alberto/R 570-572, p. 19-20).

De acuerdo a los lineamientos de carrera magisterial, los docentes deben cumplir con las 40 horas, solo se les permite retrasarse 15 minutos. Deben permanecer en los espacios asignados para las actividades (sedes). Si hay ausencia o mayor retraso a la hora de entrada, el curso no se les acredita.

Carrera magisterial, sobre todo carrera magisterial, porque pues de cierta manera ellos manejan sus lineamientos y el docente tiene que estar ahí y si no está ah bueno no...no es una actitud propia del personal sino de los lineamientos, de ser así tan radical de decir este...estás enfermo, ni modos, ya estás dado de baja (R 740-744, p.25).

4.3.8 Lugar (sede).

En cuanto a las sedes o lugares donde se llevan a cabo los cursos de formación, los entrevistados mencionaron que las instalaciones han sido poco adecuadas, ya que, por un lado, son espacios diseñados para niños y, por otro lado, no se cuenta con el mobiliario adecuado para trabajar en las computadoras, los tomacorrientes no son suficientes para la cantidad de personas en el grupo. Otro de los señalamientos se refiere a los cambios de sedes, debido a lo inapropiado de las sedes asignadas en un inicio. En la Tabla 32 se muestra la definición y los tres códigos establecidos en la categoría lugar o sede.

Tabla 32.*Códigos y reglas de codificación de la categoría Lugar o sede*

Categorías	Definición	Códigos	Reglas de codificación	Ejemplos
Lugar (sede)	Describe las condiciones de los espacios, los recursos disponibles y la distancia con respecto a sus lugares de trabajo	Adecuación de las instalaciones	Refiere al espacio y las condiciones del lugar donde se llevan a cabo las actividades de formación	<i>Luis: Ah, sí ah este en las escuelas de aquí sí hay iluminación está... está bien iluminado nada más bueno...un curso anterior nomás es que... tuvo fallas de...no sé de qué fue, donde...hasta cambiamos de sede sí sí, hasta cambiamos de sede porque...la iluminación era el problema pero ya reestablecieron ya... ya está mejor (R 383-386, p.12-13)</i>
		Acceso a los recursos	Accesibilidad y disponibilidad de los recursos de las sedes	<i>Alberto: hay algunos que cuentan con internet eh un pizarrón electrónico pero sí muy... muy muy contado (R 802-803, p.27)</i>
		Ubicación	Distancia entre el lugar donde se lleva a cabo los cursos de formación y los lugares de trabajo de los docentes	<i>Luis: este: los maestros tienen que salir antes por lo regular el horario aquí es: a las 5:30 y se van antes porque por algunos que se van hasta el centro (R 177-179, p.6)</i>

Otras de las cuestiones que destacan con respecto a las sedes, es que los recursos han sido limitados. Por ejemplo, Guillermo señaló que:

El...problema es que las escuelas a veces tienen muchas...limitantes por ejemplo, si estamos hablando de...de que debemos hacer uso de las tecnologías, no...tienen el internet, tienen un internet muy limitado que no...que no...abastece no da abasto con toda la cantidad de maestros que van, por un lado; por otro lado, hay escuelas que se niegan a...a proporcionar ese apoyo (R 175-180, p.6).

En cuanto a la ubicación de las sedes señalan que, en ocasiones, dada la rigidez del horario y la distancia de los lugares de trabajo de los docentes respecto a las sedes, los docentes tienen que salir antes de terminar su jornada laboral: *este...los maestros tienen que salir antes por lo regular el*

horario aquí es a las 5:30 y se van antes porque por algunos que se van hasta el centro (R 177-179, p.6).

4.3.9 Recursos Materiales.

En esta categoría se refiere a la disponibilidad de los recursos materiales para el desarrollo de las actividades de formación, tal como se muestra en la Tabla 33.

Tabla 33

Códigos y reglas de codificación de la categoría Recursos materiales

Categorías	Definición	Códigos	Reglas de codificación	Ejemplos
Recursos materiales	Materiales para el desarrollo de las actividades de formación	Disponibilidad	Describe la disposición de los recursos materiales	<i>Alberto: en cuestión de material hñoles ante anteriormente sí...si nos llega este, yo me acuerdo cuando... cuando era participante nos daban ahora sí que material empastado engargolado eh bien diseñado de 3 -4 años para acá ha ido decayendo (R 796-799, p.27)</i>

Otros de los temas señalados en las entrevistas están relacionados con la disponibilidad de los recursos materiales para el desarrollo de las actividades formativas. Mencionan que los recursos han sido insuficientes, tanto para los docentes como para los coordinadores; como ejemplo se muestra el siguiente fragmento:

... pues los coordinadores llevan todo los, lo que es el material, lo único que sería de ahí es el que...los materiales que da el centro de maestros; esa es la única, porque a veces son muy limitados, ahora son muy limitados en la cuestión de que...los...las antologías o lo...lo que vaya a

usar el participante pues no está completo y lo tienen que pasar por disco, ahora sí que por disco todo (R 364-369, p.13).

En resumen, los participantes han manifestado que la tarea pedagógica del docente que atiende la modalidad indígena en el municipio de Ensenada no es tarea fácil, pues, además de atender a los planes de estudios nacionales bajo un enfoque intercultural tienen que atender la diversidad lingüística de sus alumnos. En este sentido, los responsables de coordinar los cursos de formación, tienen que ser personas calificadas con conocimientos de la modalidad y dominar los temas que imparten para poder brindar estrategias para el trabajo diario del docente en las aulas. También, sugieren una oferta de formación más flexible y que los docentes puedan elegir de acuerdo con sus necesidades e intereses. Que se respete en el desarrollo de los cursos la vinculación de la teoría con la práctica, que los horarios no sean extensos ni rígidos. Reconocen también que falta mayor compromiso de los docentes con su desarrollo profesional, continuo.

Capítulo 5: Discusión y Conclusiones

La finalidad de este capítulo es dar respuesta a las preguntas que guiaron la investigación:

- ¿Cuáles han sido y en qué consisten las propuestas de desarrollo profesional continuo para los docentes que atienden preescolar y primaria de la modalidad indígena en el municipio de Ensenada, B.C.?
- ¿Qué opinan sobre el diseño y la instrumentación de los cursos de desarrollo profesional continuo los docentes que atienden la modalidad indígena en el municipio de Ensenada, Baja California?
- ¿Cuál es la opinión de los coordinadores que imparten los cursos de formación respecto a las propuestas de DPC a las que tienen acceso los docentes que atienden la modalidad indígena en la ciudad de Ensenada, B.C.?

El capítulo está dividido en cuatro secciones: la primera aborda los espacios y propuestas de formación impulsados por las autoridades federales y estatales en los que participan los docentes del SEI; la segunda discute la opinión de los docentes respecto al diseño e instrumentación del DPC con base en las tres dimensiones del cuestionario: acción, tiempo y espacio; la tercera versa sobre el desarrollo profesional continuo a partir del análisis de las entrevistas con los formadores y, en la última sección, se exponen las conclusiones de la investigación.

5.1 Espacios y propuestas de formación

Es claro que desde 1994, fecha en que se instituyó el PRONAP, se avanzó de manera sustancial en la organización y gestión de la oferta de formación para los docentes en servicio. Se pasó de un programa a un sistema -ambos de trascendencia nacional- que incidió en la mejora de la gestión de los procesos de DPC, a través de los centros de maestros estatales, así como mediante la regulación de la participación de diversas instituciones de educación superior interesadas en la formación docente. A partir de la institucionalización del Sistema Nacional de Formación Continua en 2008, el gobierno federal apoyó iniciativas, como los centros de maestros en las entidades estatales, que permitieron ofrecer un mayor número de propuestas de formación. Se instauró así, el actual esquema de formación en el que el catálogo nacional de formación continua es dominante; no obstante, las jornadas pedagógicas y los cursos estatales de actualización son propuestas de formación vigentes.

A la par de las medidas impulsadas por el gobierno federal desde 2008 para mejorar los procesos de DPC, también se identifica un cambio tanto en la manera de conceptualizar la formación en servicio, como en el sentido que se le da a estos procesos y la manera en cómo se concibe al docente: como un profesional autónomo, crítico y reflexivo (Contreras, 1999; Elliot, 2000; Shön, 1998; Stehhouse, 1982; Zeichner, 1995). Por ejemplo, varios especialistas (Ávalos, 2007b; Marcelo, 2007; Terigi, 2009; Vaillant, 2007) afirman que el diseño de cursos con actividades que susciten la reflexión del docente sobre su práctica en el aula se ha incrementado. Esto también es visible en los cursos

del catálogo. Al revisar el diseño de algunos de ellos se puede observar que la lógica de las actividades que se incorporan responde a las consideraciones del enfoque crítico, es decir, los materiales se organizan bajo la idea de que el maestro trabaje de manera colaborativa, analice su actuar y reflexione sobre su práctica. La mayoría de los docentes que participaron en este estudio confirman lo anterior; indicaron que los cursos en los que han participado promueven espacios para el análisis y la reflexión. Sin embargo, a juicio de Zeichner (1995), la forma en que los conceptos de “reflexión” y “profesional reflexivo” son utilizados en la formación docente tiene poca relación con una verdadera promoción del desarrollo profesional.

Sin embargo, el esquema de formación que opera a través del catálogo nacional no supera completamente la propuesta racionalista porque, como señalan Marcelo (2009); Martínez-Olivé (2009); la UNESCO, (2013; 2009); (2009) y Vezub (2005), los cursos siguen un formato rígido (con espacios y tiempos reducidos), sin mucha posibilidad para que se realicen actividades, aunque a veces estén incluidas en el mismo diseño del curso. En este sentido, el formato que se utiliza impide que los contenidos cubiertos así como las actividades propuestas tengan incidencia directa en la práctica docente. Esta aseveración, coincide con las opiniones de los que participaron en las entrevistas de este estudio, quienes señalan que tener que cumplir las 40 horas de forma presencial se ha convertido en un obstáculo para poder transferir actividades a su práctica pedagógica.

Con respecto a la oferta, es importante destacar que desde la primera emisión del catálogo nacional ha habido un incremento de cursos: de 143 en 2008 a 1053 en 2014; propuestas de DPC que han sido diseñadas por diversas instituciones de educación superior además de dependencias de la SEP, entre ellas, la DGEI; sin embargo, estos cursos no están disponibles en su totalidad ni son ofrecidos en todas las entidades federativas, ya sea porque cada entidad tiene la facultad de seleccionar los programas de acuerdo con las necesidades de formación de sus docentes o, debido a que cada programa tiene un costo. Por ejemplo, en el caso del municipio de Ensenada, el centro de maestros selecciona los cursos con base en sus recursos (económicos y humanos) disponibles y el resultado que obtenido por los docentes en sus evaluaciones.

Otra característica de la oferta de formación, es que si bien se han ampliado las temáticas y se incluyeron los trayectos formativos, ésta es homogénea, tanto en el número de horas establecidas para las actividades de formación como en el mecanismo utilizado para el DPC: curso o taller impartido por un “especialista” (Vezub, 2005). Esto adquiere relevancia debido a que los programas de formación están vinculados al programa de carrera magisterial. Particularmente en México, algunos autores (Finocchio y Legarralde, 2006; Lea F. Vezub, 2005; OCDE, 2010b) coinciden en señalar que los docentes han tenido como incentivo para su formación el estímulo económico que obtienen al asistir a las 120 horas programadas a través del programa de carrera magisterial, este mecanismo ha sido una de los principales motivos de los docentes para continuar asistiendo a los cursos. Entonces, los docentes que

participan en este programa están más preocupados por cumplir con el número de horas preestablecidas, independientemente del curso o de reflexionar sobre su desarrollo profesional.

De igual manera, los responsables del centro de maestros de Ensenada confirman esta aseveración al señalar que los docentes que asisten a dichos cursos son aquellos que están inscritos en carrera magisterial, o bien, que desean incorporarse; así mismo, los resultados de este estudio apuntan que 61% de los docentes que respondieron el cuestionario se encontraban participando en ese programa.

Otra observación realizada por personal del centro de maestros se refiere al porcentaje considerable de docentes (30%) que no se presenta a pesar de haberse inscrito formalmente. Ante esta situación, los encargados de esta instancia asumen cierta actitud práctica, pues, ya saben que en cada etapa de formación inscriben alrededor de 35 docentes por grupo, pero que al final podrán tener grupos de 20 a 25 docentes.

Así, los docentes que atienden la modalidad indígena tienen la opción de participar en el esquema de formación a través de la oferta del Centro de Maestros (además tienen la obligación de asistir a las jornadas pedagógicas y a los cursos estatales), y de aquella propuesta por la DGEI. La DGEI como dependencia coordinadora del SEI, introdujo, por un lado, programas de formación en el catálogo nacional y, por otro lado, impulsó a partir de 2009, la conformación de la Red de Profesionales de Educación Indígena (RedPEI). Los docentes del SEI de Ensenada no han tenido la oportunidad de participar en

esta experiencia de DPC de acuerdo con lo señalado por los docentes entrevistados para este estudio.

Aunque, los espacios se han incrementado para los docentes, así como las propuestas, en la práctica siguen siendo opciones muy reducidas. Desde 2009 solo se han ofrecido tres cursos diseñados exclusivamente para los docentes del SEI: Parámetros curriculares I, II, II (trayecto formativo) y un diplomado (son propuestas que incluyó la DGEI en el catálogo nacional). Con lo anterior, se confirma lo planteado por Martínez-Casas (2011), en el sentido de que se siguen generando condiciones asimétricas, en este caso, en la formación continua de los docentes dependiendo de la modalidad educativa que atienden.

El centro de maestros del municipio de Ensenada desde 2009 ha tratado de dar más atención a la demanda y ha incrementado año con año la oferta de formación. En el 2009 fueron 13 cursos los que se ofrecieron, en el 2010 aumentaron a 15, en el 2011 había un total de 26 y en 2012 se ofrecieron 39, sumando así un total de 93 cursos. De estos 93 cursos, 66% incluye a docentes de preescolar y primaria indígena; del total de la oferta solo tres cursos y un diplomado son exclusivos para esta modalidad. Los participantes de este estudio reconocen que la organización de esta instancia ha sido buena, pero que pueden ser cuestiones relacionadas con el presupuesto disponible lo que impide mayor oferta.

No obstante, se contraponen opiniones: los docentes insisten que la oferta de formación es limitada, además de dirigida; que son pocos los cursos a

los que han tenido acceso, y que el número de espacios para la inscripción es reducido. Por su parte, el personal encargado del centro de maestros señala la falta de compromiso por parte del docente en su DPC, pues algunos maestros se inscriben al curso y deciden no asistir o bien solo se presentan a la primera sesión. Los maestros consideran que esta situación perjudica a muchos otros que ya no pueden inscribirse.

En resumen, los docentes que atienden la modalidad indígena en el municipio de Ensenada participan en las diferentes propuestas de formación del esquema vigente.

La DGEI ha tenido un papel protagónico en el diseño y organización de propuestas de formación en colaboración con otras instancias, incorporando desde 2008 a 2013 un total de 68 propuestas para atender las necesidades de formación de los docentes de la modalidad indígena en el Catálogo Nacional. De acuerdo con lo revisado, al menos en el caso de la ciudad de Ensenada, las opiniones de los docentes confirman: que la oferta ha sido restringida y dirigida, pues solamente han podido participar en un trayecto formativo (*Parámetros curriculares de la asignatura de la lengua indígena I, II y III*) y en un diplomado (*Competencias docentes para la atención educativa de la diversidad cultural y lingüística en México*).

5.2 Diseño e Instrumentación del DPC: Opinión del profesorado

5.2.1 Acción.

Con respecto a esta dimensión, en términos generales los docentes opinaron que los cursos han sido buenos, que cumplen con los objetivos, que contemplan la variedad de los contextos educativos y que promueven la reflexión y el análisis. Respecto al concepto de reflexión, Marcelo (1995) indica que es medular en las propuestas de formación del profesorado y que debe ser considerado como elemento estructurador de los programas si realmente se quiere incidir en la mejora educativa.

En relación a los coordinadores de los cursos la opinión fue buena, pues consideran que manejan los contenidos de manera adecuada y que sí promueven procesos de reflexión y crítica sobre su práctica docente. En este sentido, la UNESCO (2013) ha insistido en que “se aprende a ser docente a través de la reflexión sobre su propia práctica” (p. 57). Desde la perspectiva crítica, esto cobra importancia, pues, de acuerdo con Saneugenio y Encontrella (2000) y F. Díaz Barriga (2002), al situar al profesor en su contexto real de actuación otorga un rol activo y transformador a la función docente.

Una de las cuestiones que más señalaron los docentes ha sido que la oferta es limitada; demandan más oportunidad de acceso y la facilidad de poder elegir otros cursos de su interés y acordes a sus necesidades de formación. Los docentes han manifestado que muchas veces les gustaría poder tomar la decisión del curso a elegir, sobre todo, aquellos que les brinden estrategias para que les facilite su trabajo en el aula. Esta opinión coincide con

lo expuesto en el documento de la UNESCO (2013), que reporta que, a pesar de los avances en el DPC y de las políticas que lo impulsan, los procesos siguen estando alejados de los intereses y necesidades de los docentes; además, los cursos no satisfacen del todo las expectativas de los actores educativos y que, asistir a uno o varios cursos no mejora las prácticas docentes.

Otra cuestión que emerge de las evidencias y que los docentes han señalado es que no se les brinda asesoría posterior al curso; lo cual también coincide con los hallazgos presentados en otros estudios (Bazán, et al.; Torres y Serrano, 2007); sin embargo, de acuerdo con Marcelo (2009) es de suma importancia que los programas de formación tengan seguimiento y apoyo por parte de los “expertos” para lograr cambios y mejora continua; a pesar de ello esto no ha sido impulsado en México. Además, este seguimiento permitiría un mayor conocimiento de la incidencia del curso o programa en la práctica pedagógica dentro de las aulas de clase, ya que, como se ha señalado anteriormente, el asistir a uno o varios cursos no es garantía de que se mejorará la práctica educativa ni mucho menos la calidad de la educación. El PREAL (2001) en su informe sobre el DPC en otros países, también ha enfatizado la importancia de llevar a cabo estas acciones.

Además de la falta de seguimiento, los resultados también muestran que no se promueven espacios de comunicación e intercambio de experiencias. Al respecto, Bazán, et al. reconocen la importancia que tienen estos espacios para el intercambio de experiencias y han sugerido recuperar experiencias de

autoformación a través de talleres, publicaciones y foros [...] (p. 99). De acuerdo con Darling-Hammond y McLaughlin (2003), las escasas oportunidades para poder compartir sus experiencias y sus inquietudes, representan una limitante para trabajar bajo un enfoque crítico. Estas acciones cobran relevancia considerando que desde la conformación del Sistema Nacional de Formación Continua se ha promovido un cambio en el enfoque de las propuestas de formación. Se ha insistido en superar el enfoque técnico y transitar a uno más crítico, en el cual la lógica de las actividades deben estar encaminadas a suscitar espacios para la reflexión y el análisis sobre la práctica educativa. Por ello, Díaz Barriga, F., (2002) insiste en que “la formación docente no puede abordarse en un plano individual [...], se aboga por un trabajo colectivo o colegiado, con un mínimo de profundidad en torno a los problemas educativos” (p.13).

Las evidencias también muestran una desvinculación de la teoría con la práctica; este mismo problema ha sido señalado en otros estudios por docentes indígenas de otras entidades federativas (Vergara y Esparza, 2010; Bazán, Castellanos, Galván y Cruz 2010). Sigue siendo necesario promover espacios de reflexión práctica, de intercambio y de sistematización de experiencias (Sierra, 2009; Cabrera, Espín, Marcelo, 2009; Marín y Rodríguez, 2007; OCDE, 2010a).

5.2.2 Tiempo.

En cuanto al tiempo establecido para que la acción formativa se lleve a cabo, los docentes insisten en la modificación y flexibilización de los horarios de los

cursos, pues los caracterizan como rígidos, obligándolos a cumplir con jornadas extensas en un formato presencial. Además, señalan que ni el tiempo, ni las sesiones programadas son suficientes para la realización de las actividades programadas; esta aseveración también coincide con las opiniones de los coordinadores entrevistados. Uno de los aspectos que ha provocado esta situación han sido las directrices implementadas por el programa de carrera magisterial; los docentes que participan en este programa deben cumplir con 120 horas de formación continua de forma presencial. La mayoría de los docentes asisten a cursos de 40 horas de formación durante tres momentos del ciclo escolar, para cumplir con el tiempo establecido. Al respecto, y con base en los resultados del estudio, cabe mencionar que los docentes no se oponen al número de horas de formación, siempre y cuando todo este tiempo estuviera dirigido a trabajar situaciones prácticas y relevantes.

5.2.3. Espacio.

El espacio está referido al lugar donde se llevan a cabo las actividades de formación de los docentes, así como los recursos materiales disponibles para las actividades. Al respecto, las evidencias muestran que los lugares donde se lleva a cabo la formación, por lo general no son cercanas a sus lugares de trabajo. La mayoría de las veces los docentes tardan alrededor de una hora para poder trasladarse a los lugares donde se imparten los cursos, pues las escuelas de adscripción indígena están alejadas de la zona en donde se encuentran ubicadas las sedes. Además, los docentes también señalaron que a pesar de que mayoría de las veces las instalaciones son adecuadas, éstas

no cuentan con el equipo suficiente y necesario para llevar a cabo las actividades de formación. Por ejemplo, indicaron que en ocasiones no tienen acceso a internet y que los tomacorrientes de los lugares no son suficientes para el grupo, por lo que muchas veces los docentes tienen que traer extensiones para poder conectar las computadoras personales; de la misma manera lo han señalado los coordinadores entrevistados. Las sedes siempre varían; pues los lugares que se asignan dependen de las negociaciones que el responsable del centro de maestros establezca con los directores de los planteles, quienes son los que otorgan el permiso: en ese sentido, siempre hay una rotación de los espacios que se utilizan.

Con respecto a los materiales, la evidencia muestra retraso en la entrega de los mismos. Vale la pena mencionar que la UNESCO (2013) señaló que una de las limitantes en el avance de las políticas respecto al DPC ha sido la insuficiencia de recursos, entre otras. De igual manera, el estudio realizado por Muñoz-Cruz (2005) da evidencia de esta problemática. A pesar de los esfuerzos realizados por el centro de maestros de Ensenada para proveer de los recursos necesarios, estos no han sido suficientes y, ante esta situación, los docentes exigen una mayor disponibilidad en los recursos materiales.

En resumen, la evidencia muestra, por un lado, que la oferta de programas de formación para los docentes del SEI ha sido limitada y dirigida. Por otro lado, a pesar de que han caracterizado el diseño de los cursos como bueno, los docentes han coincidido en señalar la falta de pertinencia de los cursos a su práctica, la falta de seguimiento al término del mismo, el

cumplimiento de horarios rígidos y presenciales para la formación, la escasez de los recursos materiales para llevar a cabo las actividades y la lejanía de las sedes.

5.3 Desarrollo Profesional Continuo: voz de los coordinadores

Para dar respuesta a la última pregunta de investigación, se realizaron tres entrevistas a formadores de docentes, quienes han coordinado los cursos de formación para maestros de educación indígena en el municipio de Ensenada. Los tres coordinadores tienen una trayectoria de más de 15 años de servicio en educación indígena; coinciden en sus reflexiones sobre varios aspectos que han sido señalados por los docentes, por ejemplo que la oferta de formación es limitada, es dirigida, que no responde a las necesidades de formación y que falta mayor vinculación de los contenidos teóricos-prácticos de los cursos. Con respecto a los espacios y el tiempo destinado para las actividades de formación, también son categóricos al señalar que las instalaciones no son adecuadas, que hay retraso para acceder a los recursos y a la disposición de los materiales y que las jornadas son extensas. Muchos de los que acceden a los cursos son maestros de doble jornada laboral y trabajan un horario nocturno, por lo que resulta agotador tanto para el docente como para el formador.

A pesar de estas coincidencias, los coordinadores mostraron una posición más clara sobre cuáles son las limitaciones y fortalezas de la oferta de formación para los docentes del SEI; sus aportaciones y opiniones surgen con base en su experiencia. Además, coinciden en que los procesos de DPC de los

docentes dependen, en gran medida, del compromiso que el docente tenga con su propio desarrollo y con su quehacer educativo. En las entrevistas, hacen referencia, por un lado, a aquellos docentes que realmente buscan mejorar su práctica educativa y, por otro lado, señalan que hay quienes solo se interesan en la oferta para acceder o permanecer en el programa de carrera magisterial.

En varios estudios (Torres y Serrano, 2007; UNESCO, 2013) se ha mencionado que falta personal capacitado para la impartición de los cursos; en este estudio los coordinadores tienen una posición y claridad al señalar cuál es el perfil que debe tener el formador. Destacan que el formador debe recibir una capacitación (previa al curso) adecuada y pertinente, que tenga conocimientos generales tanto de los contenidos como del nivel y la modalidad educativa en la que laboran los docentes que atiende, y que, sobre todo domine la materia o tema que va a impartir. Cabe señalar que los tres coordinadores han tenido experiencias tanto positivas como negativas en sus diferentes capacitaciones.

Así mismo, tienen una posición respecto la educación indígena, cuáles son y deben ser las principales características de esta modalidad en Baja California. Sobresale, a diferencia de otras investigaciones (Barriga-Villanueva, 2004, 2008; Gigante, 2004; Martínez-Casas, 2011; Muñoz- Cruz, 2001, 2005) que a últimas fechas se brinda atención a los procesos para una formación intercultural bilingüe, ha habido capacitación en el aspecto lingüístico y producción de materiales. En el municipio de Ensenada sí se ha brindado atención a este tipo de situaciones. Por ejemplo, a través de los programas de

la DGEI y otros que han sido gestionados por la CEEI, formadores y docentes han tenido la oportunidad de recibir capacitación lingüística, aunque en la metodología que han revisado se trabaja la lengua indígena como segunda lengua, en cuestiones del enfoque se sigue impulsando lo propuesto en Parámetros curriculares y los Marco curriculares (norma pedagógica, curricular y didáctica para el trabajo en el aula).

También fue posible encontrar en la evidencia que los formadores definen claramente el perfil que debe cubrir el docente que atiende la modalidad indígena. Dentro de las propuestas que hacen, se destaca que la formación para docentes tendría que tener todos los elementos de la perspectiva crítica; en donde se forme al docente como investigador (Elliot, 2000), reflexivo (Shön, 1987), crítico (Stenhouse, 2004; Zeichner, 1995), comprometido con su comunidad y, sobre todo, con su labor. Los docentes entrevistados coinciden con autores que han escrito sobre ese tipo de profesional (Contreras, 1999), al señalar que la reflexión sobre la enseñanza y las propias prácticas deben estar en el centro de su quehacer. Los docentes coinciden en que deben estar presentes determinados valores, cualidades y características profesionales (autonomía, integridad personal, responsabilidad y compromiso con la comunidad).

5.4 Conclusiones

En términos generales los resultados de este estudio han permitido dar respuestas a las preguntas de investigación que se plantearon al inicio del mismo. Además, claramente indican que la mayoría de los docentes que

participan en los cursos de formación ha sido -mayormente- por el interés de participar en carrera magisterial; y que, un menor número de docentes atienden su desarrollo profesional continuo por interés e iniciativa.

De los hallazgos sobresalen las propuestas y opiniones de los coordinadores entrevistados, que han sido categóricos y críticos al indicar las fortalezas y debilidades de las propuestas para el desarrollo profesional continuo para los docentes del subsistema de educación indígena. Al caracterizar claramente el contexto educativo, son contundentes al proponer el perfil que debe tener el docente que atiende esta modalidad, quien debe desempeñarse como un profesional reflexivo, crítico, investigador y comprometido con su comunidad, muestra clara que algunos modelos de formación les parecen más convenientes que otros.

Con respecto a los espacios y propuestas de formación para el desarrollo profesional continuo de los maestros del Subsistema de Educación Indígena de la ciudad de Ensenada, se puede concluir lo siguiente:

- En cuanto a la oferta, se puede apreciar que el catálogo nacional (emisión 2012-2013) ofrece una diversidad de temas y propuestas (1053 cursos); en donde la DGEI ha participado en el diseño de los cursos o apoyando a otras instituciones para coadyuvar al DPC de los docentes de educación indígena en formación lingüística y en temas relacionados con la diversidad cultural. No obstante, los docentes solo pueden acceder a los cursos que están disponibles en el centro de maestros. La oferta del centro de maestros depende en gran medida de los resultados

de las evaluaciones a los docentes, pero sobre todo, de los recursos económicos y humanos disponibles. Por lo tanto, la oferta tiende a ser limitada y dirigida.

- Con respecto a los coordinadores encargados de impartir los cursos de formación, los participantes refieren que en general tienen un desempeño adecuado en esta labor; sin embargo, insisten, hace falta personal más capacitado y calificado en la formación de docentes. Esta situación podría ser el resultado de la calidad de su formación y el tiempo dedicado a la capacitación que reciben. Con referencia a lo anterior, algunos coordinadores de curso, de manera informal, señalaron que nunca se cumplen las horas destinadas para su capacitación. Una de ellas, sostuvo que a la última que había asistido se tenía programadas 20 horas y solo trabajaron 14.
- En cuanto al diseño de los cursos, falta que se desarrolle y trabaje de forma equilibrada los contenidos teórico-prácticos, con la finalidad de que sean más relevantes para la práctica educativa. Esta falta de equilibrio entre la teoría y práctica, puede ser el resultado de la falta de capacitación de los coordinadores o bien la rigidez de los horarios que no permiten que las actividades de formación se realicen de manera adecuada.
- Los docentes sugieren modificar los horarios y los días para la impartición de los cursos. Además, se puede considerar que los horarios establecidos no han sido los más adecuados, debido a que la mayoría

de los docentes tienen doble plaza y las jornadas son muy extensas (sobre todo para aquellos que acuden dos días a la semana).

- Los participantes indicaron la falta de seguimiento y asesoría posterior al curso y, a pesar de que algunos docentes señalaron que sí han recibido por alguna vía de contacto apoyo para solucionar sus dudas, ésta no ha sido suficiente; aspecto que es de suma importancia para poder conocer la calidad y efectividad de la formación recibida en la práctica pedagógica de los docentes.
- En cuanto a los recursos materiales para la realización de las actividades de formación, la distribución ha sido limitada y tardía; además, la disponibilidad de los recursos en las sedes donde se lleva a cabo la formación, no es suficiente (internet, aulas de medios, etc.). Asimismo, quedó en evidencia que las sedes no son cercanas a los lugares de trabajo para la mayoría de los docentes, situación que muchas veces dificulta el cumplimiento de los horarios poco flexibles de los cursos.
- En el estudio se destacan las propuestas realizadas por los participantes en las que sugieren modificar la modalidad del curso. Algunos prefieren que los cursos puedan ser llevados en línea y otros consideran que es mejor la formación a través de los colectivos docentes dentro de la escuela.

En los marcos de las observaciones anteriores, es evidente que en el campo de desarrollo profesional continuo de docentes en servicio, desde el

inicio con el PRONAP y con los centros de maestros se ha visto un avance en la organización, que responde a los estados y que los docentes se han integrado más en los procesos de formación; pero, esto, no significa que ya todo esté dado. Es necesario pensar en un centro de maestros más autónomo, con mayores recursos (económicos, humanos y materiales) y con una mayor negociación de los espacios.

En el caso particular de los docentes que atienden la modalidad indígena, a pesar de que los espacios de formación han ido incrementando, estos siguen siendo restringidos y limitados, así lo han señalado los participantes de este estudio. Además, aunque se sigue atendiendo de manera prioritaria el contexto de actuación, los maestros siguen señalando carencias en términos de contenidos curriculares específicos.

Esta investigación permite dar cuenta de ciertas carencias y deficiencias en los procesos de desarrollo profesional continuo de los docentes del SEI situación que requiere ser atendida de inmediato, ya que, el subsistema cuenta con una matrícula de casi un millón de niños. Además, las escuelas tienen carencias materiales y desde las políticas educativas se enfatiza que debe haber un proceso de mejora en la calidad de la educación, que si bien hay ciertos indicios, se tendría que trabajar de cerca con el profesorado de esta modalidad, pues son los primeros en reconocer sus diferentes experiencias de formación profesional y generalmente son indígenas bilingües (hablan español y alguna lengua indígena), pero, los grupos escolares son multilingües. En este sentido, también sería interesante en futuras investigaciones explorar en qué

medida los trayectos formativos de Parámetros curriculares han repercutido en el trabajo dentro del aula y cómo los están trabajando los maestros.

Finalmente, debe señalarse que ha habido una mayor atención a la formación lingüística, aspecto discutido y estudiado por largo tiempo en la formación del profesorado del SEI. Al menos, en Ensenada, la CEEI ha puesto un mayor empeño en la capacitación de los docentes. Lo que distingue a la modalidad, y propuesto en el currículo de educación básica, el impulso a la enseñanza de la lengua de los niños, nuevamente está en el centro de la discusión.

Referencias

- Aguerrondo, I. (2003). Formación docente: desafíos de la política educativa. Hacia una política integral para la formación y el desarrollo profesional de los maestros de educación básica. *Cuadernos de Discusión* (8). SEP, México.
- Arnaut, A. (2004). El sistema de formación de maestros en México. Continuidad, reforma y cambio. Hacia una política integral para la formación y el desarrollo profesional de los maestros de educación básica. *Cuadernos de Discusión* 17 SE, México.
- Avalos, B. (2007). El desarrollo profesional continuo de los docentes: Lo que nos dice la experiencia internacional y de la región latinoamericana. *Revista Pensamiento Educativo*, 41(2), pp. 77-99
- Avalos, B. (2000). El desarrollo profesional de los docentes. Proyectando desde el presente al futuro. Trabajo presentado en el Seminario sobre perspectivas de la Educación en la Región de América Latina y el Caribe, Santiago de Chile: OIE. Recuperado de http://www.oei.es/docentes/articulos/desarrollo_profesional_docentes_futuro_avalos.pdf
- Blanco, R. (2001). La situación de los docentes en América Latina y el Caribe durante las dos últimas décadas y desafíos hacia los próximos 15 años. *Revista Docencia* (15), Santiago.

- Barriga-Villanueva, R. (2008). Miradas a la interculturalidad: el caso de una escuela urbana con niños indígenas. *Revista Mexicana de investigación*. 13(39), pp.1228-1254.
- Barriga-Villanueva, R. (2004). La interculturalidad de tres preguntas. En R. Barriga-Villanueva y S. Corona-Berkin (Coords.), *Educación Indígena. En Torno a la Interculturalidad*. (pp.18-40). Guadalajara: Universidad de Guadalajara-Ciudad Zapopan-Universidad Autónoma Metropolitana.
- Barrera, I. y Myers, R. (2011). Estándares y evaluación docente en México: el estado del debate. *Serie de Documentos No. 59*. Chile: PREAL.
- Bazán, A., Castellanos, D., Galván, G. y Cruz, L. (2010). Valoración de profesores de educación básica de cursos de formación continua. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(4), pp.83-100
- Bello-Domínguez, J. (2010). De la Educación Bilingüe Bicultural, A las Universidades Intercultrales en México. Formación de profesores indígenas, el silencio de los inocentes. En Sandoval, E., Guerra, E. y Contreras, R. Coords. *Políticas Públicas de Educación Superior Intercultural y Experiencias de Diseños Educativos*. Educación Intercultural en México Tomo I. Celaya, Guanajuato.
- Brenner, M.E., 2006. Interviewing in Educational Research. En L.J. Green, G. Camilli y P. Elmore (eds.) *Handbook of Complementary Methods in Education Research*. (pp.357-370). EUA: American Educational Research Association.

- Cabrera, F., Espin, J., Marín, M. Rodríguez Lajo, M. (2007) La formación del profesorado en educación multicultural. En Essomba, M.A. (Coord.) Construir la escuela intercultural: Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural. Pp.75-78. Barcelona: Grao
- Calatayud, M.A. (2006). Formación en Educación Intercultural: la voz del profesorado. Revista Aula Abierta (88), pp. 73-84. ICE Universidad de Oviedo: España.
- Camargo-Abello, M., Calvo, G., Franco-Arbeláez, M. C., Vergara-Arboleda, M., Londoño, S., Zapata-Jaramillo, F. y Garavito-Prieto, C. (2004). Las necesidades de formación permanente del docente. *Educación y Educadores*, (7) 79-112. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83400708>
- Coffey, A. y Atkinson, P. (2003). Encontrar el sentido a los datos cualitativos. Estrategias complementarias de investigación. Editorial Universidad de Antioquia.
- Congreso de la Unión. (2001). Artículo segundo Constitucional. México: DOF (primera sección). Recuperado de http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/dof/CPEUM_ref_151_14ag_o01_ima.pdf
- Contreras, J. (1999). *La autonomía del profesorado*. (Segunda edición), Madrid: Morata
- Coordinación Estatal de Educación Indígena (2012). Plan Institucional.

- Cordero, G., Luna, E. y Patiño, N. (2011). La profesionalización de los maestros de educación básica. Retos para las instituciones de educación superior. *Perfiles Educativos*, XXXIII, 239-249. Recuperado en <http://www.redalyc.org/pdf/132/13221258020.pdf>
- Chehaybar, E; (1996). Fundamentos teórico-prácticos de la formación docente. En Chehaybar, E. y Ríos, M. *La formación docente: perspectivas teóricas y metodológicas*. pp. 25-84. UNAM, Centro de Investigaciones y Servicios Educativos (CISE): México,
- Day, C. (2005). *Formar Docentes: cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado*. Madrid: Narcea. Recuperado en http://books.google.com.mx/books?id=WN2NQA-k7GwC&printsec=frontcover&dq=Formaci%C3%B3n+docente&hl=es&sa=X&ei=6_VxUvusCImW2QWj7YGQBQ&ved=0CEUQ6AEwBjgy#v=onepage&q&f=false
- Day, C. (1998). La formación permanente del profesorado en Europa: temas y condiciones para su desarrollo en el siglo XXI. pp. 31-44, *Revista de Educación*, 317.
- Darling-Hammond, L. y McLaughlin M. (2003). El desarrollo profesional de los maestros: Nuevas estrategias y políticas de apoyo. Hacia una política integral para la formación y desarrollo profesional de los maestros de educación básica. *Cuadernos de discusión 9*. SEP.
- Díaz Barriga, F. (2002). Aportaciones de las perspectivas constructivista y reflexiva en la formación docente en el bachillerato. *Perfiles Educativos*,

XXIV (98) pp. 6-25. Recuperado de

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13209802>

Díaz Barriga, F. y Hernández, G. (2001). Constructivismo y aprendizaje significativo. En Autor (Eds.), Estrategias docentes para un aprendizaje significativo (segunda edición), pp. 23-60 México: McGraw Hill

Díaz Barriga, F. y Hernández, G. (1999). Constructivismo y aprendizaje significativo de Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo, capítulo 2, pp. 13-19, México: McGRW HILL. Recuperado de http://cmapspublic2.ihmc.us/rid=1249740839640_870475537_5794/constructivismo%20y%20aprendizaje%20significativo.pdf

Eirín, R., García, H. y Montero L. (2009). Desarrollo profesional y profesionalización docente. Perspectivas y problemas. Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado. 13(2)

Elliot, J. (2005). La investigación Acción en Educación. Quinta edición. Madrid: Morata.

Elliot, J. (2000). La investigación – acción en educación. Cuarta edición. Morata, S.L. Recuperado de http://books.google.com.mx/books?id=eG5xSYGsdvAC&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=true

Escudero, J. (2009) Comunidades docentes de aprendizaje, formación del profesorado y mejora de la educación. *Ágora*, 10, pp.7-31 Recuperado de http://www5.uva.es/agora/revista/10/agora10_escudero.pdf

- Escudero, J. (1999). La formación permanente del profesorado universitario: cultura, política y procesos. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 34, pp.133-157
- Imbernón, F. (1999). Conceptualización de la formación y desarrollo profesional del profesorado. En Ferreres, V. e Imbernón, F. (Eds.) *Formación y actualización para la función pedagógica*. (pp. 25-34) España: Síntesis.
- Finocchio, S. (2006). *La formación de los maestros mexicanos en clave PRONAP (1996-2006)*. Centro de estudios en políticas públicas. Buenos Aires, Argentina.
- Finocchio, S. y Legarralde, M. (2006). *Modelos de formación continua en América Latina*. Centro de estudios en políticas públicas. Buenos Aires, Argentina.
- Fontecha, M. (2006). Intervención didáctica desde la perspectiva de género en la formación inicial de un grupo de docentes de educación física. Tesis Doctoral. Universidad del País Vasco.
- Gajardo, M. (1999). Reformas educativas en América Latina. Balance de una década. *Documento de Trabajo 15*, PREAL.
- Gigante, E. (2004). La construcción de una práctica pedagógica sensible a la problemática etnocultural y de género. En Sichra, I. (Comp.), *Género, etnicidad y educación en América Latina*. pp. 139-155 Madrid, Morata, S.L.
- González-Calvo, G. y Barba, J.J. (2014). Formación permanente y desarrollo de la identidad reflexiva del profesorado desde las perspectivas grupal e

individual. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 18(1) pp.397-412. Recuperado en <http://www.redalyc.org/pdf/567/56730662023.pdf>

Hamel, R. E. (2008): Plurilingual Latin America: Indigenous languages, immigrant languages, foreign languages—Towards an integrated policy of language and education. En: C. Hélot y A. M. de Mejía (eds.), *Forging multilingual spaces. Integrated perspectives on majority and minority bilingual education*. Bristol: Multilingual Matters, pp. 58-108.

Herrera, G. (2002). Los docentes indígenas. Breve historia. En Padilla, E. Coord. (2002) Programa de Superación Académica. Educación Indígena. Revista Reencuentro. Análisis de problemas universitarios. No. 33, UAM, Xochimilco, México, D.F.

Instituto Nacional para la Evaluación Educativa. (2014). *Panorama educativo de México 2013. Indicadores del Sistema Educativo Nacional*. México; Autor.

Instituto Nacional para la Evaluación Educativa. (2010). *La educación preescolar en México. Condiciones para la enseñanza y el aprendizaje*. México: Autor.

Instituto Nacional de Lenguas Indígenas. (2009). Programa de Revitalización, Fortalecimiento y Desarrollo de las Lenguas Indígenas Nacionales 2008-2012. México: Autor.

Jordá H., J. (2003). Formación de maestros para una enseñanza en contextos indígenas. *Cuadernos de discusión 7*, México: SEP.

- Lella , de C. (1999). Modelos y tendencias de la formación docente. I Seminario taller sobre el perfil del docente y estrategias de formación. Lima, Perú: Organización de los Estados Iberoamericanos. Recuperado de <http://oei.es/calletano.htm>
- Leu, E. (2004)._The Patterns and Purposes of School-based and Cluster Teacher Professional Development Programs. *Working Paper 2*. Educational Quality Improvement Program. U.S., Agency
- López Bonilla y Tinajero, G. (2011). Los maestros indígenas ante la diversidad étnica y lingüística en contextos de migración. *Revista Comillas*. 1(1) pp.5-21 Recuperado de <http://www.fundacioncomillas.es/cuadernos-comillas/cuadernos/el-espanol-escrito-en-contextos-contemporaneos/pagina.html?p=6&t=m>
- Marcano, N. y Reyes, W. (2007). Categorías epistemológicas para el estudio de los modelos de formación docente. *Multiciencias*, 7(3), 293-307, Venezuela.
- Marcelo, C. (2009). La evaluación del desarrollo profesional docente. En C. Vélaz de Medrano y D. Vaillant (Eds.), *Aprendizaje y Desarrollo Profesional Docente*, pp. 119-127 Madrid: OEI- Fundación Santillana.
- Marcelo, C. (2008). Evaluación de la calidad para programas completos de formación docente a través de estrategias de aprendizaje abierto y a distancia. *RED, Revista de Educación a Distancia*. Número monográfico VII, Número especial dedicado a la evaluación de la calidad en entornos virtuales de aprendizaje. Recuperado en: <http://www.um.es/ead/red/M7/>

- Marcelo, C. (2007). Propuesta de Estándares de Calidad para Programas de Formación Docente a través de Estrategias de Aprendizaje Abierto y a Distancia. OREALC-UNESCO.
- Marcelo C. (1995). Formación del profesorado para el cambio educativo. Barcelona: EUB.
- Martínez Casas, R. (2011). La formación de los profesionistas bilingües indígenas en el México contemporáneo. *Perfiles Educativos*, XXXIII, pp. 250-261, UNAM: México,D.F
- Martínez-Olivé, A. (2009). El desarrollo profesional docente y la mejora de la escuela. En C. Vélaz de Medrano y D. Vaillant (Eds.), *Aprendizaje y Desarrollo Profesional Docente*. Madrid: OEI- Fundación Santillana
- Martínez Rizo, F. (2001). Las políticas educativas mexicanas antes y después de 2001. *Revista Iberoamericana* 27 Recuperado de <http://www.rieoei.org/rie27a02.htm>
- Massot, I., Dorio, I. y Sabariego, M. (2004). Estrategias de recogida y análisis de la información. En R. Bisquerra (Ed.), *Metodología de la Investigación Educativa*, pp.328-366. Madrid: La Muralla, S.A.
- Mateo, J. (2004). La investigación ex post-facto. En R. Bisquerra (Ed.), *Metodología de la Investigación Educativa*, pp. 195-230. Madrid: La Muralla, S.A.
- Mayring, P. (2000). Qualitative Content Anlysis [28 paragraphs]. Forum Qualitative Sozialforshung/ *Forum: Qualitative Social Research* [On-line

Journal], 1(2). Recuperado de: <http://qualitativeresearch.net/fqs/fqs-e/2-00inhalt-e.htm>

Miguez Fernández, M. del P. (2009). Comprensión lectora y bilingüismo en estudiantes hablantes de Hnähñü. X Congreso Nacional de Investigación Educativa. Veracruz, Ver.

Morales, R. (2011). Estrategias de profesionalización y formación docente. Transformación desde una gestión pública para la diversidad. En DGEI Profesionalización y formación continua para docentes indígenas y en contextos de diversidad, pp.17-86: México: SEP

Morales, P., Urosa, B. y Blanco, Á. (2003). *Construcción de escalas de actitudes tipo Likert*. Madrid: La Muralla.

Muñoz Cruz, H. (2006). Cambios sociolingüísticos y experiencias interculturales desde discursos autobiográficos de hablantes lengua indígenas”. *Cuadernos interculturales, segundo semestre, 4 (7)* pp. 23-48. Universidad de Valparaíso, Viña del Mar, Chile.

Muñoz, H (2005). Cambiar las jerarquías lingüísticas y culturales en la Costa Caribe de Nicaragua: un reto para la autonomía y la interculturalidad escolar. Universidad Autónoma Metropolitana, Iztapalapa.

Muñoz Cruz, H. (2001). Prácticas discursas y tareas académicas en educación básica y bilingüe de Oaxaca. Planteamientos generales de una investigación colectiva. De prácticas y ficciones comunicativas y cognitivas en educación básica. México, Secretaria de Educación

Pública, Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, Universidad Pedagógica Nacional.

Muñoz Cruz, H. (1999) (Coord.). Un futuro desde la autonomía y la diversidad. Experiencias y voces por la educación en contextos interculturales nicaragüenses. Xalapa: Universidad Veracruzana / Cooperación Finlandesa / Terra Nova Nicaragua.

Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe junto la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura OREALC/ UNESCO. (2013). Antecedentes y Criterios para la Elaboración de Políticas Docentes en América Latina y el Caribe. Santiago: UNESCO

Observatorio Chileno de Políticas Educativas. (2009). Tensiones de la profesión docente y sus políticas de desarrollo. En OPECH (Ed.), La búsqueda de un sentido común no privatizado, pp, 87-105. *Documento de trabajo para el debate educativo, No. 4* Santiago de Chile: Autor.

Organización de Estados Iberoamericanos. (2007). Evaluación Externa del Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio 2006. Segunda fase. Recuperado en http://www.oei.es/quipu/mexico/EE2006_Final.pdf

Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE). (2010a). Acuerdo de Cooperación para mejorar la calidad de la educación de las escuelas mexicanas. Mejorar las escuelas.

Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (2010b). Mejorar las escuelas: Estrategias para la acción en México. Establecimiento de un marco para la evaluación e incentivos para docentes. Acuerdo de cooperación México-OCDE para mejorar la calidad de la educación de las escuelas mexicanas. Resúmenes Ejecutivos. Recuperado en: <http://www.oecd.org/edu/preschoolandschool/46216786.pdf>

Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico. (2009). Los docentes son importantes: Atraer, formar y conservar a los docentes eficientes. Estrategias para la acción en México.

Picardo, O., Escobar, J.C. y Pacheco, R. (2005). Diccionario Pedagógico. Diccionario enciclopédico de Ciencias de la Educación. Primera edición. El Salvador, Centro de Investigación Educativa, Colegio García Flamenco.

Plan Institucional de la Coordinación Estatal de Educación Indígena (2012).

Preàu (2002). Quel modèle pour la e-formation? : Les normes qualité existentes répondent-elles au besoin des acteurs de la e-formation. Paris: Preàu

Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREAL) (2001). Quedándonos atrás. Un informe del progreso Educativo en América Latina. Recuperado en http://www.oei.es/quipu/Informe_preal2001.pdf

Rodríguez Romero, M. (1996). El asesoramiento en educación. Biblioteca de educación. Ediciones Aljibe.

- Rosas, L. (2012). Red de Profesionales de la Educación Indígena: Uniendo las voces de los Maestros (2009-2012). La Red, imaginando futuros en la educación indígena. Documento de trabajo. DGEI.
- Rosas, L. (2011). La Red de Profesionales de la Educación Indígena. En DGEI *Profesionalización y formación continua para docentes indígenas y en contextos de diversidad*. Pp.219-279, México: SEP.
- Rosas, L. (1996). Una mirada crítica a la capacitación y actualización de los maestros en el medio rural. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (México), XXVI (2), pp. 139-164
- Ruiz- Cuéllar, G. (2012). La Reforma Integral de la Educación Básica en México (RIEB) en la educación primaria: desafíos para la formación docente. REIFOP, 15 (1), 51-60. Recuperado de http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1335398629.pdf
- Saneugenio, A. y Escontrela, R. (2000). El modelo crítico-reflexivo y el modelo técnico: sus fundamentos y efectos en la formación del docente de educación superior. *Docencia Universitaria*, Vol. 1 Núm. 1, Caracas Venezuela.
- Sayago, Z. (2002). El eje de prácticas profesionales en el marco de la formación docente: un estudio de caso. Tesis doctoral, Universitat Rovira I Virgili, Tarragona
- Santibáñez, L. (2007). Entre dicho y hecho. Formación y Actualización de maestros de secundaria en México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12 (32) pp.305-335.

Secretaría de Educación Pública. (2013a). Acuerdo número 712 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa para el Desarrollo Profesional Docente. México: Diario Oficial de la Federación. Sexta sección.

Secretaría de Educación Pública. (2013b). Acuerdo número 676. Reglas de Operación del Programa del Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros de Educación Básica en Servicio. México: Diario Oficial de la Federación. Cuarta sección.

Secretaría de Educación Pública. (2013c). DECRETO por el que se expide la Ley General del Servicio Profesional Docente. México: Diario Oficial de la Federación

Secretaría de Educación Pública. (2012a). Formación continua y superación profesional para maestros de educación básica en servicio. Catálogo nacional 2012-2013. México: Autor.

Secretaría de Educación Pública. (2012b) Principales cifras del Sistema Educativo Nacional 2012-2013. México: Autor. Recuperado de http://fs.planeacion.sep.gob.mx/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2012_2013_bolsillo.pdf

Secretaría de Educación Pública. (2012c). Orientación para la Selección de Trayectos Formativos y la Planeación de la formación continua. Recuperado de http://www.evaluacionuniversal.sep.gob.mx/orientacion_2012.pdf

Secretaría de Educación Pública (2011a). Acuerdo para la Evaluación

Universal de Docentes y Directivos en Servicio de Educación Básica.

Recuperado de <http://www.evaluacionuniversal.sep.gob.mx/acuerdo.pdf>

Secretaría de Educación Pública. (2011b). Acuerdo número 592 por el que se

establece la Articulación de la Educación Básica. México. Autor

Secretaría de Educación Pública. (2010). Formación continua y superación

profesional para maestros de educación básica en servicio. Catálogo

nacional 2010-2011. Recuperado de

<http://formacioncontinua.sep.gob.mx/sites/CatalogoNacional/CatNal2010-11/CatNal2010-11.pdf>

Secretaría de Educación Pública. (2009a). Acuerdo 465: por el que se emiten

las Reglas de Operación del Programa del Sistema Nacional de

Formación Continua y Superación Profesional de Maestros de

Educación Básica en Servicio. México: Autor.

Secretaría de Educación Pública. (2009b). Marco para el diseño y desarrollo de

programas de formación continua y superación profesional para

maestros de educación básica en servicio. México: Autor.

Secretaría de Educación Pública. (2008). Sistema Nacional de Formación

Continua y Superación Profesional de Maestros en Servicio.

Recuperado de

<http://formacioncontinuaedomex.files.wordpress.com/2010/08/sistema-nacional-de-formacion-continua.pdf>

- Secretaría de Educación Pública. (2007). Sistema Nacional de Formación continua y Superación Profesional. Recuperado en http://formacioncontinua.sep.gob.mx/sites/SistNaldeFCySP/docs/Sistema_Nacional_de_FCySP.pdf
- SEP-Dirección General de Educación Indígena. (2012). Atención Educativa a la Diversidad Social, Lingüística y Cultural. Enfoques, acciones y resultados 2006-2012. México: Autor.
- Schmelkes, S. (2010). Indígenas rurales, migrantes, urbanos: una educación equivocada, otra educación posible. En Marchesi, A. y Poggi, M. (Eds.) *Presente y futuro de la Educación Iberoamericana. Pensamiento Iberoamericano 7*, Pp. 203-222, Madrid: Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID).
- Shön, D. (1998). El profesional reflexivo: Cómo piensan los profesionales cuando actúan. Barcelona: Paidós.
- Shön, D. (1987). La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones. Ministerio de Educación y Ciencia., Madrid: Paidós.
- Sierra, E. (2011). Co-construcción de políticas educativas por y para maestros de Educación Indígena. En Profesionalización y formación continua para docentes indígenas y en contextos de diversidad. pp. 87-137, DGEI. México.

Sierra, E. (2009). Formación Docente, Interculturalidad y Derechos humanos.

Dirección para la formación y desarrollo profesional del docente de educación indígena. México: DGEI

Sistema Educativo Estatal. (2012). Estadística Alumnos, Grupos, Docentes,

Escuelas de Educación Básica. Inicio de cursos 2012-2013. Baja

California: Autor.

Sistema Educativo Estatal (2012). Principales cifras y estadísticas Baja

California, ciclo escolar 2012-2013. Recuperado en

<http://www.educacionbc.edu.mx/publicaciones/estadisticas/>

Stenhouse, L. (1982). El profesor como tema de investigación y desarrollo.

Ponencia presentada en las Universidades de East Anglia y Cambridge.

Stenhouse, L. (2004). La Investigación Como Base de la Enseñanza. Quinta

edición. Madrid: Morata. Recuperado de

http://books.google.com.mx/books?id=sSOUOtZJvV0C&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false

Stenhouse, L. (1998). La investigación como base de la enseñanza. Selección

de textos por Rudduck, J. y Hopkins, D., Cuarta edición. Madrid, España:

Morata. Recuperado en

http://books.google.com.mx/books?id=sSOUOtZJvV0C&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false

Tatto, M.T. (2004). La educación magisterial: Su alcance en la era de la

globalización. Aula XXI

Santillana, México.

- Tapia, G. (2008). Formación para el asesoramiento a las escuelas: Un proceso emergente en México. *Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado*, 12 (1)
- Terigi, F. (2010) Desarrollo profesional continuo y carrera docente en América Latina. PREAL Documento No. 50 pág. 10
- Tinajero. G. (2014). Funciones y ámbitos de competencia de la asesoría académica en la educación indígena. *Revista CPU-e*. 18 (1-24). ISSN 18705308 Disponible en <http://revistas.uv.mx/index.php/cpue/article/view/754/1350>
- Tinajero, G. y Pérez Fragoso, C. (2014). Obstacles and Opportunities for ICT Integration in Indigenous Schools. *US-China Education Review A*, January, Vol.4, No.1, (55-63)
- Titscher, S., Meyer, M., Wodka, R. & Vetter, E. (2000). *Methods of Text and Discourse Analysis*. Londres: SAGE Publications.
- Tójar, J.C. (2006). *Investigación Cualitativa. Comprender y Actuar*. Madrid: La Muralla.
- Torres, R.M. y Serrano, J.A. (2007). Políticas y prácticas de formación de los maestros en los colectivos docentes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 12, Núm. 33.
- Torrado, M. (2004). Estudios de encuesta. En R. Bisquerra (Ed.), *Metodología de la Investigación Educativa* (pp. 231-257). Madrid: La Muralla, S.A.
- Trujillo, G. (2001). ¿La tercera es la vencida? Tres intentos con un mismo propósito: la actualización permanente de maestros de educación

básica. Formación Docente. SEP, México. Recuperado de:

<http://ses2.sep.gob.mx/dg/dgespe/aporta/quillermotru/quillerindex.htm#a1>

Vaillant, D. (2009). Políticas para un desarrollo profesional docente efectivo. En

Vélaz de Medrano, C. y Vaillant, D. (Coord.), *Aprendizaje y Desarrollo Profesional Docente*. Pp. 29-37, Madrid: OEI- Fundación Santillana.

Vaillant, D. (2007). Mejorando la formación y el desarrollo profesional docente en Latinoamérica. *Rev. Pensamiento Educativo*, 41(2), pp. 207-222.

Recuperado de

<http://pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/view/424/861>

Vergara, M. y Esparza, I. (septiembre, 2010). *La formación docente indígena con un enfoque intercultural bilingüe*. Educación intercultural bilingüe.

Trabajo presentado en Congreso Iberoamericano de Educación. Metas 2021. Buenos Aires, Argentina.

Vezub, L. (2009^a). Notas para pensar una genealogía de la formación permanente del profesorado en la Argentina. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 14, Núm. 42. COMIE, pp.911-937: México

Vezub, L. (2009^b). El desarrollo profesional docente centrado en la escuela. Concepciones, políticas y experiencias. IIPE-UNESCO, Buenos Aires.

Vezub, L. (2007). La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 11(1). Recuperado en

<http://www.ugr.es/~recfpro/Rev111.html>

- Vezub, L. (2005). Tendencias Internacionales de Desarrollo Profesional Docente: La experiencia de México, Colombia, Estados Unidos y España. Pág. 3 Recuperado en http://www.oei.es/docentes/articulos/tendencias_internacionales_desarrollo_docente_vezub.pdf
- Vilá, R. y Bisquerra, R. (2004). El análisis cuantitativo de los datos. En R. Bisquerra (Ed.), *Metodología de la Investigación Educativa* (pp. 259-271). Madrid: La Muralla, S.A.
- Villegas-Reimers, E, (2003a). Formación docente en Estados Unidos de Norteamérica: tendencias recientes en sus prácticas y políticas. En E. Villegas-Reimers y B. Avalos, *Dos experiencias en formación docente: EUA y Chile. Cuadernos de Discusión (2)*. México: SEP.
- Villegas-Reimers, E, (2003b). *Teacher Professional Development: An International Review of the Literature*. International Institute for Educational Planning-UNESCO: Paris.
- Villegas-Reimers, E. (1998). *The preparation of teachers in Latin America: Challenges and trend*. LCSHD Paper Series (15), the World Bank: Latin America and Caribbean Regional Office.
- Zeichner, K y Liston, D. (1996). Historical roots of reflective teaching, en *Reflective Teaching. An Introduction*, Nueva Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, pp. 8-18. [Traducción realizada con fines didácticos, no de lucro, para los alumnos de las escuelas normales.]

Zeichner, K.M. (1995). Los profesores como profesionales reflexivos y la democratización de la reforma escolar. En Volver a pensar la educación (Vol. II). Prácticas y discursos educativos. (Congreso Internacional de Didáctica) 385-398. Madrid: Morata-Paideia.

Zorrilla, M. (2002). Diez años después del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica en México: Retos, tensiones y perspectivas. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 4(2).
Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol4no2/contenido-zorrilla.html>

Apéndices

A: Diseño de instrumento

Escala de opinión sobre los cursos de formación continua para docentes en servicio de educación primaria indígena de Ensenada, B.C.

Tabla 34

Diseño de instrumento para recabar la opinión de los docentes del SEI sobre los cursos de DPC

Dimensión (Preàu/CCIP, 2002)	Categoría	Indicador	Item
Acción	Instrumentación	Difusión e información	<ul style="list-style-type: none"> La difusión de los curso se realiza utilizando los medios de información más cercanas y accesibles al docente. La difusión de los cursos que se ofrecen se realiza de manera oportuna y detallada. Se Tiene acceso a la descripción de los cursos con anticipación.
	Diseño	Necesidades formativas	<ul style="list-style-type: none"> Los cursos ofrecidos responden sus necesidades de formación. Los cursos en los que ha participado han favorecido su desarrollo profesional.
		Conocimientos previos	<ul style="list-style-type: none"> Los cursos de formación continua toman en cuenta sus conocimientos previos.
		Objetivo y competencia	<ul style="list-style-type: none"> Los objetivos de los cursos especifican las competencias a lograr. Los objetivos y competencias corresponden al tiempo y al tipo de actividades programadas. Los aprendizajes previstos en el curso son aplicables a su trabajo docente. Los cursos que ha tomado le han apoyado en su práctica docente.

	Contenidos	<ul style="list-style-type: none"> • Los contenidos de los cursos desarrollan de manera equilibrada conocimientos, habilidades y actitudes. • Los cursos le facilitan profundizar en los temas de acuerdo con su interés. • Los cursos promueven la reflexión y el análisis crítico. • Los contenidos y estrategias propuestas en los cursos promueven conocimientos relevantes para su práctica pedagógica. • Los cursos contemplan la variedad de contextos educativos en los que laboran los participantes.
	Modelo pedagógico	<ul style="list-style-type: none"> • Los cursos consideran al docente como profesional reflexivo, crítico e innovador. • Los cursos promueven estrategias de aprendizaje basados en el trabajo cooperativo que conducen a la creación de redes o comunidades de aprendizaje.
	Criterios de Evaluación	<ul style="list-style-type: none"> • Los criterios de evaluación son los adecuados para el tipo del curso al que ha asistido. • Al finalizar un curso evalúa los contenidos, actividades y conducción del coordinador.
	Facilitadores	<ul style="list-style-type: none"> • L@s coordinadores del curso manejan los contenidos de manera adecuada. • L@s coordinadores promueven el trabajo colaborativo de los docentes. • L@s coordinadores promueven procesos de formación reflexiva y crítica sobre su práctica docente. • L@s coordinadores están comprometidos con la mejora continua y desarrollo profesional de los profesores. • L@s coordinadores respetan los criterios de evaluación.
Actitudes promovidas	Colegialidad	<ul style="list-style-type: none"> • Los cursos promueven situaciones que facilitan el sentido de pertenencia al grupo.
Seguimiento	Asesoría y seguimiento	<ul style="list-style-type: none"> • Se le brinda asesoría y/o seguimiento posterior a la fecha de término del curso por parte de su asesor técnico pedagógico (zona escolar). • Se le proporciona alguna vía de contacto para solucionar alguna duda (correo electrónico y/o teléfono).

Tiempo	Duración	Duración de las sesiones	<ul style="list-style-type: none"> Se promueven espacios de comunicación e intercambio de experiencias entre docentes (foros, blogs, página electrónica) La duración de la sesiones es suficiente para la adquisición de los nuevos conocimientos y competencias propuestas. El número de sesiones es suficiente para adquirir los conocimientos y competencias propuestas.
		Horarios de trabajo	<ul style="list-style-type: none"> Los horarios de los cursos son adecuados y no interfieren con sus actividades pedagógicas.
		Material de trabajo	<ul style="list-style-type: none"> Se proporciona el material de estudio para la realización de las diferentes actividades de aprendizaje.
Recursos		Equipamiento	<ul style="list-style-type: none"> Las instalaciones cuentan con equipo suficiente para todos los participantes. Las instalaciones cuentan con equipo multimedia.
		Instalaciones	<ul style="list-style-type: none"> Las instalaciones son propicias para el desarrollo de las actividades (ventilación, iluminación y amplitud).
Espacio	Lugar	Cercanía	<ul style="list-style-type: none"> Los lugares donde se imparten los cursos de formación son cercanos a la escuela donde labora. Los lugares en el que son impartidos los cursos son de fácil acceso.
		Instalaciones	<ul style="list-style-type: none"> Las instalaciones son propicias para el desarrollo de las actividades (ventilación, iluminación y amplitud).

Nota: Las categorías de diseño y seguimiento fueron adaptadas a partir del instrumento presentado por Marcelo (2008) en: Evaluación de la calidad para programas completos de formación docente a través de estrategias de aprendizaje abierto y a distancia. RED, Revista de Educación a Distancia. Número monográfico VII. Recuperado en: <http://www.um.es/ead/red/M7/>

B: Cuestionario de opinión

Datos generales

Sexo:	Femenino <input type="checkbox"/> Masculino <input type="checkbox"/>
Nivel educativo que atiende:	Preescolar <input type="checkbox"/> Primaria <input type="checkbox"/> Secundaria <input type="checkbox"/>
Modalidad educativa:	General <input type="checkbox"/> Indígena <input type="checkbox"/> Telesecundaria <input type="checkbox"/> Técnica <input type="checkbox"/>
Régimen:	Público <input type="checkbox"/> Privado <input type="checkbox"/>
Antigüedad laboral:	Menos de un año <input type="checkbox"/> De 1 a 5 años <input type="checkbox"/> De 6 a 10 años <input type="checkbox"/> De 11 a más <input type="checkbox"/>
¿Participa en Carrera magisterial?	Sí <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>
Número de cursos de formación continua a los que ha asistido:	<input type="checkbox"/> Es el primero <input type="checkbox"/> De 2 a 5 <input type="checkbox"/> De 6 a 10 <input type="checkbox"/> Más de 10
Nombre del curso al que asiste:	

Instrucciones: Favor de marcar una  dentro del recuadro de la opción que más se apegue a su opinión con respecto a las siguientes afirmaciones.

Opciones de respuesta:	Siempre	La mayoría de las veces sí	La mayoría de las veces no	Nunca
1) Los objetivos de los cursos especifican las competencias a lograr.				
2) Los objetivos y competencias corresponden al tiempo y al tipo de actividades programadas.				
3) Los aprendizajes previstos en los curso son aplicables a su trabajo docente				
4) Los cursos que ha tomado le han apoyado en su práctica docente.				
5) Los cursos de formación continua toman en cuenta sus conocimientos previos.				
6) Los cursos ofrecidos responden sus necesidades de formación.				
7) Los cursos en los que ha participado han favorecido su desarrollo profesional.				
8) Los contenidos de los cursos desarrollan de manera equilibrada conocimientos, habilidades y actitudes.				
9) Los cursos le facilitan profundizar en los temas de acuerdo con sus intereses.				
10) Los cursos promueven la reflexión y el análisis crítico.				
11) Los contenidos y estrategias propuestas en los cursos promueven conocimientos relevantes para su práctica educativa.				
12) Los cursos contemplan la variedad de contextos educativos en los que laboran los participantes.				
13) Los cursos consideran al docente como profesional reflexivo, crítico e innovador.				
14) Los cursos promueven estrategias de aprendizaje basadas en el trabajo cooperativo que conducen a la creación de redes o comunidades de aprendizaje				
15) La difusión de los cursos se realiza utilizando los medios de información más cercanas y accesibles al docente.				
16) La difusión de los cursos que se ofrecen se realiza de manera oportuna y detallada.				
17) Se tiene acceso a la descripción de los cursos con anticipación.				
18) L@s coordinadores del curso manejan los contenidos de manera adecuada.				

Opciones de respuesta:	Siempre	La mayoría de las veces sí	La mayoría de las veces no	Nunca
19) L@s coordinadores promueven el trabajo colaborativo de los docentes.				
20) L@s coordinadores promueven procesos de formación reflexiva y crítica sobre su práctica docente.				
21) L@s coordinadores están comprometidos con la mejora continua y desarrollo profesional de los profesores.				
22) L@s coordinadores respetan los criterios de evaluación				
23) Los criterios de evaluación son los adecuados para el tipo del curso al que ha asistido.				
24) Al finalizar un curso evalúan los contenidos, actividades y conducción del coordinador.				
25) Se le brinda asesoría y/o seguimiento posterior al término del curso por parte de su asesor técnico pedagógico (zona escolar)				
26) Se le proporciona alguna vía de contacto para solucionar alguna duda (correo electrónico y/o teléfono).				
27) Se promueven espacios de comunicación e intercambio de experiencias entre docentes (foros, blogs, página electrónica)				
28) Los cursos promueven situaciones que facilitan el sentido de pertenencia al grupo.				
29) La duración de la sesiones es suficiente para la adquisición de los nuevos conocimientos y competencias propuestas.				
30) El número de sesiones es suficiente para adquirir los conocimientos y competencias propuestas.				
31) Los horarios de los cursos son adecuados y no interfieren con sus actividades docentes.				
32) Se proporciona el material de estudio para la realización de las diferentes actividades de aprendizaje.				
33) Las instalaciones cuentan con equipo suficiente para todos los participantes.				
34) Las instalaciones cuentan con equipo multimedia.				
35) Los lugares donde se imparten los cursos de formación son cercanos a la escuela donde labora.				
36) Los lugares en el que son impartidos los cursos son de fácil acceso.				
37) Las instalaciones son propicias para el desarrollo de las actividades (ventilación, iluminación y amplitud).				

Instrucciones: Nos gustaría conocer su opinión:

38) ¿Tiene alguna propuesta sobre cómo debería funcionar la oferta de formación continua?

C: Resultados del cuestionario de opinión

Tabla 35

Respuestas del cuestionario de opinión sobre los cursos de DPC

Dimensión	Categoría	Indicador	Ítem	Porcentaje por opción de respuesta					
				NR	Siempre	La mayoría de las veces sí	La mayoría de las veces no	Nunca	
Acción	Instrumentación	Difusión e información	La difusión de los curso se realiza utilizando los medios de información más cercanas y accesibles al docente.	5.08	30.51	35.59	20.34	8.47	
			La difusión de los cursos que se ofrecen se realiza de manera oportuna y detallada.	6.78	23.73	35.59	23.73	10.17	
			Se Tiene acceso a la descripción de los cursos con anticipación.	3.39	18.64	33.90	25.42	18.64	
	Diseño	Necesidades formativas	Los cursos ofrecidos responden sus necesidades de formación.	3.39	25.42	45.76	20.34	5.08	
			Los cursos en los que ha participado han favorecido su desarrollo profesional.	3.39	59.32	32.20	5.08	_	
		Conocimientos previos	Los cursos de formación continua toman en cuenta sus conocimientos previos.	5.08	42.37	49.15	3.39	_	
			Objetivo y competencia	Los objetivos de los cursos especifican las competencias a lograr.	3.39	42.37	50.85	3.39	_
		Los objetivos y competencias corresponden al tiempo y al tipo de actividades programadas.		3.39	35.59	54.24	6.78	_	
		Los aprendizajes previstos en el curso son aplicables a su trabajo docente.		3.39	38.98	49.15	8.47	_	
		Contenidos		Los cursos que ha tomado le han apoyado en su práctica docente.	3.39	38.98	50.85	5.08	1.69
				Los contenidos de los cursos desarrollan de manera equilibrada conocimientos, habilidades y actitudes	5.08	22.03	61.02	10.17	1.69
				Los cursos le facilitan profundizar en de acuerdo con su interés.	3.39	18.64	52.54	23.73	1.69
				Los cursos promueven la reflexión y el análisis crítico.	5.08	33.90	57.63	3.39	_
	Los contenidos y estrategias propuestas en los cursos promueven conocimientos relevantes para su práctica pedagógica.			6.78	25.42	55.93	10.17	1.69	
	Modelo pedagógico		Los cursos contemplan la variedad de contextos educativos en los que laboran los participantes.	5.08	25.42	45.76	18.64	5.08	
			Los cursos consideran al docente como profesional reflexivo, crítico e innovador.	3.39	33.90	49.15	11.86	1.69	
			Los cursos promueven estrategias de aprendizaje basadas en el trabajo cooperativo que conducen a la creación de redes o comunidades de aprendizaje	3.39	38.98	40.68	15.25	1.69	

Desarrollo Profesional Continuo para Docentes de Educación Indígena

	Criterios de Evaluación	Los criterios de evaluación son los adecuados para el tipo del curso al que ha asistido.	1.69	28.81	47.46	22.03	_	
		Al finalizar un curso evalúa los contenidos, actividades y conducción del coordinador.	3.39	38.98	42.37	15.25	_	
	Facilitadores	L@s coordinadores del curso manejan los contenidos de manera adecuada.	3.39	30.51	59.32	6.78	_	
		L@s coordinadores promueven el trabajo colaborativo de los docentes.	1.69	32.20	57.63	8.47	_	
		L@s coordinadores promueven procesos de formación reflexiva y crítica sobre su práctica docente.	1.69	30.51	61.02	6.78	_	
		L@s coordinadores están comprometidos con la mejora continua y desarrollo profesional de los profesores.	5.08	35.59	50.85	8.47	_	
		L@s coordinadores respetan los criterios de evaluación.	1.69	50.85	45.76	1.69	_	
	Actitudes promovidas	Colegialidad	Los cursos promueven situaciones que facilitan el sentido de pertenencia al grupo.	3.39	25.42	47.56	20.34	3.39
	Seguimiento	Asesoría y seguimiento	Se le brinda asesoría y/o seguimiento posterior a la fecha de término del curso por parte de su asesor técnico pedagógico (zona escolar).	3.39	11.86	27.12	35.59	22.03
			Se le proporciona alguna vía de contacto para solucionar alguna duda (correo electrónico y/o teléfono).	3.39	22.03	33.90	22.03	18.64
			Se promueven espacios de comunicación e intercambio de experiencias entre docentes (foros, blogs, página electrónica)	6.78	13.56	32.20	23.73	23.73
Tiempo	Duración	Duración de las sesiones	La duración de la sesiones es suficiente para la adquisición de los nuevos conocimientos y competencias propuestas.	1.69	33.90	42.37	16.95	5.8
			El número de sesiones es suficiente para adquirir los conocimientos y competencias propuestas.	3.39	27.12	47.46	18.64	3.39
		Horarios de trabajo	Los horarios de los cursos son adecuados y no interfieren con sus actividades pedagógicas.	3.39	44.07	30.51	13.56	8.47
Espacio	Recursos	Material disponible	Se proporciona el material de estudio para la realización de las diferentes actividades de aprendizaje.	3.39	13.56	35.59	35.59	11.86
		Equipamiento	Las instalaciones cuentan con equipo suficiente para todos los participantes.	1.69	13.56	35.59	35.59	13.56
			Las instalaciones cuentan con equipo multimedia.	3.39	10.17	38.98	35.59	11.86
	Lugar	Cercanía	Los lugares donde se imparten los cursos de formación son cercanos a la escuela donde labora.	3.39	6.78	25.42	35.59	28.81
			Los lugares en el que son impartidos los cursos son de fácil acceso.	1.69	15.25	57.63	18.64	6.78
		Instalaciones	Las instalaciones son propicias para el desarrollo de las actividades (ventilación, iluminación y amplitud).	1.69	13.56	52.54	23.73	8.47

Nota: No Respondió (NR)

D: Guía de entrevista

Para la elaboración de la guía de entrevista se establecieron cinco unidades de análisis: experiencia, organización de los cursos, procesos de formación, propuestas de formación y modalidades de formación

Tabla 36.

Guía de entrevista para los coordinadores de cursos para el DPC

Dimensión	Preguntas
Información general	<ol style="list-style-type: none"> 1. Antigüedad en el sistema 2. Nivel de estudios 3. Nivel y modalidad que atiende 4. Cursos de formación 5. Carrera magisterial 6. Funciones
Experiencia en cursos de formación	<ol style="list-style-type: none"> 7. Por qué se interesó en incursionar como coordinador de cursos de formación continua 8. En cuántos cursos de formación ha participado como coordinador. 9. Se le brindó capacitación para ello 10. Cómo calificaría su experiencia
Diseño y procesos de formación	<ol style="list-style-type: none"> 11.Cuál es su opinión de la oferta de formación (catálogo) 12. Qué opinión tiene de los cursos de formación (diseño) 13. Desde su posición, considera que los cursos responden a las necesidades de formación. 14. Para usted los cursos (todos o algunos) responden a los intereses de los maestros 15. Considera usted que los cursos responden al contexto de actuación de los docentes del medio indígena 16. Para usted, cual es el enfoque que subyace en los cursos ofrecidos por el CM (reflexión) 17. Qué tipo de perfil debe tener el maestro en la actualidad para atender la diversidad cultural, lingüística y social 18.Cuál debería ser el papel del maestro en los cursos de formación
Tiempo	<ol style="list-style-type: none"> 19. Qué opinión tiene sobre la duración y horarios de los cursos ofrecidos por el CM
Instrumentación	<ol style="list-style-type: none"> 20. Qué perfil debería tener el coordinador de grupo
Recursos	<ol style="list-style-type: none"> 21. Las instalaciones son adecuadas, cuentan con todo lo necesario (equipamiento y materiales).
Modalidades de formación	<ol style="list-style-type: none"> 22. Para usted cual sería una propuesta viable de formación continua (<i>Colectivos escolares</i>)

E: Categorización, codificación y ejemplos de entrevista

Tabla 37.

Categorización y codificación de las entrevistas realizadas a los coordinadores de cursos de formación

Categorías	Definición	Códigos	Reglas de codificación	Frecuencias	Ejemplos
Educación indígena	Características de la modalidad educativa	Diversidad lingüística	Referencia al contexto en el que realizan su labor los docentes de la modalidad indígena de Baja California	7	<i>Alberto: Baja California tiene una característica muy particular; no es una... no es un estado donde solamente hayan habitantes que... propiamente de una lengua, hay mucha... mucha diversidad (R 488-491, p.17)</i>
		Perfil docente	Caracteriza el perfil idóneo del docente para la modalidad indígena.	4	<i>Alberto: si realmente quieres mejorar el proceso educativo de tus niños pues tienes que investigar tienes que saber sus características y una manera de saberlas pues es irlos a visitar porque si se hace mucho hincapié en que el docente pos se involucre en la comunidad (R 549-552, p. 19)</i>
		Enfoque Intercultural	Referencia a los documentos curriculares bajo los cuales se conduce la modalidad	3	<i>Guillermo: Sí se supone que... que cada nivel tiene sus es...especificidades el...el nivel de educación indígena la... la demanda o la o la línea de acción que nos traza la... la Dirección General de Educación Indígena y nos trazaba en aquel en anteriormente y ahora ya... ya no es nada más para los maestros de educación indígena sino para todos los docentes porque ya está en el plan... 2011 pues Marcos Curriculares y Parámetros Curriculares (R 54-59, p.2)</i>
		Enseñanza de una segunda lengua nacional	Hace referencia a cursos diseñados para el aprendizaje de alguna lengua indígena como segunda lengua	3	<i>Guillermo: primero empezamos con el mixteco después de ahí este... nos fuimos con el... el, ¿con qué lengua? o sea pues, acabo de salir y ya se me olvidó [risa] con el... bueno iniciamos con uno que se llamó Metodología de la enseñanza de la lengua indígena como segunda lengua (R 201-204,p.7)</i>
		Participación de padres	Describe como debe ser la participación de los padres de familia en los procesos de E-A de sus hijos	2	<i>Alberto: actualmente se le está dando mucho auge a lo que es involucrar a los papas en el proceso y bueno ya depende ahora sí de cada padre la estrategia que utilice el docente para involucrarlos que tampoco es obligación de los papas que estén ahí día con día (R 256-259, p. 9)</i>
		Dominio y manejo de la lengua	Indica el grado de competencia del docente en el manejo de la lengua	1	<i>Luis: Eh... algunos maestros nada más son los que... algunos que no dominan una lengua, que... no son propiamente del estado de Oaxaca sino...de... otros estados. (R 226-227, p.7)</i>
Perfil del coordinador	Describe las características idóneas	Capacitación previa	Refiere a la preparación que el coordinador recibe previo a la impartición del	7	<i>Zul -Y su capacitación ¿considera que fue, que fue eh...este suficiente, que fue adecuada para esta impartición? Luis- Yo considero que sí fue adecuada, porque... se hablaba...</i>

Desarrollo Profesional Continuo para Docentes de Educación Indígena

	presenta el coordinador (formador)		curso		<i>de... de la experiencia del docente indígena, de cómo se relacionaba con la comunidad... y... y los proyectos que se trabajan dentro de la propia comunidad...(R 107-109, p.4)</i>
		Experiencia	Describe situaciones de práctica prolongada de los coordinadores	4	<i>Alberto: pues uno va aprendiendo más en cuestiones de... este... de formación... porque nosotros antes de bajárselos a los compañeros también nos capacitan a nosotros (R 147-148, p.5)</i>
		Conocimientos	Describe los conocimientos generales sobre el nivel, de la modalidad y de los y de los contenidos de las actividades de formación que requieren para desempeñarse como coordinador	4	<i>Alberto: Este...en cuestión de lo que... de lo que es la función del coordinador, en cuestión de los...del este...de los programas de estudio básicamente, tiene que... si no dominarlo al 100% pero sí tener conocimiento de lo... de lo que son los programas de estudios. (R 654-657, p.22)</i>
		Especialización	Refiere al dominio o especialización que debe tener el coordinador en la materia o tema a impartir	1	<i>Guillermo: Entonces, son los cursos van encaminados ya sea...a la historia, a las matemáticas, y a veces no se fija...Centro de Maestros en ese perfil o... en... en las preferencias de los maestros si no, si no...porque eres asesor pues vas a dar este curso o vas a dar el otro...(R 244-247, p.9)</i>
Limitaciones de la oferta	Todos aquellos cursos que ofrece el CM y a la que tienen acceso	Dirigida	Describe las decisiones institucionales por sobre las personales	13	<i>Alberto:...a los docentes se les daba esa facilidad de cursar algún diplomado o algún curso de lo que tuviera necesidad de actualizarse, anteriormente, así era hace dos años. Eso se limitó o sea ya el sistema, o el subsistema en este caso decidía cual era el curso que iba a estar enfocado para los docentes del nivel y... eso si ha causado de cierta manera inquietud y molestia por parte de los maestros, no tienen esa libertad de poder elegir (R 181-186, p.7)</i>
		Limitada	Consideraciones sobre las restricciones en la oferta de actividades de formación	5	<i>Luis: no hay mucha oportunidad, por ejemplo si acaso te tienen... ahorita por ejemplo hay dos talleres nada más, uno que es matemáticas y el otro que es este otro que se es este... interculturalidad... un diplomado de la diversidad cultural entonces son dos nada más que... que les ofertan pues... ajá entonces como que está muy cerrado no hay más, no hay más [inaudible] donde buscar. (R 142-146, p.5)</i>
		Atención al contexto de actuación	Indica si la oferta de formación responde al contexto de actuación del docente	4	<i>Luis: lo del diplomado sí, porque como estamos trabajando la mayoría de unos niños indígenas que dominan una lengua indígena y que... pues ahorita están con el rescate de su cultura y todo eso entonces el diplomado va muy acorde a eso entonces este... que dom que ellos sigan valorando su lengua, sus costumbres sus tradiciones, entonces, el diplomado es lo que está...favoreciendo (R 220-225, p.8)</i>
		Atención a las Necesidades de formación	Indica si la oferta de formación responde a sus requerimientos de	3	<i>Luis: ...yo creo que ya de acuerdo a sus necesidades, esta vez por ejemplo que pasó...pues llevaron lo que es evaluación educativa, evaluación en el aula ajá, entonces este... ya cada maestro</i>

Desarrollo Profesional Continuo para Docentes de Educación Indígena

			formación		<i>quería herramientas de cómo evaluar a sus alumnos y todo eso entonces se inscribieron ese taller (R 193-196, p.6)</i>
	Poco diversificada		Opciones de formación diseñada exprofeso para los profesores de la modalidad y otros dirigidos al nivel de educación básica.	3	<i>Alberto: porque también fueron los únicos cursos que también se abrieron para el nivel ya sea de español o de matemáticas (R 375-376, p.13)</i>
	Vinculación Teórica-práctica de los contenidos		Referencia a las características del diseño del curso que generalmente no se siguen durante el periodo de formación	3	<i>Guillermo: El diplomado esta es estaba e:h propuesto para que se trabajaran 20 horas en clase y 20 horas en: en investigación de campo Il formación continua o carrera magisterial no te permite eso quiere que las 40 horas eh sean presenciales entonces ahí no se cumple tanto con la parte... de la investigación de campo (R 160-163, p.6)</i>
	Restricción de modalidades		Referencia a posibles modalidades de formación no utilizadas	3	<i>Alberto: Sería una muy buena opción de que fuera en línea, eh... quizás a futuro lo vayan a considerar, pero aquí el detalle es de que eh... ya por las características propias de formación continua, debe de ser presencial (R 715-717, p.24)</i>
Fortaleza de la oferta	Cursos temáticos que apoyan el desarrollo profesional a largo plazo	Trayectos formativos	Disposiciones gubernamentales para la formación a largo plazo de los docentes	4	<i>Guillermo: Eh...este, ya la misma formación continua está ofreciendo los cursos ha ofrecido en el año pasado los cursos de parámetros curriculares el uno el dos y el tres, no, Creo que ofreció el dos y el tres falta el uno... falta el uno, el uno (R 110-112, p.4)</i>
Desarrollo Profesional Continuo	Procesos de formación a los que tienen acceso los docentes en servicio a lo largo de su carrera profesional y que implican cierto grado de compromiso.	Compromiso docente	Indica el grado de compromiso del docente en los proceso de desarrollo profesional continuo	6	<i>Luis: ...en los cursos pues... al inicio como que había mucha participación de... compañeros pero... algunos se inscribían y...ya no iban, y o... iban una vez (R 93-94, p.4)</i>
		Propuestas	Describe posibles opciones de DPC	4	<i>Guillermo: mejor un grupo más compacto, en el que a lo mejor desarrolle... mejor una investigación y la termine, que presente evidencias de lo que investigó. Entonces pudiera ser esa una alternativa o hasta... hasta menos cinco o seis personas que se dediquen, pero que presenten un proyecto, que presenten una innovación o alguna estrategia de trabajo (R 301-305, p.11)</i>
		Intercambio de experiencias	Refiere a cursos que incorporan estrategias de aprendizaje significativo para los docentes.	2	<i>Luis: como que uno adquiere experiencia de otros compañeros, sí entonces yo digo que...está; está mejor este compartir con otros compañeros la experiencia aunque no pertenezcan al sistema también; porque en el otro sistema también tienen niños que... indígenas que van a esas escuelas, entonces ellos dicen también como trabajan con esos niños (R 278-282, p.9)</i>
Tiempo	Horario destinado para la realización	Jornadas extensas	Refiere a la extensión de la jornada de formación	6	<i>Luis: Eh...pues ya los compañeros algunos compañeros pues ya están...no... que como que más tiempo no, entonces si ese es... me parece que eso es nada más lo que... lo que a veces los</i>

Desarrollo Profesional Continuo para Docentes de Educación Indígena

	de las actividades de formación	Rigidez del horario	Describe la obligatoriedad de permanecer en los espacios de formación	2	<i>maestros por porque por salir más más tarde a veces no van. (R 148-150, p.5)</i> <i>Guillermo: formación continua o... carrera magisterial no te permite eso quiere que las 40 horas eh...sean presenciales (R 161-162, p.6)</i>
Lugar (sede)	Describe las condiciones de los espacios, los recursos disponibles y la distancia con respecto a sus lugares de trabajo	Adecuación de las instalaciones	Refiere al espacio y las condiciones del lugar donde se llevan a cabo las actividades de formación	3	<i>Luis: Ah, sí ah este en las escuelas de aquí sí hay iluminación está... está bien iluminado nada más bueno...un curso anterior nomás es que... tuvo fallas de...no sé de qué fue, donde...hasta cambiamos de sede sí sí, hasta cambiamos de sede porque...la iluminación era el problema pero ya reestablecieron ya... ya está mejor (R 383-386, p.12-13)</i>
		Acceso a los recursos	Accesibilidad y disponibilidad de los recursos de las sedes	2	<i>Alberto: hay algunos que cuentan con internet eh un pizarrón electrónico pero sí muy... muy muy contado (R 802-803, p.27)</i>
		Ubicación	Distancia entre el lugar donde se lleva a cabo los cursos de formación y los lugares de trabajo de los docentes	1	<i>Luis: este: los maestros tienen que salir a:ntes ll por lo regular el horario aquí es: a las 5:30 y se van antes porque por algunos que se van hasta el centro (R 177-179, p.6)</i>
Recursos materiales	Materiales para el desarrollo de las actividades de formación	Disponibilidad	Describe la disposición de los recursos materiales	7	<i>Alberto: en cuestión de material hñoles ante anteriormente sí...si nos llega este, yo me acuerdo cuando... cuando era participante nos daban ahora sí que material empastado engargolado eh bien diseñado de 3 -4 años para acá ha ido decayendo (R 796-799, p.27)</i>