

# Modelos de formación continua de maestros en servicio de educación primaria: criterios e indicadores para su evaluación

F. Medardo Tapia Uribe  
Verónica Medrano Camacho

Estadísticas e indicadores temáticos



Indicadores  
educativos

**INEE**  
Instituto Nacional para la  
Evaluación de la Educación  
México

MODELOS DE FORMACIÓN CONTINUA DE MAESTROS  
EN SERVICIO DE EDUCACIÓN PRIMARIA:  
CRITERIOS E INDICADORES PARA SU EVALUACIÓN

Primera edición, 2016  
ISBN: 978-607-7675-84-6

**Autores**

F. Medardo Tapia Uribe, Verónica Medrano Camacho

---

**D. R. © Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación**

Barranca del Muerto 341, Col. San José Insurgentes,  
Del. Benito Juárez, C.P. 03900.

COORDINACIÓN EDITORIAL  
María Norma Orduña Chávez

CORRECCIÓN DE ESTILO  
Carlos Garduño González

DISEÑO Y FORMACIÓN  
Martha Alfaro Aguilar

Hecho en México. Prohibida su venta

Consulte el Catálogo de publicaciones en línea: [www.inee.edu.mx](http://www.inee.edu.mx)

La elaboración de esta publicación estuvo a cargo de la Dirección General de Integración y Análisis de Información.

El contenido, la presentación, así como la disposición en conjunto y de cada página de esta obra son propiedad del INEE. Se autoriza su reproducción parcial o total por cualquier sistema mecánico o electrónico para fines no comerciales y citando la fuente de la siguiente manera:

Tapia Uribe, Medardo, Medrano C., Verónica (2016). *Modelos de formación continua de maestros en servicio de educación primaria: criterios e indicadores para su evaluación*. México: INEE.

# Modelos de formación continua de maestros en servicio de educación primaria: criterios e indicadores para su evaluación

F. Medardo Tapia Uribe  
Verónica Medrano Camacho

Estadísticas e indicadores temáticos



Indicadores  
educativos

**INEE**  
Instituto Nacional para la  
Evaluación de la Educación  
México

# Índice

<b>4</b>	<b>Presentación</b>
<b>5</b>	<b>Introducción</b>
<b>8</b>	<b>1. La formación continua de los docentes en México: evolución, conceptos y hallazgos</b>
<b>15</b>	<b>2. El caso de Baja California</b>
<b>49</b>	<b>3. El caso de Morelos</b>
<b>99</b>	<b>4. El caso de Tlaxcala</b>
<b>122</b>	<b>5. Conclusiones</b>
<b>128</b>	<b>6. Criterios para la construcción de indicadores educativos para la evaluación y el seguimiento de la formación continua</b>
<b>130</b>	<b>7. Recomendaciones de política educativa</b>
<b>132</b>	<b>Bibliografía</b>
<b>134</b>	<b>Anexo. Términos de referencia y metodología del estudio para la identificación de modelos de formación continua de maestros de educación primaria en servicio, y de criterios e indicadores para su evaluación</b>



# Presentación

Desde 2003 el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) diseña y da mantenimiento a un sistema de indicadores para apoyar la evaluación de la calidad de la educación obligatoria. Su construcción requiere la actualización continua del marco normativo que sustenta las obligaciones del Estado mexicano para garantizar el derecho humano a una educación de calidad. Paralelamente, también se requieren tareas de investigación para elaborar marcos teóricos que sustenten el diseño de nuevos indicadores para identificar los problemas centrales del Sistema Educativo Nacional (SEN), los cuales deben ser considerados conjuntamente y, eventualmente, atendidos de forma simultánea.

En particular, el estudio que aquí se presenta se enmarca en la generación de conocimiento sobre los esfuerzos locales de maestros, directores, supervisores y autoridades para diseñar una formación continua cercana a los requerimientos de los docentes de educación básica. Se espera que el estudio contribuya tanto a que el SEN reconozca y aproveche esos esfuerzos como a enriquecer la comprensión sobre los modelos de formación continua pertinentes para los docentes de educación básica, hasta ahora un problema no totalmente resuelto en nuestro país.

La Dirección General para la Integración y Análisis de Información (DGIAI) del INEE se ha planteado generar estadísticos e indicadores sobre los temas de formación inicial y continua de los docentes de educación básica. Este estudio y otros, que se realizarán en el INEE y en el país, proveerán los marcos teóricos y descriptivos de los esfuerzos locales y centrales que permitirán el diseño de información útil para la mejora de los sistemas de formación continua de los docentes en México.

Se espera que la información que se presenta a continuación contribuya a la identificación de modelos y estrategias de formación continua de los maestros de educación básica para el mejoramiento de la educación que imparte el SEN, y también permita focalizar los problemas, las acciones de mayor impacto y el uso eficiente y equitativo de los recursos alrededor de estos procesos, para avanzar así en la definición de criterios que permitan la construcción de indicadores para la evaluación y el seguimiento de la formación continua.

**Héctor V. Robles Vásquez**  
Director General para la Integración  
y Análisis de Información-INEE

# Introducción

En este documento se presentan los resultados del estudio para la identificación de modelos de formación continua (FC) de maestros mexicanos de educación primaria en servicio y de criterios e indicadores para su evaluación. Este estudio se realizó en 2014 en tres entidades federativas: Baja California, Morelos y Tlaxcala, utilizando a esta última como caso contrafactual. El trabajo se orientó a la identificación y descripción de modelos de FC in situ construidos en tres niveles: 1) escuela, 2) zona escolar y 3) entidad federativa; para ello se realizaron 87 entrevistas a agentes educativos: 37 docentes frente a grupo, 21 supervisores de zona escolar, 16 funcionarios educativos y 13 directores de escuela. En las entrevistas se indagaba sobre aspectos tales como la organización de la FC centrada en la escuela o in situ, y sus contenidos, recursos, procesos y resultados, identificando principalmente la construcción de estrategias alternativas de atención de docentes y sus formas de evaluación. Esta información se utilizó para la elaboración de esquemas descriptivos de las opciones de FC creadas por los agentes (ver detalles metodológicos en el anexo).

La presentación de los procesos de FC in situ en los tres niveles señalados no presume o asume que sean predominantes en el país; tampoco que se establezca un divorcio completo con la oferta normativa de la Dirección General de Formación Continua para Maestros en Servicio (DGFCMS) de la Secretaría de Educación Pública (SEP). De hecho, las escuelas y zonas escolares (supervisores) se seleccionaron como excepcionales con base en diversos indicadores, por una parte, utilizando los resultados de la Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE), y por la otra, de acuerdo con lo señalado por informantes expertos. En la tabla 1 se presentan las escuelas estudiadas con mayor detalle, para dar cuenta de sus características particulares. En los casos cuyo puntaje promedio en ENLACE no fue superior al promedio estatal, las escuelas se seleccionaron por el despunte de su trabajo en los últimos ciclos escolares, sin olvidar que la mejora es un proceso de largo plazo.

Entre las actividades de FC se observan incluso algunos “cruces y encuentros” con programas e iniciativas de diversas entidades de la propia SEP, la más reciente, la Ruta de Mejora Escolar, aplicada en esta nueva administración federal (a partir del ciclo escolar 2013-2014). Sin embargo, el lector debe observar y recordar que los actores educativos han desarrollado por muchos años las prácticas in situ investigadas; también que a pesar de estos “cruces y encuentros” en los cuales docentes y directivos tratan de aprovechar al máximo la oferta normativa, existe un consenso reiterado y consistente en las escuelas seleccionadas: el poco valor que los docentes le asignan a la oferta de FC normativa. La formación de colectivos de maestros de primaria en servicio en las escuelas se propuso desde 2004 para impulsar un “nuevo modelo de actualización” como “una alternativa para descentralizar la actualización docente” e ir más allá de los cursos nacionales y estatales. Sin embargo, se reconocía su complejidad (Encinas, 2011: 111-113). En los casos de estudio no hubo referencia a este esfuerzo.

**Tabla 1** Escuelas primarias generales estudiadas y puntajes obtenidos por los alumnos de 6° en español y matemáticas respecto al puntaje estatal según grado de marginación (2013)

Escuela	Localidad	Municipio y entidad	Grado de marginación	Turno	ENLACE 2013 puntaje			
					Español 6°		Matemáticas 6°	
					Escuela	Estatal	Escuela	Estatal
Emiliano Zapata	Ejido Irapuato	Mexicali, Baja California	Muy bajo	Matutino	701	546	741	561
Niños de Baja California	Ejido Maclovio Rojas	Tijuana, Baja California	Alto	Matutino	509	518	489	536
Reina Calafia	Tijuana	Tijuana, Baja California	Muy bajo	Vespertino	488	546	488	561
Profesora Paula López Espinoza	Ejido Monterrey Batáquez	Mexicali, Baja California	Muy bajo	Matutino	651	546	770	561
Guillermo Prieto	Tecate	Tecate, Baja California	Muy bajo	Matutino	524	546	579	561
20 de Noviembre	Hueyapan	Tetela del Volcán, Morelos	Alto	Matutino	786	534	861	592
Narciso Mendoza	Centro	Cuautla, Morelos	Muy bajo	Matutino	729	547	786	583
Niños Héroes	Empleado Municipal	Cuautla, Morelos	Muy bajo	Matutino	716	547	830	583
Mártir de Chinameca	Chinameca	Ayala, Morelos	Medio	Matutino	739	557	858	613
Miguel Hidalgo	El Salitre	Ayala, Morelos	Medio	Matutino	484	557	552	613
20 de Noviembre	Francisco Villa	Sanctórum de Lázaro Cárdenas, Tlaxcala	Bajo	Matutino	600	544	683	601

**Fuente:** Elaboración propia con base en [http://www.enlace.sep.gob.mx/ba/estructura\\_de\\_la\\_prueba/descarga\\_las\\_pruebas\\_aplicadas/](http://www.enlace.sep.gob.mx/ba/estructura_de_la_prueba/descarga_las_pruebas_aplicadas/)

Como puede constatarse en los casos por entidad federativa, en las escuelas primarias que han obtenido muy buenos resultados desde hace varios años los maestros de primaria en servicio, ante una situación problemática de enseñanza o aprendizaje de sus estudiantes, toman acciones de FC por su cuenta para mejorar sus procesos y los resultados de sus alumnos, especialmente los de aquellos que están más rezagados (ver anexo).

Estas acciones de FC e incluso algunas de superación profesional (SP) no son aisladas, esporádicas, ni tampoco individuales. Docentes y directores, con apoyo excepcional y efectivo de los supervisores escolares y autoridades estatales de educación, las van construyendo y constituyendo como modelos alternativos de FC y SP in situ que les ofrecen mejora en los procesos y resultados educativos de sus escuelas.

A pesar de su impacto en las escuelas y en los logros académicos de los estudiantes, debe destacarse que en algunos centros escolares estudiados no todos los maestros participaban en los procesos alternativos de FC y SP. Esto es mucho más notorio en las zonas escolares, donde es común encontrar una gran heterogeneidad de centros, es decir, escuelas que han asumido la FC in situ, pero que conviven con escuelas que no lo han hecho. Esta participación diferenciada de docentes, centros escolares y supervisores fue más notoria en la gestión de alternativas de FC y SP a nivel estatal.



A continuación se presentan los hallazgos de este estudio organizados en seis apartados; en el primero se hace un breve recuento de la evolución de la FC en México, sus principales conceptualizaciones y su relación con los hallazgos del estudio; en los tres siguientes se describen y presentan los casos por entidad federativa: Baja California, Morelos y Tlaxcala, de los cuales los dos primeros dan cuenta del contexto de las escuelas y zonas escolares seleccionadas; las prácticas de FC y los problemas referidos a ellas, y las estrategias desarrolladas por los agentes educativos, presentando los modelos esquemáticos construidos a nivel de escuela, supervisión de zona escolar y entidad federativa. El caso de Tlaxcala se presenta como contrafactual, es decir, fue estudiado intencionalmente para utilizarlo como ejemplo de la aplicación de actividades de FC normadas desde las instancias de la SEP, e incluye también el esquema construido.

En el quinto apartado se presentan las conclusiones, así como una propuesta de criterios e indicadores para la evaluación de la FC de los docentes en servicio surgidas a partir de los hallazgos, y, finalmente, el documento cierra con una propuesta de recomendaciones o aspectos a considerar en el desarrollo de políticas públicas de FC. ■



# 1

## La formación continua de los docentes en México: evolución, conceptos y hallazgos

A pesar de que se ha reconocido la enorme importancia de los docentes bien formados y actualizados mediante las mejoras en sus prácticas pedagógicas y en los procesos de enseñanza y aprendizaje para el éxito académico de sus estudiantes, no existen estudios de diagnóstico y de impacto de los sistemas de formación continua (FC) y superación profesional (SP) de educación básica en el país.

Esto es muy importante, porque la Secretaría de Educación Pública (SEP) señala que desde 2009

ha venido trabajando en la consolidación del Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de los Maestros de Educación Básica en Servicio (SNFCSP) [y] Durante 2011 y 2012 se profesionalizó a 1 197 459 docentes, directivos y asesores técnicos pedagógicos en una o más opciones formativas (SEP, 2012: 28).

Además, la recientemente planteada Reforma Educativa se sustenta en la evaluación del docente de educación básica para continuar formándolo, actualizándolo y capacitándolo, para a su vez mejorar la calidad del aprendizaje de sus estudiantes y de la educación.

Sin embargo, debe reconocerse que ésta sólo ha sido una de las últimas acciones de la SEP en una larga historia de esfuerzos para la capacitación del magisterio (1944-1971), el mejoramiento profesional (1971-1978) o ambas tareas juntas desde la Dirección General de Capacitación y Mejoramiento Profesional del Magisterio de la SEP en 1978 (1978-1988) (SEP, 2011), transformada a partir de 1999 en la Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio (DGFCMS), aunque era una obligación legal desde 1993 (Ley General de Educación y Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica) que se constituyera el “sistema nacional de formación continua del magisterio en servicio”.

La FC de los maestros de educación básica en servicio se realizó hasta 2014 mediante el Programa del Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros de Educación Básica en Servicio (PSNFCSP) bajo la gestión de la DGFCMS, dependiente de la Subsecretaría de Educación Básica (SEB) de la SEP (de 2008 a 2014), teniendo como antecedente al Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros en Servicio (PRONAP) (vigente entre 1995 y 2008).

Una evaluación externa de la DGFCMS durante 2011 y 2012 señala que se atendieron respectivamente 844 050 y 1 062 325 “figuras educativas de nivel básico en servicio” (CONEVAL, 2013: 7-8), y que “El programa no cuenta con evaluaciones de impacto debido a cuestiones relacionadas con el presupuesto del programa” (CONEVAL, 2013: 2), de 559.78 millones de pesos en 2001, y de 343.86 millones en 2012 (CONEVAL, 2013: 9).

Y, sin embargo, esto no significa que haya faltado establecer normas y procedimientos de regulación y seguimiento sobre el resultado de estas acciones de FC. Una forma de hacer este seguimiento de FC y profesionalización de los docentes frente a grupo, directivos y asesores técnicos pedagógicos (ATP) fue vincular dicho proceso al desarrollo de la carrera magisterial de los docentes (Programa Nacional de Carrera Magisterial, 1993) y sus evaluaciones para estimular económicamente su actualización, preparación académica y desempeño. Otra forma de seguimiento son los Exámenes Nacionales para Maestros en Servicio (ENAMS). Entre 1997 y 2006 sustentaron este examen 360 130 docentes de primaria de una población total de 623 216 en este nivel educativo, de los cuales sólo acreditó 35.6% (SEB, 2006: 25).

En una encuesta respondida por los propios docentes evaluados con el examen en el ciclo escolar 2004-2005 se encontró que sólo 16% de los sustentantes asistió a los Centros de Maestros para su preparación; que tampoco acudieron a alguna institución para su “formación permanente”, a pesar de que a la mitad de ellos le gustaría que los Centros de Maestros y los Centros de Actualización del Magisterio “ofrecieran opciones para su formación continua”. Quizá no contribuye a esto que aunque la propia SEP señala como meta el fortalecimiento de “la capacidad institucional de las autoridades educativas estatales para organizar y gestionar la formación continua de los maestros en servicio de educación básica”, los Centros de Maestros no disponen de las condiciones materiales, se reportaban como “en proceso” o sólo contaban con el “Personal responsable de operar los servicios de actualización que ha acreditado” (SEB, 2006: 22).

Las actividades de FC y profesionalización se ofrecían normalmente como cursos nacionales y estatales, estos últimos por iniciativa de cada entidad federativa en un esfuerzo de descentralización iniciado en 2002. Ambos tipos de cursos se articularon para ser puntuables en una trayectoria de profesionalización denominada Carrera Magisterial con estímulos económicos.

Todas estas actividades de formación se desarrollaron por medio de diversos programas dentro de la DGFCMS. En 2005, por ejemplo, se reportaban para ese fin actividades de profesionalización y FC; de desarrollo curricular; de Centros de Maestros; de equipos técnicos estatales para la actualización a docentes y su asesoría; de tecnologías de información y comunicación; de normas generales para la operación, el desarrollo y la evaluación de los servicios que dicha DGFCMS ofrecía, y de regulación, desarrollo, seguimiento y evaluación de estos mismos servicios de FC y profesionalización (Vezub, 2005: 5).

Sin embargo, según una evaluación realizada por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) para los ciclos 2004-2005 y 2005-2006, sólo 12.7% de las entidades federativas del país —Baja California, Jalisco, Morelos, Tamaulipas, Zacatecas y Veracruz— estaba en condiciones de asumir un proceso de transición para responder cabalmente a las

exigencias de un “Programa Rector Estatal de Formación Continua” (SEB, 2006: 30). Ésta fue una de las razones por las que consideramos Baja California y Morelos para la selección de los casos de estudio.

Para el 2012, las actividades de formación impulsadas desde la DGFCMS eran: procesos de gestión, supervisión y asesoría; prevención de la violencia hacia las mujeres; procesos formativos en Matemáticas; la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB); el uso educativo de las tecnologías de la información y comunicación; la enseñanza del idioma inglés; el diseño, la impresión y la distribución del Curso Básico de Formación Continua 2012 a las entidades federativas, e Historia, Matemáticas, Español, Ciencias y Formación Cívica y Ética. Nótese que las actividades de diseño, impresión y distribución no son propiamente actividades de FC, pero se reportan como tales.

A estas actividades formativas generales deben agregarse las que se ofrecían a través del Catálogo Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de los Maestros en Servicio. La oferta formativa del Catálogo era resultado de una convocatoria para someter a dictamen programas de estudio, la cual estaba dirigida a instituciones de educación superior (IES) y formadoras de docentes —Universidad Pedagógica Nacional (UPN) y Normales del país—, a los Centros de Actualización del Magisterio y de Investigación Educativa, así como a dependencias del gobierno federal y estatal (SEB, 2013: 5). El Catálogo dejaría de construirse a partir de 2014.

En el lugar del Catálogo y otras actividades de FC se propondría a partir del ciclo escolar 2014-2015 impulsar la atención a las necesidades de mejora de los procesos de enseñanza aprendizaje en la educación básica a través de la Ruta de Mejora Escolar (SEB, 2014), en el seno de los Consejos Técnicos Escolares. Esto no sorprendía tanto, porque después de muchos años de una FC que no respondía a necesidades específicas de enseñanza y aprendizaje en las escuelas, la SEP diseñó al fin un sistema que les permite gestionar de manera autónoma sus procesos de mejora —precisamente lo que se propuso examinar en esta investigación—.

Esta dinámica de atención podía encontrarse ya en las Reglas de Operación 2013 del PNFCS, donde se planteó como uno de sus objetivos “que desde las entidades federativas se atiendan las diversidades de formación continua y superación profesional [...] así como evaluar las acciones de formación continua y superación profesional para retroalimentar los procesos formativos que realizan las autoridades educativas estatales” (Chuayffet Chemor, 2013). Con base en estas reglas de operación, cada entidad tendría a su cargo el diseño y la integración del Catálogo Estatal de Formación Continua y Superación Profesional 2012-2013, además de, algo que ya se había propuesto desde hace una década,

formar equipos técnicos y asesores de instancias Estatales de Formación Continua[,] coordinadores y asesores de Centros de Maestros responsables de la operación de los servicios de formación continua y superación profesional para maestros, directivos escolares y asesores técnicos pedagógicos de escuelas de educación básica (Chuayffet Chemor, 2013).

Y, finalmente, hacer “Seguimiento y evaluación del Sistema Estatal de Formación Continua y Superación Profesional” (Chuayffet Chemor, 2013).

Por otra parte, con la expedición de la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD) iniciaría la regulación del Servicio mediante perfiles, derechos, obligaciones, parámetros e indicadores para el ingreso, la promoción, el reconocimiento y la permanencia en el servicio de los docentes, además de diversas evaluaciones del personal docente, directivo, de supervisión y de asesoría técnica pedagógica en estos procesos. Esta ley señala que se “ofrecerán programas y cursos [...] para la formación continua, actualización de conocimientos y desarrollo profesional del Personal Docente y del Personal con Funciones de Dirección o de Supervisión que se encuentren en servicio” (LGSPD, 11 de septiembre de 2013). Con base en los términos de esta ley actualmente se estructura el nuevo sistema de formación continua, al considerar ésta un proceso transversal diseñado y ejecutado por las autoridades educativas y organismos descentralizados —como las instituciones de educación superior—, en el cual se estipula deseable la combinación de cursos, investigaciones aplicadas y estudios de posgrado con la atención del Servicio de Asistencia Técnica a la Escuela (SATE) —el cual recae en la figura de los supervisores escolares— para cumplir con la capacitación, la actualización y el desarrollo profesional de los agentes educativos.

### **Tendencias actuales de formación continua**

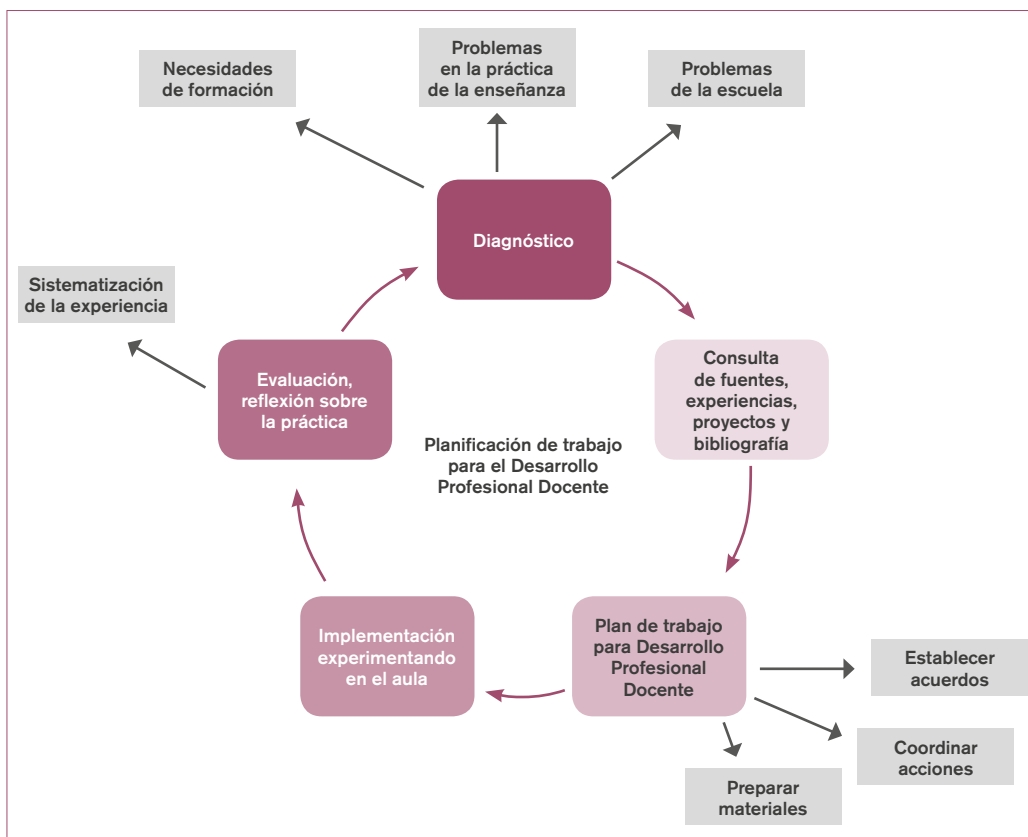
En este punto, el Servicio Profesional Docente al parecer reconoce la tendencia entre los especialistas en FC, quienes consideran valiosa la capacitación arraigada en lo local, en las prácticas cotidianas de los docentes y en las escuelas. Bajo este enfoque se reconocen la complejidad y la heterogeneidad de los problemas de enseñanza y aprendizaje; las inercias que se han generado entre los propios docentes implícita o explícitamente, y la dificultad de que un programa nacional o general responda de manera específica a esos problemas de enseñanza y aprendizaje, los cuales han sido variables influyentes y permanentes en los programas nacionales de FC y mejora escolar. También se considera que es necesario aprovechar el conocimiento desarrollado por los docentes en largos años de experiencia y trayectoria, pero en acción colectiva y no de manera personal. Por todo esto se afirma que entre “más locales y situacionales sean los dispositivos, mayor posibilidad tendrán de movilizar las trayectorias docentes” para atender los diferentes problemas y renovar su propia identidad.

Esto significa que los contenidos e instructores, así como los ATP que ofrezcan cursos y talleres necesitan un dominio a profundidad y tratamientos muy específicos para formar verdaderamente a los docentes, al mismo tiempo que atienden de manera muy precisa dichos problemas.

Se sabe que varios de los problemas de FC y mejora escolar están vinculados al contexto social local, como lo corrobora este estudio; de ahí la necesidad de la FC in situ, lo mismo que los arreglos organizacionales de la gestión educativa.

Internacionalmente se han estudiado y sistematizado experiencias de FC —llamadas de Desarrollo Profesional Docente—, y uno de los hallazgos más importantes de este estudio es que los elementos y estrategias de FC son muy parecidos en los contextos mexicanos estudiados.

**Figura 1** Planeación de una estrategia de formación docente centrada en la escuela



Fuente: Vezub (2010).

El diagnóstico, la aplicación, la evaluación y las estrategias escogidas mediante consulta y programadas en un plan de trabajo son constantes que se encuentran en la sistematización hecha de las prácticas. Mientras que la diferencia se observa en la ausencia de la discusión generada para la formulación del plan de trabajo presente en los casos de estudio, aunque podría argumentarse que se encuentra implícita en “Establecer acuerdos” (ver figura 1).

Según los especialistas, las ventajas de la formación in situ o, como se le conoce más, centrada en la escuela son: mayor transferencia de lo aprendido en la práctica; el protagonismo de los docentes para su propio desarrollo profesional; mayor compromiso; mayor pertinencia; el incremento en la posibilidad de innovar y mejorar en la práctica, y la capitalización de la experiencia profesional. Entre las desventajas refieren una muy importante que también

fue considerada y corroborada en este estudio: “El programa de formación puede quedar restringido al nivel de una sola escuela” (Vezub, 2010); además, “Las urgencias de la tarea escolar cotidiana se imponen y dejan de lado los espacios de reflexión planificados” (Vezub, 2010), por lo que, como señaló un informante de esta investigación, se debe “evitar caer en la dictadura de las prácticas”.

La FC in situ o centrada en la escuela ha tenido gran aplicación en Chile, Nicaragua, Mozambique, Portugal y Canadá. Algunos componentes son muy pertinentes para la sistematización realizada. Éstos son:

- Organización de tiempos de trabajo en las escuelas para la reflexión y el análisis de las prácticas.
- Trabajo en equipo entre maestros y directores.
- Estudio independiente y círculos de innovación educativa de intercambio abierto.
- Grupos de discusión de los profesores en las escuelas.
- Identificación de problemas y diagnóstico de necesidades de los alumnos y profesores.
- Espacios de trabajo en las escuelas.
- Examen de las teorías implícitas, actitudes, concepciones y valores de los profesores en las sesiones de formación.
- Aprendizaje autodirigido.
- El proyecto de formación es definido por cada docente o grupo de docentes.

Se identifican también algunas de las principales fortalezas de la FC in situ:

- El trabajo conjunto entre funcionarios y equipos técnicos de los distintos niveles de gobierno del sistema educativo. Esto no ha sido realmente desarrollado en México más que en los casos citados por una gran iniciativa de ATP, supervisores y jefes de sector excepcionales.
- El enfoque en el desarrollo de áreas clave del currículum.
- La articulación de las nociones pedagógicas, los fundamentos didácticos y las prácticas de enseñanza.
- La respuesta que se da a las necesidades de los docentes basadas en sus prácticas.
- La promoción de métodos de aprendizaje activos y significativos que los profesores empleen con sus alumnos en las aulas.
- La provisión de recursos para la enseñanza y secuencias didácticas para el desarrollo de unidades de aprendizaje por medio de materiales, guías y módulos (Vezub, 2010).

Finalmente, se señalan algunos puntos críticos para ser tomados en cuenta en el buen desarrollo de la FC in situ o centrada en la escuela. El primero cobra especial importancia porque estuvo ausente en los casos estudiados; casi en todos, el apoyo institucional requerido se negociaba y adoptaba de forma paralela a la oferta normativa de FC masiva y homogénea. Este punto crítico es referido como “La creación de *condiciones institucionales* que brinden apoyo a las actividades de formación continua y al desarrollo de innovaciones curriculares”.

El segundo refiere a la uniformidad de los materiales propuestos: materiales de trabajo y secuencias didácticas inadecuadas para la diversidad de situaciones y alumnos.

Otro aspecto importante que puede considerarse en el futuro, en caso de aplicar normativamente la FC in situ en México, es que la mejora de la calidad requiere de una intervención en varias dimensiones. Esto significa que, aun si se aplica en México una FC centrada en la escuela, requeriría su articulación en otros programas y políticas para la mejora escolar.

También es importante considerar las redes que permiten el intercambio entre los integrantes y capitalizar los recursos de cada uno de manera recíproca. Además, como se analizará en los casos estudiados, las redes pueden crearse más allá de las propias escuelas y de las disciplinas.

Existen algunos desafíos que deben resolverse. Uno de ellos, aparentemente obvio, es que se requieren continuidad y la posibilidad de articulación en cuestiones que parecen contradictorias, como la uniformidad que desea la autoridad para controlar la gestión de la FC. Otro es que puede articularse a la permanencia, la promoción o el reconocimiento de los docentes en servicio desde la gestión de la FC para darles un horizonte de formación más allá del inmediato de las prácticas.

Asimismo, un desafío encontrado que puede constatarse en los resultados de esta investigación es que la FC centrada en la escuela puede vincularse a los problemas de formación inicial de los docentes.

Otros estudios han sostenido desde hace varios años (véanse Vezub y Ávalos, 2005, y 2010) que la profesionalización de los docentes —que incluye su formación inicial y las diversas formas de FC— mediante una formación masiva, homogénea y estandarizada no puede ofrecer mejoras en prácticas pedagógicas docentes y soluciones a problemas específicos de aprendizaje, además de que, sin seguimiento y evaluación de sus resultados e impacto, tampoco puede saberse si estos cursos y talleres de corta duración efectivamente contribuyeron a esas mejoras de los docentes y al aprendizaje de sus alumnos.

Se ha insistido como alternativa que se requiere de una FC y una SP diferenciadas por regiones, zonas escolares y escuelas. Se han colocado como alternativas eficaces la FC e incluso la profesionalización a escala local, en las que se espera que los docentes se preparen junto con sus compañeros y se capaciten entre sí para resolver los problemas específicos de aprendizaje de sus aulas y sus escuelas, pero además que estos esfuerzos de FC se sistematicen, organicen y constituyan una agenda de capacitación, como parte de una trayectoria de profesionalización desde la formación inicial. Sin embargo, esta alternativa no ha sido sustentada con investigación empírica que la pruebe, aunque sí existe investigación que da cuenta de la opinión negativa de los maestros sobre los beneficios de actividades como los ENAMS, pues sostienen que sólo los mantienen actualizados en cuanto a los “documentos” que rigen su práctica (Márquez Baquera, 2011: 11).

En suma, hacen falta estudios que prueben en México la aplicación de la FC centrada en la escuela o in situ debido en parte quizás a que ésta se ha aplicado de forma paralela a la oferta masiva normativa, cuyo impacto en la mejora escolar nunca se ha evaluado y sólo ahora, en el marco normativo de la LGSPD y las acciones realizadas en torno a la evaluación de desempeño de los docentes en servicio, podría cobrar relevancia. ■■

# 2

## El caso de Baja California<sup>1</sup>

### El contexto de las escuelas seleccionadas

Las escuelas primarias de los municipios de Mexicali, Tijuana y Tecate se seleccionaron por sus logros en la mejora del aprendizaje de sus alumnos, directivos y maestros.<sup>2</sup> Las escuelas del Valle de Mexicali de la zona escolar 03, sector 02, se ubican en lugares de medio y alto nivel de marginación:

Los problemas que sobresalen en esta comunidad son varios [...] Familias disfuncionales, desintegradas. Desnutrición, extrema pobreza. Los niños están creciendo solos, comen lo que pueden y hacen lo que quieren [...] los padres trabajando en las maquilas, en las fábricas, en el campo. Ambos padres. Y la familia separada, dispersa, desintegrada [...] familias que viven itinerantes, buscando pues la forma de sobrevivir [...] Un niño de ciudad es muy diferente a un niño del Valle.

En general el contexto de las escuelas de Mexicali y su Valle es, corroboran, “de mucha pobreza”. Un docente comenta, “al realizar el diagnóstico previo que acostumbramos para identificar a los niños con necesidades especiales, identificamos un caso y vimos que lo que tenía el niño era falta de alimentación [...] Entonces, le gestionamos una beca”. En otra escuela, la directora comenta que muchas de sus mamás se emplean como sexoservidoras.

En Tijuana y Tecate el contexto es similar: escuelas en comunidades con muy alto grado de marginación y problemas de rezago, inasistencia y mal desempeño académico. En Tijuana

<sup>1</sup> Agradecemos a la Dra. Catalina Ortiz Macías, de la Escuela Normal Fronteriza de Tijuana, la coordinación del trabajo en esta entidad federativa.

<sup>2</sup> Informantes en entrevista individual o integrantes de un grupo de enfoque —acompañados de algún ATP que labora en su escuela, y a veces también de su ATP de zona, su supervisor o su inspector—. Una de estas escuelas es la primaria Emiliano Zapata de turno matutino —reportada de turno continuo en la estadística oficial, jornada ampliada—, ubicada en el Ejido Irapuato, municipio de Mexicali, la cual obtuvo el mayor puntaje en la prueba ENLACE en Baja California en el ciclo escolar 2012-2013 —arriba de 700 puntos en todos los grados evaluados en Español y Matemáticas, cuando en la entidad el puntaje mayor llega a 551 en Español y 571 en Matemáticas— (recuperado el 12 de octubre de 2015 de <http://201.175.44.203/Enlace/Resultados2013/Basica2013/R13CCTGeneral.aspx>).



también se encontraron problemas para el trabajo con la comunidad; dos directores —uno de ellos comisionado, sin plaza desde hace varios años—<sup>3</sup> señalan:

“El niño me viene una o dos veces por semana y cuando viene, me viene desnutrido, sin materiales [...] o los testigos de Jehová venían por el niño Down, porque era el demonio y había que sacarlo [...] no tienen ni luz ni agua [...] niños que vienen sin desayunar, sin comer [...] hay mucha inasistencia”.

### **Los principales problemas de la formación continua promovida por las instancias federales y estatales**

Todos los informantes han participado en actividades de formación continua (FC) promovidas por la Instancia Estatal de Formación Continua de los Centros de Maestros de sus localidades como receptores de cursos, talleres o diplomados, instructores o asesores técnicos pedagógicos (ATP) —esto se debe a que tienen, en su mayoría, más de 25 años de servicio; otros entre 10 y 19 años, y sólo dos entre seis y ocho—. También han presentado el Examen Nacional de Actualización de los Maestros en Servicio (ENAMS), que evalúa la profesionalización docente y que se aplica en el programa de Carrera Magisterial y, últimamente, en la evaluación universal.

Los principales problemas que señalan desde su experiencia en la dinámica de FC promovida por el Estado mediante los Centros de Maestros tienen que ver, en primer lugar, con la oferta y los ATP o docentes encargados de impartirla:

La oferta es muy poca [...] muchas veces se trata de programas que ya no son actuales y sin embargo se siguen dando [...] no me aportan lo que yo necesito [...] La temática se ha caracterizado por ser repetitiva [...] es todo lo teórico, pero a mí en la práctica ¿de qué me va a servir? [...] cómo voy a interactuar con mis alumnos.

Una conclusión a la que se llega es que:

Quien participa en las ofertas de formación continua es porque tiene la obligación, porque quiere ingresar a Carrera Magisterial o promoverse; los que dicen “A mí no me interesa Carrera Magisterial”, es sinónimo de “A mí no me interesa asistir a los cursos de formación continua”.

Sobre los ATP o docentes encargados de impartir la FC, maestros y directivos observan que:

No todos los asesores trabajan muy bien con los grupos. A veces llegas al curso y resulta que el asesor no se presenta y entonces se vuelve un problema a resolver en el momento; del mismo grupo de asistentes al curso se queda de acuerdo en que alguien tome el papel de asesor, porque no hay, no llegó [...] La asesoría técnica tiene muchas debilidades

<sup>3</sup> Escuelas primarias del municipio de Tijuana: Niños de Baja California (turno matutino, en el Ejido Maclovio Rojas) y Reina Calafia (del turno vespertino), ambas ubicadas en las orillas de la mancha urbana.

[... Aunque] no tienen del todo la culpa porque ellos a veces llegan y hasta ese día les dan sus materiales, y hasta ese día saben lo que van a trabajar con el grupo [...] Pero en realidad: si vas a recibir un curso, tiene que ser una persona que esté bien capacitada. Los asesores van y van peor que uno. Aunque van siguiendo el libro, pero no lo entienden.

Otro de los principales problemas de la FC ofertada en los Centros de Maestros tiene que ver con el seguimiento; se señala que quienes se encargan de esta labor muchas veces carecen de la preparación y el conocimiento necesarios para apreciar lo que marcha bien o lo que falta en la escuela. “Va un asesor a dar seguimiento a mi escuela, a ver que se estén llevando a cabo determinadas dinámicas pedagógicas y valorar el proceso. Pero resulta que no entiende bien muchas cosas de las que se dan en las escuelas”.

### a) El tiempo y el horario

Los actores educativos entrevistados concuerdan con que es complicado empatar sus tiempos de clase y los horarios de FC, lo cual se ve agravado cuando se tiene una doble plaza:

Yo tengo doble plaza, salgo a las 5 de la tarde, los cursos comienzan a las 6 de la tarde, entonces llega uno cansado y todavía quedarte de las 6 a las 10 de la noche al curso: eso es, más que nada, lo pesado del horario.

Lo anterior también se observa en los docentes que cursan los talleres, quienes manifiestan agotamiento y poca disposición, según han notado los encargados de impartir los cursos:

Yo como ATP a lo largo de las jornadas procuraba disponerme y prepararme para llevar a cabo el trabajo. Pero lo que pasa es que cuando se presenta uno al grupo ve la presión que traen los docentes que están asistiendo al curso y eso repercute. En años anteriores era solamente un curso al año [...] con menos presión [...] había más participación de docentes. Ahora, cuando se empezaron a implementar las jornadas de 120 horas, pues disminuyó la asistencia considerablemente.

De manera general, los actores educativos perciben la FC como un esfuerzo adicional que deben realizar, como una inversión de tiempo que, en muchas ocasiones, no tiene efectos positivos en el desempeño en el aula:

Aunque acá en FC no pagamos con dinero, pagamos con tiempo, y el dedicarte dos tres días de tu vida a la semana, pues ya sí como que te pesa el enfrentarte a la situación de que no sabes qué es lo que estás haciendo ahí, porque ves que no responde a lo que necesitas.

### b) La evaluación y la Ruta de Mejora

Existe mucho descontento con el proceso actual de evaluación; hace surgir dudas sobre los resultados de los exámenes y la falta de transparencia y de retroalimentación:

Desde que yo participo en evaluarme para Carrera Magisterial [...] me frustra [...] dudo mucho de la evaluación que nos hace el sistema. Si yo quiero actualizarme en mis deficiencias, yo no puedo mirar en qué fallé y desde que yo participo yo jamás he mirado en una página de Internet: [...] Yo quiero que se apliquen los exámenes; que te citen al Centro de Maestros y te digan profe, aquí está la hoja que contestó, aquí está su cuadernillo, ya se capturó en el sistema. En tal fecha corrobore usted sus datos, fíjese cómo salió. ¿Por qué no se hace eso?

Un maestro indica que no hay una revisión a detalle de la Ruta de Mejora, que permitiría conocer lo que realmente están aplicando las escuelas y las diversas estrategias. La información que se proporciona en la Ruta de Mejora posiblemente serviría como parte de la evaluación:

Pues es que lo que era antes el PAT y lo que es ahora la Ruta de Mejora se hace llegar siempre a la supervisión, y ya de ahí ellos lo pasan al sistema. El sistema tiene la información de lo que cada escuela está haciendo. Probablemente cuando ven “Escuela fulana de tal”, le hacen esto: lo ven por encima y dicen, “Ah, ok, pásalo...”, son tantas escuelas que a la mejor eso es nada más lo que hacen. Entonces realmente no se ponen a ver: “Ah, mira, la escuela de Batáquez está haciendo esto y esto. Oye, hay que retomar esto y aplicarlo en otras escuelas, o hay que hacer un cuadernillo de esto, hay que hacer un curso de esto”.

### c) Los posgrados

Sobre la FC a nivel de posgrado, las ofertas suelen ser de universidades privadas, por lo que el factor económico provoca que varios docentes desistan de seguir formándose profesionalmente. Sin embargo, también llegan a presentarse casos de actores educativos que consideran la posibilidad de estudiar un posgrado como una oportunidad de seguirse desarrollando: “Ahorita estoy estudiando la maestría en una escuela particular y me siento motivada porque yo quiero aprender”.

Yo estaba haciendo la maestría, y no me pesaba ir cada sábado hasta Mexicali a la UEEP; todos los sábados en ciclo normal, y en vacaciones de lunes a viernes y no me pesaba; ¿por qué? Primero, por el interés que uno tiene. Yo creo que todos los que estamos aquí hemos estado preparándonos. Yo pagaba mi maestría y aparte tenía que separar de mi sueldo lo que iba a gastar en gasolina, pues iba desde San Luis hasta allá. Por eso te digo, cuando uno tiene el interés de prepararse, de seguir superándose, no te importa, no te importa pagar, dedicar tu tiempo, pero porque es algo que tú piensas que vale la pena.

### d) Los docentes frente a grupo

Este proceso de FC surge principalmente de las iniciativas que el profesor o la profesora está elaborando y centradas en su interés permanente por buscar la forma de que sus alumnos aprendan:

Yo me enfoco en mis niños, en cómo hacerle para que aprendan, qué hago aquí, qué hago allá [...] porque lo que una cosa que nos funciona con un grupo o un niño, no nos funciona con otro grupo Yo conozco mejor a los niños de mi grupo y a los que asisten a mi escuela que alguien que jamás ha venido.

Al inicio del ciclo escolar, realizan el diagnóstico previo: "Identificamos a los niños con necesidades educativas especiales o con barreras". Así se dan cuenta de qué necesidades tienen los niños, los canalizan:

Si se le puede dar el apoyo interno con alguno de nuestros compañeros maestros que tenga una especialidad y demás, y si no, pues se busca. En la medida en que nos involucramos en resolver de alguna forma esos problemas con los niños, esto nos va implicando que leamos, que compartamos y es parte de nuestra formación continua, aunque no sea solicitada por alguna dependencia externa; o sea, es más valiosa esa formación voluntaria, esa formación colegiada que se da, que la que nos obligan a llevar a cabo en cursos que a lo mejor no tienen sentido porque no están basados en nuestras necesidades.

Los docentes, a partir de algún problema que plantean sus compañeros, se reúnen y se comprometen individualmente a buscar información de manera independiente (en Internet, libros o bibliotecas) para ser capaces de aportar algo en la siguiente reunión: "Por cualquier medio, siempre llevar información precisa, información que sea actualizada y que sea para poder contribuir a todos los compañeros".

Cuando hay problema con cualquiera de los alumnos, nos juntamos como colectivo, buscamos información. Entonces el problema se comparte. A través de leer, estudiando y preguntándole a especialistas, el maestro aplica el conocimiento y muchas veces se ve reflejado ese esfuerzo en los resultados.

Los maestros dan ejemplo de algunos de los resultados a los que llegan apoyándose en el trabajo en equipo con sus colegas.

La niña que presentaba mutismo selectivo, la tuve en tercero, cuarto, quinto y llegó a sexto. Y el día de la graduación me fue a abrazar y me dijo gracias hablando, lo logré. Y ya me tocó otra e hice lo mismo y también ya habla [...] pero es porque hemos investigado cómo hacerle. El niño con Asperger fue cambiando, fue cambiando, no puedo decir que este niño se curó, pero jamás había tomado un micrófono y él subió a la asamblea, participaba en obras de teatro, dirigía el juramento a la bandera, lo que nunca había hecho.

Los docentes comentan que todo esto lo hacen fuera del horario de clases. Mantienen estas reuniones cuando se necesitan, "ya sea durante un mes, mes y medio, dos meses, dependiendo de la situación". Señalan que algunas veces hacen el grupo para todo el año, hasta que quede resuelto el problema, y es entonces cuando se da un receso al colegiado; cuando surge un nuevo problema, se constituye de nuevo. "Ese colectivo lo coordinamos los maestros. Entonces nos unimos, pero de manera particular: nada por parte de gobierno, nada por parte de algún programa que venga de fuera, todo surge de nosotros." Esta dinámica colaborativa

de aprendizaje continuo alrededor de los problemas que van enfrentando como docentes en su práctica diaria “nace a partir del compromiso de sacar a los niños adelante. Sí, por eso mi escuela se ha ido para arriba”.

### e) Los directores

Algunos de estos procesos de FC que tienen su punto de partida en el trabajo colegiado docente se encuentran liderados por la dirección de la escuela. Cuando esto ocurre, generalmente cobran mayor estructura, formalidad y sistematicidad, y se van sosteniendo en una red de apoyo más amplia que les permite ir avanzando como escuela. Un ejemplo de ello lo narra la supervisora de la zona 72 en Tijuana, que tiene 30 años de servicio en el sistema educativo. Inició como maestra frente a grupo, fue directora de escuela en Tecate y también tuvo el cargo de coordinadora educativa; en su trayectoria ha trabajado en tres supervisiones escolares: en una como Asesora Técnica en Tecate, en otra ya como titular en Tijuana en el área de Playas, en la zona 38, y actualmente en la zona 72.

Ella cuenta la forma en que, como directora de la escuela primaria Guillermo Prieto de la zona 63 en Tecate, impulsó por la vía de la cooperación y el trabajo colegiado un proceso de FC in situ para enfrentar el problema del bajo nivel de logro académico que desde años atrás presentaban los alumnos. Junto con su ATP y los docentes “echaron a andar un proceso de crecimiento basado en el trabajo colaborativo” que respondía a “la necesidad del docente, pero sobre todo a la necesidad del docente que es preciso atender para impactar en el niño”. Los resultados de esta experiencia de formación fueron evidentes en la mejora del aprendizaje de los estudiantes: “Se vio la diferencia, se vio el avance. Fue muy significativo, fue la escuela que tuvo hasta reconocimiento, porque fue significativo el avance, el despeque que tuvimos de un ciclo a otro”.

En palabras de la supervisora, el proceso de formación que emprendieron desde la escuela “no era con el afán de puntaje de carrera, ni de escalafón, ni que si me va a dar constancia o no me va a dar constancia, fue un compromiso del docente por mejorar los resultados de sus alumnos”. Lo primero que se hizo fue un diagnóstico para ver cuáles eran las necesidades de aprendizaje específicas de los maestros; un insumo que se tomó como punto de partida para la realización de este diagnóstico fue el resultado que la escuela había obtenido en la Evaluación Nacional de Logros Académicos en Centros Escolares (ENLACE):

Antes nos basábamos mucho en ENLACE. ¿Por qué? Porque lo podías contrastar con el resultado del alumno y el de la evaluación del maestro [...] por ejemplo, se comparaban los dos, el resultado del alumno en ENLACE, de ahí salía una prioridad y el resultado del maestro en los diferentes exámenes a los que se tenía acceso. Esto nos ayudaba a llegar a la necesidad.

Analizar esos resultados, y sistematizar ese proceso de análisis de resultados, porque si ves que un año es ése el problema, otro año otra vez el problema, otro año el mismo problema, caray, pues hay que ver qué está pasando, qué nos está fallando.



En este caso, primero la dirección de la escuela y su ATP analizaron el registro histórico de resultados que se tenían en evaluaciones de los alumnos:

Con el apoyo del asesor, llegamos hasta el reactivo donde estaba fallando la mayoría de nuestros chicos [...] para ello hicimos una lista de reactivos por grado y vimos que los contenidos en los que se ubicaban las fallas coincidían. Y después de hacer este trabajo, se identificó que el problema principal estaba con los niños, en temas específicos de las matemáticas.

Posteriormente, en una reunión del Consejo Técnico se trabajó sobre estos hallazgos derivados del análisis de resultados, y se emprendió lo que se consideró “un proceso de crecimiento del trabajo colaborativo, de fortalecimiento del colectivo escolar”. Una característica que la directora resalta como un apoyo para tomar este reto es la estabilidad del personal con que contaba la escuela: “Mira es una escuela que ya tenía varios años con casi el mismo personal, eso también es muy importante; está el mismo personal, entonces hay ese equipo, hay ese compromiso”.


En esta reunión del Consejo Técnico cada maestro se enfrentó con los resultados de su grupo, y juntos discutieron lo que iban a hacer:

Es muy importante no imponer, porque si llegas tú dictando lo que vamos a trabajar, pues de hecho vas a encontrar la resistencia, porque ya no les estás invitando, les estás diciendo “Vamos a hacerlo” [...] es necesario que de entre todos salgan las propuestas.

Y de ellos se fueron generando algunas propuestas, se hace votación, que es lo más viable, que si los sábados podríamos reunirnos para hacer un círculo de estudio, que si cada quien por su lado, que si trabajamos por binas o trabajamos por grados, o como academia dentro del horario de clases. Entonces, no salió de ellos la inquietud de hacerlo en el horario de clases para evitar que los alumnos también estuvieran faltando. Entonces de ellos fue saliendo la propuesta de quedarse después de la hora de salida, a las 5 de la tarde, hasta las 6:30, dos días a la semana.

Empezaron con dos días, después incrementaron a tres, y finalmente extendieron su horario laboral una hora dedicada a la preparación. “De una planta de 22 docentes, uno o dos al principio se retiraban, pero después ya se fueron sumando.” Los maestros se coordinaron en equipos según el grado en que impartían clases, todos en el mismo salón; así se conformaron los círculos de estudio en los que trabajaron durante todo el ciclo escolar:

Se formaron círculos de estudio entre los mismos docentes; una hora diaria después del horario de clases nos quedábamos. En esa ocasión yo era directora en esa escuela, nos quedábamos a trabajar, a intercambiar experiencias y apoyarnos en materiales, en Internet o en lo que algún maestro tenía en casa y decía: “Encontré esto, creo que nos puede servir, lo podemos aplicar de esta manera”; así, todo eso se fue compartiendo.



También solicitamos a formación continua nos apoyara con materiales que ellos tenían, ése fue el apoyo, digamos, que se tuvo en este caso. Tu servidora iba por los materiales [videos, libros, otros materiales impresos que pudieran ayudar], los llevaba a la escuela, trabajábamos. Nos dejábamos tareas de investigación y luego lo compartíamos al interior, y los acuerdos o estrategias a las que se llegaban en esas sesiones de trabajo se llevaban a la práctica y después se evaluaban.

Y se vio el impacto en los resultados de aprendizaje de los alumnos [450 alumnos].

En el siguiente año se mejoraron los resultados, pero ¿por qué?, por el esfuerzo conjunto que hicieron los maestros, pero a partir de identificar a lo mejor ese punto que nos hacía falta y sobre ese trabajamos. No trabajamos sobre lo general. Es, yo creo que sí, muy importante en sí, llegar al problema donde está, y atenderlo, no querer abarcar todo el universo.

Docentes y directora vivieron con satisfacción el avance conseguido a partir de su esfuerzo colaborativo: “Al ver el despegue que tuvimos de un ciclo a otro nos sentimos satisfechos, contentos, afortunadamente éramos un buen equipo, muy comprometidos”.

A lo largo de este proceso de FC desarrollado en la escuela por la directora y los maestros hubo visitas esporádicas por parte de la supervisión. La directora habla de la importancia que tuvieron para su equipo el reconocimiento y las felicitaciones de la supervisora, o: “Felicitación a los maestros es importante, aunque no vayan a tener la constancia con valor escalafonario”.

Después de ese año que tuvo el colectivo docente de FC in situ, la maestra dejó la dirección de la escuela para hacerse cargo de la supervisión de una zona escolar en Tijuana; sin embargo, afirma que aun estando como supervisora dio seguimiento por cuatro o cinco ciclos escolares a los resultados que obtenía la escuela, y pudo notar que mantenía el avance.

Existen otros procesos, como el desarrollado por la dirección de la escuela primaria Profesora Paula López Espinoza (turno continuo, tiempo completo) del municipio de Mexicali, pero ubicada en las afueras, en el Ejido Monterrey Batáquez, sobre la carretera federal a San Luis Río Colorado. Éste fue un caso de educación especial, parecido en su organización y su desarrollo, en el cual se lograron producir cuadernillos “especiales” para cada niño. Se produjeron 21 cuadernillos, cada uno hecho a las necesidades de cada estudiante. O aquel otro proceso ejemplar de FC que se generó a partir de una iniciativa de maestros de la zona escolar 17. Ellos identificaron en su zona una necesidad de capacitación en el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). Se lo plantearon a su supervisor y generaron un proceso de FC a la que se sumó la mayoría de las escuelas de la zona.

Qué le parece, profesor, que nosotros nos encarguemos de ir buscando esos tiempos para capacitar a nuestros docentes y con la ayuda del aula de medios, y del maestro de computación llevemos a cabo este trabajo en nuestras propias escuelas, pues autorícenos un horario para estar trabajándolo en junio-julio.

Aunque estas escuelas, desde la dirección, buscaron el respaldo de la supervisión para llevar a cabo la capacitación, y el proyecto se expuso a nivel de zona, fueron los directivos de las escuelas quienes diseñaron y lideraron el proceso en sus planteles, en diferentes momentos y tiempos según sus propias necesidades y posibilidades.

### **El modelo esquemático de formación continua centrado en la escuela**

Como en otras partes de México y el mundo, en Baja California la FC centrada en la escuela responde a los problemas cotidianos de los docentes, quienes han referido de manera específica, entre otros, la pobreza y la marginación de las familias y comunidades de los estudiantes; el ausentismo, y la deserción escolar por migración. Dichos problemas generan diversas dificultades específicas de aprendizaje, pero también, de manera general, un rezago académico y de edad. Éste es el complejo punto de partida para la FC de los docentes de las escuelas en busca de estrategias para formarse y atender las necesidades mencionadas de sus estudiantes.

Otro de los problemas de los alumnos de primaria de Baja California, que también se ha encontrado en muchas partes del país, es el de los estudiantes con “necesidades especiales”. La atención institucionalizada implica acudir a alguna Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) que apoyan a las escuelas primarias generales con estudiantes que tienen necesidades educativas especiales (NEE). Sin embargo, estos apoyos son notoriamente insuficientes en Baja California, como en todo el país. Entonces, los docentes tienen que generar FC frecuentemente con apoyo de los propios especialistas de la USAER y los ATP, estos últimos, mediante el reconocimiento de las necesidades de FC especializada en el problema descrito. Para atacarlo, los maestros de nuestras primarias investigadas han generado como estrategia de FC desde la escuela una Red Dinámica Interdisciplinaria de Colaboración y Aprendizaje. En ella se generan los diagnósticos y las estrategias como parte del proceso de FC para responder a esta necesidad junto con un proceso de evaluación y seguimiento que articulan a la Supervisión Escolar (figura 2).

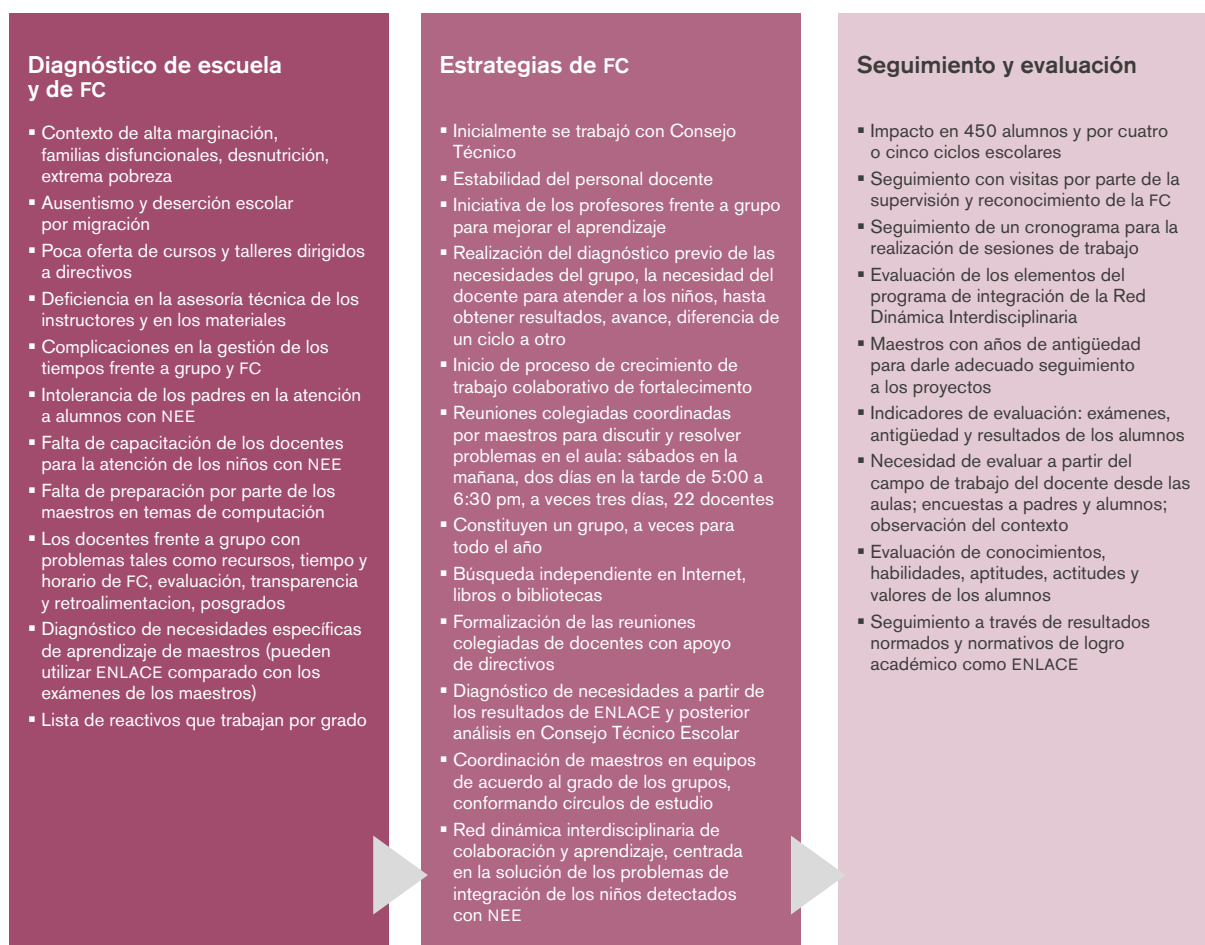
Los tiempos para la FC, que han sido criticados por los docentes, se presentan como problema y se resuelven cuando esta FC se establece desde la escuela, como se ha hecho en otras partes del mundo (Chile, Nicaragua, Mozambique, Portugal y Ontario en Canadá). La FC se lleva a cabo “en situación de trabajo” y en “espacios de trabajo en la escuela” (Vezub, 2010: 116), específicamente en Baja California:

Reuniones colegiadas, coordinadas por maestros para discutir y resolver problemas en el aula; diagnóstico de necesidades en Consejo Técnico Escolar a partir de los resultados de ENLACE; coordinación de maestros en equipos de acuerdo a grado de los grupos, conformando círculos de estudio y la Red Interdisciplinaria de Colaboración y Aprendizaje.



Obsérvese que, como en las *Orientaciones para establecer la Ruta de Mejora Escolar* (SEB, 2014), se parte de una “Autoevaluación/diagnóstico” de las necesidades de los alumnos, en especial de aquellos que están en riesgo de no alcanzar los aprendizajes previstos en el ciclo escolar. Una de las diferencias fundamentales es que se señala cómo se lleva a cabo el trabajo colectivo de FC.

**Figura 2** Modelo de formación continua desde la escuela, Baja California



Finalmente, como parte del modelo de FC centrado en la escuela, los docentes y directores de escuela de las primarias generales de Baja California generan un proceso de seguimiento y evaluación de sus propias reuniones de trabajo en Consejo Técnico, equipos, círculos de estudio y la Red Interdisciplinaria de Colaboración y Aprendizaje. Se hace un seguimiento y una evaluación de los resultados, el avance y su continuidad después de varios ciclos escolares para valorar su permanencia. Debe destacarse que estos procesos de evaluación en los

programas de FC tradicional son muy escasos en el mundo, ausentes casi totalmente; constituyen, según especialistas de FC, “un desafío que deben asumir próximamente la políticas de FC —en cualquiera de las modalidades bajo las cuales se realicen—” (Vezub, 2010: 124). Sin embargo, en los procesos de FC centrados en la escuela en Baja California el seguimiento y la evaluación se hacen mediante resultados de los alumnos y no sólo en cuanto al desempeño académico en ENLACE como una especie de avance en la actual Ruta de Mejora, sino que también se incluyen habilidades, actitudes y valores de los alumnos; encuestas a padres y estudiantes, y observación del contexto (figura 2) desde cada una de las aulas y escuelas que participan en estos procesos de FC in situ.

Una vez más, el modelo de FC in situ coincide con las *Orientaciones para establecer la Ruta de Mejora Escolar* (SEB, 2014), una nueva acción de la Secretaría de Educación Pública (SEP) en la que también se plantean fases de seguimiento y evaluación como “un medio para valorar avances, rectificar y retroalimentar las decisiones y actuaciones de la comunidad escolar” (SEB, 2014: 17), cuando se tiene como parámetro fundamental la mejora de los aprendizajes de los estudiantes.

Finalmente, también en el modelo de FC in situ de Baja California se considera a los padres para la rendición de cuentas de los resultados de sus hijos.

### **La formación continua en la escuela articulada de abajo hacia arriba en el nivel de la supervisión escolar**

Maestros, directivos, asesores técnicos y supervisores de Mexicali y Tijuana aportan ejemplos de encuentros, prácticas o procesos que son parte de su FC en la escuela o lo han sido, pero que han estado articulados de abajo arriba a nivel de la supervisión escolar, aunque horizontalmente con otras escuelas de su misma zona.

Las escuelas de las zonas 13 y 17 de Mexicali se ubican en localidades, colonias y ejidos esparcidos en el territorio del municipio hacia los límites con Sonora; la mitad de éstas está registrada en la SEP como de turno continuo (jornada ampliada). Las zonas mencionadas en su mayoría concentran escuelas ubicadas en localidades menores de dos mil habitantes, dispersas geográficamente, aunque con un grado de marginación bajo o muy bajo (CONAPO, 2010).

En Tijuana, cabecera municipal de Tijuana, se localizan 34 zonas escolares de primarias generales de las 75 federales transferidas que hay en el estado (incluidas las zonas escolares 25, 38, 56 y 72);<sup>4</sup> cuenta con una población de 1 300 983 habitantes.<sup>5</sup>

<sup>4</sup> En Baja California existen 119 zonas escolares de primarias generales, 75 del subsistema federal transferido y 44 del subsistema estatal. Sólo una está integrada por más de 20 escuelas, pero puede existir una gran dispersión geográfica entre las escuelas que integran una zona.

<sup>5</sup> Estimaciones del Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL) con base en el XII Censo de Población y Vivienda (2000), II Censo de Población y Vivienda 2005, y Censo de Población y Vivienda 2010.

En la zona escolar 38, en la localidad de La Esperanza (Granjas Familiares), ubicada en el municipio de Tijuana, hay una población de 1 173 habitantes. De ésta, 55% de quienes tienen 15 años y más cuenta con educación básica incompleta (INAFED, 2010).

En la misma zona escolar, pero en el municipio de Ensenada, la localidad Francisco Zarco cuenta con 2664 habitantes. Entre la población de 15 años y más 54.2% tiene educación básica incompleta. En la localidad de Ensenada (cabecera), con una población de 279765 habitantes, 28.6% de las personas de 15 años y más tiene educación básica incompleta. En La Misión, que tiene 920 habitantes, 52.2% de la población de 15 años y más no completó su educación básica, y 31.1% en El Sauzal de Rodríguez, con 8 832 habitantes. En Villa de Juárez, con una población de 947 habitantes, 46.9% de los individuos de 15 años y más no tiene educación básica completa. Por su parte, en la localidad de San Marcos sólo habitan 17 personas, y la localidad del Ejido Ley Federal de Reforma Agraria tiene una población de 22 habitantes (INAFED, 2010).

De la zona escolar 72, en el municipio de Tijuana, en la localidad El Niño, que cuenta con una población de 8999 habitantes; 50.74% de los individuos de 15 años y más no completó su educación básica. Destaca también la localidad Valle Redondo, de 33 habitantes, donde 76.19% de la población de 15 años y más tiene educación básica incompleta. Por último, en la localidad Los Laureles, con una población de 13 habitantes, 45.45% de las personas de 15 años y más no completó la educación básica (INAFED, 2010).

### a) El diagnóstico de zona escolar

Si el diagnóstico revela que los nuevos maestros “no saben leer”: la primera acción de FC que debe desarrollarse es enseñar a leer a los propios maestros. A éstos les resulta claro que los supervisores pueden detectar esas necesidades, o incluso pueden saber quiénes son los buenos maestros; sin embargo, consideran que la solución no la puede ofrecer el propio supervisor. Un directivo invitado a esta tarea señaló que no se contaba con los recursos humanos suficientes “para poder generar esa red de equipos técnicos a nivel estatal y a nivel municipal porque habían otros factores no académicos [...] que lo impedían”.<sup>6</sup> Un ATP advierte que ese periodo de formación lleva mucho tiempo: “Tuve que pasar por una formación de asesor técnico pedagógico por muchos años e incluso llegué asesorar a directivos y a maestros, que si yo no hubiera tenido toda esta formación académica previa difícilmente hubiera podido estar en este trabajo”.<sup>7</sup>

De otra forma, según la propia supervisora, ¿cómo podría enseñarse a resolver los problemas de lectura a los estudiantes?

<sup>6</sup> Directivo. Grupo de Enfoque Tijuana.

<sup>7</sup> Directivo y ATP, Grupo de Enfoque Tijuana.

Un ejemplo claro de esto es el estado de Baja California, un compañero que su máximo de promedio en el aula era de dos o tres [...] en las materias de español y matemáticas. Yo lo máximo que llegué a tener fue de 6.2; entonces, ¿quién va asesorar a los maestros? Alguien que su promedio en evaluaciones está por los suelos.

Con el diagnóstico de este tipo de problemas fue que también se identificó una necesidad específica para la FC a nivel de supervisión de zona escolar: la carencia de asesores capacitados para emprender esta tarea, pues se contaba con sólo cien asesores en todo el estado.

La supervisora empezó haciendo un análisis con los propios asesores:

La formación de asesores, esos cursos. El sentarme un día, “váyanse a cenar y aquí los espero a las ocho de la noche y empezamos” [...] después de cuatro días empezábamos a platicar, en la formación realizábamos un análisis [...] de grupo [...] estar formando esa semana con asesores.<sup>8</sup>

Se trató de formar un grupo de conductores de desarrollo docente que tenían que especializarse en construir su propio perfil de asesores. La crítica de los maestros que reciben anualmente los cursos de FC —por ejemplo, de 120 horas y previos al inicio del ciclo escolar, que se ofrecen y acreditan para Carrera Magisterial, y en otras dos jornadas a lo largo del año— es que los ATP que los conducen no están capacitados para ofrecerlos:

Mi prioridad fueron las materias de Español y Matemáticas, yo me fui a todos esos cursos, a los nacionales, y los seguí. El problema en las escuelas es que quien está enfrente no está suficientemente capacitado.

Había cursos a los que asistía y [yo], entre mí, decía: “No estoy aprendiendo nada nuevo, me está hablando de lo mismo, ni siquiera me motiva estar aquí; terminé el curso, pero al final no cumplí con el trabajo”.

De esto se desprende como tarea indispensable en la construcción de un modelo de FC desde la supervisión capacitar al ATP con ese perfil especializado, paralelamente al trabajo adicional que realiza por haber sido designado como “asesor”.

Por ejemplo, la asesora que va a estar mañana. Yo no sé cómo le va a hacer. Ahorita está trabajando. Ella sabe lo que tiene que hacer; sabe del grupo; sabe de su responsabilidad: tiene que presentarse a las ocho de la mañana y pobrecita si llega tarde.<sup>9</sup>

Estos asesores formados desde la supervisión tienen que especializarse en diversos temas y en el diseño de los cursos, sus actividades, su resultado y su seguimiento por un periodo de uno a dos años. Esto significa que durante su capacitación de FC, los ATP no pueden especializarse

<sup>8</sup> Supervisora, Grupo de Enfoque Tijuana, septiembre de 2014.

<sup>9</sup> *Idem*.

en todos los campos, y que a nivel de supervisión de zona escolar se requiere generar y diseñar un proceso específico para los ATP que constituirán el equipo de FC.

La siguiente tarea en este diagnóstico de FC desde la supervisión es determinar las “necesidades de la zona escolar”. Y es, según la supervisora:

Simplemente como los cursos que me proponían ahorita de Carrera Magisterial, esos cursos eran desconectados, era uno de esto, uno de aquello [...] Como supervisora, yo lo que he tratado de hacer es, primero que nada, realizar un diagnóstico, percatarme de las necesidades de la zona escolar.

Otra supervisora<sup>10</sup> concuerda: “ese diagnóstico debe estar basado en los resultados de aprendizaje de los alumnos y [...] los maestros”. Para ello hay que pedirle confianza al maestro que comparta los resultados que le llegan sellados, y es necesario hacer un seguimiento de escuela y maestros “o sea con nombre y apellido”. La informante considera que así tendría que hacerse con “la evaluación universal”. Así se hacía con ENLACE y el resultado del maestro. Con esta base se generaban

cursos y talleres no para capacitar, sino para tratar de apoyar al maestro, pero [en lo] que era su necesidad [...] El curso lo hacemos normalmente en horario de trabajo; que decimos “Es que estamos perdiendo clases”. No lo vemos como que estamos perdiendo clases; lo vemos como una inversión.

Esta supervisora señala que aunque sea sólo un día al mes:

Pero el maestro se está actualizando para poder dar mejores resultados [...] y hoy lo seguimos haciendo con asesores técnicos y con directores [...] Actualmente estamos generando un taller para directivos porque la mayoría de mis directores son nuevos [...] le estamos también así dando tiempo extra, pero no de esa forma tan rigurosa, como que si no cumples con tantas horas ya no tienes derecho a la constancia [...] Ahora ya estamos al margen de la constancia [...] no es por los puntos, sino por la necesidad de actualización.

Otra supervisora reconoce los esfuerzos de los maestros para mejorar el logro de sus estudiantes, pero también las confusiones pedagógicas y los problemas de FC que tienen. “Estos intentos y el brincar de un lado a otro es lo que no ha consolidado el proceso de actualización. Necesitamos verdaderos formadores de docentes.” Como podemos observar, ésta es una de las tareas más importantes del proceso de FC al nivel de la supervisión escolar.

Considera que hay una gran “desvinculación” entre los cursos que se ofrecen de:

la práctica real, de la práctica actual [...] entre lo que sería una formación continua y los modelos educativos que se están manejando en la actualidad [...] o bien se da esa vinculación

<sup>10</sup> Con seis años en esta tarea y 30 de servicio, ha sido maestra frente a grupo, coordinadora educativa, ATP y directora; ha trabajado en tres supervisiones: en una como ATP, y en las otras dos, la 38 y la 72, como titular. Grupo de Enfoque Tijuana, septiembre, 2014.

a esferas altas de las autoridades educativas, quizá en la SEP [...] pero que ya no llegan a los estados y aquí tan lejos que estamos [y] al modelo actual yo lo describiría desvinculado de una necesidad real del docente.

Pero además considera que parte de esa “desvinculación” tiene que ver con el acceso.

Porque nos ponían, todavía hace dos años un horario de los talleres, de los cursos estatales, de 6 a 10 de la noche. ¡Imagínate qué crimen! El maestro está desde las 8:00 en su aula hasta a las 5:30 y luego lo invitan a un curso de 6:00 a 10:00. Y qué: ¿esa persona no vive?

Por si fuera poco, los Centros de Maestros no tienen las condiciones adecuadas —existe uno que no tiene ni sanitario—.

Vemos simplemente el de aquí, creo que es el 2, el de aquí, de Agua Caliente. No sé si has ido últimamente, pero las condiciones no son muy agradables. Nosotros tomamos ahí el diplomado para supervisores, el que se acaba de ofertar, y en las observaciones siempre poníamos eso.

Otra de las tareas de FC para los ATP y los formadores de docentes desde la supervisión escolar es capacitar no sólo en torno a la formulación del diagnóstico, sino prepararlos para hacer un seguimiento de la formación y de sus resultados: “Te capacito, le damos seguimiento y posteriormente hemos de observar los resultados que generamos en base a esa capacitación”.

En la zona escolar de supervisión número 56 de Baja California han aplicado esta estrategia de formación en dicho proceso de capacitación.

Me percaté que había una gran cantidad de alumnos que no sabían leer; esto se dio porque la metodología de los maestros no tenía un resultado como tal. Con los cursos que fomenté en la escuela se empezaron a ver resultados notorios; incluso un día cité a todos los ATP y les dije: “Tienen que estar este día para la capacitación y llevan su cuaderno”, entonces, yo los capacitaba y cuando tocaba revisión les decía en lo que quizás pudiesen estar mal, ya que contradecían las indicaciones y los asesoraba, los apoyaba, los aconsejaba [...] Primero capacité a los de la supervisión, después se integraron aproximadamente como veinte personas [...] lo hacía yo directamente, cada semana nos reuníamos; el trabajo es en tres niveles: tenía que hacer la labor de supervisión porque al fin de cuentas yo era la encargada de todo esto [...] logramos corregir ese problema [...] [en] quizás alrededor de cuatro meses [...] Creamos algunos talleres, uno de ellos fue el de Historia, creo que toda esta experiencia les va a servir [...] Diseñamos un taller de Historia para maestros de tercero, diseñamos un taller de Matemáticas para maestros de cuarto a quinto, un taller de Escritura y se quedó como proyecto un taller de Artes.

Existen desde luego más necesidades y problemas de aprendizaje en el aula que deben ser atendidos con capacitación específica mediante otras estrategias, porque aunque se ofrecen muchos cursos, ninguno está orientado a estos requerimientos específicos.

Se ofertan tantos cursos que ¡bueno! [...] también estoy en desacuerdo que tres no son suficientes; no te ayuda en nada más que, ¡claro!, si buscas puntos. ¿Por qué no? También es válido [...] Por último la necesidad te va haciendo buscar [...] una experiencia [...] por todo un ciclo; ya nos conocíamos, sabíamos quién necesitaba más apoyo, sabíamos a quién se le dificultaba más ciertas cosas [...] ¿Cómo hacer que ese niño aprenda? Yo ocupo mucho el tutor, es decir, pregunto: “¿Quién ya terminó? Voluntariamente, ¿quién me podría ayudar con Alonso?” [...] cuando se sienten en confianza preguntan, a lo mejor conmigo no [...] ¿Quién no le tuvo miedo a su maestra en algún momento?

También la cantidad de alumnos es un problema: no le puedes dar tu atención a todos, repetir la actividad o la pregunta y esperar que realmente la hagan, mientras te ocupas con ciertos niños otros ya están muy interactivos. Tengo incluso muchos pequeños que son un desorden y platican mucho, pero me trabajan bien, entienden muy rápido; tampoco quiero un salón de querubines, “son niños”. Todas esas necesidades de mis alumnos me han motivado a buscar ayuda en formación continua.

Los actores de este nivel, sin embargo, reconocen que varios de los cursos nacionales fueron útiles, creen que debido sobre todo al empeño de los maestros. Pero ellos consideran que parte de este reconocimiento se debe a que los mejores cursos fueron hechos por ATP desde la supervisión. Recuerdan mucho en especial un curso diseñado por un ATP:

La mayoría de los maestros han argumentado que esos cursos sí les sirvieron; el de Matemáticas fue el primer curso que, en lo general, toda la gente decía: “Este curso está bien suave. Este curso sí lo puedo aplicar”. Otro curso que me gustó mucho fue el de la Historia en Baja California [...] [otro] el de Bibliotecas Escolares.<sup>11</sup>

Narra la diseñadora de este curso, entonces ATP de una de las zonas de supervisión de Baja California:

Sí, de hecho yo fui diseñadora de uno; primero diseñé un taller breve y lo nombramos como tal “breve”, recibí la mención nacional al mejor diseño [...] Entonces, cuando me hablan y me dicen: “Profesora tienen una mención especial a nivel nacional, ¿qué posibilidad hay que nos lo haga curso Estatal?” Yo había hecho el de procesos de cambio y había sido un ¡boom! Ese curso y los profesores fueron porque pensaron que era para que ellos cambiaran; no sabían incluso teniendo el programa que era un eje temático y cuando se iban a inscribir decía: “Yo quiero ese porque yo creo que necesito cambiar”, entonces hice el de procesos de cambio y la gente fue pensado que era una cuestión psicológica y como estaban los cambios de los materiales y se sentían tan abrumados: llegaron y se encontraron con la sorpresa de que eran Matemáticas (me quiero morir), pero les gustó tanto que en la evaluación se ofertó a nivel estatal y posterior a eso me habla la coordinadora y me dice: “Leticia, es el número uno de puntuación, están 100% aprobados y lo mejor que te puedo decir es que antes se hacía el seguimiento con el aprovechamiento escolar porque en Carrera Magisterial se evaluaba y seguimos la línea del curso y nos dimos cuenta que se elevan significativamente

<sup>11</sup> Supervisora, Grupo de Enfoque Tijuana, septiembre de 2014.

los resultados en los alumnos en los procesos de cambio. ¿Por qué no nos haces un taller breve de fracciones?"; realicé el taller breve de 30 horas en México porque la comisión nacional tenía que ir a dictaminarlas, lo dictaminan y nos llaman para decir que tenía la mención especial de diseño.

Realicé otro curso ya a nivel estatal que se llamaba "Situaciones prácticas para el abordaje de las fracciones", se inscribió muchísima gente, llenamos las escuelas, fue algo impresionante! Esto fue en el año 2000. Estos cursos se impartían los miércoles y jueves, luego se abrió la sabatina [...] como no nos dábamos abasto se abrió la de lunes y martes. En el estado, prácticamente todos los maestros lo tomaban; toda la gente que estaba tomando este curso, todos, pasaron el examen y subieron el nivel en Carrera Magisterial.<sup>12</sup>

Y, sin embargo, desde la supervisión se considera que son tres "las figuras" del proceso de FC con las que se tiene que trabajar en primaria:

ATP, directivos y asesores [...] Además de fortalecer a los docentes, hay que fortalecer a los directivos [...] Que mi director sea mi guía, que sepa un poquito más que yo; es una responsabilidad que debe tener el director sin importar el título que tenga; asimismo el supervisor, no sólo están ahí ocupando un espacio, sino que deben saber qué contestar, qué decir, cómo asesorar.

Y es que los ATP, en este caso también docentes, consideran que la FC "no la da nada más el docente; la da el directivo que sabe, la da el supervisor o el inspector que debe saber. Ahí está la formación continua. La pieza clave son los directivos y la permanencia de ellos".<sup>13</sup>

Una supervisora confirma esto. Ella considera que "la política de la escuela la imprime, la diseña, la implementa el director. Nadie más. Puede haber apoyos externos, pero quien tiene la dirección de todo es el directivo". No obstante, considera que también se carece de los equipos técnicos para formar directivos y ATP, como en los casos del diagnosticado problema de Lectura y después el de Matemáticas, aunque debe destacarse que los supervisores también son objeto del proceso de formación.

La jefa del sector estaba siempre muy preocupada por que hubiera esa capacitación hacia círculos de estudio; ponía a sus ATP a que nos dieran los talleres y a ella le gustaba mucho eso, le gustaba mucho esa dinámica; cuando se integra la profesora Nancy a la que le encantaban estos círculos y de ahí se dio [...] Lo interesante es que nos reuníamos una o dos veces a la semana en un sitio y cada supervisor pagaba, ni siquiera estábamos ahí esperando a que nos pusieran el espacio [...] simplemente era para ir a estudiar un tema, un curso estatal [...] Sí, "los medios te llevan al fin", la situación era un pretexto que tomabas un curso estatal o una ley nueva y nos reuníamos a analizarla y ahí nos compartíamos cosas: nos aconsejábamos y aprendíamos mucho.<sup>14</sup>

<sup>12</sup> *Idem*.

<sup>13</sup> ATP, Grupo de Enfoque Tijuana.

<sup>14</sup> Docente, Grupo de Enfoque Tijuana.





Y es que los supervisores reconocen que la famosa y tradicional formación en cascada funciona sólo cuando se tienen equipos técnicos formados. Entonces, se debe generar este proceso de autoformación: “Pues entramos en el proceso de autoformación. Todos los que estamos aquí somos autoformadores”.<sup>15</sup>

Se detectó así que los Centros de Maestros intentan que el apoyo que deberían brindar lo proporcionen los ATP de escuela y asesores de la zona escolar:

Quando ibas y solicitabas un taller, “¡Oyes, ocupo un curso para mi escuela!” Que ibas directamente al Centro de Maestros, “No profesora si en su zona hay ATP ¿para qué lo viene a pedir aquí?”, “Pero ustedes para eso también están”.

De qué me servía tener a cabo un equipo que realmente no sabía cuál era su función, no daban cursos, no daban capacitaciones, no te orientaba. [Entonces] Regresaba a mi zona y junto con mis maestros y asesores de mi zona diseñábamos el taller.

Otra de nuestras supervisoras informantes confirma esta pobre relación con los Centros de Maestros:

Resulta triste o lamentable decirlo [...] pero la vinculación que tenemos y de la que nos quejamos también es, simplemente, pedirnos las listas del curso que estamos dando, del taller, y sentimos que nos piden las listas para validar [...] que les pasemos el listado; a veces, que nos lo firme la Supervisión. Porque si la firmo yo, quedo como coordinadora, pues ya no fue formación continua quien lo ofertó.<sup>16</sup>

Nuestra informante no encontró ninguna vinculación importante de la supervisión con el Centro de Maestros y la FC estatal.

Parte del problema de esta carencia de equipos técnicos formados y de maestros en proceso permanente de FC en cada zona escolar tiene que ver con la estructuración que se hizo; se vinculó la FC a estímulos de los maestros frente a grupo y se dejó fuera a los ATP:

Históricamente, todos los programas que se han dado, ya sea para elevar la calidad de la educación, o para estímulos económicos, siempre han apuntado hacia el beneficio económico de los maestros frente a grupo, y ahora el sistema, o quienes están dirigiendo el sistema actual, van en ese sentido también [...] los programas son para los maestros frente a grupo y que ellos rindan, y el programa de estímulos de Carrera Magisterial —que no sé qué nombre le van a dar ahora—. Entonces los demás prácticamente estamos fuera [...] entonces únicamente el mínimo necesario, cuando realmente estamos viendo que sí son muy necesarios.<sup>17</sup>

---

<sup>15</sup> Supervisora, Grupo de Enfoque Tijuana.

<sup>16</sup> *Idem*.

<sup>17</sup> ATP de zona, B, Grupo de Enfoque 2, Mexicali, 3 de octubre.

Por ello a los docentes les preocupa que ahora les “están quitando los ATP”; consideran que éstos han contribuido a que sus escuelas hayan ocupado “primeros lugares en aprovechamiento académico [y] en muy buenos lugares en concursos [...] a los que van los niños”.<sup>18</sup> Un inspector confirma: “Eso le aseguro, que a nivel zona se va a reflejar. Se va a ir para abajo”.<sup>19</sup>

Los ATP desde las zonas de supervisión proponen algunos indicadores para estos procesos académicos, como el compromiso con la actualización y la preparación para mejorar el trabajo, y las evidencias en los resultados de las escuelas, “lo que es ahora la Ruta de Mejora que se hace llegar siempre a la supervisión, y ya de ahí ellos lo pasan al sistema”.

También han propuesto indicadores de la participación de los padres de familia, y los resultados de los exámenes bimestrales “no nada más a nivel de grupo, sino a nivel de escuela”.

Un caso exitoso de mejora debida a la FC desde la supervisión se desarrolló en la zona 63 en Tecate, en la escuela Guillermo Prieto. Esta escuela primaria general tiene 343 alumnos con dos grupos en cada grado y 15 profesores –12 frente a grupo, 1 de educación física y 2 de idiomas–, así como 4 de personal de apoyo. En esta escuela se identificó, con base en ENLACE, que el problema estaba en Matemáticas. Para atenderlo, con el impulso y el liderazgo de la directora se formaron:

Círculos de estudio entre los mismos docentes para que una hora diaria después del horario de clases nos quedáramos a trabajar, intercambiar experiencias y apoyarnos con materiales. En esa ocasión solicitamos a FC nos apoyara con materiales que ellos tenían [...] videos, libros [...] y se vio el impacto en el aprendizaje de los alumnos. Yo creo que [...] es muy importante en sí, llegar al problema, donde está y atenderlo.<sup>20</sup>

También se apoyaron en Internet. En esa ocasión, a la supervisión sólo se le avisó, pues la iniciativa fue de la escuela, de la dirección. Se revisaron los resultados y se llegó

Hasta el reactivo por grados [...] con apoyo del asesor llegamos hasta el reactivo donde estaba fallando la mayoría de nuestros chicos [...] fue iniciativa de la escuela con apoyo de la supervisión [...] en las reuniones de Consejo Técnico [...] Se planteó en la reunión [...] Pero no se les dijo: “Miren aquí están los problemas y así salieron sus alumnos”, sino “Maestro, mira éstos son tus resultados. Vamos a analizarlos entre todos [...] y que de ellos salgan las propuestas”.<sup>21</sup>

Se examinó la viabilidad de las propuestas. Los acuerdos o estrategias se llevaron a la práctica y luego se evaluaron. Este proceso duró todo el ciclo escolar, se comparó con los anteriores y se notó el avance. Se dio un reconocimiento, aunque no haya tenido valor escalafonario.

<sup>18</sup> Docente y ATP de las escuelas 30 de Abril y Reforma Educativa, Grupo de Enfoque 1, Mexicali.

<sup>19</sup> Inspector, Grupo de Enfoque 2, Mexicali, 3 de octubre. Cabe señalar que en Baja California existen las figuras tanto de supervisor como de inspector escolar.

<sup>20</sup> Supervisora.

<sup>21</sup> *Idem*.

Esta supervisora considera que en este punto sería importante el papel de la supervisión en la validación y el seguimiento de los procesos, porque es la autoridad más cercana a la escuela.

En contraste con el anterior, un caso distinto se generó a partir de la supervisión en la zona 38,

Uff, la zona 38 [...] una zona con mucho atraso en los procesos académicos, muchos vicios de Baja California con 18 escuelas de la periferia de Tijuana, de zona de Playas [...] Santa Julia, todas esas partes por ahí. De 18 escuelas, 16 o 17 se encontraban debajo de la media.

La estrategia inicial fue:

Bajar los resultados [de la plataforma de ENLACE [...] supervisar con asesores [...] y se grafica por escuela [...] y ahí viene el justificante, que el cambio, que el ambiente, que los niños no comen, que los padres no ayudan [...] no es la metodología, no es porque el maestro no asiste [...] falta, no es porque el maestro hostiga al niño, porque el ambiente de aprendizaje no es el adecuado [...] Pero aquí están los resultados por escuela, invitando primero en reunión de directores [...] “Ok, director, ahora haga lo mismo que hicimos aquí como escuela, hágalo usted con su escuela, por grupos, y enfrente de sus maestros [...]”, al principio es mucha resistencia. Ahí sí batallé bastante porque se sentían evidenciados, “Es que eso, nos estás evidenciando, como escuela”, nos evidencia, no importa pero de aquí vamos a dar un reconocimiento, quizá no sea el propósito en sí, no era el propósito en sí de ENLACE, pero nos sirvió, fue el pretexto, “Vamos a reconocer a los 10 maestros más exitosos de la zona, a los que salieron más altos”, ¿cuál es el reconocimiento?, una plaquita, un diploma y hasta ahí.

El siguiente paso en cursos o talleres fue invitar a los docentes a compartir sus experiencias exitosas con sus compañeros, “y vas agarrando *tips* [...] ideas”. Una de estas experiencias con resultados exitosos, según observaciones:

Él nos compartió, en una ocasión, que él se acercaba mucho al padre de familia, hacía ese compromiso con el padre de familia, a que [...] lo estuviera apoyando [...] mi primer acercamiento: “Mire su hijo salió así y no queremos que continúe así, queremos que mejore”. Otro [...] que [...] diario empezaban con un reactivo tipo ENLACE, como un reto [...] no como reactivo, sino como un reto, como un ejercicio [...] Eso nos dio buenos resultados.

Otra situación contribuyó: varios directores de esta zona se jubilaron y entraron nuevos con otra dinámica. En este caso se apostó al liderazgo académico del nuevo director que sustituyó prácticas antiguas: la de seguir comprando los exámenes, la de sólo contestar las guías, la de dar a los docentes la guía para que se la lleven a su casa. “Entramos y parecían bodegas las direcciones.” Con los nuevos directores se evitaron vicios de solapar: “de que hago como que hago. No te metas conmigo y yo no me meto contigo”.<sup>22</sup>

<sup>22</sup> *Idem.*

La supervisora reconoce que otro factor que influyó fue el apoyo del jefe de sector, es decir, así como directores de escuela y docentes buscan apoyo de la supervisora, ésta busca apoyo de su jefatura de sector. Una de las estrategias para este proceso de FC fue asignar asesores de la supervisión a las escuelas, “A ti te tocan dos, a ti dos y a ti dos o tres”. Otra estrategia fue atender aquellas escuelas con una necesidad o debilidad más marcada: “como zona, dimos talleres directamente a docentes en el horario de clase, en el horario escolar; un día primero y segundo; otro día tercero y cuarto”.

Algunos de los talleres fueron diseñados por los ATP de la zona de supervisión, aunque:

Con sus limitantes, pues no tenemos esa preparación [...] para el diseño. No hay esa capacitación para asesores [...] actualmente todavía no tenemos esa preparación [...] los comentábamos, me los daban a que los revisara, hacíamos las observaciones [y se reproducían] los materiales en la supervisión, se reprodujo mucho material en la supervisión para apoyar [...] Los poníamos a consideración de las escuelas. Aquellas que tenían los recursos, ellas mismas los reproducían.<sup>23</sup>

Paradójicamente una de las escuelas de éxito era una escuela vespertina. Y después de estos procesos, el seguimiento a las escuelas:

Nosotros seguíamos revisando año con año esos resultados y haciendo los comparativos. Aunque no era lo ideal [...] se seguían haciendo.

En cada reunión de Consejo Técnico de escuela, de zona, siempre se estuvieron analizando los resultados y los resultados bimestrales. Llevar ese seguimiento es importante. Llevar ese comparativo con resultados, con cuadros, con gráficas y aquí a la luz de todos, porque no hay más escuela. Es la escuela de la zona [...] las 18 escuelas que participamos. “Aquí dice que, en el mes de septiembre, en el primer bimestre, tienes 20 niños reprobados...” Entonces, ese seguimiento que se estuvo dando en cada reunión de Consejo Técnico, de alguna manera obligaba —sin enfrentarnos, sin confrontarnos, sin ser autoritario con ellos— a que estuviéramos más al pendiente de cada escuela, del proceso pedagógico, del proceso educativo en las aulas.

Algunos aprovecharon los cursos que se ofertaban de FC; donde lo podían hacer, como círculos de estudios [...] De los colectivos y lo hacían en sus casas, incluso se reunían en casas, no necesariamente en la escuela y la directora nos informaba. Nosotros los visitábamos, verificábamos. FC, por su parte, hacía lo que le correspondía.<sup>24</sup>

Aquí se identificaron algunos apoyos estatales a la FC para las zonas de supervisión desde los Centros de Maestros y de las jefaturas de sector. El apoyo de parte los Centros de Maestros y de la Coordinación de Formación Continua estatal se hizo principalmente para validar estos procesos, y en mucho menor grado y de manera esporádica para diseñar los

---

<sup>23</sup> *Idem.*

<sup>24</sup> *Idem.*

talleres. Los asesores de la supervisión acudieron a FC a solicitar algunos materiales y quizás alguna orientación; en realidad, señala la supervisora, “sólo para validar las listas y decir que tuvimos apoyo, no así muy directo”.

De las autoridades educativas estatales, refiere que el apoyo más importante: “Fue ése. No interferir. El no evitar que se dieran los cursos. Sobre todo porque los talleres se programaban en horario escolar”. La encargada de la Jefatura de Primaria les ayudó con algunas orientaciones, sobre todo porque había sido supervisora: “Bueno, puedes hacerle así...”; la jefa de sector, por su parte, “Luego sacó su manual del cajón, un manual muy viejito y me dice: ‘Mira, esto puede ser, esto no; aquí no se meta, puede tener estos conflictos...’; más en lo normativo”.<sup>25</sup>

La supervisión cree que los Centros de Maestros deben apoyar para hacer los diagnósticos más precisos, para “no estar inventándonos cursos que nada tienen que ver con lo que estamos viviendo en las aulas”; también con instalaciones adecuadas; con equipos académicos; que todos los niveles de autoridades educativas se involucren en los procesos “y que sepan realmente qué pasa abajo”, hasta ver el impacto del cambio.

En cuanto al apoyo de instituciones externas al Sistema Educativo Estatal de Baja California (parte de la Secretaría de Educación y Bienestar Social del Gobierno de Baja California) a estos procesos de FC desde las zonas de supervisión, lo primero que se refiere es Internet, y algunos trabajos con la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) —hubo algunos diplomados por iniciativa del Sistema Educativo Estatal de Baja California— y la Universidad Autónoma de Baja California. En cuanto a la colaboración de FLACSO, puede decirse que “En ese tiempo estaba muy en boga lo de ‘Escuela Segura’ y era sobre el manejo de conflictos”.<sup>26</sup>

### **El modelo esquemático de formación continua centrado en la escuela desde la supervisión escolar en Baja California**

Como se encuentra de manera recurrente en la FC local y desde la escuela, a nivel de zonas escolares el proceso del modelo inicia con un Diagnóstico General de Necesidades de Aprendizaje con base en evaluaciones estandarizadas nacionales que revisan la supervisión y los ATP; incluye la formación en “cascada”, pero no sólo considera a los alumnos, sino también a maestros, directores y escuelas, y además, las necesidades de FC de los formadores de docentes y de equipos técnicos en general, precisamente aquellos tan criticados por los docentes de las escuelas. Se quiere diagnosticar a estos equipos técnicos (constituidos por asesores y ATP), incluso si se requiere formarlos de manera especializada e incluir a especialistas en la formación de directivos (figura 3). También se evalúa el papel que han realizado los maestros, la coordinación de FC y las jefaturas de sector. Este nivel no se discute en la literatura de investigación sobre FC, a pesar de que se reconoce que

<sup>25</sup> *Idem.*

<sup>26</sup> *Idem.*

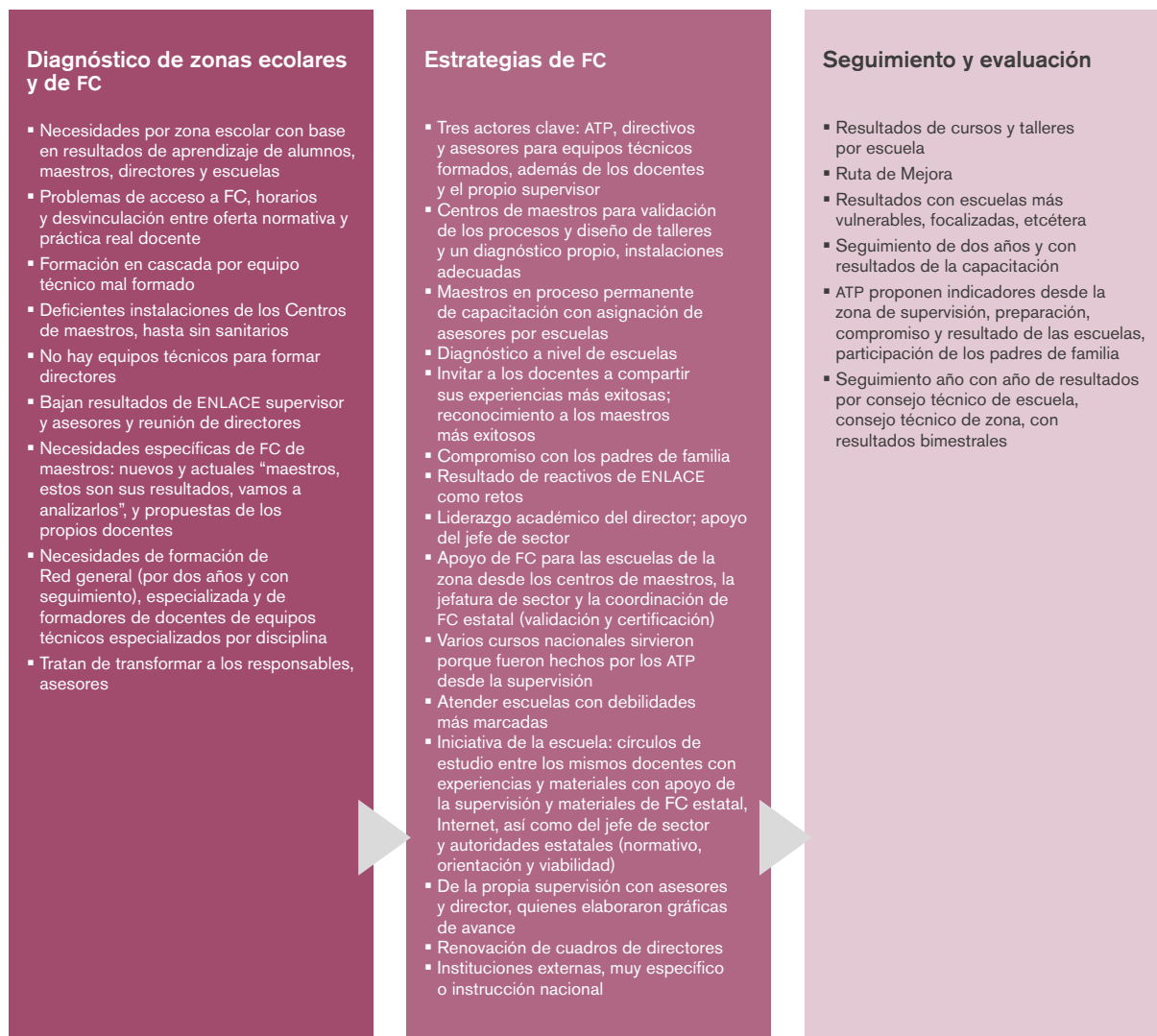


su gestión debe examinarse y no quedarse restringida a nivel de escuela, aunque se sabe que es difícil aplicarla en otros ámbitos. El diagnóstico se inicia, precisamente, acudiendo a las escuelas a identificar sus necesidades y escuchar sus propuestas, pero también se enfoca en las escuelas “más débiles” y los maestros y escuelas más exitosos, además de lo señalado arriba, como resultados de evaluaciones estandarizadas por escuela en las zonas.

Después de este diagnóstico, el modelo propone ofrecer FC para integrar y organizar un equipo técnico de formadores con especialidades que considere fundamental preparar a directivos, asesores y ATP, además de la FC de los propios supervisores y, desde luego, los docentes. Después se asignan asesores especializados para las distintas zonas escolares de primarias de Baja California. En una segunda fase de estrategias y mecanismos del modelo de FC desde las supervisiones, se convoca y apoya a la formación de círculos de estudio entre los docentes de las diversas escuelas sobre sus propias experiencias exitosas y problemas comunes. Estas dinámicas y procesos de FC en las escuelas se apoyan con materiales de la supervisión, sus equipos técnicos especializados, y la coordinación de FC estatal, así como con la orientación normativa y de viabilidad de las autoridades educativas estatales.

Finalmente, se hace un seguimiento según resultados y gráficas utilizados en los diagnósticos iniciales por cada escuela de la zona, y de acuerdo con las Rutas de Mejora en aquellas escuelas y grupos que presentaban los resultados más bajos de logro académico, incluidas las focalizadas y las más vulnerables socialmente.

**Figura 3** Modelo de formación continua desde las zonas escolares, Baja California



## Los procesos de formación continua vistos desde la jefatura de sector y las autoridades educativas estatales

La jefa de sector investigada tiene bajo su responsabilidad 11 zonas escolares con más de 150 escuelas.<sup>27</sup> Su primer trabajo como maestra de primaria fue en una escuela bidocente donde asumió temporalmente la responsabilidad de la enseñanza de los seis grados debido a la renuncia de su compañero; al poco tiempo de ingresar al servicio le asignaron un puesto en el cual estaba a cargo de “escuelas focalizadas” para resolver problemas de rezago educativo de alumnos con discapacidad y de estudiantes de origen chino que no hablaban español.

En su primera responsabilidad como maestra de primaria confrontó el problema de su formación inicial y la FC. No había sido preparada para resolver el problema de “rezago” de los niños repetidores de primer grado, y además, muy pronto, recibió una “invitación” para hacerse cargo de la tarea de ATP, en ese entonces no capacitados para asumir su responsabilidad de formar maestros de educación primaria:

Yo era maestra frente a grupo y mi supervisor me llama y me dice: “Necesito que me colabores porque los ATP que yo tengo son administrativos y ellos no quieren hacer el proceso, entonces necesito que me eches la mano y vayas a la capacitación”; también tendría que formar a supervisores. Algo bastante atrevido, como se lo hizo notar un compañero.

La maestra accedió a la invitación y sólo pidió no dejar su trabajo frente a grupo, pues iniciaba su participación dentro del Programa Nacional de Carrera Magisterial. Señaló que aceptó debido a que: “a mí me interesó mucho, viene una modificación en Matemáticas muy interesante y posteriormente la de Español, entonces yo quise experimentar con los niños si es que las propuestas valían la pena, o estaban hechas al vapor”.

La clave en este proceso fue construir una FC in situ constituyendo “un grupo” de docentes que trabajaran juntos desde la escuela. Empezó así su trabajo escolar con una estrategia para responder al Programa Nacional de Actualización del Magisterio (1996), la primera a nivel estatal, que repetiría después como supervisora, y actualmente se propone hacerlo como jefa de sector. De ello ha obtenido resultados para prepararse y atender con eficacia a estudiantes con rezago.

El grupo encabezado por la entonces profesora trabajó en estrategias para Matemáticas con unos materiales recibidos de un Curso Nacional de Matemáticas. Con base en esto, diseñaron una estrategia que tuvo gran éxito en Baja California y se convirtió en un hito para los maestros, tanto que hasta la fecha se recuerda y se utiliza en las aulas de primaria.

Sí, la idea era que el maestro se actualizara, no se pensaba en un examen. El PRONAM [...] Formación Continua surge con la idea más genuina de que el profesor se profesionalice. Y que analice con sus pares, metodologías, conflictos [...] y sobre todo, que aprenda él

<sup>27</sup> Jefa de Sector con 31 años en el Sistema Educativo Estatal, ha sido directora, supervisora y maestra en una escuela bidocente y en una de tiempo completo. Es maestra normalista formada en el norte del país; cuenta con maestría y doctorado.



mismo, porque el curso de Matemáticas traía un alto contenido didáctico, pero también el maestro aprendía de lo que con sus pares hacía, porque traía ejercicios donde aprendías Matemáticas, y cuando aprendías Matemáticas, te llevaban a que trabajaras con la didáctica de la asignatura.<sup>28</sup>

Esta misma profesora consiguió un puesto de comisionada en el Centro de Maestros. Desde ahí planteó que la oferta tiene que ser diversificada y contextualizada según el estado. Señala: “Lo que hacíamos era estructurar una carpeta estatal que unía dos resultados de lo más interesantes”, los exámenes de Carrera Magisterial, y los exámenes que aplicaba el Programa Nacional para el Magisterio (PRONAM).

Y luego te ibas al aprovechamiento escolar de los alumnos. Encontrabas que había una relación estrecha de lo que el maestro no resolvía bien [...] sus deficiencias y lo que los niños presentaban también como deficiencia [...] Triangulabas esos tres resultados y salía como resultado: la carpeta estatal [...] A partir de la carpeta estatal se empezó a diseñar cursos y con muy buenos resultados. Yo diseñé cuatro cursos estatales.<sup>29</sup>

Sobre esta base, entre 1998 y 2002 inició el proceso de FC y de fundamentación de equipos técnicos. Se diseñaron también la estructura y el curso. Este proceso terminó por la renuncia masiva de todos los responsables de los Centros de Maestros, desde San Quintín hasta Mexicali, ante la remoción de la coordinadora estatal de Centros de Maestros o de FC.

Según la jefa de sector, se carecía de autonomía en la entidad federativa que permitiera responder a las necesidades de los usuarios, que son los profesores en el contexto en que se desenvuelven, con la necesidad del día a día, y no decir que: ahora como la información viene muy amplia se le va a dar capacitación hasta a los intendentes.

Con una visión prácticamente estatal, reconoce lo que también señalaron los supervisores: ya no hay FC desde los Centros de Maestros. Éstos se han convertido en una dependencia “de emisión de constancias y de inscripción a cursos [...] no hay metas claras porque el coordinador estatal no las tiene; [ni] el Secretario de Educación; [ni] la Subsecretaría”. Se requiere replantear el trabajo de los Centros de Maestros con “gente con perfil [...] qué es lo que necesita el profesor [...] que te sirva día a día [...] En los Centros de Maestros no hay oferta, no hay quien trabaje con los maestros”. Ni los maestros ni los supervisores los consideran una opción.

La jefa de sector considera desde la perspectiva estatal que se requiere de un líder académico en la escuela que apoye a los novatos, y que el maestro se forme en el servicio con expertos. Pero se requiere formar a los tutores y a los propios supervisores.

Al final de este largo proceso, la conclusión parece ser la misma que la tarea inicial: se requiere formar maestros, tutores y expertos en todos estos niveles y en varias etapas.

---

<sup>28</sup> Supervisora, Grupo de Enfoque Tijuana.

<sup>29</sup> *Idem.*

“Necesito formar cuadros con los mismos referentes que nosotros tenemos porque los estamos observando, porque impactan los grupos [...] En Tijuana consígueme veinte y fórmalos [...] y que se vayan a las escuelas y localicen a esos maestros [...] con los supervisores”.

La jefa de sector espera que la nueva propuesta de Servicio de Asistencia Técnica a la Escuela sea una contribución importante. Considera que el ATP y el supervisor no pueden instalarse en:

El plan de verificar cosas [...] Lo que tendremos que hacer es ir a ver qué se le dificulta al profesor [...] ir a hacer una investigación. Insisto estar ahí, observar, preguntarle, decirle: mira, profe, puedes hacerlo así. Hacer actividades donde el profesor viva procesos, por ejemplo: preséntale un problema matemático y que se meta al conflicto y que él sienta cómo resuelve para que él diga: “Yo lo resolví así”, y se le diga: “Ah profe, transfíerelo a tus niños, ve que nadie te tiene qué decir cómo lo resuelvas”. Y esas cuestiones vividas que sí se han trabajado, pero no han sido sistemáticas.

Desde la visión estatal, considera que una de las experiencias exitosas es la oferta de cursos estatales basados en la necesidad del profesor. Por ejemplo: fracciones. Ella diseñó el curso referido antes, ganador de un reconocimiento nacional y usado hasta la fecha, que ya hemos referido. Esta visión estatal es muy importante; es cierto que se revisan y consideran los “detalles de las zonas [y] entre todos aportan, pero la esencia de lo que se pretendía no se logra porque no diseña el estado y, al no diseñar el estado, se va al banco nacional, ahí eligen lo que consideran”. Pero esto no corresponde a la realidad del estado de Baja California, ni siquiera lo hace la oferta formativa de alguna institución nacional prestigiada porque no responde a las necesidades específicas prácticas del profesor, “te quedas en la teoría. ¿Cómo lo aterrizo con un niño que no logro que lea? Pues no hay nada. [Porque] La oferta debe centrarse en la necesidad de la región”.

Se requiere trabajar a nivel estatal con este equipo al que se ha referido en varias ocasiones, por ejemplo, con supervisores desde la jefatura para explorar o diagnosticar necesidades de los profesores, y diseñar un planteamiento estatal adecuado a éstas, porque aunque han tenido a su disposición resultados de investigaciones de instituciones prestigiadas locales, no se pueden aplicar a los casos particulares; y cita un ejemplo de una investigación:

A mí me pareció [...] una relatoría de lo que es la Ley del Servicio Profesional Docente. Un investigador no hace un recuento de la Ley. La Ley ya está escrita. Tendrías que hacer un análisis desde la práctica, qué embona y qué no embona [...] Por ejemplo, la nueva Ley ya a nosotros nos metió en un proceso de: “¿Qué voy a hacer con mis asesores?” ¿De entrada qué haces? Pues los voy a poner a trabajar porque necesitamos consolidar el equipo [...] No, yo soy parte del equipo y ellos son parte del equipo también.

En el sector se cuenta con 80 asesores divididos entre todas las zonas. “¿Qué tengo que hacer? Ver que esos 80 asesores que son del sector se formen. A eso no le ha apostado el equipo de Baja California; no tiene equipo técnico. Había dos, tres, cuatro personas.”

Una de las estrategias exitosas para trabajar con los supervisores a nivel estatal fue que la jefa de sector tratara directamente con los directores.

Yo les pedí a los directores que cuando trabajaran Consejo Técnico me permitieran dirigirlo. Entonces vas a la escuela y los maestros se sorprenden: “Cómo la supervisora va a trabajar conmigo”. Porque la imagen del supervisor es que viene y valida, verifica cosas y se va. Entonces tú vas y te sientas con ellos y les planteas un tema —porque no iba a explorar, sino a trabajar con ellos— y les decía “Qué tema quieren que trabajamos” y ellos entusiasmados me decían por ejemplo: “La suma de fracciones”. Entonces trabajábamos suma de fracciones y ahí veíamos cómo trabajan en las aulas y lo vamos viendo con los resultados de ENLACE, en cómo andan y, no pues salieron pésimos ahí, ¿qué necesitamos? Que no lo vea como alguien que lo va a fiscalizar, sino como el supervisor que va, trabaja con ellos [...] con cada escuela [...] A cada sesión, diferentes días del año.

Así se trabajó con la supervisora en la zona 23, donde 5 de 13 escuelas estaban focalizadas en la Estrategia Integral para la Mejora del Logro Educativo (EIMLE):

Porque cinco escuelas son muchas. Entonces, ¿qué hice? Fui a revisar. Ahora sí que meterme hasta la cocina porque necesito saber qué pasa. Y cuando yo dejo la zona 23, ya no había ninguna escuela focalizada. Las cinco escuelas [...] con resultados mayores de 500 puntos.

La estrategia fue trabajar con los directivos de toda la zona y decirles abiertamente que no se sintieran mal, pero que esas escuelas estaban focalizadas por bajo rendimiento y es un histórico que apremia bastante. Voy a apoyarlos. Permítanme ir a la escuela, platicar con los maestros, llevarles algo interesante. Lo trabajamos y luego vemos qué podemos generar [...] Pues lo hice bien fácil. Localicé cuál era el conflicto mayor de la escuela de todos los grados, de todos los niños, con los resultados de los exámenes, y me fui hasta los directivos [...] hasta el contenido de cada escuela. [En realidad] fue un trabajo arduo. Lo hicimos todos los asesores [...] Casi todos entraron al Programa Escuelas de Calidad (PEC) [...] Efectivamente, salieron de la focalización todos, en tres años. [El seguimiento:] Ir a visitarlos.

El mecanismo era abrir los espacios de Consejo Técnico, normado en el Acuerdo 96, y ahora calendarizado. Primero, el acompañamiento lo hacía el supervisor directamente; luego, uno de los asesores de la zona. Esto difiere de los procesos de FC de la SEP. Éstos tendrían que diversificarse y buscar más estrategias que “tomar un curso” y el Servicio de Asistencia Técnica a la escuela, porque los resultados no se obtienen desde “la lejanía. Tienes que ir a la escuela”. Ni siquiera es funcional un proceso en línea, se tiene que aplicar un proceso “cara a cara”, que “es una bendición”.

A la jefa de sector informante, cuyo sector tiene 11 zonas —entre otras, de la 22 a la 30—, no le parece que funcione bien el Colegio de Supervisores. “Son supervisores que se reúnen, pero que no generan estrategias.”

Desde este nivel casi estatal se intenta generar un proceso de acercamiento con los equipos técnicos de las zonas. Después, hay que darles herramientas, generar estrategias para retroalimentar el proceso para que ellos informen a los supervisores, y llevarlas al Consejo Técnico de supervisores para decidir qué se va a implementar por cada zona. “Luego con otro grupo lo aplicas y te vas ahí, como un piloto. Entonces vas generando estrategias o de talleres, como lo quieras llamar, y luego vas a ir haciendo evaluaciones como muy continuas, claro que después haces una sumativa.” Para trabajar en este nivel, nuestra informante señala que no hay lineamientos para la supervisión; casi datan de 1950, “con una bañadita en el setenta” y una “modificacioncita pequeña en el noventa”.

Para trabajar desde el nivel estatal, considera que “Normales, investigadores, Centros de Maestros, Educativos y el jefe de sector tendrían que hacer ‘una radiografía de la realidad’ desde cada una de sus posiciones. Y vamos sentándonos y escuchándonos los cuatro”. Por ejemplo,

Centro de Maestros, haz un muestreo y vamos metiendo maestros en un grupo experimental y si quieres un grupo control. Entonces veamos qué te pide un grupo, qué te pide otro y contrástalo. A lo mejor es el grupo experimental, a lo mejor son los ATP, unos maestros y otros supervisores.

Es posible que el Centro de Maestros reclame que no tiene recursos ni gente para el diseño: “Le traemos una gente hasta de México, si es necesario”, señala la jefa de sector.

Estos procesos prácticos de diagnóstico y FC que responda a las necesidades por zonas y escuelas necesitan ser sistematizados, señala la jefa de sector, pero también necesitan ser certificados y validados. La validación de esta oferta de FC sería precisamente de la Coordinación Estatal, la Subsecretaría de Educación de Baja California. “Que lo valide la autoridad —señala la jefa de sector— que tiene autoridad para normar.” Con esta validación se podría evaluar profesionalización, currícula, estrategia, cómo están impactando los aprendizajes en las condiciones de los niños, en su inicio, su avance, el trabajo en equipo, iniciativas colectivas.

Un elemento de esta visión estatal de la jefa de sector es la figura de año sabático en educación básica.

Ésta sería una variable muy importante en la profesionalización. Claro que tienen que presentar un proyecto, es definitivo [...] A ver, escuela que se quiera evaluar en uno de sus proyectos elija la de colectivo, va a dejar los grupos, se va a venir a preparar y va a ir y venir, ir y venir, y nos va a acompañar todo el año y al final se evalúan todos bajo el seguimiento de un especialista estatal.

Una de las actividades, al parecer indispensable en el trabajo de FC desde el nivel estatal, es el seguimiento de su aplicación y resultados. El planteamiento sustentado en la práctica fue hecho desde una subjefatura de formación académica. El punto de partida era indagar mediante la observación directa en las escuelas y aulas, así como en reuniones y “pláticas con las maestras”, para dar seguimiento a las estrategias y los resultados de la FC que se había planteado desde la supervisión en las zonas escolares y de la FC in situ. Se descubrió

que las estrategias que les “enviaban las zonas [...] en muchos casos no eran ciertas. En los departamentos no hay nadie que te dé formación”.

A nivel estatal desde el Departamento de Educación Primaria de la entidad se dieron a la tarea de hacer el seguimiento y la evaluación. La tarea se enfocaba principalmente en escuelas y casos que aparentemente tenían rezago o problemas muy particulares de aprendizaje y de logro educativo:

Tuve la experiencia de poder estar en varias escuelas en las que me metía en los grupos, podía pasar semanas en la escuela o en el grupo; llamábamos a estas instituciones “escuelas de la muestra reducida” [...] se] trataba de estar lo menos visible para no entorpecer la interacción entre el maestro y los niños. Aquí te dabas cuenta que si lo que trabajaste con el asesor escolar llegó o no llegó [...] estar en la escuela para darte cuenta qué es lo que realmente necesitaban los docentes [...] las actividades que ella planteaba en el grupo: “¿Por qué dejaste esta actividad? ¿Qué pretendías? ¿Cómo te sentiste? ¿Te gustó la respuesta que tuviste por parte de los niños?”

Me tocó también darle seguimiento a las escuelas de educación indígena y observé que existían muchos niños monolingües, ellos se autonobraban tutores sin que el maestro lo dijera, ellos se hacían: tutor del niño que no sabía hablar español; eso de tener tutores era muy interesante y sí les ayudaba, en poco tiempo esos niños empezaron a hablar el español.<sup>30</sup>

En esta visión estatal, la figura del sabático sería fundamental en la profesionalización, pero también en el desarrollo de investigación, que no existe en educación básica en los términos de intervención, que son los que se necesitan. De otra manera, el trabajo docente no es una profesión. “Desgraciadamente en los países nuestros la profesionalización continua del profesorado surge de manera individual.” Habrá que tener cuidado de no caer en “la dictadura de las prácticas”, porque, según nuestros informantes, resolver las necesidades inmediatas no permite la profesionalización, pues al docente

el empirismo, lo trae agarrado como su Biblia de todos los días; es lo empírico, es lo que me funciona, pero cómo lo relaciono con, por ejemplo, la adquisición, cómo lo relaciono con el pensamiento del niño. Tienes la idea de quién es Vygotsky y tienes la idea de otro investigador del pensamiento [...] “Sí maestra, sabe mucho de práctica, pero le falta el referente teórico, hace más fácil el camino”.

Los posgrados, como parte de la profesionalización en esta visión estatal de la FC y la profesionalización, son necesarios, indispensables.

Yo estoy en desacuerdo total con la gente que dice: “No me sirve una maestría porque finalmente yo estoy trabajando en básica”. Yo estoy en desacuerdo total porque la experiencia que a mí me dio haber estudiado el posgrado es que abre el cerebro a una posibilidad

---

<sup>30</sup> Subjefatura de Formación Académica del Departamento de Educación Primaria de Baja California.

ilimitada [...] Esas habilidades que te genera un estudio intenso, lo llevas a la práctica con una facilidad impresionante.

La jefa de sector estudió el doctorado en una universidad local en Baja California. Esto a pesar de que reconoce que: “Y si te vas a Baja California no hay ofertas interesantes, ni en maestrías ni en doctorados. Finalmente, todas terminan siendo “patito” en mayor y en menor medida. Pero sí te queda muy claro que esa persona que, aunque fue a una maestría “patito”, tiene la semillita de seguir profesionalizándose”.

La profesionalización implica el trabajo de investigación tan indispensable, que trae consigo los diseños ya no sólo piloto, sino además los experimentales con un grupo control.

Hasta que no haya gente que también aprenda a hacer la investigación en básica [...] Y cuando al maestro ya le sirve algo para el día siguiente, ya generas veinte cosas para el día siguiente [...] no te quedes con lo superficial. Ahora eso que aplicaste al día siguiente tiene su sustento y vamos entrando en el sustento, para que veas: “Ah, es una estrategia para que aprenda el niño”. Ah, pero como aprende el niño y, entonces, te los llevas [...] Ya permanentes, exacto.<sup>31</sup>

Todo este seguimiento no se realizaba en el mejor ambiente. La realidad era muy distinta a la que la subjefa se imaginaba:

Tenía que estar correteando a los maestros para que entraran al salón. Tenía que decirles a los maestros: “Maestro, ya tocaron el timbre. Hágame el favor de ir a atender el grupo” [...] hasta ese grado llegaba [...] De los 15 maestros que estaban en esa escuela, sólo dos maestras eran las que estaban totalmente comprometidas, planificaban y obtenían muy buenos resultados; incluso los niños estaban comprometidos, siempre estaban trabajando. No había necesidad de ir a meterlos a su salón [...] Los maestros, de 15 que eran, sólo asistían la minoría y no por cuestión que necesitaran “parar” el grupo, sino porque sabían que era el último año de Carrera Magisterial.

Ese seguimiento requería, también, el establecimiento de indicadores a nivel estatal. Uno de ellos era el de “competencia didáctica [...] el ejercicio del maestro, el manejo de los materiales de apoyo, ese conocimiento de los enfoques [...] manejar el proceso de enseñanza bajo diferentes modalidades o posibilidades para que el niño llegue al aprendizaje. Ése puede ser un indicador efectivo para poder reconocer el éxito en los aprendizajes”.<sup>32</sup>

---

<sup>31</sup> Supervisora LM, Grupo de Enfoque Tijuana.

<sup>32</sup> Directivo, Grupo de Enfoque Tijuana.

## El modelo esquemático de formación continua centrado en la escuela desde la gestión estatal de Baja California

La construcción del modelo de FC para la gestión estatal parte también de su propio diagnóstico de necesidades de escuelas, zonas escolares de supervisión y sectores escolares que alimenten un esquema de FC estatal.

En este caso trabajan con equipos de supervisores considerando el nivel estatal, la labor de gestión de los jefes de sector y las regiones del estado de Baja California que cada uno de ellos tiene a su cargo como escala. Así, mediante la articulación de actividades centradas en la escuela, que consideran también situaciones en mayor escala, se habla de la gestión de la FC en 150 escuelas. Además de que los equipos de supervisores señalan las características de sus zonas escolares, se detectan necesidades de los distintos jefes de sector de cada región de Baja California y se analizan. Sin embargo, según su propia visión, este tipo de FC se lleva a cabo cerca de las escuelas, y se señala como un proceso de acercamiento entre éstas y los supervisores, y los asesores y los directivos. Intentan, así, generar estrategias de FC y atención de las necesidades desde las zonas escolares, y formular una carpeta estatal de diagnóstico con resultados de Carrera Magisterial y los ENAMS. Dentro del diagnóstico específico se concluye que los Centros de Maestros no cumplen su función para docentes, para supervisores ni para jefes de sector; no son una opción de FC.

Con base en este diagnóstico proponen formar grupos tanto de equipos técnicos estatales como a nivel de supervisión, porque éste es uno de los problemas para la implementación de los procesos de FC: trabajar junto con las escuelas. Dentro de estos equipos técnicos se forman también tutores, líderes y hasta supervisores. Se reconoce que estos grupos no están suficientemente formados para enfrentar los problemas de rezago y bajo desempeño académico. Sin embargo, en contraste con lo que ocurre en las supervisiones, se propone trabajar en esta formación desde las propias normales, Centros de Maestros, jefaturas de sector y con la participación de investigadores (figura 4).

La primera estrategia de atención de necesidades del diagnóstico estatal de FC es la formación de estos equipos técnicos de asesores, líderes académicos, tutores o asesores y expertos asignados por escuela para la atención de maestros.

La segunda es la elaboración de nuevos lineamientos para el trabajo de los supervisores.

La tercera es la adaptación del personal de los Centros de Maestros a un perfil profesional con competencias orientadas a la formación de docentes y directivos de acuerdo con las necesidades del diagnóstico estatal.

La cuarta consiste en iniciar un proceso de profesionalización de docentes, directores, asesores, supervisores, jefes de sector y autoridades educativas en mandos medios en las especialidades más adecuadas a las necesidades de formación de la entidad. Cabe recordar que un diagnóstico estatal de necesidades de educación primaria y de FC de mayor escala implica mayor alcance en tiempo; ya que es importante evitar un planteamiento sólo de atención



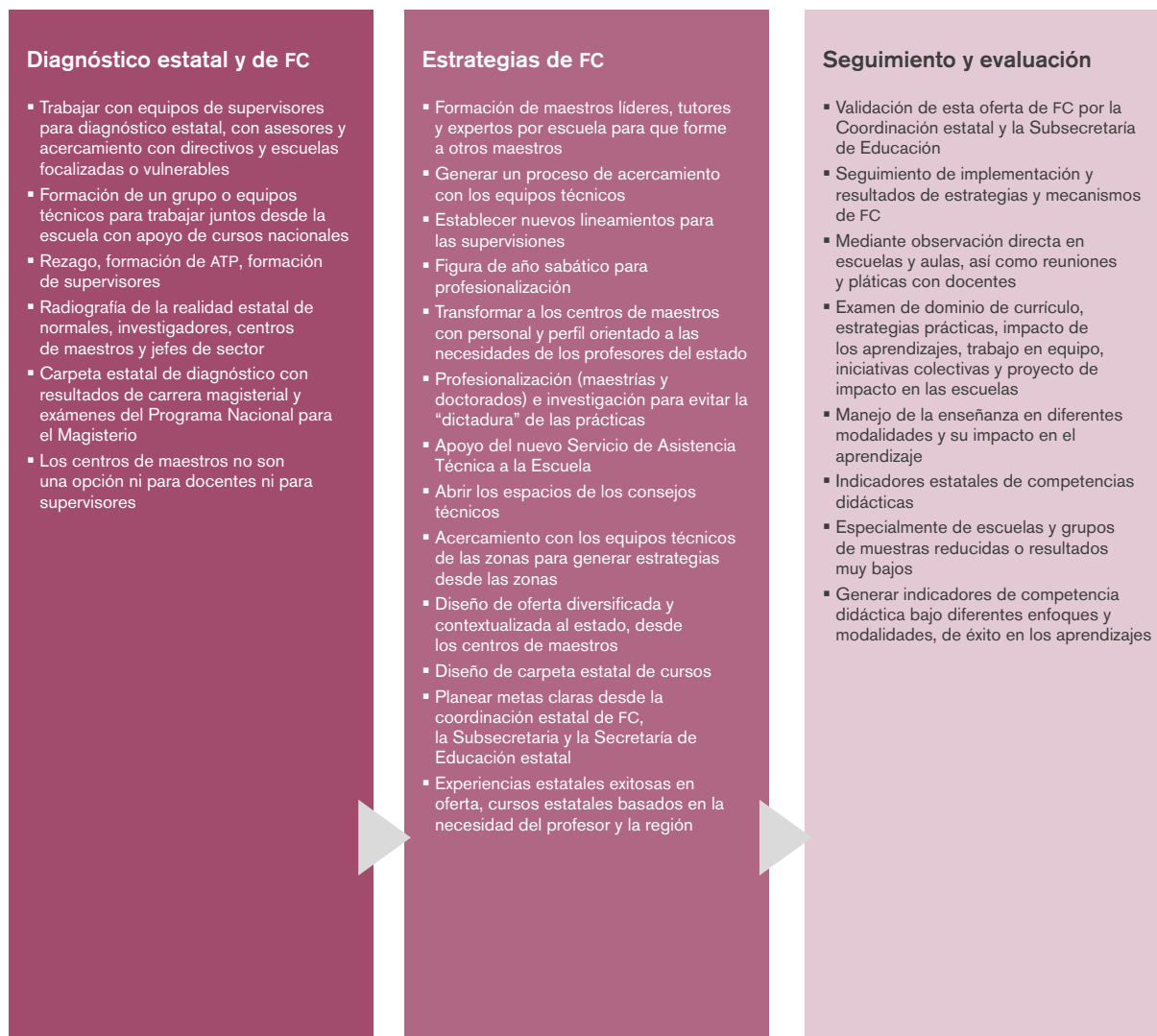
inmediata de los problemas para que los actores no queden sometidos, como señaló uno de los informantes, a la “dictadura de las prácticas”.

Después de estas etapas, la gestión estatal de la FC señala que deben sistematizarse las experiencias estatales exitosas y las propuestas de las escuelas que han respondido a las necesidades de la región, pero que también se enfoquen a las escuelas con mayor rezago y en mayores condiciones de vulnerabilidad social y económica. Con base en esto debe elaborarse la Carpeta de Cursos Estatales, donde se planteará una oferta diversificada y contextualizada que incluya el apoyo de los Centros de Maestros de la entidad y el del Servicio de Asistencia Técnica en los espacios de los Consejos Técnicos Escolares. Desde la Subsecretaría y la Secretaría de Educación de la entidad deberán plantearse metas de FC y de mejora de procesos, y resultados de escuelas, zonas y sectores.

Los informantes también plantearon procesos de seguimiento y evaluación para los modelos estatales, como lo hicieron desde las escuelas y las supervisiones de zona escolar. Se sugiere para ello que las autoridades estatales propongan indicadores estatales de competencias didácticas; dominio de currículo; estrategias y prácticas en diferentes modalidades; impacto en el logro y el aprendizaje de los estudiantes; iniciativas colectivas/proyectos, e impacto en escuelas. Estas actividades de seguimiento de la aplicación y la revisión de los resultados de sus propias estrategias, y mejora de procesos y resultados de aprendizaje son una tarea de la FC a nivel estatal para evaluar avances, pero también para validar y certificar procesos de FC como autoridad estatal. Se propone también que lo dicho se realice con un énfasis especial en las escuelas más vulnerables y con los resultados académicos más bajos. ■■



**Figura 4** Modelo de formación continua desde la entidad, Baja California



# 3

## El caso de Morelos

### El contexto de las escuelas seleccionadas

Las instituciones educativas de nivel básico seleccionadas en el estado de Morelos son cinco: 20 de Noviembre, Narciso Mendoza, Niños Héroes, Mártir de Chinameca y Miguel Hidalgo. Fueron elegidas porque se reconocen como de buen desempeño académico y de contextos rurales y urbanos completamente distintos. Sin embargo, comparten la forma en que los maestros y directivos han construido mecanismos para reforzar su formación continua (FC), incluso a través de procesos de autoformación para mejorar sus prácticas docentes y dar respuesta a las dificultades que cotidianamente enfrentan en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

La escuela 20 de Noviembre se localiza al noroeste del estado, en el Barrio de San Felipe de la localidad de Hueyapan, municipio Tetela del Volcán. En el ciclo escolar 2012-2013 la escuela contaba con una matrícula de 243 alumnos (SEP, s.f.). Es una primaria que se encuentra incorporada al Programa de Escuelas de Tiempo Completo. La localidad donde se encuentra es rural y presenta un índice de alta marginación. Anteriormente la escuela carecía de los servicios básicos; el director de la escuela, quien ha permanecido allí desde 1992, comentó:

Hace años no teníamos aulas, la escuela sólo contaba con seis aulas [...] dos estaban adaptadas con tablas [...] entonces se empezó a gestionar [...] e inmediatamente tuvimos respuesta y nos hicieron las dos aulas. No teníamos agua, no teníamos baños, los papás eran de la cultura [...] de que las mujeres no tenían que estudiar que solamente los hombres; faltaban mucho por ir al campo los niños [...] había días de lluvia que los salones estaban vacíos, no les ayudaban con las tareas [...] Cuando yo tomo la dirección [...] les hago un proyecto de [...] que la escuela tenía que ser reconocida a largo plazo, e hicimos así como un compromiso con los papás.<sup>1</sup>

Una de las necesidades que no se han podido resolver hasta hoy es la falta de infraestructura en todo el barrio de San Felipe; aunque se han hecho peticiones no se ha logrado que las

<sup>1</sup> Director de la primaria 20 de Noviembre, San Felipe Hueyapan, Tetela del Volcán.

compañías de comunicaciones instalen la red de Internet, por lo que el director y los maestros a diario se enfrentan a las dificultades que se derivan de esta carencia:

Aquí en nuestra escuela la bronca grande es que todos, todos los programas e inclusive hasta en los libros del alumno traen una página de internet, donde el niño tiene que investigar, tiene que hacer esto y nosotros no tenemos ni Internet en nuestra comunidad, entonces ésa es nuestra principal [dificultad].<sup>2</sup>

Esta carencia también dificulta las cuestiones administrativas escolares.

Las autoridades no se dan cuenta que en todo el barrio no hay Internet, para qué, a mí me dicen: "Sube esta documentación a Internet, me voy a un *cyber* y me tardo las horas tratando de subirlo porque el Internet es muy lento, entonces qué hago, mejor irme a la supervisión o ir a mi casa a perder el tiempo haciendo el trabajo; en el traslado se pierde mucho tiempo".

Una de las grandes ventajas que se tienen en la primaria 20 de Noviembre es que a lo largo de los años se ha trabajado mucho para incluir a los padres de familia en la vida escolar. Se observa el gran compromiso que muestran los padres de familia en relación con la educación de sus hijos. Lograr esto no ha sido fácil:

de suerte aquí la comunidad colabora bien con la escuela, el director tiene esa facultad o capacidad para convencerlos y [...] acuden regularmente cuando se les cita, de manera programada o de manera voluntaria están aquí [...] Sí, regularmente [...] cada bimestre hacemos una reunión con padres para informarles los resultados de los alumnos [...] y ya si hay alguna necesidad previa antes de cerrar, ayudar al bimestre con la evaluación los citamos regularmente están aquí en un 95%.<sup>3</sup>

De hecho en varias de las actividades pedagógicas que se desarrollan en la escuela y que están enmarcadas en la Ruta de Mejora Escolar los padres de familia juegan un papel muy importante, "el director como principal actor de esta escuela sensibiliza, concientiza a los padres de familia la importancia del papel que juegan dentro de la educación de su hijo y que deben de apoyarlos".<sup>4</sup>

Otra de las escuelas seleccionadas es la primaria Narciso Mendoza, la cual se localiza en la zona oriente del estado de Morelos, en el municipio de Cuautla; el índice de marginación que presenta la escuela es muy bajo, pues la escuela se ubica en el municipio de Cuautla, un municipio urbano con todos los servicios básicos. Durante el ciclo escolar 2012-2013 tenía una matrícula de 1 051 alumnos (SEP, s.f.). Para 2010, el municipio de Cuautla tenía una población de 175 207 habitantes.

<sup>2</sup> Maestra de sexto B, primaria 20 de Noviembre, San Felipe Hueyapan, Tetela del Volcán.

<sup>3</sup> Maestro de tercero A, primaria 20 de Noviembre, San Felipe Hueyapan, Tetela del Volcán.

<sup>4</sup> Maestra de tercero B, primaria 20 de Noviembre, San Felipe Hueyapan, Tetela del Volcán.



A diferencia de la primaria 20 de Noviembre de la comunidad de San Felipe Hueyapan, en la escuela Narciso Mendoza uno de los problemas más graves según la experiencia del director es que:

la familia se ha ido desunido [...] el divorcio en las familias está causando estragos en las escuelas porque los papás quieren jalar al niño para ambos lados y no se puede [...] las debilidades [...] es el apoyo no dado por las familias disfuncionales, porque el maestro aunque se desgastó [con alumnos] que no salieron promovidos tenían problemas los papás, entonces, aunque el maestro haya buscado las mejores estrategias hay veces que no lo logramos.<sup>5</sup>

La escuela Niños Héroes se localiza también al oriente del estado en la colonia del Empleado, también del municipio de Cuautla, y colinda con el municipio de Ciudad Ayala. A pesar de que se ubica en el mismo municipio que la anterior, esta colonia tiene un índice de marginación alto. La escuela cuenta con un total de 153 alumnos, y está incorporada, desde el ciclo escolar anterior, al Programa de Escuelas de Tiempo Completo. De acuerdo con la experiencia de los maestros, una de las principales dificultades es:

La apatía de los padres, aquí se da mucho eso, si les pide usted un material, de 20, 28 alumnos que tengo [...] yo le puedo decir que 12 le traen el material. Eso se llama apatía, porque si yo se los pido hoy lunes para dentro de ocho días, lunes, sigo contando con los mismos niños de siempre. Entonces, yo no le veo que sea economía, porque a veces los ve uno en la calle, y ¡wow!, o sea, nada más les ve uno el celular y pues [...] economía no es, es apatía, falta de interés sobre los niños. Ésa es la problemática, en lo que yo he visto, más difícil aquí. Los padres de familia y su desinterés por sus hijos.<sup>6</sup>

Finalmente la escuela primaria Miguel Hidalgo se localiza en la colonia Salitre del municipio de Ciudad Ayala; durante el ciclo escolar 2012-2013 contaba con una matrícula de 184 estudiantes (SEP, s.f.), y también está incorporada al Programa de Escuelas de Tiempo Completo. El director de la escuela señala que

uno de los grandes problemas es que las religiones se interponen mucho en la cuestión educativa, si queremos exigirles, el pastor de la iglesia [...] antepone todo en contra de la educación: "Los maestros no los están llevando por un buen camino, el camino es el señor", y esto nos ocasiona muchas limitantes.<sup>7</sup>

Las características sociales de las comunidades donde se ubican las escuelas sirven como referente para identificar algunos de los factores que intervienen en los procesos de enseñanza y aprendizaje. En muchos casos representan desafíos a los cuales se enfrentan los docentes en su práctica. Enseguida se podrá observar cómo los profesores asumen los procesos de FC en el marco de lo que les ofrecen las instancias encargadas de la actualización y la formación del profesorado en educación básica, construyendo un diagnóstico inicial de

<sup>5</sup> Director, primaria Narciso Mendoza, colonia Centro, Cuautla.

<sup>6</sup> Maestra de tercero A, primaria Niños Héroes, Empleado Municipal, Cuautla.

<sup>7</sup> Director de la primaria Miguel Hidalgo, Salitre, Ciudad Ayala.

sus problemas y las necesidades de sus estudiantes. Posteriormente podrán identificarse las prácticas e iniciativas de FC que estos profesores asumen y construyen frente a la falta de pertinencia de la oferta normativa de FC.

### **Los principales problemas de la formación continua promovida por las instancias federales y estatales**

El modelo de FC de los maestros se construye a la par de lo que ofrecen las diversas instancias encargadas de la FC, la capacitación, la actualización y la profesionalización de los docentes en servicio de educación básica de la Secretaría de Educación Pública (SEP) mediante el Catálogo Nacional de Formación Continua y Superación Profesional —hasta 2013-2014—. Algunos cursos de Carrera Magisterial eran anuales y se ofrecían durante el periodo de *receso escolar*. Los temas de los cursos variaban según las convocatorias generadas desde las supervisiones escolares y el Instituto de Educación Básica del Estado de Morelos (IEBEM).

Los últimos cursos de Carrera Magisterial que se han impartido en la escuela 20 de Noviembre son de “Gestión Escolar I, II y III”<sup>8</sup> —considerando que el trabajo de campo se desarrolló en 2014 y Carrera Magisterial desapareció en 2015—. Éstos se ofrecieron en la supervisión y fueron dirigidos por un asesor técnico pedagógico (ATP). En la escuela Miguel Hidalgo, además de los cursos establecidos en Carrera Magisterial, también se han abordado “temáticas como de la deserción escolar [y] sobre las costumbres que hay en las comunidades”.<sup>9</sup> En la primaria Niños Héroes de Cuautla también se ofrecieron esos cursos. “Fueron de gestión escolar. Tomamos tutoría también, aparte del curso de Carrera Magisterial.”<sup>10</sup>

En un inicio, “el curso estaba dirigido a directores”,<sup>11</sup> y al final se decidió que también lo tomarían los docentes. La participación fue de manera voluntaria: “Quien guste inscribirse, por ejemplo quien se inscribió a Carrera Magisterial [...] ofertaba unos cursos y ya nosotros nos inscribíamos en la supervisión y ya el supervisor asignaba una escuela sede”.<sup>12</sup>

Uno de los maestros señala: “los cursos que nos dan para Carrera Magisterial no me gustan [...] pero] voy porque tenemos que actualizarnos”,<sup>13</sup> y otros reconocen también que con los cursos pueden obtener estímulos, “no mentir tampoco de que ‘nada más tomamos el curso para prepararnos más’, también claro que lo tomamos para el incentivo económico”.<sup>14</sup> Para muchos maestros, estos cursos resultan poco atractivos, en primer lugar porque no siempre aportan

<sup>8</sup> Maestra de sexto B, primaria 20 de Noviembre, San Felipe Hueyapan, Tetela del Volcán.

<sup>9</sup> Maestro de sexto A, primaria Miguel Hidalgo, Salitre, Ciudad Ayala.

<sup>10</sup> Maestro de sexto A, primaria Niños Héroes, Empleado Municipal, Cuautla.

<sup>11</sup> Maestra de cuarto A, primaria Mártir de Chinameca, Ciudad Ayala.

<sup>12</sup> Maestro de sexto A, primaria Niños Héroes, Empleado Municipal, Cuautla.

<sup>13</sup> Maestra de cuarto A, primaria Mártir de Chinameca, Ciudad Ayala.

<sup>14</sup> Maestro de sexto A, primaria Niños Héroes, Empleado Municipal, Cuautla.

estrategias pedagógicas y “procedimientos para que el niño aprenda a comprender”;<sup>15</sup> los maestros consideran que

los cursos, pues no son tan eficientes, porque no nos dan estrategias [...] nosotros siempre tomamos los cursos por Carrera Magisterial, pero en realidad los cursos no son para ayudar a nuestro trabajo dentro del aula, pues a lo mejor son para que estemos más orientados, pero no.<sup>16</sup>

Tampoco son atractivos porque, desde el punto de vista de los docentes, quienes ofrecen los cursos también necesitan capacitarse. Una maestra de sexto grado señala: “se supone que capacitaron a los ATP [...] pero al final de cuentas a nosotros nuestro curso sinceramente nos lo dio nuestro director [...] No los capacitan, igual ellos [los ATP] también tienen que ser formados, capacitados”.<sup>17</sup> Este problema también es reiterado en el caso de Baja California.

Algunos cursos, diplomados y talleres se ofrecen durante el ciclo escolar ya sea los sábados y domingos, en las tardes en los Centros de Maestros o en espacios específicos que se designan desde la supervisión. Algunos de los docentes entrevistados refieren que en los últimos años no toman todos los cursos que ofrecen las instancias encargadas de la actualización y FC debido, por un lado, al manejo de los tiempos, bien sea porque tienen dos plazas o porque están incorporados al Programa de Escuelas de Tiempo Completo, y por el otro, a que éstos no responden a las necesidades que enfrentan en su práctica docente; al final muchos asisten por “pasar lo de Carrera Magisterial”.

muchos asistimos por cumplir, no tanto porque nos lleve adelante de beneficiarnos en cuanto a estrategias de trabajo, sino cumplir para poder pasar lo de Carrera Magisterial [...] Ahorita la verdad, la situación se ha puesto más difícil, si estás de tiempo completo hay que cubrir determinada hora, y posteriormente pasamos a la casa; ahora los cursos los dan, como no hay tiempo, los sábados y domingos, el año pasado estuvimos, fueron catorce o quince secciones de sábados y domingos, y la verdad uno le piensa porque ya no convive uno con la familia, tenemos nuestros hijos, y como dice el dicho: “candil de la calle oscuridad de la casa”.<sup>18</sup>

Sin embargo, se identificaron algunas experiencias positivas respecto a los cursos que de vez en cuando llegaban a ofrecerse en algunos Centros de Maestros; por ejemplo, la maestra de quinto de la primaria Mártires de Chinameca, del municipio de Ayala, quien estuvo en una zona escolar correspondiente a la ciudad de Cuautla, comenta:

Cuando estuve trabajando en Cuautla, ahí sí era diferente, nos manejaban qué cursos se estaban dando, en qué primaria, el interés que se tenía; de hecho los directores en Cuautla nos obligaban a asistir a los cursos debido a que era formación continua para el maestro

<sup>15</sup> Maestra de cuarto A, primaria Mártir de Chinameca, Ciudad Ayala.

<sup>16</sup> Maestra de sexto B, primaria 20 de Noviembre, San Felipe Hueyapan, Tetela del Volcán.

<sup>17</sup> *Idem.*

<sup>18</sup> *Idem.*

y lo que querían era mayor capacitación [...] la verdad fue muy dinámico, los maestros que trabajaban ahí, éstos eran maestros de primaria pero con bastantes años de servicio y su forma de trabajar era realmente dinámica. Nos ponían a interactuar con los demás compañeros obviamente de los ciclos escolares: primero y segundo, tercero y cuarto, quinto y sexto, y era un trabajo muy organizado, las actividades ya se tenían planteadas de qué se iba a hacer, y todo el material que de hecho nos pedían con anticipación para poder trabajar en el curso, que se llevara bien las asignaturas que se manejan como importantes, siempre son: Español y Matemáticas.<sup>19</sup>

Esto significa que algunos de los cursos que se ofrecen en FC son bien valorados por los docentes, como en este caso.

Actualmente existe cierta incertidumbre sobre cómo se les evaluará más adelante, ya que el programa de Carrera Magisterial, que era voluntario, por ley desaparece en 2015; comenta una profesora de 3° de la primaria 20 de Noviembre:

el próximo año ése sí es de manera obligatoria porque el otro fue voluntariamente [...] pero ya éste del 2015 sí va a ser obligatorio y el maestro que no lo presente, como que lo van a retirar o le van a dar una llamada de atención, entonces sí va a ser obligatorio para todos los maestros.<sup>20</sup>

Ésta es la percepción que tienen los docentes del nuevo sistema de evaluación y la Reforma Educativa.

### a) La Ruta de Mejora Escolar

Frente a esta insatisfacción con la FC normativa, como en Baja California, los docentes morelenses emprenden sus propias iniciativas de evaluación y FC para la atención de sus necesidades específicas de enseñanza y aprendizaje en el aula; por ejemplo, en las escuelas 20 de Noviembre y Narciso Mendoza han emprendido intensamente estas tareas de FC, las cuales no se originaron en la atención de los problemas mencionados con la Ruta de Mejora. Sin embargo, los docentes aprovechan la creación de este programa y sus materiales para sistematizar lo que ya venían haciendo, como lo han hecho con otros programas, como el de Escuelas de Calidad.

En 2013 la Subsecretaría de Educación Básica (SEB) puso en marcha la Ruta de Mejora Escolar en los Consejos Técnicos Escolares estableciendo fechas calendarizadas en el marco de la normalidad mínima para llevar a cabo reuniones ordinarias. Para ello, se ofreció una guía de trabajo como herramienta para orientar el desarrollo de las sesiones, *Orientaciones para establecer la Ruta de Mejora Escolar* (SEB, 2014). El propósito primordial de las guías en la primera sesión es que mediante el diálogo reflexivo de los Consejos Técnicos Escolares se identifiquen las principales necesidades de aprendizaje de las escuelas y se logre planear

<sup>19</sup> Maestra de quinto A, primaria Mártir de Chinameca, Ciudad Ayala.

<sup>20</sup> Maestra de tercero B, primaria 20 de Noviembre, San Felipe Hueyapan, Tetela del Volcán.

y establecer un conjunto de acciones y compromisos para el desarrollo de la Ruta de Mejora Escolar. En algunos casos el uso de las guías puede ser de gran apoyo, además de que con ellas se le va dando seguimiento al conjunto de acuerdos y actividades programadas:

Cuando diseñamos la Ruta de Mejora, primero como que hicimos un diagnóstico [...] entonces con base en esos resultados, ya esta primera fase intensiva que fue en agosto vimos en dónde estábamos mal y cómo podíamos apoyarnos de los padres de familia y cuáles fueron muy funcionales y prácticas para los alumnos; una de ellas fue, por ejemplo, la lectura con padres de familia, el papá venía, tomaba lectura a los niños y ya lo registraba; otra era para la comprensión, tuvimos que sacar un engargolado de lecturas que realmente respondieran a las preguntas que se analizaba y diferentes estrategias hemos utilizado dentro de la escuela, todo con la finalidad de ver una mejora de los aprendizajes [...]

Todo el trayecto del ciclo escolar vamos teniendo sesiones, por ejemplo, en periodo de tres meses analizamos esos cuatro aspectos y ya en base a esos resultados diseñamos nuevas estrategias para combatir esos rezagos, por ejemplo [...] en lo que es a lo mejor comprensión lectora a nivel escuela cómo vamos a elevar o a mejorar [...] entonces empezamos a decir “No pues vamos a aplicar ejercicios donde vengan instrucciones”.<sup>21</sup>

Es necesario saber cómo trabajaban los docentes antes de la nueva instrucción de parte de la SEP para no exponer información falsa, por ejemplo, cuando se menciona la inconformidad con la Ruta de Mejora a pesar de que los docentes se apoyaban en la planeación. Hay que indagar sobre lo que se hacía antes del mismo discurso, cómo se formaron en planeación los profesores y cómo la usaron.

Parece que la FC la inician los docentes en las reuniones de Consejo Técnico Escolar, las cuales resultan productivas y enriquecedoras debido a que se da retroalimentación e intercambio de experiencias entre los docentes de la misma escuela para solucionar las dificultades que se presentan a diario en la práctica docente: [se trabaja con] intercambio de ideas, de opiniones, a veces hay discusiones muy fuertes pero al final se logra el objetivo, a veces no concordamos con algún punto de vista, y pues a veces hasta investigamos, tratamos de investigar para que todo quede bien claro la idea y nadie se vaya con la duda.<sup>22</sup>

En otros casos los maestros indican que los productos de las reuniones de Consejo Técnico Escolar no resultan del todo útiles cuando se quiere trabajar sobre la Ruta de Mejora:

Este año fue la Ruta de Mejora: la mejora de los aprendizajes, el rezago educativo y otros dos [...] Pues sí nos sirve (las guías), pero no en un 100% que nosotros quisiéramos [...] nosotros siempre hemos propuesto que lo más importante de todo, de todo, para todo, es la planeación, o sea porque si nosotros no traemos una buena planeación, no traemos unas buenas estrategias [...] Sí, nosotros ya traemos eso, pero en la Ruta de Mejora nos dicen que no, nos ponen otros puntos más que [...] por ejemplo, nos dicen que debemos de

<sup>21</sup> Maestra de tercero B, primaria 20 de Noviembre, San Felipe Hueyapan, Tetela del Volcán.

<sup>22</sup> *Idem.*



gestionar porque en la Ruta de Mejora también viene lo que es la gestión educativa, pero le digo bueno, o sea gestionamos y de todos modos si gestionamos y no nos llega ¿qué vamos a hacer, a cruzarnos de brazos?, pues en todo caso empezamos nosotros a trabajar.<sup>23</sup>

## b) Capacitación en cascada

La capacitación para impartir los cursos de los Consejos Técnicos Escolares es en *cascada*; primero se capacita a los jefes de sector y posteriormente cada uno tiene la responsabilidad de llevar a cabo este proceso con los supervisores y ATP de su región. Una vez que los supervisores reciben capacitación, tienen la tarea de capacitar a los directores de las escuelas que pertenecen a su zona, y en el día calendarizado —el último viernes de cada mes— de Consejo Técnico los directores se reúnen con los maestros de sus escuelas para terminar el proceso en cascada. Sin embargo, desde el punto de vista de algunos docentes, esa organización no está surtiendo efectos positivos:

regularmente capacitan a los supervisores a los directores y ellos van bajando la información y pues yo creo que es muy honesto decirlo, que la información ya no llega tan completa, y a veces nosotros queremos algo diferente, algo más nuevo, más propositivo, que nada más baja aterrizar en el desarrollo de una guía, nada más. Entonces, específicamente que fueran especialistas los que nos dieran la capacitación en esa fase intensiva, sabemos que nosotros tenemos que llevar a cabo la Ruta de Mejora, pero la capacitación formalizada de acuerdo a los programas vigentes ofrecen o con temáticas nuevas que no la pudieran ofrecer especialistas pero directamente acá con los maestros.<sup>24</sup>

## c) Identificación de necesidades pedagógicas en las escuelas

La identificación de problemas o necesidades en las escuelas se hace frente a los programas de FC que señalamos, los cursos de Carrera Magisterial y el proceso de capacitación en cascada, aunque varía de acuerdo con el contexto escolar y de la comunidad así como con las características propias de los alumnos. Sin embargo, se inicia un diagnóstico discutiéndolo en los Consejos Técnicos Escolares y aprovechando los programas establecidos normativamente por la SEP, como la Ruta de Mejora, aunque modificada en cuanto a aquello que se considera inadecuado, como lo referimos arriba. Así fue que en la escuela 20 de Noviembre identificaron la necesidad de trabajar con comprensión lectora. En esta escuela están “trabajando para mejorar la comprensión lectora”.<sup>25</sup> Por su parte, uno de los principales desafíos a los que se enfrenta la escuela primaria Narciso Mendoza es la poca participación de los padres de familia, pero también el refuerzo constante de la comprensión lectora y la resolución de problemas matemáticos.

<sup>23</sup> Maestra de sexto B, primaria 20 de Noviembre, San Felipe Hueyapan, Tetela del Volcán.

<sup>24</sup> Maestro de tercero A, primaria 20 de Noviembre, San Felipe Hueyapan, Tetela del Volcán.

<sup>25</sup> *Idem*.

En la primaria Mártir de Chinameca se identificó que la principal necesidad que debe atenderse es Matemáticas, y también se canalizó a la Ruta de Mejora: “Matemáticas ahorita que estamos trabajando [en] la Ruta de Mejora, pusimos como eje central lo de las operaciones básicas”.<sup>26</sup> En la escuela Miguel Hidalgo, por su parte, se trabaja de manera global la Ruta de Mejora, y específicamente se identificaron la lectoescritura y el pensamiento matemático: “enfocada a la lectoescritura y al pensamiento matemático, pero tocamos los puntos de valores, aptitudes, higiene, alimentación, educación sexual, trabajamos los puntos también de violencia familiar”.<sup>27</sup> En la primaria Niños Héroes también se identificó que uno de los principales desafíos es la lectoescritura, y en este campo se han concentrado los esfuerzos.

Por ejemplo, en la escuela 20 de Noviembre ha habido una preparación continua para satisfacer las necesidades pedagógicas desde hace varios años. En esta escuela, los maestros identificaron que una de las grandes dificultades era la *comprensión lectora* a través de los problemas de lectura de algunos de sus estudiantes:

Mire, por ejemplo, empezamos primero que nada, no en comprensión sino en lectura, teníamos niños que leían 20 a 30 palabras por minuto en quinto grado ¿no? Entonces yo dije: “¿Cómo puede ser posible?, o sea, ¡no hijos, no!”, entonces hablé con el maestro Samuel [el director] y me dijo: “Vamos a hablar en Consejo Técnico y a ver qué tal”, porque yo le comenté: “Yo quiero citar a papás para platicar con ellos”, porque nada que ver de un niño con otro, o sea, si tengo niños que leen 200 palabras por minuto, éste que lee 30 quiere decir que no está en el nivel, entonces, ¿cómo voy a ir avanzando con él también?”<sup>28</sup>

#### d) Trabajo en equipo

La escuela primaria 20 de Noviembre se caracteriza por el trabajo conjunto que hacen los maestros en su propia FC. Ellos constituyeron un equipo; aprovechando el programa de Escuelas de Tiempo Completo, se reúnen entre 2:30 y 3:00 de la tarde para trabajar con los estudiantes que tienen problemas de comprensión lectora. Después de esto, los maestros permanecen en la escuela de 3:00 a 4:00 de la tarde para hablar sobre cuestiones relacionadas con su práctica pedagógica cotidiana y las dificultades de enseñanza y aprendizaje de sus estudiantes:

Nos reunimos todos en la dirección para ver, por ejemplo, “No me está funcionando lo que yo estoy haciendo con ese niño”, “Ay maestra pues hágale así”; o sea entre todos nosotros nos damos ideas: “A ver hágale así, a mí me funcionó”, “A ver”, o “Yo hice esto, pero con este niño sí me funcionó, pero con éste no”.<sup>29</sup>

<sup>26</sup> Maestra de cuarto A, primaria Mártir de Chinameca, Ciudad Ayala.

<sup>27</sup> Maestro de sexto A, primaria Miguel Hidalgo, Salitre, Ciudad Ayala.

<sup>28</sup> Maestra de sexto B, primaria 20 de Noviembre, San Felipe Hueyapan, Tetela del Volcán.

<sup>29</sup> *Idem.*

Éste es su proceso de FC que han implementado en torno a los problemas de aprendizaje de sus alumnos y como alternativa a los ofrecidos normativamente por las autoridades educativas federal y estatal.

El trabajo en equipo de los maestros de esta escuela es fundamental, pero también el liderazgo del director. El director los ha convencido de que el problema que enfrenta un maestro con algún alumno debe ser asumido por los demás docentes en el Consejo Técnico Escolar:

No es problema del maestro decir que tiene un niño agresivo, no es problema de la de primero que tenga seis niños y que no puedan leer, de la de segundo que un niño llora, no, [el problema] es de todo el Consejo Escolar.

Otra de las maestras de esta misma escuela se expresó en este mismo sentido:

vemos las problemáticas de cada grupo, entonces [...] el problema no es del docente, sino que es de todo el equipo de trabajo y cada uno [de los maestros] debe de encontrar, debe dar una aportación para el maestro que está atendiendo ese problema.

En la primaria Niños Héroes, por su parte, los docentes deciden trabajar el diseño de las planeaciones de manera individual, pero estableciendo objetivos colectivos en común y dando seguimiento a los resultados de las acciones pedagógicas realizadas; por ejemplo, la maestra de quinto señala:

Cada quien en su grupo es muy respetable cómo decidan el formato y diseño. Lo que trabajamos mucho en conjunto es el objetivo; por ejemplo, deseamos avanzar en lectoescritura o comprensión lectora en específico, nos damos cuenta que siempre ése es el problema [...] Nos organizamos para rotarnos en los grupos y pasar a leer con ellos, entonces decimos el martes a las nueve quince todos cambiamos de salón y nos vamos con un texto y entonces [...] “Oye: ¿quieres que les lea un texto en especial de tu grupo o el que yo decida?” “No, pues, el que tú decidas; nada más que toma en cuenta el grupo que sean, y entonces ya nos rotamos”, entonces en la decisión de las actividades somos así, pero ya en cuestión de tu planeación como tú la diriges y en qué orden la llevas ya es personal, incluso se entrega, la trabajamos y que se vean los resultados.<sup>30</sup>

El trabajo en equipo en la primaria Narciso Mendoza es distinto al de la 20 de Noviembre, en primer lugar, por el número de grupos que la componen y por su matrícula. La primaria 20 de Noviembre tiene 243 estudiantes y se ha constituido un solo equipo. La escuela Narciso Mendoza tiene 1 051 estudiantes y se han conformado equipos por grados, con seis equipos de cinco docentes uno por cada grupo A, B, C, D y E. El director de la escuela nombra a un coordinador por grado:

<sup>30</sup> Maestra de quinto A, primaria Niños Héroes, Empleado Municipal, Cuautla.

En cada grado, de primero a sexto hay un jefe que es un maestro del mismo grado, damos los días que te digo un viernes, decimos: “Ahora sí, durante el mes tú, tú, y tú, no me mientas cuántos contenidos vemos porque los vamos a agotar en el examen”. Te estoy hablando de un equipo “Estás de acuerdo, está de acuerdo, vamos a tratar estos contenidos en el examen”, si una vez que ya construyen su examen de acuerdo a los contenidos que vieron en ese mes pasan a revisarlos conmigo.<sup>31</sup>

Cada jefe de equipo por grado escolar tiene comisiones específicas que están encaminadas a lograr una buena organización en el equipo y un mejor desempeño escolar; las principales comisiones son:

Uno: ponerse de acuerdo. Él tiene que poner a los cinco que manejen los mismos contenidos en una semana, en un mes, en un bloque. Dos: en las actividades del periódico mural, las que les toque. Él tiene que diseñar cómo lo van hacer, y cómo lo van a plasmar, él lleva la batuta de lo que van hacer, que “Nos vamos a poner de acuerdo”, ellos son los jefes del Consejo Técnico pero como jefes, ya no me reúno con los cuarenta, sólo con seis, ahora vamos a tomar decisiones y después lo va a bajar a sus demás maestros, “Cuándo hacemos el examen, cuándo está listo, cuándo lo dejamos, cuándo lo hacemos”, tenemos que organizarnos, decidirlo, y ya que lo organizamos ahora sí baja la información.<sup>32</sup>

Además, el director de la escuela primaria continuamente verifica que interactúen y se mantengan al tanto de lo que sucede y nos damos cuenta que las reuniones han modificado la normativa de la SEP, de reunirse sólo una vez al mes.

Por lo regular [nos reunimos] cada quince días el día viernes; también cuando no hay Consejo Técnico nos reunimos por si nos urge algún tipo de problemática técnico-pedagógica, como nos damos cuenta que aplicamos en los exámenes cada mes desde ahí estamos viendo cuáles contenidos sí nos funcionaron, cuáles contenidos quedaron obsoletos, cuáles podemos mejorar, qué podemos hacer, o sea no esperamos que sea el mes, buscamos una alternativa de solución antes.<sup>33</sup>

En la escuela primaria Narciso Mendoza el trabajo en equipos ha funcionado muy bien; incluso facilita el trabajo y la convivencia de los profesores. Una maestra de sexto señala:

Tenemos los equipos, que somos cinco de sexto y “Tú te encargas de esto, y tú, ¿qué te es más fácil?” “Ah, no pues es que yo tengo mi especialidad en matemáticas.” “Pues ayúdame con mate”; yo, que tengo de naturales, “Tú ayúdame con naturales”. Buscamos la forma, nuestras fortalezas para podernos ayudar entre todos, porque, si me preguntan, realmente apoyos de otro lado no hemos casi tenido.

<sup>31</sup> Director de la primaria Narciso Mendoza, colonia Centro, Cuautla.

<sup>32</sup> *Idem.*

<sup>33</sup> *Idem.*

### c) La especialización de los docentes

Uno de los elementos importantes en la escuela Narciso Mendoza es que muchos de sus maestros tienen una “clave adicional” y trabajan por las tardes en escuelas secundarias en materias como: Español, Matemáticas, Historia y Ciencias Naturales. Esta condición permite que el trabajo colaborativo entre maestros resulte más enriquecedor y logren autoformarse en el interior de la escuela, pues cuando algún maestro tiene dificultades en ciertas áreas acude con un profesor que pueda apoyarlo en ese aspecto: “Hay maestros que tenemos que dan clases en secundaria, dan clases de Español, hay maestros que dan clase en la tarde en secundaria de Matemáticas, yo soy maestro de Historia, esas mismas fortalezas nos ayudamos y nos apoyamos acá”.<sup>34</sup>

Los maestros consideran que las dificultades se pueden superar identificando en primer lugar las fortalezas que se tengan dentro de cada equipo. Una de ellas es contar con personal especializado en ciertas asignaturas que les permita retroalimentarse todos los días; al respecto, la maestra de sexto comentó:

Tenemos la fortuna de que algunos maestros han tenido la posibilidad económica de ir a cursos o de estar ya en su maestría, su doctorado, especialidades y eso nos ha ayudado mucho, en que hay maestro que tiene especialidad en Matemáticas y otro maestro que tiene especialidad en Español y nos apoyamos en ese sentido. A mí me fascina Matemáticas, me fascina Naturales, y lo que me ha funcionado [de] las actividades se las transmito, digamos, ellos me dicen: “Mira está bien lo que hiciste, pero si lo hubieras hecho esto”, “¡Ah, tienes razón!”, complementamos y los exponemos.<sup>35</sup>

### d) Diseño de materiales didácticos

También se pudo identificar en las escuelas primarias estudiadas que en este proceso propio de FC las escuelas han generado sus propios materiales. En la escuela 20 de Noviembre, como parte de las estrategias para dar solución al problema de comprensión lectora, los docentes en conjunto con el director han diseñado sus propios materiales; al respecto, otro maestro de esta escuela y que está a cargo de tercero comentó:

Les medimos las palabras por minuto. Les dejamos textos en copias para que contestaran varios ejercicios en una misma tarea y estamos trabajando con este problema de la lectura. Cada maestro lo aplica en su aula, pero hay actividades programadas y las llevamos a cabo los grupos en determinado horario. Por ejemplo, el año pasado teníamos dos veces por semana que era jueves y martes. Citábamos a los padres para que le tomaran la lectura, los martes y jueves, y vamos registrando en un formato que elaboramos, le llamábamos cartilla de lectura.

<sup>34</sup> *Idem.*

<sup>35</sup> Maestra de sexto A, primaria Narciso Mendoza, colonia Centro, Cuautla.

Según la información aportada por los docentes, otro de los problemas que han identificado en su práctica docente son casos de alumnos que tienen problemas de lenguaje. Esto afecta directamente su aprendizaje, por lo que requieren atención más personalizada e incluso atención de especialistas. Ante esta situación algunos maestros han optado por tomar cursos en los Centros de Maestros que tratan temas útiles para la práctica docente. Una vez más, aunque no se valora mucho la FC que ofrecen los Centros de Maestros, seleccionan algunos para atender los problemas que han identificado.

Sin embargo, los cursos no siempre aportan estrategias específicas, útiles para su práctica dentro del aula; al respecto una maestra de tercero señaló: “siempre nos dan como que teórico, cosas que pues no vemos nada con el actuar de nuestra [...] dentro de nuestra aula, siempre nos dan como que así, que, van a ver los lineamientos de este concepto, así como que cosas que no tienen caso”.

Al encontrar un vacío en los cursos que les ofrecen las instancias responsables de la FC y la actualización docente, han generado iniciativas para atender esos problemas:

Apliqué todo tipo de estrategias y como que vi que no, ninguna, entonces platicué con la mamá y le insistí de que pues viera a alguien, para la posibilidad de ver [...] para mejorar o para nivelar al niño. Pero como le digo, tuve que estar investigando, con la nueva tecnología tuve que meterme a Internet y buscar diferentes ejercicios que fueran a su nivel de aprendizaje, porque pues se veía la gran diferencia entre los más avanzados y entre él. Entonces, él se iba quedando, se iba quedando, y pues ya por las tardes le pedía al maestro Samuel, el director, que me diera la oportunidad de quedarme con ese niño para aprovechar y ver qué, identificar más el problema.<sup>36</sup>

Entre el diseño de materiales que los maestros generan también está el diseño de baterías de preguntas para los exámenes para la evaluación de los alumnos:

Yo les digo a las maestras “A ver: se van a hacer las evaluaciones maestros el día de mañana, se va a hacer 15 reactivos de Español, por favor traigan, los vamos a analizar”. Nos sentamos, los analizamos y ya. “No, no, está muy sencilla”; o: “Lo vas a confundir, porque como que no tiene relación lo que estás preguntando con lo que estás poniendo”, entonces lo que debemos de hacer es eso.<sup>37</sup>

Además de las baterías de preguntas y los exámenes, en la escuela Narciso Mendoza se lleva un control estadístico con gráficas de los resultados mensuales. Esta práctica no está reglamentada de manera oficial, pero a los maestros les sirve de referente para dar seguimiento al desempeño académico:

---

<sup>36</sup> Maestra de sexto B, primaria 20 de Noviembre, San Felipe Hueyapan, Tetela del Volcán.

<sup>37</sup> Director de la primaria 20 de Noviembre, San Felipe Hueyapan, Tetela del Volcán.

Una vez que se aplicó el examen, reviso los más de mil exámenes yo solo, y reviso y le pongo “Pedrito tiene diez, diez, diez, te felicita el director de la escuela”, “Juanito 4.6, favor de hablar con su padre de familia porque aquí está pasando algo con Juanito”. Eso lo hago con los más de mil exámenes siempre [...] Me lo entregan a mí porque, “Tú me los entregas pero ahora me haces una gráfica de lo que hiciste en el mes, ahora me entregas y me haces las gráficas circulares, de barra y me entregas las calificaciones”, porque las mando a Cuernavaca pero “Me lo haces entre tantos, porque una se va a Cuernavaca, supervisión, y yo me quedo con una”, para ver qué niño de los más de mil se me va atrasando, qué niño de los más de mil va más adelante para que le pongas más trabajo para que seamos más competitivos a nivel estatal.<sup>38</sup>

### e) Diseño de planeaciones

Además, en las reuniones de Consejo Técnico algunos de los esfuerzos o iniciativas que los docentes llevan a cabo para dar solución a los problemas que enfrentan cotidianamente en el interior de las escuelas es la colaboración conjunta para definir cuestiones relacionadas con la planeación y el uso de los materiales didácticos e instrumentos de evaluación para los alumnos:

Establecemos qué formato debemos de llevar, qué elementos debe de llevar una planificación, y cuáles son de mayor importancia y todo ¿no?, el aprendizaje esperado, las competencias, los temas de reflexión, las secuencias didácticas, el tipo de material que vas a utilizar, si es visual, si es concreto o son ejercicios impresos, entonces, ya en la evaluación cada maestro determina la que le es correspondiente, nosotros por ejemplo en colectivo decimos cuáles son los más usuales, pero ya tú como docente seleccionas la que es conveniente para tu grupo o seleccionas varias porque hay una diversidad de instrumentos de evaluación, está el examen escrito, el examen oral, la bitácora, el portafolio de evidencias, tu escala estimativa donde vas anotando cuánto tuvieron de calificación los niños, lo que es la participación, las tareas, cómo se desenvuelven dentro del grupo, porque en el examen pueden salir muy bien pero ya durante todo el proceso pues no dieron una, a lo mejor copiaron el examen o por *chiripada* le atinaron a la respuesta, entonces todo es un proceso de la evaluación formativa, todos los elementos deben de tomar importancia, porque son elementos que te sustentan para con el padre de familia.<sup>39</sup>

En la escuela Miguel Hidalgo, que es de tiempo completo, los docentes han aprovechado el tiempo extendido para establecer talleres de educación artística para los alumnos y los padres de familia, y señalan que antes de esto ellos también asistieron a la capacitación para después transmitirla en su escuela: “son talleres que hemos tomado de Repujado, de Gelatinas Decoradas y de Velas Aromáticas, si estos talleres a los que hemos asistido y [...] después de haber asistido [...] hemos impartido dentro de la escuela y ha generado un buen impacto.”<sup>40</sup>

<sup>38</sup> *Idem.*

<sup>39</sup> Maestra de tercero B, primaria 20 de Noviembre, San Felipe Hueyapan, Tetela del Volcán.

<sup>40</sup> Maestro de sexto A, primaria Miguel Hidalgo, Salitre, Ciudad Ayala.

En la primaria Narciso Mendoza los docentes que conforman un equipo se reúnen para armar sus planeaciones y comparten el material didáctico para trabajar; una maestra de sexto comentó que las reuniones mensuales de Consejo Técnico Escolar le resultan enriquecedoras debido a que le dan muchas ideas para trabajar en su aula:

Nos reunimos, “Mira a mí sí me funcionó este material y visité tal página de Internet: aquí están dinámicas y éstas”, interactuar para este momento —como tenemos el equipo de ciclomedia todo medio destartado, porque tampoco funciona ya muy bien que digamos— y a ellos les llama mucho la atención y a trabajar y “A ver resuelve aquí y revuelve allá”, en concursos, y entonces nos ayudamos entre nosotros en ese sentido. Cuando nos reunimos cada fin de mes en Consejo Técnico, como nos juntamos toda la escuela, a veces a mí me ha funcionado aplicar lo que primero lo que segundo comenta, porque —aunque son chiquitos— si yo lo modifico tantito para sexto.

La escuela Narciso Mendoza se destaca como una de las mejores a nivel municipal y estatal; según su directora: “Es mucha presión y todos los ojos están sobre nosotros”.<sup>41</sup> Por ello está establecido que los jefes de equipo coordinen que en las planeaciones se integren los mismos contenidos, y cada maestro entregue su planeación los días lunes a primera hora; posteriormente el jefe coordinará a su equipo para generar las baterías de preguntas para los exámenes, ya que evalúa a los alumnos de manera mensual; dicha batería se entrega al director de la escuela, que es quien se encargará de revisar y aprobar; una vez listos los exámenes, son llevados a una *sala de tiraje* ubicada en la propia institución:

[El] plan de trabajo de los maestros cada semana aquí es obligatorio, llevamos una bitácora, el lunes a primera hora firmo los avances programáticos [...] aquí no se vale que llegues sin la programación de tus actividades semanales, es una regla [...] Como director si me doy cuenta qué contenidos viste en Español durante el mes Matemáticas, en todas las áreas, estoy en la posibilidad de decirte aquí te faltó dos o tres actividades y ustedes ya me las marcaron como vista. [Reviso] las treinta, pero también reviso la planeación de los de educación física de los de inglés todo [...] Los exámenes, ya que una vez los reviso y que tenga fallas se los regreso para que los corrijan y nos ponemos de acuerdo [...] de ahí ya nos los entregan y pasa a la sala de tiraje que te enseñé y de ahí ya pasan a la dirección bajo custodia, no salen.<sup>42</sup>

## f) Iniciativas de FC

Cuando los maestros identifican algunas dificultades y necesitan cursos que les permitan mejorar su práctica docente, y no se abren los cursos que requieren, emprenden iniciativas como buscar cursos específicos que ellos mismos sufragan; una maestra indicó lo siguiente:

<sup>41</sup> Maestra de sexto A, primaria Narciso Mendoza, colonia Centro, Cuautla.

<sup>42</sup> Director de la primaria Narciso Mendoza, colonia Centro, Cuautla.



La SEP no te oferta lo que tú necesitas pues tienes que buscarle, porque luego hay temas muy complicados, en especial en Matemáticas, y en la actualidad se llama (ya lo cambiaron): Desafíos Matemáticos, entonces luego trae retos, los retos son muy complicados [...] buscamos de manera particular, o ya un maestro que sepa mucho de Matemáticas, que le halle muy bien, si en especial Matemáticas, también Español, en esas dos áreas, vas tú, te inscribes, bueno llegas, porque luego piden permiso en alguna escuela un salón y ya tú llegas, luego son hasta 30 maestros y van de diferentes [...] ese maestro da un horario, luego es de 9 a 10 le toca a tercer grado y todos los maestros de diferentes comunidades asisten y ya hasta mencionan sus experiencias que tienen con sus alumnos [...] Te facilitan muchas cosas; luego tú estás pasando por un problema, luego otro maestro también lo está pasando, luego otro maestro: "No pues yo también pasé por ese problema que suscitó en mi grupo, y pues le hice de tal forma, háganle ustedes a ver si les funciona", y así es como se va uno retroalimentando.<sup>43</sup>

Un maestro de la escuela Niños Héroe comenta que, al no contar con los cursos que él requería en su zona de supervisión, se dio a la tarea de indagar en otros espacios, y acudió a otra zona escolar para recibir el curso:

de Matemáticas [...] Es afuera de mi sector o sea de mi zona escolar, en la zona escolar 22 en el sector 3. Él [el instructor del curso] es buenísimo en Matemáticas o sea y vemos lo real o sea haga de cuenta llevamos el libro, nos dice: "Lo podemos manejar así [...] miren pueden llevarse estas actividades", realizamos materiales con él [...] y si a veces esos cursos [son] más útil[es] que ver un programa o bueno un libro que no tiene nada que ver con el libro de los niños o con la situación de los niños.<sup>44</sup>

Una maestra de la primaria 20 de Noviembre, para actualizarse, se dio a la necesidad de iniciar estudios de posgrado:

Maestría en docencia, pero eso fue por mi propia iniciativa [...] por la misma necesidad tú vas viendo que como que tus conocimientos y la forma de trabajar con los niños como que va quedando obsoleta, entonces tienes que innovarte, actualizarte y buscar diferentes formas de ir viendo todo ese tipo de problemas que te vas enfrentando día con día dentro de los alumnos, entonces tienes que leer, buscar, investigar.<sup>45</sup>

Otra maestra compartió que cuando ingresó al sistema educativo echó mano de todos los recursos a su alcance para autoformarse y hacer frente a las dificultades en su práctica docente:

Tengo familiares maestros, yo acudí a ellos y les decía: "Qué actividades me sugieres para lograr que los niños les llame la atención la actividad que yo les estoy poniendo". Igual con la directora en ese tiempo me apoyaba mucho con el grupo [de maestros], buscaba yo cursos, por ejemplo, de Matemáticas, con un maestro de Cuautla que da cursos también,

<sup>43</sup> *Idem.*

<sup>44</sup> Maestro de sexto A, primaria Niños Héroe, Empleado Municipal, Cuautla.

<sup>45</sup> Maestra de tercero B, primaria 20 de Noviembre, San Felipe Hueyapan, Tetela del Volcán.

yo me iba con él y le decía: “¿Cómo le hago en esta cuestión?, sí sé el contenido pero para ellos no lo sé explicar, ¿necesito tal estrategia o tal recurso?, para que los niños se integren al equipo o al trabajo”.<sup>46</sup>

En el proceso de autoformación es preciso que los maestros estén actualizados en cuanto al uso de Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) debido a que esas herramientas facilitan la consulta de información, lecturas, materiales, recursos; otra maestra comentó al respecto:

Nos daban cursos de computación y para mí, de verdad, fue un curso que valió oro. Aunque fueron equipos de los más [...] claro le estoy hablando de hace años, pero eran de los equipos más viejitos que habían. Pero por lo menos aprendí que tenía que pulsar una tecla que decía *enter* o *intro* y que ésa es la que me llevaba. Fue algo que a mí me fue de mucha utilidad y de ahí dije: “No la tecnología no me puede ganar y tenemos que echarle ganas”, es el interés que despertó en mí, la cuestión de que tenemos que exponer [...] bueno una cuestión muy buena para mí.<sup>47</sup>

En los libros de texto se anexan algunas sugerencias de lo que se puede realizar para reforzar los aprendizajes, y los docentes deben generar estrategias, así que frecuentemente están investigando, casi siempre con ayuda de Internet; incluso a través de las redes han localizado grupos de maestros de otras entidades que les permiten reforzar y llenar los vacíos existentes:

Para cualquier tipo de estrategias, o sea, nos vamos a Internet. Vamos a ver a lo mejor en tal estado, por ejemplo ahorita nosotros si realmente con Chihuahua, Chihuahua es el que está subiendo mucho, mucho material didáctico a [...] Chihuahua y Zacatecas son los que están subiendo mucho material didáctico al Internet, entonces por ejemplo nosotros ahí vemos, sí en realidad estamos pidiendo ayuda de la tecnología [risas], sí nos estamos apoyando con eso porque vemos “Este material me puede servir”, lo traigo, empiezo a ponerlo en práctica, “¡Miren, sí me funcionó!”, entonces ya les comento a mis compañeros y de ahí empezamos a elaborar más estrategias.<sup>48</sup>

Por su parte, otra de las maestras de la escuela 20 de Noviembre afirma que su equipo de compañeros maestros se está apoyando mucho en las redes sociales en Internet para reforzar las estrategias de enseñanza aprendizaje:

No todo es malo en el Facebook, sino que también ahí se forman grupos y como la mayoría de los maestros ya cuentan con ese tipo de red, entonces ya se integra el grupo, es a nivel nacional, y ya se dan sugerencias, algunos maestros dicen: “No pues fíjense que tengo dudas en este planteamiento”, y sobre todo luego los de quinto que vienen un poquito difíciles y complejos y luego dicen: “¿Cuánto es?”, y ya entre todos los maestros van subiendo las respuestas y ya todos contestan. Y por ejemplo éste que te digo lo publicó una maestra, y ya pues digo: “pues lo voy a aplicar a ver qué tal funciona”, y sí,

<sup>46</sup> Maestra de cuarto A, primaria 20 de Noviembre, San Felipe Hueyapan, Tetela del Volcán.

<sup>47</sup> Maestra de tercero A, primaria Niños Héroes, Empleado Municipal, Cuautla.

<sup>48</sup> Maestra de sexto B, primaria 20 de Noviembre, San Felipe Hueyapan, Tetela del Volcán.

pues fue muy funcional, y yo he subido por medio de fotografías, pero no evidencio al niño, solamente el puro trabajo, y les digo cómo le hice, y ya los maestros lo aplican y ya me dicen que sí funciona, así es como va uno trabajando, igual a los demás maestros, pues si está uno inmiscuido dentro de la tecnología, pues baja uno, descarga uno, aunque no te corresponda el material, le dices: “Este material te puede servir, no sé para qué contenido vaya a ser, pero lo publicaron y parece que funcionó bien”, ya él lo checa y pues ya lo aplica; por ejemplo, ahorita subieron los solucionadores del libro de desafíos y pues ése viene bien porque hay temas del libro de desafíos matemáticos que vienen complejos, entonces los solucionadores ya vienen contestados, entonces ya nada más verificas, ah, pues si está bien, porque a veces tienes duda y cómo se los vas a dar a los niños así.<sup>49</sup>

### g) Condiciones materiales e iniciativas de solución

Una de las características que tienen la escuela 20 de Noviembre y la comunidad de San Felipe Hueyapan es que en general no se cuenta con Internet; esta circunstancia afecta sobremanera los procesos escolares de enseñanza y aprendizaje así como las cuestiones administrativas. Un maestro de tercero indicó:

Aquí hay una limitante [...] los libros o las temáticas están un poquito exigentes para el contexto [...] en Español, en tercero por ejemplo, en el proyecto 2, no es otro proyecto, tenemos que elaborar un artículo de evolución científica, entonces los niños tienen que trabajar con información en la red en Internet, con información en libros diversos, revistas igual científicas, y pues no todos tienen acceso incluso para conseguir o para comprar una revista, entonces la desventaja está en que, bueno, está un poquito limitado, tenemos nosotros que buscar la manera de evaluar y tratar de hacer nuestro artículo de evolución científica, pero tal vez no tan complejo como se espera como el programa lo exige, porque son las condiciones que se presentan, y las características y materiales que podemos adquirir las que van a limitar o a favorecer el desarrollo del producto de ese proyecto.

Ante estas circunstancias los maestros buscan resolver el problema mediante alternativas tales como:

Yo organicé equipos, los niños me trataron, me consiguieron algunas revistas, ellos eligieron un tema de la revista, revisamos en Internet y escogieron un tema y después de haberlo elegido empezamos a leer [...] buscaron información ya que habían escogido su revista, información ya en más libros, algunos que pudieron, si complementaron con lo que en la red pudieron conseguir para terminar el producto, tuvimos que elaborar su portada, elaborar su propio índice e implementar recortes y se supone que lo elaboramos en un folder con las características que ahí nos solicitaron en el proyecto.

<sup>49</sup> Maestra de tercero B, primaria 20 de Noviembre, San Felipe Hueyapan, Tetela del Volcán.

Otra de las maestras comentó al respecto:

Yo por ejemplo, yo no soy originaria de aquí, yo de donde soy originaria sí hay Internet, entonces ahí busco todo el material, lo descargo, y por la misma necesidad que tengo dentro de mi grupo pues tuve que comprarme un cañón, pero aquí en la escuela también hay cañones, ya hay cinco cañones que están a la disponibilidad de todos los maestros, como le digo primero visualizamos todo lo que nos hace falta y como vemos que los niños están muy activos y pues ya tienen una mentalidad más abierta y que no queremos niños pasivos, pues se están comprando cosas que realmente se utilicen dentro de las aulas, tenemos televisión, grabadora, entonces está el cañón, dentro de tu casa descargas, te traes tu *laptop*, le pides prestado al maestro que te preste el cañón y ya les proyectas videos, imágenes referentes al tema que estás viendo.

Además, la falta de los materiales necesarios no impide que los maestros realicen sus actividades, pues buscan la manera de conseguir lo que requieren para desarrollar sus clases, como una maestra de tercero de la primaria Mártir de Chinameca, que indicó:

Siempre estamos investigando, viendo videos en Internet, sacando copias; ahorita que estamos viendo todos los sistemas, me voy a otra escuela, consigo material, el estetoscopio, es material muy caro que desgraciadamente nuestra escuela no lo tiene, y aprovechando que las otras escuelas sí, pues voy y me lo traigo.<sup>50</sup>

## h) La evaluación

De acuerdo con la información obtenida, hasta ahora se evaluaba a los docentes por medio de tres mecanismos principalmente: en primer lugar, cumpliendo con los cursos de Carrera Magisterial a los que tenían que asistir y donde tenían que entregar los productos solicitados; cada curso que tomaban equivalía a puntos en este programa de estímulos económicos, y algunos contaban para subir de escalafón. En segundo lugar, se tomaban en cuenta los resultados de la Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE), y en tercer lugar se hacía también el examen de Carrera Magisterial.

Los docentes comentan que aunque algunos cursos de Carrera Magisterial estaban diseñados para prepararlos para la evaluación docente, durante el examen observaban que “no, no viene nada. Entonces, tú, por tu propia cuenta, lanzan el temario por vía Internet y ya tú pues te pones a analizar, no [...] pues [...] tienes que consultar todos los libros y ya de tu propia cuenta, así como autodidacta”.<sup>51</sup>

Otra de las estrategias que adoptaban algunos maestros para prepararse era conformar *círculos de estudio*:

<sup>50</sup> Maestra de tercero A, primaria Mártir de Chinameca, Ciudad Ayala.

<sup>51</sup> Maestra de tercero B, primaria 20 de Noviembre, San Felipe Hueyapan, Tetela del Volcán.

entre los mismos compañeros nos reunimos y ya por ejemplo, este, como viene el examen por periodos, por ejemplo nosotros de primero a tercero es el segundo periodo, entonces tienes que estudiar los programas de estudio, los recientes 2011 de primero a tercero y no son delgaditos, son bien gruesos, y aparte tienes que estudiar también todo lo de evaluación, también todo lo de los libros de texto, porque son contenidos, entonces tú como docente pues te sabes los contenidos del grado que estás impartiendo, pero desconoces de los otros dos grados, entonces tienes que darle por lo menos una hojeadita de lo que viene.<sup>52</sup>

En la primaria Narciso Mendoza el director de la escuela compartió que:

cuando vienen los exámenes de Carrera Magisterial, nos reunimos [...] ahí sí agarramos de todo, de planes y programas todo, todo y empezamos, como yo [...] ahí ya no hay director, ahí nos juntamos los 30 o los que quieran porque eso es voluntario si vas a presentar examen, te diré que aquí es la escuela que ya tiene en el último nivel en el E [...] nos reunimos y decimos: "Tal día nos vamos a empezar a reunir", el que quiere venir, "Ay manito, yo no puedo venir hoy, pero me integro mañana", esto es libre porque "El examen que te van a aplicar es tuyo no es mío", entonces ahí es cada quién que nos quedamos como queramos, el más amolado soy yo porque soy segunda vertiente y estoy solo, pero me sirve porque vienen muchos y aprendo de todos porque manejamos los contextos de primero a sexto, por decir tú eres de primero equipo y "Qué van a ver en primero". "Esto." "¿Y en segundo?" "Esto"; me están a mí autoalimentando, cuando llego al examen yo ya me sé de primero a sexto.<sup>53</sup>

En las primarias donde no se reunían para prepararse para los exámenes de Carrera Magisterial lo hacían de manera individual o sólo con los compañeros de la escuela donde trabajan, como lo relata la maestra de tercero de la escuela Niños Héroes:

Hay escuelas que se unen, se van a la Juan Morales y el supervisor invita a las demás escuelas y "Ahí vamos a hacer un círculo de estudio". Nosotras no vamos porque no nos invita; pero aquí andamos, "Profe, ¿ya estudió esto?" "No, profa", y así, o sea, andar intercambiando, a lo mejor a la hora del recreo, "Profe, ¿ya hizo usted eso?", "No, profa, ¿usted ya lo hizo, cómo es?", o "Profa, esto", "No, maestra, ¿usted?", y así.<sup>54</sup>

Mediante las entrevistas se detectaron desacuerdos por parte de los docentes respecto al proceso de evaluación, específicamente sobre la manera como son evaluados en los exámenes de Carrera Magisterial; hace tres años los suspendieron "Que porque se venden las claves, pero ¿quién lo hace? El gobierno. ¿Cómo es posible que nos hagan esto?"<sup>55</sup>

<sup>52</sup> *Idem.*

<sup>53</sup> Director de la primaria Narciso Mendoza, colonia Centro, Cuautla.

<sup>54</sup> Maestra de tercero A, primaria Niños Héroes, Empleado Municipal, Cuautla.

<sup>55</sup> Maestra de sexto B, primaria 20 de Noviembre, San Felipe Hueyapan, Tetela del Volcán.

El examen se estructura: con temas del plan, del programa, de los aprendizajes esperados de Español, Matemáticas, Ciencias, Educación Física, Artística, como maestro debo de conocer todo y vienen como la mitad o una tercera parte más o menos en cuestión de conocimientos de acuerdo a mi grado, ejercicios de Matemáticas, de Español, a veces Naturales y Geografía.<sup>56</sup>

Además, en el examen se les exige que las respuestas sean muy precisas:

Siempre hablamos de que debe ser de comprensión y reflexivo todo, y en el examen casi nos lo piden textual, entonces eso es memorístico, dices: "Oye por un término" sí varía, y ya cuando ves y sacas [...] dices: "No pues si aquí está, pero esta palabra era diferente", porque te dan muy parecidas las respuestas y sólo un término o frase es la diferencia, entonces eso es memorístico y dices: "Bueno si ellos piden la reflexión y comprensión del texto pues eso no es nada de eso", es más memorístico.<sup>57</sup>

Aunado a ello, el último examen realizado por maestros fue casi antipedagógico; los docentes expresaron que:

Este último sí fue una situación de mucho disgusto la forma en la que nos lo presentaron: el fondo rojo; yo llegué así (ojos cerrados), dices: "Yo no tengo problemas visuales", pero te lastimaba, entonces, ¿cuál era el objetivo?, es cuando te das cuenta que sus objetivos son otros, o sea realmente no sé qué pretenden.<sup>58</sup>

Así también, uno de los grandes desacuerdos de la mayoría de los docentes es que no se les dé seguimiento sobre los resultados obtenidos en las pruebas, que no se les notifique qué áreas necesitan reforzar:

Desafortunadamente a mí [...] me dicen: "Reprobaste maestra", pero nunca me han dicho por qué, porque yo a un niño le digo: "Hijo, reprobaste, estás mal en esto y en esto, échale ganas", y a nosotros los maestros no nos dicen.<sup>59</sup>

Una maestra de la escuela Narciso Mendoza indicó que quizá los exámenes que se les aplican a los docentes, como los de Carrera Magisterial, no reflejen del todo el desempeño de un docente, ya que los verdaderos resultados se ven en el aprendizaje de los alumnos:

Para mí, hñole, es bueno, yo no digo que no, pero honestamente para mí los mejores resultados son con los niños. Yo puedo aprender el plan del programa al de derecho y al revés: te lo domino y en cuestión teórica soy una excelente maestra, puedo tener 10 pero en mi grupo no está dando resultados, pero bueno.<sup>60</sup>

<sup>56</sup> Maestra de sexto A, primaria Narciso Mendoza, colonia Centro, Cuautla.

<sup>57</sup> Maestra de quinto A, primaria Niños Héroe, Empleado Municipal, Cuautla.

<sup>58</sup> *Idem.*

<sup>59</sup> Maestra de sexto B, primaria 20 de Noviembre, San Felipe Hueyapan, Tetela del Volcán.

<sup>60</sup> Maestra de sexto A, primaria Narciso Mendoza, colonia Centro, Cuautla.

En ese punto también un maestro de sexto de la escuela Niños Héroes coincidió:

O sea, si me aprendo lo que dice el plan de programas a lo mejor me lo podré aprender pero [en] la práctica no saben cómo soy, sí, o sea, a lo mejor en la práctica es lo primordial que deben de evaluar, para mí algo aprendido memorísticamente no me sirve de nada.<sup>61</sup>

La gran mayoría de los docentes coincide en que la mejor evaluación es mediante la observación del trabajo cotidiano en las aulas; el manejo que tienen del grupo; el uso de los materiales; la manera en que se abordan los contenidos y se imparten las clases; el desempeño de los alumnos. Por ejemplo, el maestro de sexto de la primaria Niños Héroes no tiene ningún inconveniente en que lo visiten y observen su manera de dar las clases:

yo considero que primero deben de ver la comunidad cómo está, tienen que venir a ver cómo los niños vienen a la escuela y ya después que evalúen, ¿no? [...] que evalúen aquí. Cómo yo estoy dando la clase, que me evalúen a mí con respecto a los contenidos que yo doy, o sea, por ejemplo, el plan y programas es [...] claro que es importante, pero si están viendo que estoy viendo el contenido, un ejemplo, gráficas [...] “A ver, maestro, ¿usted sabe de gráficas?”, o sea, hay maestros que saben de gráficas y muchos que no saben de gráficas, o sea, y claro que hay que saber gráficas para poder enseñar ¿no? Claro, o sea, nos tiene que evaluar con cosas reales, con cosas que manejamos, no nada más con textos que vienen incrustados en el plan y programas [...] o sea, que vengan aquí, que nos chequen, yo no estoy en desacuerdo que evalúen pero que me evalúen como debe de ser ¿no?, que si estoy dando mal mi clase que me digan: “Profe, mire sabe qué [...] es que así no se debe de enseñar”, y que me den estrategias: “Profe, mejor lo debería dejar así” [...] o sea, que te digan realmente que en tu práctica estás mal ¿no?, a que te digan: “Esto no se aprendió en el plan y programas”, o sea, yo, a mí me gustaría más así.<sup>62</sup>

Otra maestra de la misma institución pero de tercero indicó:

Yo pienso que debería de ser con el grupo, pero no con un examen en el grupo, sino una visita a grupo. Y estar presente en una clase porque [...] y no en una, porque una puede ser preparada. No un día, que estén aquí, que vean las necesidades y las carencias en las que estamos [...] más bien las carencias que tenemos para [que] aquellos puedan decir “Ah, el maestro tiene esta necesidad, cómo le voy a hacer un examen a un niño que viene sin almorzar”. Entonces que ellos estén presentes, que vean cómo el docente se desarrolla, cómo el docente trabaja con su grupo. Porque no es lo mismo, lo dije hace ratito, aplicar un examen, contestar un examen que participar.<sup>63</sup>

Incluso algunos docentes indican que aplicarles un examen quizá no sea tan malo, es decir, no están en desacuerdo en que se les aplique un examen, pero proponen que sea estructurado de manera distinta:

<sup>61</sup> Maestro de sexto A, primaria Niños Héroes, Empleado Municipal, Cuautla.

<sup>62</sup> Maestro de sexto A, primaria Niños Héroes, Empleado Municipal, Cuautla.

<sup>63</sup> Maestra de tercero A, primaria Niños Héroes, Empleado Municipal, Cuautla.

Por ejemplo, a lo mejor nos pueden hacer una pregunta de: “¿Cuáles son tus estrategias?”, inclusive para mí sería mejor que fueran preguntas abiertas y no preguntas cerradas [...] “¿Qué estrategias tienes en tu grupo?” “Mira yo le hago así, así” [E:] Para mejorar la comprensión lectora. [I:] Exactamente. [E:] Y ahí ya vería yo como examinador si ésa es la manera correcta, claro, pero que además le dijeran a usted “No es correcta tu respuesta por esta razón y por eso tienes problemas”. [I:] Exactamente. [E:] “Por eso tus niños no pueden mejorar en comprensión lectora.” [I:] Exactamente, lo que nosotros aquí, decimos en equipo: “Mira maestra no te está funcionando por esto, por esto y por esto”.

Un profesor añadió:

Yo preferiría mil veces que me hicieran un examen [...] ya evaluado ya lo que quieran: “Sabes qué tu examen tú checas”, ¿no? “Estuve mal en esto, lo estudio, estuve mal es esto, ah ok, lo checo”, pero no, nada más te dicen: “Sacaste cinco”. ¿Qué puedes hacer?

Un profesor de tercero de la primaria 20 de Noviembre considera que una manera de evaluar a los docentes es que además de los exámenes hubiera también entrevistas y encuestas que incluyeran a los maestros, a los alumnos y a los padres de familia.

Podrían ellos igual evaluar el desempeño que tenemos y después constatarlo con entrevistas y encuestas, igual a los niños este tipo de encuestas, igual se pueden aplicar a los padres y ya [...] unen los resultados de ambas encuestas tres tipos de entrevista y ya sacar un resultado.<sup>64</sup>

Con respecto a la evaluación que se hace a los alumnos, los maestros opinan que los exámenes no deberían ser estandarizados debido a que los contextos de cada institución educativa así como de los alumnos tienen características propias, por lo que no puede hacerse un examen igual para todos. Como señala una profesora de tercero:

A mí me gustaría que nos evaluaran no nada más con un examen, un examen para toda la república. Como anteriormente los exámenes de la SEP, un examen igual para todos, pues no es lo mismo, porque me está hablando del metro y si me voy a una zona rural: “¿Qué es eso?” Y estás hablando, por ejemplo, de la yunta, te vas a una zona urbana y “¿Cómo, que es eso?”, a lo mejor lo verás en una foto, pero verlo, vivirlo, experimentarlo, no es lo mismo.<sup>65</sup>

Por su parte un maestro de tercero señaló que:

yo creo que lo más conveniente es que la autoridad competente viniera a las escuelas pero tomaran en los grupos como que muestras aplicando a lo mejor [...] así como lo hacen con la prueba ENLACE pero aquí viniendo aplicar ejercicios específicos en lugares más pequeños pero más específicos. Que se llevaran una evidencia del contexto de la comunidad, una evidencia de las características de los niños y ya con base en ello evaluar a lo mejor los

<sup>64</sup> Maestro de tercero A, primaria 20 de Noviembre, San Felipe Hueyapan, Tetela del Volcán.

<sup>65</sup> Maestra de tercero B, primaria 20 de Noviembre, San Felipe Hueyapan, Tetela del Volcán.



resultados que arrojaron sus cuestionarios pero donde ellos ya tengan considerados la situación del contexto o necesidad de los niños y las características propias de la comunidad para que pudiera ser más real y no generalizar los resultados como normalmente se hace, porque en prueba ENLACE se aplica de manera específica y generalizada en todos los contextos, en todo el país, entonces, los resultados yo creo que no están certeros porque los contextos son los que hacen la diferencia.<sup>66</sup>


## El modelo esquemático de formación continua centrado en la escuela

Como en Baja California, la FC in situ en las escuelas de Morelos inicia con un balance que se formula en un colegiado colectivo constituido por iniciativa propia entre docentes y director de la escuela primaria; generalmente se articula en el consejo técnico, pero se reúne más de una vez por mes o incluso diariamente aprovechando el espacio ofrecido en Escuelas de Tiempo Completo. Se puede aprovechar también el esquema de Ruta de Mejora Escolar, pero se modifica para emprender una FC especializada sobre los problemas de sus alumnos, como comprensión lectora, matemáticas y planeación, o formación en TIC. El problema es que se atienden la oferta normativa de FC por cumplir y el estímulo de Carrera Magisterial. Como en Baja California, el diagnóstico formulado considera la marginación de los estudiantes y su comunidad como parte de sus problemas de aprendizaje y logro educativo; en las escuelas rurales la falta de Internet, de compromiso de los padres de familia o incluso de baños, y el uso de aulas de madera. También se reitera que la oferta normativa de FC es inadecuada porque no responde a las necesidades específicas de aprendizaje de estudiantes y docentes, ni ofrece estrategias pedagógicas para sus cursos; además se reitera que los instructores y responsables de los cursos de la oferta normativa de FC necesitan ser capacitados; lo mismo que la capacitación especializada de los eslabones —supervisor, director y docentes— cuando se lleva a cabo en cascada.

Estas situaciones son las que hacen que los docentes construyan diversas estrategias, por ejemplo, el funcionamiento sus propias escuelas primarias para producir sus propios procesos in situ de FC y soluciones pedagógicas muy precisas y específicas a los problemas de enseñanza y aprendizaje mediante colegiados constituidos por los docentes y el director mismo ex profeso, que trabajan cotidiana y semanalmente y que se intersectan con algunos programas de la propia SEP, como el Consejo Técnico Escolar y la Ruta de Mejora. Otro de los problemas diagnosticados es la evaluación docente casi memorística sin retroalimentación, seguimiento de sus resultados ni ofrecimiento de estrategias alternativas a sus problemas; también que no se considera la evaluación de los aprendizajes de sus alumnos.

Como se observa, es muy complejo el proceso de FC para la mejora de los propios docentes y de sus prácticas, así como de la atención de los problemas de aprendizaje de sus estudiantes y de mejora de su desempeño académico, y se desarrolla a través de todo el ciclo escolar. Este proceso de FC in situ inicia con la constitución de un colectivo colegiado; según el tamaño

<sup>66</sup> Maestro de tercero A, primaria 20 de Noviembre, San Felipe Hueyapan, Tetela del Volcán.



de la escuela puede subdividirse en equipos y grados con un “jefe” o coordinador, y contar con la verificación continua del director de la escuela; también puede rebasar el ámbito de la propia escuela y plantearse para algunos problemas especiales de FC y de aprendizaje una colaboración de círculos de estudio entre varias escuelas, incluso fuera de la zona, además de acudir a Internet para aprender de otras escuelas del país, como Chihuahua y Zacatecas. Esto último se parece un poco a la Red Interdisciplinaria que ha funcionado en Baja California.

El proceso continúa con el diseño de materiales didácticos para responder a las necesidades de los estudiantes y la elaboración de exámenes, y se genera un registro estadístico de su desempeño mensual.

Bajo este marco del colegiado colectivo se identifican fortalezas y habilidades de cada uno de los docentes y, a partir de ello se plantean iniciativas de FC especializada que responde a los problemas de aprendizaje y que atiende el rezago en un proceso colaborativo con los padres de familia y en coordinación con la supervisión y, de ser necesario, una asesoría pedagógica. Los docentes tratan de formarse de manera especializada y toman cursos generales de computación y hasta posgrados. También se decide cuándo habrá evaluaciones sobre este proceso.

Después de la adopción de estas estrategias y mecanismos de FC y acciones para atender los problemas de aprendizaje y el rezago escolar, se generan dos procesos de evaluación y seguimiento de los resultados de estas acciones. Por otra parte, los docentes proponen formas de evaluación de los resultados de sus procesos de mejora y FC. Los docentes de primaria proponen algo muy complejo: que se evalúe a sus estudiantes considerando el contexto escolar. En cuanto a su evaluación, señalan que están de acuerdo con una evaluación nacional, pero sugieren que para evaluar su trabajo se evalúen sus prácticas docentes in situ, los contenidos de su clase, los aprendizajes y el logro de sus alumnos, además de su desempeño mediante encuestas y entrevistas a autoridades, alumnos y padres de familia. Pero no deberían de hacerse exámenes iguales para todos en todo el país.

**Figura 5** Modelo de formación continua desde la escuela, Morelos



## La formación continua desde la mirada de la supervisión escolar

El estado de Morelos cuenta con 74 supervisores de zonas escolares de primarias generales según el actual director de Educación Elemental del IEBEM (INEE, 2012).

Las zonas escolares que se revisaron para la construcción del modelo a nivel de supervisión fueron dos: la zona escolar 22, que comprende el municipio de Ocuituco y algunas localidades aledañas pertenecientes al municipio de Cuautla, y la zona escolar 64, que incluye el municipio de Yecapixtla y, también algunas localidades vecinas de Cuautla.

De manera general destacan algunas localidades en un contexto de cierta marginación, siendo reiterativa la baja eficiencia terminal. Considerando que las funciones anotadas en la estrategias de formación del supervisor escolar refieren tres aspectos principales (vigilar y fomentar la normalidad mínima escolar; organizar y dar seguimiento a los Consejos Técnicos Escolares, y acompañar a los colectivos docentes para promover acciones que permitan mejorar el logro educativo de los alumnos en su zona escolar) (SEP, 2013), al trasladar éstos a la realidad del contexto escolar los retos a los que se enfrentan los supervisores son más complejos y los apoyos parecen no ser los adecuados. Por ejemplo, el supervisor de la zona 64 (zona conformada por 13 escuelas) indica:

A nosotros se nos ha mantenido en cursos para ver precisamente las funciones, las cuales han ido cambiando en forma muy constante. Sobre todo, aunque ya lo llevábamos [...] la garantía de la normalidad en el niño escolar [...] Parte de mis funciones han sido evitar que los maestros tengan una carga administrativa que les quite el tiempo para atender a sus escuelas, como es el caso de la Niños Héroe, que el director no se distraiga de sus actividades [...] impulsar y dar un seguimiento y una evaluación al aprendizaje, específicamente: la lectura, la escritura y el pensamiento lógico matemático. No quiere decir que las otras no las veamos, pero específicamente es ahí donde se está dando el seguimiento. Además parte de ello se han intentado generar estrategias de retención a los alumnos. Es decir, que esos alumnos terminen su educación primaria como debe de ser, los 6 años que estén allí, y que no interrumpan sus estudios y se vayan a casa sin esa instrucción primaria.

Otra cosa ha sido, será y seguirá siendo: velar por que exista un ambiente sano, concretamente el *bullying*, que hemos estado combatiendo[...] Un ambiente sano donde sea, hasta cierto punto, protector, por parte de nosotros los maestros, aunque no exista ya el *bullying*, que exista, que esté libre de violencia, que sea un ambiente formativo [...] Otra situación [...] que la participación social se inicie, se inmiscuya en la educación; que los padres de familia colaboren, hemos hecho conciencia en ellos de que deben de participar con la educación de sus hijos; hemos tomado recto. Otra cosa es la garantía y la rendición de cuentas, en este caso, del uso de los recursos. Y algo importantísimo que forma parte de las atribuciones en las que nos hemos concentrado como supervisores, es que se aboquen los maestros en su Ruta de Mejora. Y que esta Ruta de Mejora sea parte de la vida laboral dentro de sus Consejos Técnicos. Y son muchas las cosas que nos hemos de abocar, en estos procesos de la Ruta de Mejora, directamente nos hemos abocado sobre todo a la planeación; la planeación que está haciendo precisamente, la implementación, el seguimiento, la evaluación y [...] la rendición

de cuentas. Con estos elementos son los que partimos nosotros y otras cosas que hemos tomado en cuenta, precisamente, es la optimización del tiempo. Que ya los niños no pierdan mucho tiempo afuera. Son parte de las múltiples funciones que realizamos.

Como pudo observarse, para fomentar el conocimiento de sus funciones, juega la FC un papel importante para que todos los supervisores tengan acceso a estrategias y su plena comprensión.

Además, se destaca la importancia de factores sociales dentro del cumplimiento de sus funciones, como adaptarse al contexto en el cual está inmerso el alumno y sus docentes. También se hace referencia al seguimiento de la Ruta de Mejora, factor que también comenta la supervisora de la zona 22 de Cuautla, que tiene a su cargo 18 escuelas (12 oficiales y 6 particulares):

A ver, estamos hablando de que en la guía de la fase intensiva dice que hay que elaborar la Ruta de Mejora, bueno dice que hay que elaborar la Ruta de Mejora pero no dice qué le voy a poner a la Ruta de Mejora. Entonces ahí comienza a focalizar y armar las estrategias de cómo voy a atacar tal o cual problema que yo tengo en la zona escolar y vamos a hablar por ejemplo de la enseñanza del español, que uno de nuestros problemas ha sido siempre la lectura. Bueno, entonces vamos a hablar de eso, empezamos a implementar, cómo nuestro problema es la lectura: ¿ahora qué vamos a poder hacer para que la lectura, ahora sí, se nos lee y podamos desarrollar bien el proceso lector en los niños? Y entonces armamos las actividades dentro de la biblioteca, como es la feria del libro, la canasta viajera, lectura con padres y empezamos a armar una serie de actividades que nos permita a fin de año ver cómo funcionaron. Porque tampoco le vamos a decir que todo nos sale perfecto, pues también tenemos derecho a equivocarnos y también de esos errores aprendemos y reacomodamos.

Esta incertidumbre con respecto a los procedimientos genera problemas en el momento de la realización y el análisis de la práctica educativa. A partir de ciertos “vacíos” de información en las guías proporcionadas por la SEP, los docentes, directores y supervisores canalizan sus esfuerzos para generar sistemas que permitan solucionar las dificultades percibidas en las escuelas. En este caso particular, se basan en el análisis del problema en la enseñanza del español adoptando estrategias de actividades lúdicas y pedagógicas donde se involucra tanto a los docentes como a los alumnos y padres de familia. Además, parece ser que la Ruta de Mejora puede ser una buena estrategia, pero es necesario fortalecerla y detallarla más.

Otros problemas que se perciben son la juventud de los nuevos maestros, así como la impuntualidad de los alumnos, relacionadas con el contexto social en el que se desenvuelven, tal como lo indica el supervisor de la zona 64:

Los maestros frente a grupo, yo he detectado este tipo de problemas. Vuelvo a insistir con los que ya están. Ahorita con los que me acaban de llegar que son demasiados y son puros jóvenes. Uno de los problemas que veo [...] —por ejemplo: los alumnos inician puntualmente clases—; he ahí donde tenemos problema, porque ese maestro joven con el padre de familia no han [...] hablo de pocas escuelas, hasta eso, eh, y pocas escuelas que son casi

semirrurales, en donde nosotros ya estamos participando también para ver cómo lo solucionamos, porque en esas escuelas, que son dos, nada más dos, y es donde lo veo. El padre de familia quiere mandar al niño a trabajos, del campo; quiere llevárselo como jornalero [...] estoy hablando concretamente de las escuelas donde existe un régimen político [...] de usos y costumbres [...] porque no lo inician luego van los niños de forma puntual [...] Afecta al maestro porque el maestro no puede estar dando clases a cada rato [...] y al rato llega las 8:30 otro niño y repita lo mismo. No es posible.

De esta manera, la situación económica del alumno y su familia incide en sus procesos y hábitos de aprendizaje, así como en las prácticas docentes cotidianas.

Con respecto a la juventud de los maestros, un ATP de la zona escolar 64 comenta que más que una debilidad puede considerarse una fortaleza, y adjudica el favorable desempeño de una escuela a la juventud de sus docentes:

La escuela Cuauhtémoc en la colonia Iztacñhuatl se destaca porque hay mucha juventud, hay muchos maestros y los maestros han creado una escuela muy activa, entonces son muchachos que tienen dos o tres años de servicio y sí se nota esa energía.

Sobre la FC señala el mismo ATP como desventajas la poca preparación de quienes imparten los cursos y la estrategia de “multiplicación” de los mismos, la capacitación en cascada:

A muchos de mis compañeros les gustaría recibir una capacitación de personas de mayor reconocimiento nacional y, ¿por qué no?, internacional, y eso casi no llega aquí [...] pero muchos maestros aquí se conforman. Los cursos que recibimos nosotros de Cuernavaca como que van muy al vapor [...] llegan a multiplicar lo que ya recibimos y pues si los recibimos de maestros muy al vapor, muy apresurada, muy ligera, es obvio que va a llegar ligero a [...] los maestros.

Esta práctica de “multiplicación” de los cursos genera que los contenidos se revisen de manera superficial y queden muchos temas sin profundizar, porque probablemente quien recibió primero la capacitación necesitaba más información.

Por último, otro problema que se presenta en la gestión de los cursos de FC es la determinación de los temas a partir de las necesidades reales en el aula. Hace falta un diagnóstico de las necesidades reales de docentes y de supervisores para la oferta de los cursos de FC:

No estoy en contra de quienes están, pero creo que sí deben de hacer una investigación de campo para ver qué es lo que necesita el maestro para poder desempeñar mejor su labor docente. Qué es lo que necesita [...] Se deben de dar a la tarea [...] de pasar a las escuelas y ver qué es lo que necesita el maestro frente al grupo, qué es lo que necesita el director, qué es lo que necesita el supervisor para que tengamos un mejor desempeño [...] y no propiamente ellos sacar una serie de cursos [...] Y ahora se toma de ahí. Eso es en donde no estamos de acuerdo.

Se propone una investigación de campo para conocer las necesidades reales, pero el mismo supervisor comenta que otra dificultad también radica en encontrar las necesidades comunes entre los docentes, porque existe una gran variedad:

Ahora con la nueva modalidad que tenemos a nivel nacional sobre consejos técnicos escolares [...] vemos cuáles son las necesidades por escuela y cada necesidad ha sido una diversidad muy grande [...] Ahí el por qué la sed de los maestros es diferente, por diferentes cursos [...] Porque a ellos se les está preparando de acuerdo a donde laboran también, y de acuerdo a lo que traen como bagaje ya personal. Bueno, pero ¡carambas!, yo creo que necesitamos abocarnos un poquito más a cursos, pero a cursos que sean más globales, hasta cierto punto, porque piden cambios a cada rato.

Se plantea que para solucionar la complicación de la diversidad de las necesidades podrían generarse cursos o actividades más generales que articulen diferentes necesidades de FC, y también que desde su creación puedan planearse flexibles para articularse a los cambios constantes que se requieren a los docentes.

### a) Estrategias y mecanismos de formación continua desde las supervisiones


A continuación se revisan algunos casos destacados de estrategias y mecanismos de FC in situ en las escuelas de las zonas escolares seleccionadas.

El supervisor de la zona 64 explica una estrategia exitosa: la conformación de equipos de trabajo que incluye a los padres de familia en las escuelas:

La Héroes del Sur es una escuela que también tiene un rendimiento escolar fabuloso [...] Estoy convencido de que el éxito es la forma como se ha trabajado. Porque se han conformado, no ha sido sencillo [...] equipos de trabajo [...] Ya no se trabaja de manera aislada, se trabaja en equipo y [...] eso ha permitido que cada quién también nos describa [...] dónde ha tenido problemas, y nosotros como supervisión precisamente para solución de ello. Si es el mismo padre de familia, entonces hablamos con él, tratamos de hacerle ver hasta dónde llega su responsabilidad como padre, para que en casita también haga lo propio con los niños. Pero el trabajar precisamente de esa forma colaborativa nos ha dado excelentes resultados.

Otra supervisora, de la zona 22, destaca la importancia del trabajo conjunto entre padres y maestros para el desarrollo de las escuelas, del cual el mantenimiento a las instalaciones es sólo una parte. Esta supervisora, por otro lado, considera que la discusión entre compañeros docentes y directores es una actividad que permite compartir experiencias para la FC. Se comenta que desde antes de la conformación del Consejo Técnico Escolar, ese personal escolar ya se organizaba:

Si nos vamos un poquito hacia atrás, yo extraño un poquito el poder [...] me voy a ventanear, el poder disponer de algunos tiempos. Yo antes lo que hacía era junto con mis apoyos técnicos



organizar a los grados, a los grupos por grado, reunía yo a todos mis maestros y lo que hacíamos era sentarnos con cada grado a revisar los materiales tanto de los niños como de los maestros y poder ver “Usted cómo lo enseña, yo cómo lo enseño”. Yo soy de las que piensa, no, es que para mí la universidad no sirva no, no, no. Para mí, bienvenido todo [...] para mí es que los maestros podamos crecer juntos en el grupo de iguales. Tenemos gente mucho muy capaz, con mucha experiencia que nos pueden ir diciendo a los que vamos un poquito atrasaditos “Yo le hago así, mira [...] con los atrasaditos pues vamos a hacerle de esta manera”, y entonces tratamos de caminar lo más parejo posible, pero apoyándonos unos con otros.

Lo anterior puede reforzarse con el testimonio del supervisor de la zona escolar 64, que evidencia la importancia de la participación activa de los directores en ese trabajo en equipo y en actividades que generalmente se asignan exclusivamente a los docentes:

El director se tiene que involucrar de forma directa con sus maestros: tiene que ir allá, pero también a apoyar y a darle seguimiento a lo que están trabajando. Definitivo: de los contenidos, eso no se puede quedar fuera [...]. Socializamos eso para saber en qué vamos a apoyar; conocerlos, porque no es posible que el maestro frente a grupo conozca eso y el director no lo conozca. Entonces, el director tiene que conocer precisamente qué es lo que va a ir a apoyar, porque si no, no puede apoyar.

Un ATP de la zona escolar 64 comenta otra estrategia para la planeación de los cursos para maestros utilizando la herramienta de los correos electrónicos como medio de comunicación entre asesores y docentes:

En base a correos que nos enviaban los maestros [...] Nuestra filosofía era ir y ayudar a como dé lugar, servir al maestro, nosotros llevábamos una planeación muy general para todo el estado, pero si llegábamos a una escuela con una problemática particular nosotros dejábamos un poquito de lado la planeación y nos abocábamos a entrar en la improvisación de ayudar al maestro.

El mismo ATP comenta otro mecanismo para el proceso de detección de las necesidades docentes, e indica que el más utilizado es con los directores y supervisores como mediadores entre los docentes y los ATP.

Una estrategia más que varios actores educativos han indicado como efectiva es el uso de la Ruta de Mejora tal como lo describe el supervisor de la zona escolar 64:

En la Ruta de Mejora hacemos una planeación, de hecho, mensual. Esta planeación de la Ruta de Mejora que nos entrega cada escuela, ahí vemos necesidad y ya vamos sabidos de cuál fue su problema focalizado, porque es cada mes, cada mes nos entregan acá. Nosotros en función de ello hacemos nuestra Ruta de Mejora de la supervisión, y de ahí planificamos las visitas y atendemos a cada escuela de acuerdo a sus problema que son diferentes, de hecho, porque cada escuela sabemos que es única y especial. Entonces ya vamos sabidos de lo que vamos a hacer en cada escuela y ya llevamos lo que necesitamos para cada escuela.



El ATP de esa misma zona concuerda también en la utilidad y la efectividad de la Ruta de Mejora especificando que, sin embargo, es necesario darle seguimiento y enriquecerla:

Este año estamos precisamente iniciando, fortaleciendo nuevamente la Ruta de Mejora de las escuelas; ya tenemos la Ruta de Mejora más completa, con mayor conocimiento de los maestros, con esa flexibilidad que tiene la Ruta de Mejora. Tenemos que ir viendo qué nos está funcionando y qué no nos está funcionando para direccionarlo, cambiarlo, fortalecerlo.

Por otro lado, la supervisora de la zona escolar 22 indica otra práctica que de acuerdo con ella ha dado resultados: es la transferencia de la solicitud de cursos a diversas escuelas y la consecuente generación de una clase de “red” para transmitir los conocimientos con la asesoría de los docentes que hayan dominado el tema. Lo anterior se sustenta también en las reuniones de Consejo Técnico Escolar y con el apoyo de la supervisión escolar:

Esta escuela, por ejemplo, dice: “Como no somos lectores ahora vamos a hacer lectores y nos vamos sobre eso, pero vamos a comenzar por armar el círculo de lectores de maestros y entonces bueno vamos determinando así”. Si yo tengo problemas con Matemáticas, tuve un técnico matemático y armábamos los grupos, entonces sacábamos de la escuela uno o dos maestros que nos pudieran apoyar para llevarlo a las escuelas, precisamente el manejo por ejemplo de las Matemáticas. A lo mejor de alguna manera no estamos entendiendo perfectamente hacia dónde nos llevaba el contenido, pero bueno, el maestro que sí, ése nos enseña cómo y ya le enseña a un grupo y ese grupo le enseña a los demás. O sea, y cuando yo le digo es importante que nos sentemos porque podemos crecer mucho juntos, porque por ejemplo ahorita con los Consejos Técnicos en las escuelas, de seis, se comparte, pero estamos los mismos, cuando nos juntamos con otra escuela ya tengo las ideas del otro y cuando nos juntamos con otra tengo las ideas del otro, y si nos juntamos en la zona escolar es riquísima esa experiencia. Entonces así cada escuela va determinando su necesidad, entonces desde aquí desde la supervisión escolar vemos [...] cómo podemos ayudarles.

De manera similar, el supervisor de la zona 64 comparte su experiencia con respecto a una red de transferencia del conocimiento similar derivada de la Ruta de Mejora:

Pues lo que hicimos fue precisamente marcar los compromisos a los que [...] llegan los maestros frente a grupo, de acuerdo a los problemas focalizados. Si ya se focalizó el problema, entonces el colectivo tiene que atenderlos y nosotros como supervisión tenemos que darles el apoyo, ya lo decía, y el seguimiento a esos problemas que ellos marcaron. Insisto: mensualmente ellos nos entregan esto y vamos a visitarles para apoyarles; ya la fiscalización quedó atrás, ahora es puro apoyo académico lo que se les da. Y como supervisor, yo me reúno con los directores, y a ellos, con ellos trabajo las guías; con ellos trabajo las Rutas de Mejora [...] Ellos trabajan con sus maestros frente a grupo. Nos juntamos en una sola escuela, que es ésta: la Héroes del Sur. Ya convoco a todos los directores con su planta docente; les asigno un aula y en esa aula ellos socializan lo que yo antes socialicé una semana antes con ellos.

Sin embargo, en este caso no se elige al docente que haya dominado el tema, sino que se transmite la información de acuerdo con el cargo en que se desempeña, de los supervisores a los directores y de los directores a los docentes. Puede notarse también que este proceso se sistematiza mensualmente y da seguimiento al soporte académico proporcionado por la supervisión.

El ATP de la misma zona plantea su experiencia exitosa relacionada con el uso creativo de materiales cotidianos de manera didáctica:

Pues va desde emplear una simple pelota, algunos palos, alguna guitarra, acompañar a los niños en sus cuestiones técnicas, la cuestión para tratar asuntos, desde los aprendizajes hasta las coordinaciones motrices de los mismos pequeños [...] y nosotros llegábamos e implementamos algunas herramientas donde la pelota puede servir incluso para sumar, para multiplicar, etcétera. Cuando llegamos a una escuela les pedíamos a los maestros que nos facilitaran a los niños con los que más problemas tenían [...] Y no nada más de un solo grupo, sino de varios, a veces nos adentrábamos de primero a sexto y teníamos un grupo multigrado, los llevábamos a una área de la escuela que podía ser el jardín, dependiendo las condiciones de la escuela, y allí les poníamos algunas actividades lúdicas donde el niño participaba jugando, y aprendiera, y todo eso con una simple pelota.

Así se observa el esfuerzo de los actores educativos por innovar sistemas enfocados en facilitar el proceso de aprendizaje de los alumnos, lo cual repercute también en la FC de los docentes. Cabe destacar también la disposición de éstos por aprender nuevas técnicas pedagógicas e implementarlas en el aula.

En otro caso la supervisora de la zona escolar 22 detalla unas actividades lúdicas que organizó con los docentes y directores de su zona:

Antes yo les decía: "Miren, para tal día trabajamos con los maestros de primero", y nos reuníamos y trabajábamos. Hicimos un campamento hace cosa de dos años que fue lo último que hicimos con primer año, se trabajaron actividades muy bonitas con los maestros, ahora sí le digo que me voy a ventanear. Yo me agarré el viernes, con todos los grupos, los suspendí, todos los de primer año, y me llevo todas las maestras de primero a Oaxtepec, ahí fue el campamento, incluimos al maestro de Educación Física y al maestro matemático. En Oaxtepec trabajamos muchas actividades lúdicas, pero también dentro de lo lúdico pusimos las matemáticas y pusimos muchas actividades que se relacionan el ejercicio con los contenidos tanto de Español como de Matemáticas para niños de primer año [...] Se hicieron actividades, se hicieron muchas cosas bonitas y hasta la fecha todavía decimos: "Ay cuándo vamos a hacer otro campamento", ahora que pueda yo disponer de los tiempos.

Esta organización surgida desde la supervisión para los directores y docentes representa un esfuerzo por parte de los actores educativos, quienes dedican un fin de semana exclusivamente para su trabajo.

Otra estrategia realizada en la zona escolar 64 por su supervisor y enfocada en el tema de la lectura es la organización de "rincones de lectura". Este mecanismo de FC favorece el

apoyo entre compañeros docentes, la discusión y la retroalimentación sobre el uso de materiales didácticos.

¿Qué estamos haciendo? Buena pregunta, buena pregunta, sobre esto hemos hecho lo siguiente. En la lectura, vamos a hablar de la lectura. De la lectura, aquí la oficina, se le ha dado un seguimiento a la lectura, a los rincones de lectura, al maestro, al maestro y no en un plan fiscalizador, sino que en un plan de apoyo.

Aunque el ejemplo de la estrategia se dirigió al tema de la lectura, indica el mismo supervisor que realmente están desarrollando los mecanismos a partir de los ocho rasgos de la normalidad escolar mínima (SEB, 2013-2014: 13), que tienen que ver principalmente con asistencia, puntualidad, participación de los estudiantes y, algo muy importante: que todos los alumnos consoliden su dominio de la lectura, la escritura y las matemáticas de acuerdo con su grado educativo. Y el supervisor señala que precisamente se están concentrando en esos temas: “Pedagógicamente es ahí donde nos hemos abocado, sobre todo estatal”. En este aspecto, señala, no sólo los “rincones de lectura” han funcionado, sino también el trabajo sobre lectura en el aula:

El maestro de hecho [...] los maestros, porque fueron varios, los maestros venían y nos decían: “Pues yo para poder implementar la estrategia; para poder implementar estas estrategias yo me baso en las cuatro prioridades básicas, como es hablar, entender, escribir y leer”, así inició esta experiencia exitosa. Y atendió una por una. Para hablar él nos platicó, nos comentó qué es lo que había implementado, cómo hacer que el niño hablara: que perdiera el miedo; pues empezaba en su aula poco a poquito. Primero las entrevistas personales con él; después de las entrevistas personales, orales, se fue a cuestiones escritas; después llevó un micrófono a su propia aula y en la misma aula los pasaba a que dieran su nombre y poco a poco les fue aumentando el grado de dificultad. Después lo hacían en los honores a la bandera; después los metían a actividades de tipo social. Y poco a poco fue implementando atendiendo en este caso, la primera prioridad básica.

El ATP de esa misma zona escolar 64, quien estuvo trabajando en diferentes entidades del país, comenta que cuando trabajaba en el Estado de México llegó a asistir a cursos intensivos de una semana en la ciudad de México, donde se les impartían conferencias magistrales para que ellos organizaran talleres y llevaran a la práctica lo que vieron.

La supervisora de la zona escolar 22 discrepa con esta estrategia de FC. Ella considera que no son necesarias las conferencias magistrales con “especialistas”, porque quienes realmente dominan los temas de educación son los propios actores educativos:

A lo mejor no lo manejamos al 100%, pero [...] Hay maestros que dicen “es que nos traigan especialistas y quién sabe qué”, y no es cierto, los especialistas estamos aquí y podemos crecer juntos y bien, lo que requerimos es de mucha disciplina, de mucho compromiso y de que todos estemos pensando en la misma dirección [...] cuando pensamos en el mismo punto de llegada y nos comprometemos hacemos maravillas [...] Yo he tenido la fortuna de que aquí pues mi grupo de directores quiere mi apoyo técnico, por lo menos nosotros

consideramos que somos un grupo, que somos la fortaleza del mismo, ¿no? Unos con otros nos apoyamos, nos echamos la mano como luego decimos y vamos saliendo adelante.

Desde esta perspectiva —que los docentes mismos frente al aula son los “especialistas”—, la supervisora afirma que existen otros factores muy importantes en esos procesos de FC in situ: el compromiso, la dedicación y la disciplina. Además, resalta nuevamente el trabajo colaborativo entre docentes, directores y supervisores, lo cual parece ser la clave para el éxito de las diversas estrategias, y es más bien una cualidad transversal para el logro adecuado de la FC.

## b) La evaluación

Cuando se trata de definir los sistemas para la evaluación de los docentes, se discute sobre cuál es el método ideal y cuáles serían los indicadores que deberían utilizarse.

El ATP de la zona escolar 64 considera la práctica y el desempeño de los docentes como el criterio más apto para evaluar. Se señala que los propios docentes cuando evalúan utilizan diversas formas e instrumentos de evaluación, examen escrito, participaciones, cuadernos de tareas, trabajo colaborativo y hasta liderazgo. Este ATP considera que “la mejor manera de examinar a cualquier persona es en su desempeño, en su forma de trabajar”; también plantea que el mecanismo debería funcionar mediante visitas programadas para observar su desempeño en clase como las de Consejo Técnico Escolar:

que no sea un misterio para que no sea algo incómodo y, obviamente, quienes llevamos la estructura del examen somos nosotros. Y bueno, insisto, creo que la mejor forma de evaluar a un docente y a un director es desde su desempeño [...]

La supervisora de la zona escolar 22 plantea una propuesta similar cuando se le cuestiona sobre un mecanismo que pudiera considerarse útil para dar seguimiento a la trayectoria del docente:

No fiscalizarlo, sino acercarnos un poquito más a verlo y poder llevarle sus registros de seguimiento y todo, pero que nos crean, porque luego les decimos que sí nos están cumpliendo y pues sabe qué, “¿Ay pero a poco sí hacen todo eso?” Pues es que sí lo hacen, si no me cree pues que lo vengán a ver, que venga alguien a quien sí le crean [...] Pero si sería de esa manera, no es el examen en sí, yo para mí es una observación más cercana al docente [...] pues venir y ver más de cerca qué está haciendo realmente y que realmente ésos son sus resultados.

Parece que también tratan de decir que las evaluaciones escritas en muchas ocasiones no reflejan el verdadero éxito de las prácticas o el dominio de técnicas pedagógicas. Así lo confirma el supervisor de la zona escolar 64, quien detalla los elementos a considerar para una evaluación adecuada del docente:

Me inquietaba la idea de que fuera únicamente de forma escrita, porque yo no lo veo muy propio que nada más sea así. Yo [no se entiende] que fuera también sobre su práctica

instruccional [...] Es decir, que incluyamos la diversidad, la atención individual, el arreglo del aula [...] cómo evitar ese rezago educativo que es tan preocupante. Para mí [...] yo evaluaría todo eso; evaluaría si el maestro verdaderamente conoce a sus alumnos [...] otras actividades de tipo también profesional: cómo es su trabajo de forma directa de él; cómo es su relación de forma directa de él en el aula [...] Todo entra en lo pedagógico: cómo es su relación de maestro con los padres de familia; con la misma comunidad. Y anotaba yo precisamente eso, si el maestro se sigue formando o ya no, o ya quedó estancado [...] yo lo evaluaría si el maestro, si tiene su planeación.

Puede observarse la variedad de indicadores que, según este supervisor deberían de considerarse en la evaluación de los docentes: el conocimiento y la atención de sus alumnos; su propia formación y su relación con los padres de familia y la comunidad; la disposición del espacio de trabajo (el aula), y la planeación de sus clases.

Un ATP de la zona escolar 64 propone que la evaluación de los docentes sea función de los directores debido a: la confianza que existe entre los directores y los docentes y el mayor conocimiento a sus prácticas, en contraste con el rechazo que pueda existir hacia los ATP como agentes externos que vienen a evaluarlos. Esto lo afirman los propios ATP. Consideran que ellos no deberían de evaluar a los docentes, sino concentrarse en diagnosticar sus necesidades para apoyarlos.

El supervisor de la zona escolar 64 considera que la evaluación es parte del seguimiento y el contacto permanente que debe mantener la supervisión con el docente para apoyarlo en las necesidades que surjan de esa evaluación, y comenta que en su caso es lo que se está realizando.

Sin embargo, a pesar de la consideración del desempeño docente como indicador para la evaluación de la FC, también se considera relevante otro criterio de seguimiento: el resultado de los alumnos. Aunque algunos consideran que los exámenes (como en su momento ENLACE) pueden reflejar la efectividad o no de la práctica docente. Por otro lado, hay actores educativos que defienden la evaluación y el seguimiento del desempeño dentro del aula no sólo de los maestros, sino también de los estudiantes. Sin embargo, los supervisores consideran que la evaluación de los estudiantes debe de tomar en cuenta la línea de base de los estudiantes y su avance no sólo por un examen, sino una carpeta de evidencias que considere incluso el ambiente de aprendizaje, acogedor, respetuoso y seguro, y desde luego la “práctica instruccional”. También debería de considerarse el contexto en esta evaluación de los resultados de los estudiantes y los docentes, porque hay grandes esfuerzos de estos actores a pesar de sus muchas privaciones.

“Maestra es que no nos ayudan con el niño”, “Pues cite a la mamá”, “Ya la citamos, maestra, y no vino”, “Vuélvala a citar”, y no vino, “Vamos a buscarla, ándele vamos”. Y ahí vamos, vamos a ver a la señora, y llegamos y está durmiendo y se enoja porque llegamos a levantarla, “Oiga, mire, señora, nada más venimos a decirle que no sea mala, ayúdenos con el niño, mire, no aprende, no va, llega tarde”, “Yo no lo mando a la escuela para que aprenda, yo lo mando para que me deje dormir”.

De manera específica, el supervisor se basa en la carpeta de evidencias de los alumnos como criterio de evaluación para los docentes, considerando que refleja el desempeño de éstos en el contexto escolar.

Finalmente, se considera la importancia de especializar el seguimiento que se le proporciona a las escuelas por parte de la supervisión, además de la utilidad que ha representado para ellos el uso de la Ruta de Mejora como guía para evaluarlos:

Lo hago [el seguimiento] de forma conjunta con los apoyos técnicos pedagógicos [...] planificamos qué es lo que vamos a hacer [...] tomamos en cuenta la Ruta de Mejora, y vemos en lo pedagógico qué es lo que vamos a ir a darle seguimiento y [...] el problema que nos plantea una X escuela en su ruta. Por eso mensualmente les estamos pidiendo. Algunas se repiten porque no llegaron a la meta que se habían trazado y la vuelven otra vez a rediseñar precisamente. Pero el seguimiento lo damos así de esa manera, con el apoyo de los dos maestros que están aquí conmigo en la supervisión. Uno de los maestros tiene la responsabilidad de, precisamente, de lectura y escritura. El otro compañero va con cuestiones de desafíos matemáticos [...] Y así nos coordinamos.

Se observa un seguimiento a los resultados de los docentes de manera sistemática y ordenada, programada de manera mensual, lo cual les permite retroalimentar el proceso cuando no logran cumplir los objetivos.

De igual manera, en el momento de devolver los resultados a los docentes, esta diversificación cobra un papel central, como lo indica la supervisora de la zona escolar 22:

A mí ahí sí me gustaría ahí hacer una sugerencia, que los resultados no nada más se den: "¿Sabes qué? Saliste en insuficiente, saliste suficiente", sino que te digan también: "Éstas son las que estuviste mal por esto, esto y esto" [los campos formativos], para que tengas la posibilidad de prepararte el siguiente año sobre lo que saliste mal, porque si nada más te dicen saliste insuficiente pero no saben ni en qué, ni por qué, ni cómo, ni cuándo [...] Eso pasaba por ejemplo con el curso de Centro de Maestros [...] le especificaban bien, bien, dónde tenía o sea qué es lo que tenía que reforzar bien, bien, porque eso le había faltado.

Esta crítica a la entrega de resultados de modo global parece reflejar la disposición por parte de los docentes de mejorar su desempeño dentro del aula. Asimismo, representa los esfuerzos de los maestros por prepararse constantemente en sus puntos débiles. Sin embargo, es necesario el apoyo para poder identificar las fallas en los distintos campos formativos, así como el apoyo para poder convertirlas en fortalezas.

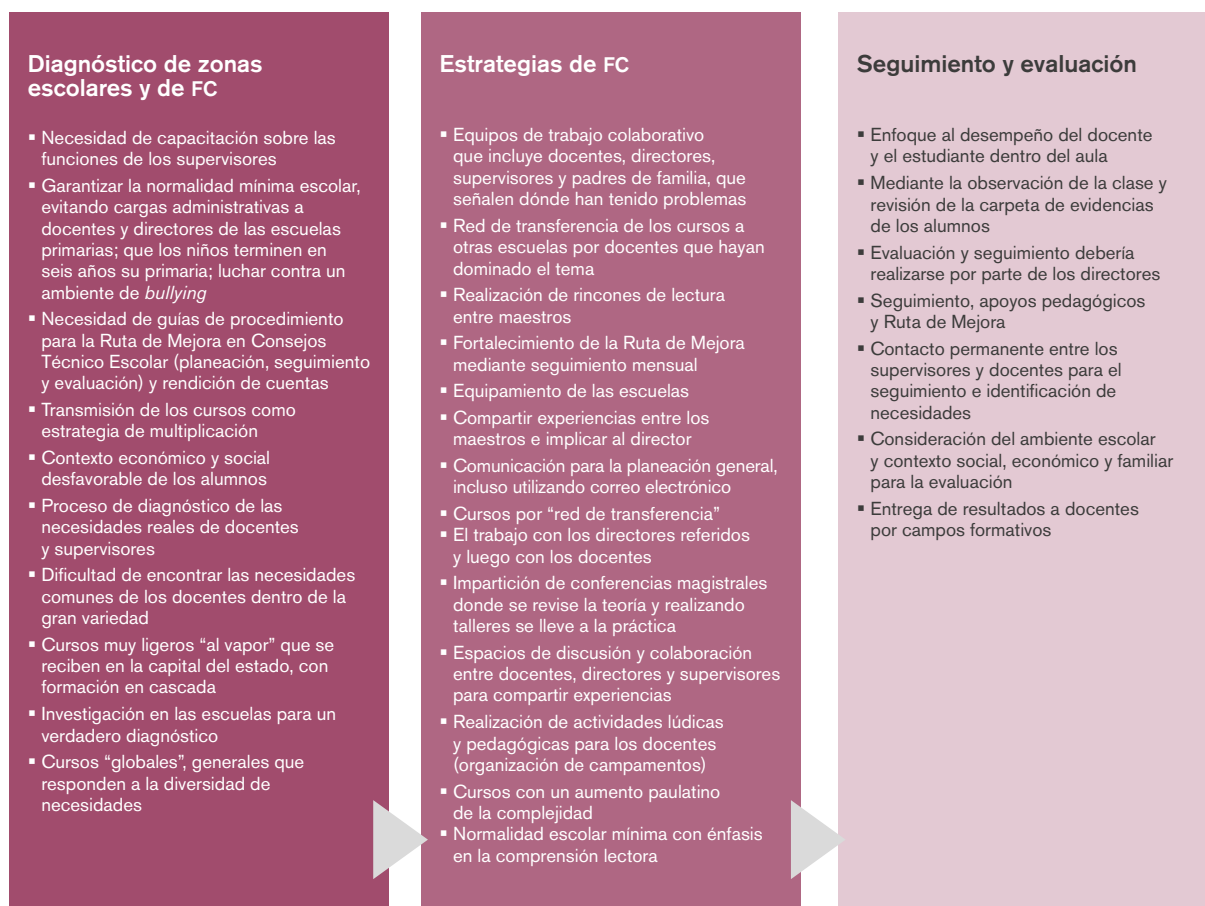
## El modelo esquemático de formación continua centrado en la escuela desde las zonas escolares de supervisión en Morelos

A diferencia de Baja California, en Morelos no se observa con claridad la formulación explícita de realización de un diagnóstico desde la supervisión. Tampoco se observan muchas propuestas de FC tan claras como las que se señalaron para Baja California. Se apunta la necesidad de hacerlo, pero no parece realizarse formalmente en la práctica. Sin embargo, se identifican ciertas necesidades y se plantea atenderlas en un equipo colaborativo y mediante el seguimiento de la Ruta de Mejora Escolar. Algunas de ellas reiteran lo que se señaló en el modelo desde la escuela, como considerar el contexto económico y social desfavorable de los alumnos. Una vez más, como sucede en Baja California, y también desde la escuela, se hace referencia a los cursos ligeros, aunque ahora dirigidos a los propios supervisores, y a la necesidad de capacitación, de FC y de funciones propias que son obsoletas respecto a la práctica. Otros de los problemas identificados en el diagnóstico son muy ortodoxos, pues se sustentan en la Ruta de Mejora, los Consejos Técnicos Escolares y la normalidad mínima escolar, así como en evitar un viejo problema: que la carga administrativa distraiga a directores y docentes en las escuelas primarias. Las aportaciones más importantes parecen ser sobre el proceso de seguimiento y evaluación, donde destaca el ampliar esta última y cómo tomar en cuenta los resultados de los alumnos, pero desde una línea de base, sus avances y las prácticas de enseñanza de los docentes.

Lo novedoso de las estrategias se sustenta en la creación de una serie de redes y equipos de trabajo colaborativos entre directores, docentes, supervisores y padres de familia para compartir experiencias o una transferencia de conocimientos, a través, por ejemplo, de campamentos y conferencias magistrales. Las estrategias restantes se proponen trabajar de manera normativa y siguiendo la normalidad escolar mínima, los rincones de lectura, la Ruta de Mejora y la comunicación para una planeación general mediante correos electrónicos. Las propuestas de estrategias y el diagnóstico de Baja California desde sus zonas de supervisión es más creativo y se propone atacar uno de los problemas de gestión de la FC más importantes la formación intensiva y especializada de los ATP. En Morelos también se identifican dichos problemas, pero no se formula una conclusión importante al respecto.

Finalmente, se hacen planteamientos muy concretos para la evaluación del desempeño docente. En primer lugar, como en los otros niveles se reitera la necesidad de considerar el contexto social y económico para la evaluación, aunque se agrega la consideración del ambiente escolar y el contexto familiar. Esto es novedoso, si se compara con la propuesta de Baja California. El supervisor nos había dado un avance en el diagnóstico, cuando refirió el *bullying* como uno de los problemas del ambiente escolar que había que atender. La tarea de evaluación de los docentes se asigna al director de la escuela y a los supervisores, y debería realizarse mediante la observación en clase y la revisión de la carpeta de evidencias de los alumnos. En cualquier caso, la propuesta al parecer incluye el reclamo reiterado a los Exámenes Nacionales de Actualización para Maestros en Servicio (ENAMS): que informen a los docentes de sus resultados por campos formativos.

**Figura 6** Modelo de FC desde las zonas escolares, Morelos



## Problemas y estrategias de formación continua en la gestión estatal

Los informantes que dan cuenta de la gestión de FC a nivel estatal son funcionarios responsables de la Dirección de Educación Elemental, de actualización magisterial y de una jefatura de sector; cuentan con más de 30 años de servicio y son egresados de la Normal Superior del Estado de Morelos y de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). La jefa de sector tiene una maestría de la UPN y un doctorado de una institución local. Los informantes han sido docentes frente a grupo, directores, ATP y supervisores.

La educación primaria general del estado comprende en el ciclo escolar 2013-2014 1 103 escuelas, 7 769 maestros, 74 supervisores y 12 jefes de sector.<sup>67</sup> La Dirección de Educación

<sup>67</sup> Además de 12 escuelas primarias indígenas con 56 docentes, y 43 cursos comunitarios con 47 instructores.



Elemental atiende la FC de los docentes de la entidad a través de los programas de actualización, capacitación y superación profesional, junto con la dirección de Desarrollo Educativo. La jefa de sector seleccionada atiende en su región a 5 supervisiones y 64 primarias. Ella señala cómo trabaja: “nos organizamos, primero con los directores para ver de qué manera pudiéramos despejar las dudas en el interior, y después con los supervisores; posterior a eso ya checábamos con los maestros”. Si bien no siempre trabaja de manera directa con los docentes —sólo en caso de que lo soliciten de manera formal para respetar a sus autoridades inmediatas—, sí lo hace de manera cercana con supervisores y directores.

Le interesa, como parte de sus funciones, promover la estabilidad de los docentes:

estabilidad, hasta emocional [...] no la tenemos ahorita por las mismas cuestiones sociales que se dan, un tanto de inseguridad, en la zona del maestro “X”, en la Juan Morales, de esa zona apenas estuvieron hablándole a un maestro tratando de extorsionarlo, yo sé que la colonia Juan Morales a nivel estatal y en seguridad es un foco rojo; la situación del maestro es de miedo.<sup>68</sup>

Por lo tanto, la jefa de sector está buscando “de qué manera logro que los maestros estén pensando menos en esa situación y más en su trabajo”.<sup>69</sup> No observamos iniciativas de los docentes, directivos y escuelas; tampoco frente a problemas graves como la crisis de violencia que se ha vivido en los últimos años en la entidad.

### a) La formación continua de los docentes de educación básica en Morelos

El programa de FC tiene como propósito establecer estrategias que permitan el desarrollo profesional de los docentes; esta formación tendría que contribuir de manera positiva para generar mejores prácticas en el aula que se vean reflejadas en el aprendizaje de los alumnos. Los cursos de FC se ofrecen en los Centros de Maestros, según refiere la jefa del Departamento de Actualización Magisterial; en Morelos se cuenta únicamente con seis Centros de Maestros, ubicados en los municipios de Cuernavaca, Cautla, Temixco, Miaatlán, Jonacatepec y Jojutla.

Sin embargo, la jefa del sector 12 señala: “antes teníamos más oportunidades hasta de ir a las asesorías, a los Centros de Maestros, ahorita no”. Se impartían cursos con temas como “Planeación Didáctica, Matemáticas, Español, con cursos que eran de nivel nacional de lectura y escritura”.

El proceso para tomar estos cursos de FC iniciaba con una convocatoria que se realizaba desde los Centros de Maestros o desde instancias estatales; allí se especificaban los cursos disponibles. La jefa de Actualización Magisterial señala que para ofrecer los cursos “hasta el año pasado manejábamos un catálogo nacional [...] ahí venían los cursos, talleres, diplomados, que nosotros podíamos ofertar a los compañeros, pero a pesar de que teníamos este catálogo,

<sup>68</sup> Director del Departamento de Educación Elemental.

<sup>69</sup> *Idem.*

no eran todos los que nosotros podíamos elegir”, ya que varios de los que podrían ser interesantes para los docentes no se impartían en el estado, “entonces, ¿qué hacíamos nosotros?” Aunque aparentemente con menos iniciativas que Baja California, esta dependencia hacía su catálogo estatal, basándose en este catálogo nacional: “entonces, sacamos los cursos con las instituciones que están aquí para hacer más fácil a los compañeros”.

Sin embargo, el director de Educación Elemental comentó que la FC docente que se ha ofrecido hasta ahora no ha tenido efectos positivos: “realmente el impacto a la transformación de una práctica docente no se ha reflejado, ni al hecho de obtener mejores resultados de aprendizaje de nuestros niños”. En realidad, la FC se está verdaderamente ofreciendo en los Consejos Técnicos de las escuelas. Esto confirma lo que nos ofrecieron las escuelas seleccionadas.<sup>70</sup> A esto ha contribuido la convocatoria lanzada en 2008-2009 para obtener doble plaza, así como los programas de Escuelas de Tiempo Completo donde los maestros tienen que salir a las cuatro de la tarde; los tiempos para su FC se redujeron. Sin embargo, esto lo han aprovechado las escuelas para hacer su FC en esos horarios. Por eso la jefa de sector considera que es difícil que los maestros asistan, porque los cursos que se abren en las tardes son de 4:00 a 8:00: “Yo veo que de hace un año para acá menos maestros van a los Centros de Maestros”.<sup>71</sup>

La jefa del sector 12 resalta que en su región algunos maestros se siguen formando por iniciativa propia, lo cual indica que los docentes, al no recibir la FC necesaria para su práctica docente, están optando por buscar espacios donde puedan seguir formándose. En este escenario, como lo han hecho históricamente en Baja California, el diagnóstico necesario para diseñar la FC estatal se está elaborando en conjunto con el Departamento de Desarrollo Educativo, y retoman lo construido en los Consejos Técnicos Escolares en materia de actualización y de capacitación.<sup>72</sup>

En el desarrollo de las reuniones de Consejo Técnico Escolar, los docentes “en su Ruta de Mejora [...] tienen que establecer esas necesidades de capacitación”.<sup>73</sup> A partir de ello, el Departamento de Desarrollo Educativo tendría “un abanico de posibilidades [para ofrecer] cursos, talleres, acompañamientos que se pueden ir haciendo en las escuelas [necesarios para los docentes]”.<sup>74</sup>

El Director del Departamento de Educación Elemental también considera que es fundamental generar “condiciones para hacer ejercicios de aprendizaje entre iguales y acompañamiento de personal que esté calificado para que vaya a las escuelas”.<sup>75</sup> Además es necesario reordenar y organizar el trabajo de cada uno de los actores involucrados en los procesos de FC y de actualización, como los ATP, pues “su función ya no puede ser nada más de presencia en una supervisión escolar; los ATP hoy tienen que ir a las escuelas a desarrollar su trabajo

---

<sup>70</sup> Jefa de sector número 12, Cuautla, Morelos.

<sup>71</sup> *Idem.*

<sup>72</sup> Director del Departamento de Educación Elemental.

<sup>73</sup> *Idem.*

<sup>74</sup> *Idem.*

<sup>75</sup> *Idem.*

precisamente en la asesoría, en la orientación al docente de manera directa”. Por estas razones de ausencia de los docentes de procesos de FC en los Centros de Maestros es conveniente reorientar sus funciones. Éstos tendrían que trabajar, por ejemplo, en el diseño de indicadores, la elaboración de reactivos, la creación de academias por grados y asumir el papel de líder pedagógico en los Consejos Técnicos Escolares.

Las propuesta de FC de la jefa de sector se remite a su propia trayectoria de 22 años frente a grupo durante la cual atendió sólo los grados de primero, segundo, quinto y sexto; señala que inconforme por no poder trabajar también con grados de tercero y cuarto, no entendía la decisión de su entonces director. Incluso, acudió con el supervisor para hablarle sobre su disgusto, pero éste dijo que finalmente su director sabía lo que hacía. Fue hasta que ascendió como directora cuando realmente comprendió las disposiciones que tomaba su antiguo director. En sus primeros días, su supervisor le dijo:

directora, vas a tener seis fichitas que podrás mover en tu escuela, pero yo te aconsejo que cuides mucho a tu primer ciclo y a tu tercer ciclo; el segundo se lo vas a poder dejar a quien sea, al maestro que sea. Y tú te vas a dar cuenta de cuáles son tus mejores piezas en la escuela y a las mejores les vas a dar tu primer ciclo y el tercero, porque te tienen que enseñar a leer y escribir y te tienen que sacar a un niño que se va a enfrentar a otro nivel educativo y que tiene que ir con buenas herramientas. ¿Ahora me entiendes?, tú querías tercero y cuarto y tu director no te lo daba, ino le hacías falta ahí!<sup>76</sup>

Como directora siguió el mismo mecanismo y aprendió que una de las estrategias importantes para lograr un buen desempeño docente, y que éste se refleje en los procesos de enseñanza aprendizaje, es elegir “las mejores fichas en las escuelas”, pero, además, trabajar más de cerca con los maestros de los grados de tercero y cuarto; es decir, brindarles acompañamiento en esos grados “clave” del desarrollo académico de los estudiantes. Ella agrega por lo visto el cuarto grado al primero y al tercero.

Esta práctica le permitía, como directora, identificar a los alumnos que por su conducta implicaban mayor desafío para los docentes. Además de eso, como directora brindaba a sus docentes “apoyo [...] de organización, apoyo pedagógico y a veces apoyo de hermano”.<sup>77</sup>

Comenta que otra de las estrategias que aprendió en su experiencia es “el trabajo por monitoreo: motivar el apoyo entre los alumnos”. Así, durante su cargo como directora, y luego supervisora, siempre les decía a los docentes: “Trabaja en monitoreo con ellos, dale responsabilidad al que ya sabe porque a lo mejor entre pares aprende mejor el niño que a ti no te ha entendido”. Esta estrategia es importante, porque entonces los alumnos que siempre terminan rápidamente sus actividades se entretienen apoyando a sus compañeros; el maestro les debe decir:

---

<sup>76</sup> Jefa de sector número 12, Cuautla, Morelos.

<sup>77</sup> *Idem.*

Mira, yo veo que tú terminas primero y tu compañerito es listo, pero yo siento que no me entiende; cuando termines tu actividad ve y que la vaya haciendo como tú la haces, a lo mejor a ti sí te entiende.<sup>78</sup>

La jefa de sector asegura que para generar iniciativas de FC in situ se debe comenzar con un acompañamiento cercano con directores y maestros, lo cual se acerca a lo señalado a nivel de supervisión. Como ejemplo, uno de los diplomados que más recuerda del Centro de Maestros en Cuautla era sobre el uso y el manejo de los libros y materiales. Este diplomado fue impartido primero a supervisores y directores, y luego se ofrecieron talleres para los docentes.

Señala que, desafortunadamente, los diplomados no llegaban a todos los maestros, sobre todo cuando éstos solicitaban cambios de escuela, porque al llegar a la nueva institución educativa en el grado en el que eran colocados el diplomado ya se había impartido. Por ello, la jefa de sector indica que una de las iniciativas para atender estas dificultades es echar a andar un diagnóstico que le permita saber “¿cuántos maestros están llegando y qué debilidades tienen?, ¿cómo las vamos a fortalecer?”, para que “desde el colectivo docente” se establezcan estrategias. Este diagnóstico no resultaba tan claro a nivel de supervisión, pero sí a nivel de las escuelas para su FC. Primero “el director debe consultar más maestros y apoyar a los que no tienen esas herramientas”. Posteriormente, el acompañamiento del supervisor es muy importante y debe ver “¿de qué manera puede apoyar al director?” Finalmente, concluye que es muy importante saber “¿quiénes de mis supervisores no tuvieron esa capacitación?, y entonces sentarnos a trabajar con los materiales, eso es lo que se está estableciendo aquí en el sector”. Este proceso a nivel estatal diagnostica e identifica un proceso de FC para los supervisores.

## b) De los Consejos Técnicos Escolares

Según lo que refieren los informantes, las autoridades educativas actualmente asignan a los Consejos Técnicos Escolares para varias tareas para la mejora escolar, e identifican una poderosa herramienta de gestión para regular y certificar los procesos de diagnóstico, FC, mejora y evaluación que emprenden con cierta autonomía las escuelas desde los Consejos Técnicos Escolares. Desde el punto de vista del director de Educación Elemental, regular normativamente los Consejos Técnicos Escolares también tiene como finalidad lograr la autonomía de cada escuela, no desligarse de la normatividad del sistema educativo, sino permitir que cada

escuela tome sus propias decisiones para resolver sus propios problemas y que la escuela pueda construir sus propias soluciones a partir de identificar y de ubicar su realidad y la posibilidad y el descubrimiento del propio personal de que ellos pueden resolver.

Asumiendo estos compromisos se fortalecen también el proceso de toma de decisiones y el liderazgo de los directores y supervisores en función del trabajo que coordinan.

---

<sup>78</sup> *Idem.*

En este proceso de reorientación del trabajo pedagógico que permitiría fortalecer la FC de los docentes, el director de Educación Elemental comenta que es muy importante el trabajo conjunto que se genera en los Consejos Técnicos Escolares, ya que

hacen intercambios y se hacen análisis de lo que estamos haciendo con nuestra práctica docente, reflexionar sobre nuestra práctica docente y a partir de ello solicitar apoyo y acompañamiento de las áreas responsables para hacer ese trabajo que es desarrollo educativo.

Como jefe de sector, a este respecto, la función que se tiene es: “observar, apoyar y orientar el trabajo que se está realizando porque tengo que informar si el trabajo se está haciendo y si lo están cumpliendo”. Sin embargo, dado que este proyecto de reorganización calendarizada de los Consejos Técnicos Escolares es relativamente reciente, los tiempos con los se cuenta para el acompañamiento no son suficientes, y difícilmente los docentes pueden quedarse una sesión completa con los Consejos Técnicos Escolares.

Al respecto, la jefa de sector comenta a manera de autocrítica:

más que de apoyo y de asesoría a veces soy más fiscalizadora, porque llego un rato y empiezan otra dinámica y pues me tengo que ir a otra zona porque también tengo que informar de las demás zonas; sólo es una visita la que hago que me permite observar de manera superficial, no tan profunda, pero observo tres zonas.

Además, al ver llegar a la jefa de sector es común que los docentes aprovechen la oportunidad para abordar otras cuestiones también importantes para ellos:

cuando voy a las escuelas entro al salón, los saludo y me empiezan a explicar otras situaciones que no tienen nada que ver, anoto, los observo y les digo que me permitan ver qué es lo que están trabajando, pero sólo 10 o 15 minutos.

Adicionalmente, la jefa de sector señaló que en sus visitas a las escuelas ha podido identificar que algunos Consejos Técnicos Escolares sí dan seguimiento a lo planeado en la Ruta de Mejora haciendo autoevaluaciones sobre las actividades desarrolladas, y “dando “seguimiento más de sus acciones”; en cambio, “otras [escuelas] sólo le estaban dando una lectura a la guía sin mucho interés [...] me explican que ya lo hicieron, pregunto por sus materiales y sólo me dicen ‘Ahorita lo sacamos’ ”.

### c) Experiencias exitosas

A lo largo de este estudio los informantes señalaron algunos casos de experiencias exitosas e identificaron sectores y escuelas que destacan por su desempeño a nivel estatal. Una jefa de sector señala que, a partir de su experiencia, ha notado que las escuelas del nororiente de la entidad son las que más destacan del municipio de Tetela del Volcán y Ocuituco, precisamente de donde se seleccionaron los casos de estudio. Dichas escuelas sobresalen debido a que:

Son las que más participan, las que más se interesan en los proyectos; en Ocuituco tenemos a la maestra [...] ella trabajó muchos años en Metepec, ella es muy inquieta y le gusta que su escuela participe, a diferencia de otras escuelas; por ejemplo: Huepalcalco se ha caracterizado porque los directores están ahí sin asumir mucha responsabilidad, no entran a los programas, la escuela se les está cayendo y piensan que es responsabilidad del gobierno el irlos a componer, pero si no metes oficios, no solicitas, ¿quién va a hacer caso?

El director de Educación Elemental añade que para que una escuela sea exitosa influyen muchos factores. En primer lugar, se debe fomentar una “construcción de ambientes armónicos” entre el supervisor, los directores, los maestros y los padres de familia, como el equipo colaborativo que señalaron los supervisores. Las escuelas deben reflejar un trabajo en equipo muy bien organizado y coordinado donde juntos todos los actores asuman las mismas responsabilidades, porque “para poder resolver los problemas hasta de un niño tenemos que colaborar todos”.

Añade que otro de los elementos importantes para consolidar escuelas exitosas es la autoformación de los maestros, “porque Carrera Magisterial y los grados académicos que obtienen muchos compañeros que se les reconoce el esfuerzo por el estudio por el trabajo; tenemos compañeros que tienen maestrías; que tienen doctorados”.

Y, finalmente, desde la mirada del director de Educación Elemental los componentes más importante son “la actitud del profesor” y la práctica docente, porque en algunos casos hay maestros que han tenido una trayectoria de FC importante, incluso por iniciativa propia, sin embargo:

no se refleja en el trabajo del aula, por eso la actitud es muy importante y tenemos maestros que si bien es cierto no tienen altos grados académicos, su propia práctica les ha enseñado el trato con los niños, la forma de abordar algunos temas,

como los casos de FC in situ referidos.

Comenta que una de las líneas de acción que está promoviendo en conjunto con el Departamento de Desarrollo Educativo y Educación Media es que en este ciclo escolar se hará una “recuperación de las experiencias exitosas de los maestros para ir construyendo la pedagogía del maestro morelense, es eso un reto que tenemos también en este ciclo escolar”.

Entre las experiencias exitosas de autoformación, la jefa de Actualización Magisterial nos refiere que en

algunas supervisiones [...] he escuchado que los mismos supervisores apoyan a sus maestros y ellos mismos les consiguen si tienen maestros nuevos [...] en Jojutla se convocó a maestros, aquellos que son maestros de primer año y que para enseñarles la lectoescritura apoyan a otros.

Para realizar sus actividades gestionan sus espacios de trabajo: “les prestamos esta escuela, venganse a aquí”; y ellos mismos generan su “red de apoyo”. Además, hay seguimiento de sus actividades: “tengo entendido que se reúnen después a los dos o tres meses para ver cómo

están, eso es lo que hacen". Precisamente como relataron los maestros protagonistas de estos procesos de FC in situ.

El director de Educación Elemental enfatiza que a nivel estatal "cada sector tiene escuelas muy buenas" que se destacan por los resultados obtenidos tanto en desempeño escolar como docente, el cual se obtiene gracias al compromiso que muestran en las jefaturas, las supervisiones, y los docentes en las escuelas, "que más se han destacado son las de los Altos del sector 08".<sup>79</sup>

Hizo especial énfasis en el caso de la zona de Tetela del Volcán, donde "en un estudio que hicimos nos arrojan que es de los lugares más exitosos donde hay un alto nivel de trabajo colaborativo; un alto nivel de planeación; un alto nivel de seguimiento a las actividades que realiza". La escuela 20 de Noviembre, de San Felipe Hueyapan, trabaja de esta forma con los mejores resultados de ENLACE en tercero, cuarto, quinto y sexto grado, de todo el estado.

Aunado a esto, el director de Educación Elemental compartió que durante sus años de experiencia ha podido ver el trabajo de docentes cuyas experiencias considera exitosas, pues tienen propuestas que surgen por iniciativa propia:

Hay maestros que hacen investigación acción; hay maestros que tienen propuestas de metodologías de trabajo que han experimentado con sus niños y que tienen las evidencias y tienen los resultados. Y yo te puedo decir que si bien pueden tener un referente teórico de algún pedagogo o de algún investigador, pero hay muchas cosas que el maestro ha ido construyendo a partir de la experiencia en su práctica y que le da resultados y que eso lo han ido reproduciendo.

Además indica que, en algunos casos, por iniciativa de los docentes se refuerza el trabajo de los Consejos Técnicos Escolares con actividades de FC adicionales a las actividades ya establecidas en las guías. Al respecto comparte:

Conozco compañeros que sí realizan sus Consejos Técnicos Escolares analizando los enfoques, por ejemplo, de las teorías pedagógicas, los enfoques del plan de estudios, los campos de formación, los contenidos de los programas, y a la vez tienen compañeros directores que también se interesan en eso y sus reuniones de Consejo Técnico son académicas realmente.

También mencionó la importancia del compromiso que muestran algunos maestros en sus labores y en los puestos que ocupan, como el caso del actual subdirector de primarias, quien ha participado de manera activa en actividades pedagógicas, "publicaciones de experiencias, publicaciones de cuentos de sus niños que escribían". Por esta razón, como los proponen los propios docentes, a nivel estatal y de autoridades educativas sería necesario validar, certificar y regular estos procesos de mejora y FC.

<sup>79</sup> Los Altos de Morelos refieren a los municipios del norte del estado, entre ellos, Ocuilco, Totolapan, Yecapixtla, Tlayacapan, Tetela del Volcán, Zacualpan de Amilpas y Atlatlahucan.

#### d) La evaluación

En cuanto a la evaluación de los docentes, la jefa del sector 12 señala que anteriormente “el examen de Carrera Magisterial era opcional”, es decir, lo hacían únicamente los que se inscribían. Otro mecanismo para complementar la evaluación fue el resultado de ENLACE, pero inicialmente “sólo se evaluaba a los grupos de maestros que participaban en Carrera Magisterial”. Posteriormente, “se hizo de primero a sexto, más general”; años más tarde el proceso cambió porque se establecieron “exámenes más rigurosos de primero a sexto, estuviera el maestro o no en Carrera Magisterial, y ya evaluaban a los dos su desempeño, y empezaron a surgir los estímulos económicos de acuerdo al resultado del examen”.

Otro de los elementos que se consideraban para la evaluación docente era la asistencia a “los cursos [...] los que nos mandaron con los de la Reforma o a los del inicio del ciclo escolar”. El mecanismo de evaluación que se aplicaba en estos cursos era, principalmente, la elaboración de productos que los docentes debían entregar al final de los cursos, pero la jefa de sector señala que “no daban calificación”.

La forma en que evaluaban a los docentes, según la jefa de sector, siempre “ha sido muy subjetiva”. Añade que para lograr una evaluación objetiva “tendríamos que esperar una evaluación más real” que pudiera generarse a través del director, ya que “a final de cuentas [él es] quien está en contacto con los maestros, ¿qué puede valorar?, no sólo la asistencia, sino el cumplimiento de los materiales que es el trabajo del maestro”. Ella propone que al “director [se le debería dar] esa calidad institucional de una evaluación acerca del maestro en función de lo que él observa”. Considerar al director para la evaluación de los docentes resulta importante, ya que éste: “podría tomar en cuenta la participación que [los docentes] tienen con la comunidad, la proyección que el maestro quiere dar de su trabajo, ¿qué diseña en una planeación?, y del trabajo de esa planeación ¿qué ejecuta el maestro dentro del aula, en su práctica pedagógica?; así tendríamos una valoración del maestro en su desempeño. Esta tarea evaluativa del director de la escuela se articularía muy bien con el complejo proceso de evaluación que se propone a nivel de supervisión, así como con la validación/certificación y regulación que tiene que hacer la autoridad educativa estatal para no apoyarse exclusivamente en la evaluación universal estandarizada, amén de que ésta de cualquier forma se realizara y se sumaran sus resultados al resto de las evaluaciones realizadas in situ, en la zona y la entidad federativa. Esto es lo que han venido realizando en la práctica las escuelas estudiadas, lo que más adelante se señala como una autoevaluación y una heteroevaluación entre pares de su escuela para atender las necesidades de sus estudiantes; también se agrega nueva y reiteradamente la evaluación de los docentes por los padres de familia y por sus propios estudiantes.

La jefa de sector agrega: “darle esa facultad al director mejoraría mucho más que a lo mejor una evaluación estandarizada”, porque con las evaluaciones estandarizadas lo que ocurre es que los exámenes se aplican a todos y “muchas veces no es que no sepamos, sino que muchas veces el contexto de la pregunta y el contexto de la formación que se tenga no permite visualizar ¿qué es lo que quiere la pregunta de mí?” Agrega que, como docente, “a lo mejor mi trabajo es responsable, mi trabajo asume el compromiso de lo que en un examen estandarizado [no se ve]”.



La jefa de Actualización Magisterial señala que una de las estrategias para fortalecer la evaluación docente puede ser una evaluación

aquí mismo en el estado [...] que el mismo estado ideara una forma de evaluar al docente del estado, si aquí hubiera una instancia estatal de evaluación sería muy bueno porque ya no sería sólo la evaluación a nivel nacional, sino que también tomaran en cuenta la evaluación estatal.


Además, considera que otro de los elementos que podría ser muy útil para esa evaluación: “aquí mismo desde la misma instancia realizar una autoevaluación”. Y en las propias instituciones educativas donde “el mismo docente [...] se realice una autoevaluación y se tomara en cuenta eso, una autoevaluación validada también por el director”. Propuso la existencia de una heteroevaluación, es decir, evaluaciones entre los propios maestros, “es también cómo te ven tus compañeros, eso también sería bueno”. Uniendo ambas propuestas de evaluación en el interior de las escuelas se lograrían “dos evaluaciones, no es nada más cómo me veo yo, sino cómo me ven también los demás, cómo está el desempeño”.

Finalmente, propone que otro de los indicadores que podrían verificarse en el proceso sería una evaluación de los “padres de familia, cómo evalúan a su docente, al profesor, y si fuera una evaluación más completa, el realizar una evaluación por parte de los mismos niños al maestro”.

## **El modelo esquemático de formación continua a nivel estatal en Morelos**

La gestión estatal de la FC in situ desde el estado de Morelos muestra, como en el caso de Baja California, la necesidad de construir un catálogo estatal de FC ante la insuficiencia que representaba el catálogo nacional. No ha habido una oferta específica de cursos para las necesidades de FC de maestros y directores. En el caso de los maestros de las escuelas primarias, se inicia desde su contratación. Los Centros de Maestros, como se encontró en Baja California, tampoco tienen una oferta atractiva para los maestros de primaria; destaca la incompatibilidad de horarios, sobre todo a partir de que comenzó a funcionar el programa de las Escuelas de Tiempo Completo, aunque este programa ha sido aprovechado por los docentes para reunirse y discutir los problemas que enfrentan en sus escuelas durante el horario ampliado. Finalmente, a partir del diagnóstico de la gestión de FC en Morelos se identifica un problema importante: la sobrecarga administrativa de los ATP y los supervisores. A diferencia de Baja California, no se identifica como un problema urgente la formación “en cascada” ni la FC en gran escala de los ATP para trabajar cerca de las escuelas.

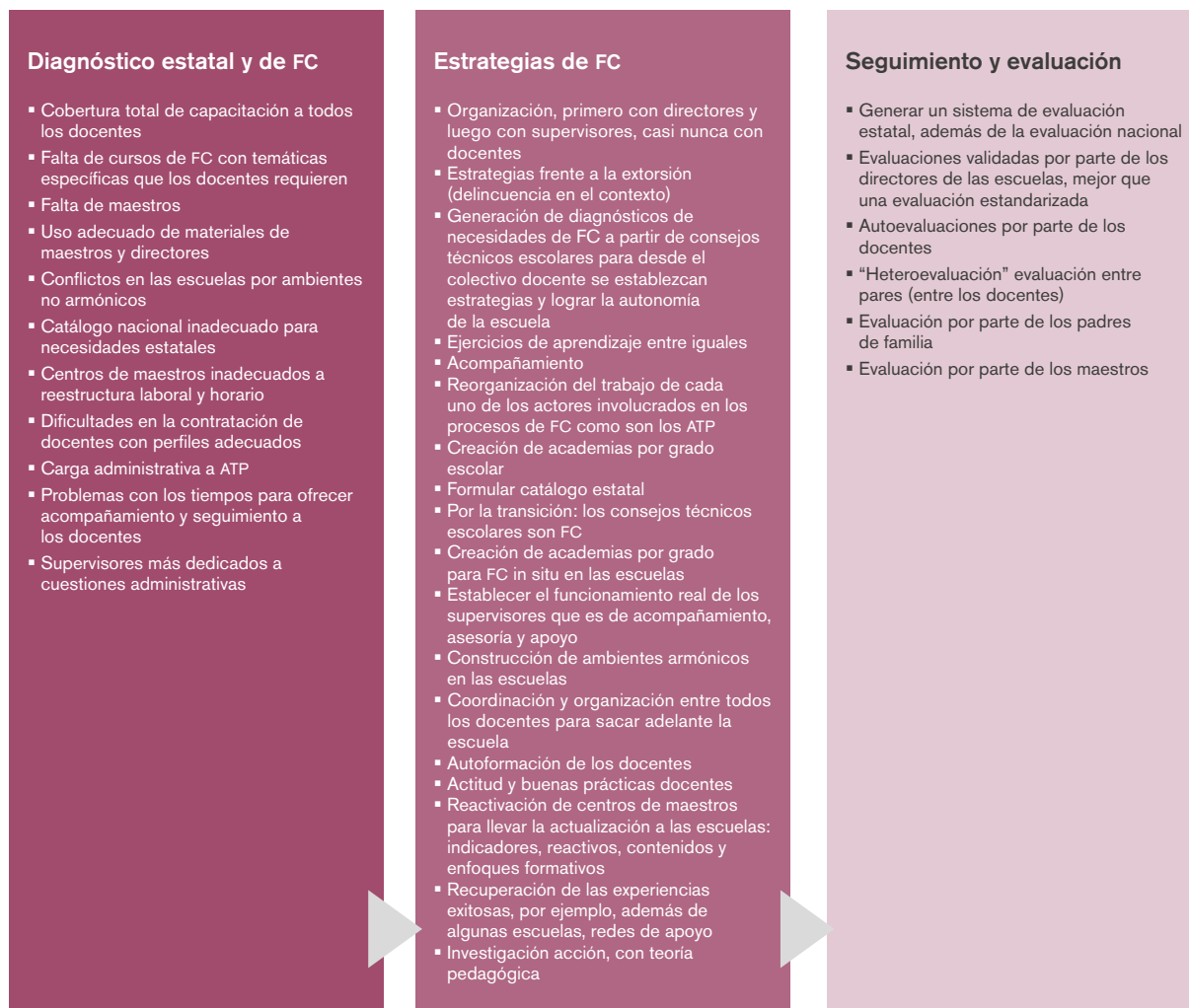
Destaca entre las estrategias para enfrentar los problemas de FC en el estado de Morelos la generación de diagnósticos de necesidades de FC desde los Consejos Técnicos Escolares y colectivos docentes —por ejemplo, las academias por grado escolar—, para favorecer cierta autonomía en su propia FC in situ. Como en el caso de Baja California, la meta es producir un catálogo estatal de FC.



Otra de las estrategias, siguiendo con este tipo de propuestas, es reorganizar el trabajo de FC de todos los actores del proceso, especialmente de los ATP y supervisores, en su trabajo con las escuelas para fomentar el acompañamiento, la asesoría y el apoyo, e impulsar la autoformación de los docentes, los ejercicios entre iguales, la actitud y la buenas prácticas docentes y la recuperación de prácticas exitosas como las que se han identificado en los Altos de Morelos sustentadas en un alto nivel de trabajo colaborativo, planeación y seguimiento. Finalmente, también es necesario reactivar los Centros de Maestros con el fin de promover la actualización a las escuelas con énfasis en la FC para la construcción de indicadores, reactivos, contenidos y enfoques formativos. También se propuso como estrategia atender el problema de la violencia señalado en el nivel de supervisión de la gestión de la FC en Morelos como *bullying*, que ha permeado y afectado a los docentes como víctimas.

Así, la propuesta de Morelos para impulsar una gestión estatal de FC in situ es generar un sistema de evaluación estatal de docentes que se sume al nacional mediante la autoevaluación de los docentes entre pares, una evaluación validada por los directores de las escuelas y una evaluación por parte de los padres de familia. ■

**Figura 7** Modelo de formación continua desde la entidad, Morelos



# 4

## El caso de Tlaxcala

Tlaxcala se ha seleccionado como la entidad para el estudio de prácticas de formación continua (FC) en casos de máximo contraste, es decir, contrafactual. Esto no significa que se obtengan malos resultados en sus escuelas, de ninguna manera, sino cómo podrían obtenerse buenos resultados aun sin un énfasis de FC in situ. En un caso de esta naturaleza se observa cómo al no establecer FC in situ se han obtenido buenos y no tan buenos resultados, tanto a nivel de escuela como de zona escolar y a nivel estatal. Aunque la entidad seleccionada es Tlaxcala, el caso contrafactual pudo ser de Baja California o Morelos mismos, pues también se encuentran en ellas ejemplos de prácticas que contrastan con las iniciativas de FC in situ. Por esta razón, también se rescatan algunas entrevistas en el estado de Morelos, ya que se identifican experiencias en que las prácticas de FC son resultado de lo que dicta el sistema educativo.

## El contexto de las escuelas seleccionadas

En el estado de Tlaxcala hay 80 zonas escolares dentro de las cuales 52 corresponden al subsistema federal transferido y 28 al subsistema estatal. El número máximo de escuelas que alcanzan sus zonas escolares es de 12 primarias (INEE, 2012). Una de las primarias seleccionadas fue la escuela —también llamada— 20 de Noviembre, de la localidad de Francisco Villa, en el municipio de Sanctórum de Lázaro Cárdenas.

Los informantes refieren como algunos de los problemas más comunes que inciden en el proceso de enseñanza aprendizaje: los “divorcios [...] violencia intrafamiliar, alcoholismo [...] a veces tenemos alumnos con bajos recursos económicos que no traen los materiales para poder trabajar”. Según lo que señalan estos problemas “vienen a reflejarse en la conducta de los niños y [...] de alguna manera inciden en el desempeño dentro del aula”.<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Maestro, primaria 20 de Noviembre, Francisco Villa, Sanctórum de Lázaro Cárdenas, Tlaxcala.



## La formación continua desde el nivel escolar

Una de las informantes fue la directora de la escuela 20 de Noviembre, quien tiene 23 años de servicio en el sistema educativo; durante 22 años fue docente frente a grupo, y recientemente, en 2014, fue promovida como directora de esa institución.

Tiene la licenciatura en educación primaria, y a lo largo de los años en servicio su formación se ha fortalecido con los diplomados “que ofertan también la formación continua y otros tipos de cursos que nos han otorgado en el trayecto de la escuela”.<sup>2</sup>

Otro informante es maestro de sexto grado, también de la escuela 20 de Noviembre. Tiene 30 años de servicio en el sistema educativo, de los cuales 29 han sido en la misma escuela. Este maestro es egresado de la Normal Básica de Educación Primaria con la especialidad y licenciatura en psicología educativa.<sup>3</sup> A lo largo de todos estos años ha recibido los cursos de FC ofertados “desde que inició los primeros cursos de formación continua, hace ya mucho tiempo, allá por el 93, antes del 93 [...] he asistido a todos, a la mayoría, últimamente a unos cuantos no he asistido”.<sup>4</sup>

### a) Principales problemas a los que se enfrentan

Desde que la escuela 20 de Noviembre se inscribió en el programa de escuelas de tiempo completo, los padres se sienten muy complacidos, porque han expresado que les cuidan a sus hijos hasta que salen de trabajar. Tanto la directora como los docentes de la escuela 20 de Noviembre narran que uno de los principales problemas a los cuales se enfrentan diariamente es la falta de compromiso por parte de los padres de familia con la educación de sus hijos. La directora señala: “tienen la idea de que somos guardería”.<sup>5</sup>

Otro de los problemas tiene que ver con el aprendizaje de los alumnos: algunas cuestiones de conducta,<sup>6</sup> rezagos académicos de grados anteriores en la misma escuela, y algunas cuestiones familiares de los niños.<sup>7</sup>

Otro de los problemas es la forma en que se oferta la FC a los docentes: falta personal especializado, como en los casos analizados de las otras entidades:

No tenemos maestros especializados para capacitarnos, da la casualidad que los que capacitan son nuestros mismos compañeros, fueron dos semanas y nos dicen: “Bueno, este... vamos a leer, es que no nos preparamos”, “No tuvimos mucho tiempo”, y siempre

<sup>2</sup> Directora de la primaria 20 de Noviembre, Francisco Villa, Santórum de Lázaro Cárdenas, Tlaxcala.

<sup>3</sup> Maestro de sexto grado de la primaria 20 de Noviembre, Francisco Villa, Santórum de Lázaro Cárdenas, Tlaxcala.

<sup>4</sup> *Idem.*

<sup>5</sup> Directora de la primaria 20 de Noviembre, Francisco Villa, Santórum de Lázaro Cárdenas, Tlaxcala.

<sup>6</sup> Maestro de sexto grado de la primaria 20 de Noviembre, Francisco Villa, Santórum de Lázaro Cárdenas, Tlaxcala.

<sup>7</sup> *Idem.*

es lo mismo, son lecturas, lecturas y lecturas. O sea, ¿por qué?, porque ellos también se sienten comprometidos de sacar el trabajo, pero realmente una capacitación que tengamos, que valga la pena, falta demasiado, porque no hay el personal adecuado.<sup>8</sup>

## b) Proceso tradicional de formación continua de los maestros

El proceso de FC en suma, según la directora, es muy tradicional. Los docentes han decidido seguir las indicaciones que les dan las autoridades estatales y federales, así como en lo referente a la rendición de cuentas:

Cada maestro es responsable de asistir a sus cursos, a su preparación, pero más que preparación es porque cada uno de nosotros nos interesa sobresalir. Nosotros lo veíamos porque nos hicieron un comentario nuestro jefe de sector, nosotros hicimos [...] antes de que la Reforma lo hiciera [...] rendir cuentas. Lo hicimos nosotros. En la escuela se hace, sí, rendimos cuentas: “A ver, tú cómo viste el grupo, ¿cómo me dejas el grupo? ¿Cuáles son tus situaciones problemáticas de tus niños, de tus padres de familia, cuánto participan y cuánto no?” Todo eso.<sup>9</sup>

Como es tradicional en la FC, desde las instancias estatales se da a conocer el catálogo estatal de los cursos, diplomados y talleres disponibles; se difunden las convocatorias y los docentes comienzan a inscribirse: “cada docente se capacita de acuerdo al catálogo de ofertas que nos da formación continua”.<sup>10</sup>

La directora de esta escuela señala que en algunos casos la tarea de gestión desde la dirección de la escuela y el apoyo de la supervisión son importantes para una oferta alternativa de cursos de FC más pertinente a los intereses y necesidades de los docentes:

A través de coordinación con supervisión se gestionan a veces nuestros propios intereses, probablemente, por ejemplo, nosotros si no nos queda claro aún el tema de *Evaluación*, entonces “Maestra requerimos”, a través de la zona tenemos auxiliares que tienen la supervisión, Auxiliares Técnicos Pedagógicos [...] la preparación me la dieron a mí como director, porque nada más lo dan a los directivos [...] los directivos lo tuvimos que bajar al personal docente [...] También hubo otra [...] formación sobre procesos de *Estrategias de Aprendizaje*, también nos lo buscó, nos apoyamos con la supervisión escolar, “Sabén que para tal día van a tener una capacitación, ustedes les toca de 8:00 a 03:00 de la tarde, al siguiente día le toca a otras escuelas, nos dividen, somos 6 escuelas, tres escuelas un día, tres [...] otro día.

En esta institución educativa la directora y los docentes se mantienen pendientes de los cursos que se ofertan desde las instancias estatales y la supervisión escolar, y en algunos

<sup>8</sup> Directora de la primaria 20 de Noviembre, Francisco Villa, Sanctórum de Lázaro Cárdenas, Tlaxcala.

<sup>9</sup> *Idem.*

<sup>10</sup> *Idem.*

casos también tienen la posibilidad de pedir información específica para el desarrollo de los procesos formativos y administrativos: “nos coordinamos, ‘Maestra necesitamos esto’, y ya nos baja también la información que podamos conseguir”.

La directora también señala que “independiente de que ellos [autoridades] nos den ese tipo de capacitación cada uno de nosotros también es responsable de buscar nuestras propias herramientas para poder ofertar un mejor aprendizaje”. Esto no significa que no desarrollen iniciativas como las que tienen las escuelas de Morelos y Baja California antes citadas. Sin embargo, aunque la escuela 20 de Noviembre de Tlaxcala se ha constituido como una escuela excepcional y de alto rendimiento, sigue la FC que se ofrece federal y estatalmente, como lo marca la normatividad respectiva.

Algo parecido ocurre con la oferta de FC de los Centros de Maestros y de la Coordinación Estatal de Formación Continua. Los maestros de la primaria 20 de Noviembre asisten a pesar de sus problemas de horarios. Desde los Centros de Maestros se tiene en cuenta la dificultad de la organización de los tiempos, específicamente para capacitar y actualizar a los docentes que trabajan en Escuelas de Tiempo Completo; por ello, se están reorganizando los horarios para que éstos puedan asistir puntualmente.

[...] tratamos de ver, ahora sí pues, materiales que nos apoyen para dar un proceso mejor, y cada quien es lo que busca. Sí, algunos maestros ofertan también en línea los cursos, y algunos maestros son también los que buscan esas alternativas, ¿por qué? Porque como escuelas de tiempo completo, ya no nos permiten actualizarnos en el turno de la tarde, porque es de 4:00 a 8:00. Nosotros salimos 3:30. No nos da tiempo llegar a los Centros de Maestros, a los cuales no fuimos inscritos para actualizarnos, entonces lo que hacen, a nosotros nos capacitan entre sábados y domingos, de 8:00 a 3:00 de la tarde, la mayoría pues estamos llevando ese proceso, sí, de recibir asesoramiento esos fines de semana, sí, por eso ahorita le decía yo, ya sabemos que empiezan.<sup>11</sup>

Este problema de los horarios para FC referido también en Baja California y Morelos se resuelve de manera distinta. En Morelos algunas de las escuelas estudiadas aprovechan el programa de tiempo completo para capacitarse dentro de esos horarios.

Una forma en que los maestros se organizan para aprovechar lo que se les ofrece desde las instancias encargadas es enviando a cursos a algunos maestros; luego, éstos vendrán a la escuela a capacitar a sus pares, una versión propia de la formación “en cascada”, como lo expone la directora:

Tengo, hay cuatro líneas que van a capacitación, que es la de arte y cultura, desafíos matemáticos, este las TIC y de sobre lectura y escritura; a ellos los capacitan, se van de todo un día de capacitación de 8:00 a 3:00 de la tarde y esa información a la siguiente nos tienen que bajar, pero a veces son más, no lo vemos aquí muy ligeramente porque necesitamos de las herramientas de las TIC para poder ir viendo manipuleo, cómo se hace. Les enseñaron

---

<sup>11</sup> *Idem.*

que en arte y cultura que la educación de Educación Artística no nada más es simplemente ver esa asignatura como Educación Artística, no, porque se puede englobar en todas las asignaturas y todos los momentos, lo mismo que las Matemáticas, entonces ya estamos viendo que, pues sí podemos.

Sobre la coordinación específica con alguna instancia para trabajar la planeación pedagógica, el diseño de materiales y la actualización, se señala que se dirigen a la Secretaría de Educación del estado para solicitar los materiales, aunque no siempre obtienen una respuesta pronta: “supuestamente nuestro gobierno quedó de mandar los libros de texto gratuito para todos nuestros alumnos en determinado momento. Mire, da la fecha que no me ha llegado para todos”.<sup>12</sup> Por lo tanto, de manera individual buscan otros mecanismos como guía para su trabajo, que en este caso son:

Herramientas para poder ofertar ese objetivo, ese contenido, o ese aprendizaje esperado que requiere para el alumno logre su aprendizaje, cada quién nos buscamos, o relacionamos el programa que tenemos actualmente, venimos relacionando con el programa que llegó en el 2009 y también podemos aportar algo del 93. Sí, vamos sacando qué es importante que conozcan nuestros niños, algo que decía el maestro de ahí, ese ejemplo, el de predicción de azar, ¿como para qué? Qué herramienta le va a servir al niño, ¿cuándo lo va a poner en función? Sí, si el maestro considera pues ¿cuándo lo va a poner en funcionamiento? Si no lo considera importante ese contenido lo quita y pone él el que considere que le va servir para la vida, que de verdad lo va a poner en práctica el niño. Entonces, pues, buscamos.<sup>13</sup>

Además, los docentes generan iniciativas internas para complementar los aprendizajes de sus alumnos. Como herramienta para su práctica docente, una de esas iniciativas fue la compra de unos:

libros de investigación, porque se recolectó cierto dinero a fin de curso, se hizo una actividad, “se juntó tanto, ¿saben qué maestros? Lo vamos a invertir en libros de consulta”, sí, ¿por qué? Porque también el niño debe de consultar, investigar, no es nada más la tecnología, sino saber que tenemos libros de textos que también sirven de consulta.<sup>14</sup>

Como se puede ver, ésta es una de las iniciativas que se desarrollaron en la primaria, pero está basada en lo que determina la normatividad

dentro de los lineamientos de tiempo completo y dentro de una parte de la reforma es ver las características y el interés tanto del alumno como del docente, y es ubicarnos. ¿Qué me interesa que aprenda mi alumno, qué me interesa que debe saber el alumno en determinado tiempo para poder enfrentarlo, para poder prepararlo a la vida?<sup>15</sup>

---

<sup>12</sup> *Idem.*

<sup>13</sup> *Idem.*

<sup>14</sup> *Idem.*

<sup>15</sup> *Idem.*



Los cursos que se ofrecen desde las instancias estatales encargadas de la FC de docentes a veces son insuficientes, pero en la medida de lo posible los docentes los toman para poder cumplir con las especificaciones dictadas por el sistema educativo; la directora señala: “Tuvimos un diplomado, no todos asistimos, pero ese diplomado fue de Matemáticas, fue de cuatro líneas que nos dieron en ese diplomado, abarca de los cuatro periodos que contempla la educación básica”.

### c) La Reforma Integral de la Educación Básica: cómo la enfrentan

A partir de la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB), los docentes se han enfrentado a nuevos desafíos, como relata la directora: “cuando salió la Reforma, ese Plan, en el 2009, de la RIEB, lamentablemente nuestros programas no estaban adecuados a los libros de texto que tenían los alumnos”. Desde instancias estatales se lanzó una convocatoria para tomar cursos sobre la RIEB, donde la asistencia, más que voluntaria, fue casi forzosa: “Sí, nosotros asistimos a la RIEB, a lo mejor no tanto fue por voluntad, siempre nos dicen no es voluntad, es a fuerza”.<sup>16</sup> En parte, la idea de estos cursos era, además de dar a conocer los nuevos lineamientos, homogeneizar los procesos de enseñanza aprendizaje con los nuevos materiales que estaban llegando.

### d) Las resistencias

En ocasiones los docentes muestran cierta resistencia a lo que se les imparte, como cuando solicitó la capacitación para la *evaluación*, “porque nosotros nos cambiamos el formato y la plataforma que nosotros manejamos [...] Entonces, fue nuevo, fuimos piloto [por eso] sí necesitábamos una preparación”. La directora gestionó la capacitación, pero se encontró con la opinión de los docentes: “No, es que el propio directivo está capturando observaciones, calificaciones de toda la escuela”. Ante esta situación los docentes se fueron adaptando:

Es que, ¡aguas!, porque entonces el maestro jamás va a aprender también el manipuleo de todo eso. Sí, nos llevó tiempo porque el primer bimestre fue una plataforma, para el segundo bimestre la fueron adaptando, tenía consecutivamente cambios y nos tuvimos que ir adaptando a lo que ellos nos iban dando, entonces así es como me van formando a mí, “Maestros, tengo esto”.<sup>17</sup>

En algunos casos la resistencia hacia esos cursos surge porque muchos docentes no los consideran útiles para satisfacer las necesidades que tienen en su práctica pedagógica. El profesor de sexto grado que, como se mencionó, tiene 30 años en servicio y ha acudido a la mayoría de los cursos de FC, señala la falta de pertinencia para su escuela de estos cursos por muchos años, y que sería deseable que ellos asumieran FC por iniciativa propia, porque ésta, en su experiencia, ha sido la más valiosa.

<sup>16</sup> *Idem.*

<sup>17</sup> *Idem.*

Mi opinión personal es que muchos de esos cursos no cubren las expectativas de los maestros [...] Yo podría decirles que [...] del 100% de los cursos que yo he asistido [...] los que me han servido realmente para el trabajo serán [...] entre el 5% y 10% realmente, como que muchos de ellos son muy documentales, mucho de leer, muchas antologías, mucho de otros países, en fin; pero situaciones muy de nuestra región, de nuestro país, que verdaderamente sean aplicables, son mínimos. Yo, a veces, lo entiendo y comento con mis compañeros, como que algunos podrían ser como para justificar que se está haciendo actualización y todo eso, ¿no? Pero realmente, muchas de las cosas no están muy enfocadas a la realidad. Ahora yo tengo la fortuna de que muchas cosas de las que me han servido así para mi trabajo han sido varias por iniciativa propia.<sup>18</sup>

Una de las inconformidades es que la capacitación baja paulatinamente hasta que llega a los docentes, y esto es un problema. Se señala que esas iniciativas que requieren de FC in situ son muy necesarias, pero escasas:

Lo que más pedimos todos, es de verdad [...] que tengan personal capacitado, porque realmente eso es lo que queremos [...] por ejemplo, ahorita el curso nos la va a dar nuestro ATP, [el cual] fue, también: dos semanas a capacitación y llegaba a bajar y nos lo va a dar, y digo: pues yo creo que el gobierno algo que le está fallando es que de verdad debe de ver el personal apto para esa situación.<sup>19</sup>

Aun con estas dificultades en el proceso de FC de los docentes, la directora de la escuela visitada señala que la forma en que en su escuela se gestionan los cursos de FC para los docentes ha sido estratégica y se ha traducido en resultados positivos, ya que “podemos manejar mejor las estrategias, vemos que no [y] las que yo considero son las aptas, puedo ver que hay muchas más, que a lo mejor me pueden servir, adaptarlas a mi nivel, a mi entorno, y ellos adaptan todo eso, gestionamos [lo] que a veces nos falta”.<sup>20</sup>

## f) De la normatividad a las formas personales de asumir la formación continua

Según lo que indica la directora, algunos docentes de su escuela discriminan poco a poco los contenidos que trabajan para sus alumnos:

La escuela no está basada simplemente con el programa que nos presente cada año la SEP. La escuela aspira a ser mejor, ¿por qué mejor? Porque cada uno de nosotros investiga y ve lo necesario como herramienta, qué necesita, para un futuro el niño, porque hay temas que nos marcan, y ¿para qué? Hazte preguntas, ¿para qué le va a servir en un futuro al alumno? ¿Cómo lo va a poner en práctica? ¿Cómo para qué le va a servir? Entonces, la mayoría de aquí del personal docente se cataloga, ¿por qué? Porque cada uno [dice:] ¿cuáles

<sup>18</sup> Maestro de sexto grado de la primaria 20 de Noviembre, Francisco Villa, Sanctórum de Lázaro Cárdenas, Tlaxcala.

<sup>19</sup> Directora de la primaria 20 de Noviembre, Francisco Villa, Sanctórum de Lázaro Cárdenas, Tlaxcala.

<sup>20</sup> *Idem.*

son los intereses de tu niño? ¿Qué es lo que tú crees como maestro que le va a servir para ponerlo en práctica en su vida diaria?<sup>21</sup>

Y agrega: “Uno de los maestros después de veintitantos años de servicio en la institución le decía: ‘Maestra, lo que realmente necesitan mis alumnos ya no viene en el programa, ya nos lo quitaron’ ”.<sup>22</sup> La forma de resolver este problema es escudriñar y seleccionar lo que sirve de los programas de estudio:

Nosotros nos apoyamos de acuerdo al programa, “esto es interesante, esto sí (van marcando), esto me sirve, esto no me sirve; lo desecho”. Sí, y si veo que le hace falta, yo lo integro en mi avance, “éste, este tema para mí es primordial y es necesario”, y ellos lo integran en su avance. Sí, porque pues hacemos un comparativo del plan del 93 con el método global y los planes de ahorita y pues nada que ver. Sí, pero aún estamos haciendo un pequeño comparativo y vemos que hoy, lo razonamos, que los planes del 93 con el método global, vuelve a funcionar. Sí, ¿por qué? Porque en el método global pues venía por objetivos, venían sus desgloses, objetivo general, el particular y todo, entonces, todo eso ellos van viendo, van revisando, van comparando, ven qué funcionó en ese tiempo, lo vuelven a rescatar.<sup>23</sup>

El profesor de sexto grado, que es uno de los líderes —por cierto junto con su hermano también docente en la misma escuela— que ha asumido iniciativas en cuanto a los problemas ambientales y la educación artística, señala que él ha buscado otros espacios de formación de donde ha rescatado ideas y estrategias que puede aprovechar para su práctica docente; al respecto señala:

Yo [...] estudié un tiempo en el Museo Nacional de Antropología e Historia, muchos temas que me han servido aquí para Historia, junto con mi hermano y otros maestros [...] estudiamos [...] pintura, algo [...] de cultura general, que uno va buscando de acuerdo a sus intereses y que le van a uno sirviendo para su desempeño. Ya tiene un buen tiempo que igual nos dedicamos mucho a la cuestión ambientalista, ecologista, pero con grupos ambientalistas [...] de organizaciones no gubernamentales, donde esos cursos, son prácticos, teórico-prácticos, que dejan más que a veces los que propone la misma instancia ¿no? Y que en determinado momento son los que ponemos en práctica con los niños y que nos han servido bastante.<sup>24</sup>

Este docente también ha tomado algunos cursos de educación ambiental que imparten instancias del sistema educativo; sin embargo, él encuentra que:

No pasan de ser pura documentación y que este [...] “el acuerdo de tal lado”, y que “en Ginebra...”, y que “El Día Mundial del Medio Ambiente...”, o sea, es mucha teoría y pocas

<sup>21</sup> *Idem.*

<sup>22</sup> *Idem.*

<sup>23</sup> *Idem.*

<sup>24</sup> Maestro de sexto grado de la primaria 20 de Noviembre, Francisco Villa, Sanctórum de Lázaro Cárdenas, Tlaxcala.

actividades que realmente se puedan llevar al aula. Entonces, yo pienso que toda esa información a veces se puede obtener no tanto por un curso, sino por iniciativa propia ¿no? Porque la dinámica que está ya muy gastada ahorita en los cursos, va uno, lleva la antología, lean, expongan, lean, expongan, lean. Entonces, en determinado momento sí resulta un tanto tedioso para muchos compañeros, porque dicen: “Viene uno a leer, esto lo puedo hacer en mi casa”. O sea, no, no hay mayor apertura.<sup>25</sup>

### g) Las propuestas para cambiar la dinámica de los cursos de formación continua

Desde la escuela primaria 20 de Noviembre de Tlaxcala se han hecho sugerencias para que los cursos y la dinámica sean distintos: incluir otros temas, otros materiales, para que con ello se adquieran elementos o herramientas que se aprovechen en las aulas escolares porque vuelven a insistir en la asistencia burocrática, por cumplir y el estímulo, a la oferta normativa de FC, y a pesar de que ellos evalúan los cursos y señalan este tipo de problemas, esto parece ser también otro trámite burocrático que no será tomado en cuenta:

Ya tiene tiempo que hemos propuesto que la dinámica de esos cursos sea otra, que sea más práctica, que sea más directa hacia el trabajo en las aulas con experiencias, en fin, para darle esa dinámica. Yo pienso que en ese sentido también ha disminuido el interés de los profesores por asistir. Yo quiero decirles que la mayoría, por comentarios con los compañeros, asiste, pues realmente por cumplir, por el puntaje, la constancia, en fin. Pero, el verdadero objetivo que debería de ser enriquecer, este, los elementos para la labor docente, para las mejoras de la enseñanza, pues no se logran, o al menos aquí en Tlaxcala como que al menos no está enfocado a eso.<sup>26</sup>

El maestro señala que al final de cada uno de los cursos aparentemente se intentan rescatar opiniones; se entregan hojas

donde vertimos nuestra opinión y al mismo tiempo nos piden sugerencias, de qué cursos nos gustaría que hubiera, en fin, o qué proponemos. Sin embargo, nosotros hemos visto que pues también pasa a ser casi un trámite ¿no?, porque no vemos que nuestras propuestas sean tomadas en cuenta.

Ante este conjunto de circunstancias, el profesor de sexto grado indica que en la 20 de Noviembre se cumple con los que las autoridades estatales piden, en este caso, los cursos de actualización y FC, pero muchas de las actividades que se realizan en la escuela en realidad surgen por iniciativa de los docentes: “más allá de lo que nuestras autoridades nos planteen, o nos propongan, o nos pidan [...] Por eso varios de los reconocimientos que ustedes ven son iniciativa interna de los maestros”. Por ejemplo, procuran estar pendientes de los concursos y “las convocatorias, entramos a los trabajos, entregamos los productos; seguimos todo el proceso para alcanzarlo”.

<sup>25</sup> *Idem.*

<sup>26</sup> *Idem.*

Efectivamente, y por eso la escuela ha logrado reconocimientos nacionales y una difusión internacional, pero como bien se señala es en un aspecto que los líderes docentes han decidido impulsar: el trabajo sobre los problemas ambientales, muy importante sin duda, pero quizá no en las necesidades de los estudiantes.

A esto se ha sumado la atención necesaria de algunos estudiantes con alguna discapacidad, indispensable desde luego, como en algún caso de Baja California, porque uno de los docentes líderes tiene esa especialidad en su formación. Han llamado a estas iniciativas “dinámica escolar interna [...] donde nosotros proponemos qué queremos para la escuela que queremos [...] aunque la ‘secre’ o la supervisión no lo autorice o no lo contemple”.<sup>27</sup>

Con base en estas iniciativas emprendieron varias acciones para el cuidado ambiental en la propia escuela, y se pintó un mural con recursos de estos dos líderes docentes. Y sobre esa base convencen a la nueva directora y a los demás docentes, aunque los que no están de acuerdo han pedido su cambio.

Este impulso provocó que las autoridades les pidieran que no sólo trabajaran “con sus plantitas”, y lograron ganar la olimpiada estatal del conocimiento varios años consecutivos. Sin embargo, una vez más el propósito fue prepararse para ganar un “concurso”, y tienden a concentrarse en los niños más aventajados, a diferencia de lo que hacen otras escuelas excepcionales de los otros casos analizados.

A partir de esa crítica dijimos con la directora, la maestra Ontario: “Pues vamos a trabajarle en lo académico, ¿quiere lo académico? ¡Sobres!, pero no vamos a dejar lo ambientalista”, y lo empezamos a trabajar fuerte, fuerte, fuerte y [...] ganamos en años consecutivos la olimpiada del conocimiento a nivel estado.<sup>28</sup>

En la 20 de Noviembre, cuando algún docente muestra dificultades en su práctica, regularmente tratan de apoyarse entre sí. Así, para fortalecer la práctica de los docentes, el docente propone que, más que atender a los alumnos hasta las 3:30, han dado seguimiento a las prácticas pedagógicas de sus compañeros docentes:

Analizar con el maestro, a ver el plan de educación, nos vamos a dedicar, en vez de que le demos clase al niño hasta 3:30, se va a ir el niño a la 1:00 de la tarde y de la 1:00 a las 3:30 vamos a checar tu plan de clase, qué conoces del programa, qué te falta, o sea entre varios, y reforzarle ahí. Eso nos va a permitir que a lo mejor hoy el niño no tuvo esas dos horas de clase más, pero va a ser más fructífero al día de mañana, porque el maestro ya conoce, ya tiene más elementos, y si a los 8 o 15 días le damos seguimiento, “A ver, maestro, ¿cómo vas? ¿Qué funciona? ¿Qué no?”, y le damos seguimiento, va a ser más fructífero, porque si no estamos invirtiendo tiempo y tiempo y tiempo, pero no de la forma adecuada, no lo estamos canalizando como es.<sup>29</sup>

---

<sup>27</sup> *Idem.*

<sup>28</sup> *Idem.*

<sup>29</sup> *Idem.*

Le han planteado estas propuestas a su supervisora, explicándole las razones y lo conveniente que puede ser trabajar así, y han logrado convencerla:

Maestra, es que cada escuela debe de destinar ese tiempo en solucionar problemáticas internas porque ustedes dicen: "Nada más ustedes hasta tal hora la salida", pero cada escuela vive una problemática particular. Esta escuela es muy diferente a la de Benito Juárez, entonces, la problemática aquí interna hay que analizarla, y parte de ese tiempo completo dedicarlo para eso, para armar las estrategias, ver qué. El curso pasado les hicimos una actividad de intercambio de grupos y dijimos: "A ver, yo puedo decir que mi grupo es la maravilla, bueno eso lo digo aquí, pero a ver que entre el maestro de grupo y que me diga: 'sabes qué te falta esto y aquello' " [...] Entonces, lo hicimos, rifamos para que también no fuera que "Yo me voy al de mi compañero, que es mi amigo", lo rifamos, nos intercambiamos grupos e hicimos una especie de escala de qué íbamos a evaluar.<sup>30</sup>

Después de hacer este ejercicio con los compañeros de su escuela, obtuvieron resultados, porque les sirvió para elaborar un diagnóstico y tenían la libertad para decir: "Maestro, en tu salón yo detecté esto, tantos niños tienen esta problemática, éstos tienen esto, éstas tienen ésta más", además de que aprovechaban el diagnóstico para trabajar. Al hablar sobre esta iniciativa en las reuniones de Consejo Técnico Escolar, sorprendieron a la jefa de sector, que señaló: "Es la primera escuela que, en toda mi carrera, veo que hay esta apertura, porque generalmente las escuelas 'Es mi salón y pues nadie entra' ".<sup>31</sup> Así trabajaron también con las TIC y hasta utilizaron los equipos de Enciclomedia.<sup>32</sup>

Esa iniciativa fue muy efectiva, de acuerdo con el maestro. "Apenas en la reunión pasada la maestra proponía que se volviera a hacer, o sea, que se engrandezca el acervo que se va teniendo y se vuelvan a intercambiar", porque si se esperan a que desde la SEP les envíen los materiales, se exponen a un atraso; al respecto, señala:

El año pasado, para lo de tiempo completo, una parte que teníamos que trabajar, que se tiene que trabajar es matemáticas, y en la capacitación que nos dieron nos pasaron dos, tres juegos matemáticos con las TIC, quedaron de mandarnos material como ése, variado en número y eso, pero pues no pasó de ahí, o sea nada más fue eso, entonces varios decimos: "Bueno, pues con tres juegos, cuatro que pasaron ahí, pues no es suficiente".<sup>33</sup>

El docente comenta también que los logros obtenidos en la 20 de Noviembre son producto del trabajo constante que se hace desde hace muchos años; que en muchas escuelas quieren ver cambios rápidamente, lo cual es imposible. Algunos profesores que tuvieron la oportunidad de trabajar allí van a otras escuelas y quieren aplicar esas iniciativas, pero no lo logran "por el medio, por los compañeros, por múltiples factores". Y a él le dicen: "Me salgo un tanto desanimado porque yo creía que iba a ser fácil, como en la 20, y no es tan fácil". Efectivamente,

---

<sup>30</sup> *Idem.*

<sup>31</sup> *Idem.*

<sup>32</sup> *Idem.*

<sup>33</sup> *Idem.*

porque por lo general se trata de conjuntar un equipo de maestros; les respondía: “yo pienso que eso es fundamental, que tengan identidad con su escuela”.<sup>34</sup> Se reitera que se debe de trabajar en equipo para obtener resultados y se requiere de tiempo para lograrlo, no esperar esos resultados de inmediato.

Finalmente, el maestro señala con claridad que algunos de los cursos de FC han sido rescatables, porque ha asistido casi a todos los que se ofrecen y reconoce que no todos son malos, pero piensa que el trabajo interno de cada escuela es fundamental:

Claro, no quiero decir que con esto los maestros ya no asistamos a los cursos. No, de ninguna manera, hay que asistir porque algo es rescatable, hay cosas que no totalmente es malo, desde luego que no. Pero yo pienso que si conjuntamos [...] esos cursos de actualización con lo que hay al interior de la escuela, se proponga para mejorar los niveles de aprendizaje, puede ser muy fructífero.

Esto significa que hay que sumar los esfuerzos colectivos e iniciativas de FC in situ con la oferta de normativa de FC.

## La formación continua desde el nivel de supervisión de zona escolar

La supervisora de la zona escolar 25 tiene tres años en el puesto. En el sistema educativo, la maestra cumplió 32 años, diez de los cuales se desempeñó como docente frente a grupo, y ha tenido comisiones como “Coordinadora de Educación Inicial, también estuve en el área de Actualización Educativa, en el área técnica”.<sup>35</sup> La maestra es egresada de una Normal Rural.

La supervisora de la zona 25 refiere que una de las escuelas que han presentado mejores resultados es la primaria 20 de Noviembre de Tlaxcala —el caso analizado arriba—, la cual “tiene la particularidad de haber crecido a partir de un equipo de trabajo, ese equipo de trabajo existe mucho antes de que yo llegara, es una integración”. Precisamente, reitera que es el trabajo en equipo. Dado que ella recientemente fue nombrada como supervisora, señala que “la están tratando de integrar al equipo”, aunque no es fácil; reconoce: “[ellos] han sido pioneros, es un equipo específico de maestros, ellos son los que han dedicado mucho tiempo”.

Con respecto a la FC de docentes, la supervisora señala: “muchos dicen que Carrera Magisterial no funciona”. A veces “decimos ‘por atender a los requerimientos de Carrera Magisterial no atendemos a los requerimientos del grupo, desatendemos una cosa por la otra’”, pero conoce casos donde los docentes han podido combinar muy bien la FC que se ofrece por parte de las instancias encargadas con las iniciativas que se generan desde dentro de las escuelas; así ocurrió con dos maestros, que además son hermanos, de la escuela 20 de Noviembre; la supervisora de la zona 25 afirma que ellos han hecho valer Carrera Magisterial: “pues estos maestros

<sup>34</sup> *Idem.*

<sup>35</sup> Supervisora de la zona 25, Tlaxcala.

han podido muy bien con las dos cosas”. Este señalamiento, desde luego, trata de validar el proceso de FC normativo —ésta fue una de las razones por las que se eligió este caso como contrafactual—, de forma opuesta a la formulación de iniciativas de FC in situ en las escuelas, o la gestión de la FC desde la supervisión escolar con iniciativas propias y desde la gestión estatal de FC. Evidentemente, como un caso y proceso contrafactual más apegado a la oferta normativa, debe analizarse si produce buenos resultados en el desempeño de sus estudiantes.

Señala que los resultados son uniformes:

nosotros en las visitas que les hemos hecho, particularmente, ha habido situaciones como tomarles la lectura a los niños, y nos damos cuenta que hay una uniformidad mayor, en esos grupos; digamos, que si no hay un nivel elevado de comprensión en relación con otras escuelas, sí hay mayor uniformidad.<sup>36</sup>

También señala que en otras escuelas “vemos el mismo nivel pero con pocos niños”. La experiencia de la supervisora le ha dejado ver que en la 20 de Noviembre “se han mantenido niveles por encima de las demás escuelas [...] también por los resultados obtenidos en ENLACE”.<sup>37</sup>

Además, narra que los docentes en “los Consejos Escolares, platican [...] revisan los trabajos que están realizando, no seleccionan, si no detectan niños con problemas, procuran darles una mayor atención y un mayor seguimiento; eso nos consta porque pues hemos estado visitándolos”. Esto que se señala no parece ser el caso de la escuela 20 de Noviembre, que se moviliza a partir de las olimpiadas del conocimiento.

La observación coincide con lo que ocurre en las escuelas con iniciativas de FC in situ. Desde la supervisión se hacen visitas a las escuelas y se ha encontrado que las estrategias que los docentes proponen en el Consejo Técnico: “vemos que las llevan a cabo, aunque a veces con las limitaciones a lo mejor porque no tenemos una formación muy rigurosa, de hecho los que están ahí ni siquiera tienen el perfil, pero se adaptan y a la manera de seguir”.<sup>38</sup>

Además de las iniciativas que generan ellos mismos, realmente “han estado muy inmersos en el área acerca de los cursos que ofrece educación continua”. Puede notarse que desde la supervisión se insiste en que las escuelas reconocidas como excepcionales deben sus logros al apego que mantienen respecto a la oferta de FC normativa.

En suma, se concluye que en Tlaxcala y en estas escuelas, a pesar de proponer iniciativas muy novedosas, los maestros líderes se han apegado mucho a la FC y a las promociones para Carrera Magisterial donde han tenido éxito. Centran su trabajo en destacar y en triunfar en las olimpiadas estatales del conocimiento; también se enfocan en llegar a tiempo, en no faltar, así como en trabajar en equipo y presionar a aquellos “que no tienen esa cultura”. En otras palabras, su principal interés es desempeñar sus labores de la manera más ortodoxa posible.

<sup>36</sup> *Idem.*

<sup>37</sup> *Idem.*

<sup>38</sup> *Idem.*



También se ocupan de hacer una especie de diagnóstico y planear estrategias específicas para atender a los estudiantes que van mal, pero, según la supervisora, hay una relación “un tanto coercitiva” en los Consejos Escolares. La supervisora no sabe cómo involucrar a los demás maestros y es por esta razón que ha tenido algunas dificultades para incorporarse a este trabajo en “equipo”.

Además de la primaria antes mencionada, la supervisora de la zona 25, señala que en otras escuelas ha encontrado que los procesos de FC son muy tradicionales. Por tanto, la manera en que trabaja con ellos es invitándolos a los cursos disponibles:

sí, tenemos varios, otros [docentes] que han sido renuentes, entonces no han asistido ni siquiera a cursos, o sea, algunos con buenas respuestas aunque no son docentes trabajan muy bien, son creativos, imaginativos, trabajan muy bien. Pero [...] en la pregunta de “¿Nosotros cómo le hacemos?”, pues solamente invitándolos [...] dándoles a conocer, difundiendo la oferta que hay.

Se señala que desde la supervisión se coordinan con instancias estatales para fortalecer la FC de los docentes, pero lo que comparte es muy poco y, por tanto, es poco también lo que puede ofrecer:

Implementamos pequeños talleritos ¿no?, para los maestros de año implementamos sobre evaluación y elaboración de instrumentos de evaluación. Alguna vez hemos trabajado con lectura en formas de trabajo con la lectura, trabajamos con matemáticas y metodología para la enseñanza de las matemáticas; pero son talleres muy cortos que les dan materiales mínimos para ir retomando alguna actividad, cositas así, pero son muy sencillas, que yo no les otorgo mayor repercusión también [...] los maestros sí participan y de pronto vemos pequeños cambios o el retomar algunos materiales en sus escuelas, en sus grupos, pero bueno, no hay más.<sup>39</sup>

Además, la supervisora en algunos casos ha invitado a personas a su zona para ofrecer talleres a sus docentes, y “las personas que yo he invitado son gente que ha dado cursos de FC, aunque no esté necesariamente adscrita a la instancia”. La supervisora establece comunicación con dichas personas porque “por alguna razón de los mismos cursos [en] que uno anda detecta a las personas, ve uno el tema que están impartiendo y coincide [...] esta necesidad tengo en mi escuela, voy a invitar a tal persona”.

A veces los cursos que logra gestionar con las personas que conoce no se encuentran en el Catálogo Nacional, donde se describen los cursos de formación y actualización docente. El número de asistentes, en muchos casos, es limitado y, en otros, los cursos no están disponibles. “Uno les solicita un curso pues realmente no tienen la posibilidad de dárnoslos porque no tienen el presupuesto.”<sup>40</sup>

---

<sup>39</sup> *Idem.*

<sup>40</sup> *Idem.*

Por lo tanto, se observa que la supervisora realmente no cuenta con apoyo para ofrecer los cursos necesarios y depende de la voluntad de los maestros para asistir a su invitación. Ellos tienen la opción de elegir. Posteriormente, la supervisora hace seguimiento a partir de las visitas que realiza en las primarias. Esto, por supuesto, contrasta con lo que se hace en los casos seleccionados para ilustrar la gestión de la FC desde la supervisión con iniciativas para producir alternativas a la oferta normativa. En los otros casos analizados y exitosos no se hace referencia a los recursos, sino a otros problemas, como la falta de Asesores Técnicos Pedagógicos (ATP) especializados y, los docentes reiteran esto y refieren a las malas condiciones físicas de los Centros de Maestros y hasta a los horarios.

La supervisora también comparte que hace tiempo algunos maestros de una de sus escuelas se resistían a integrarse al trabajo; de hecho, “en un momento dado nos parecieron, cuando yo llegué, un tanto indolentes, ajenos a la responsabilidad de la docencia”. Así que era muy importante integrarlos al trabajo, y esto fue posible cuando:

Llegó un director que [...] se acercó a ellos mucho y estos maestros han cambiado mucho su actitud: son más constantes, llegan más temprano [...] que si no están rindiendo los resultados que esperaríamos, se ve que han adquirido ese compromiso [...] por lo menos [...] mantener esa imagen con la comunidad y adentrarse al trabajo con sus alumnos; no hemos visto grandes cosas que hayan reformado-transformado demasiado su práctica, pero ya se ve esa intención.<sup>41</sup>

Desde la supervisión también se detectan aspectos que permiten evaluar a las primarias. En el caso de esta escuela, señala que “faltan muchos elementos profesionales, aún hay vacíos, por ejemplo, en las planificaciones; todavía no las he encontrado muy constantes, a veces las tienen, a veces no”.

Menciona que parte de evaluar desde la supervisión consiste en observar la “constancia de presentar los materiales que van a ocupar para su desempeño y pues sí [...] que se sigan actualizando es importante”. Según lo que indica, en el caso de la escuela 20 de Noviembre eso es lo que se ve, que [...] impacta de la actualización que ellos han tenido que no ha sido a nivel de licenciaturas-maestrías y todo, pero sí han trabajado, y pues su desempeño en el aula es importante, que se les vea con esa chispa de motivar a los niños, de llenarlos de curiosidades, el ambiente del aula es muy importante.

Esta actitud y disposición de los docentes a la FC en los problemas que se identifican en las escuelas la refieren, en los otros casos, como el compromiso que asumen los docentes para mejorar, capacitándose, los procesos de aprendizaje y los logros de sus estudiantes, especialmente de los más rezagados.

---

<sup>41</sup> *Idem.*

Finalmente, en cuanto a la evaluación de los docentes y de los logros de los procesos educativos, señala que, como supervisora, le resulta “difícil de evaluarlo [el desempeño docente en las escuelas] porque sus circunstancias son distintas de cada una de ellas, y los grupos son distintos cada año”.<sup>42</sup>

## La formación continua desde la Jefatura de Sector

Uno de los primeros informantes fue un jefe de sector con más de 35 años de servicio en el sistema educativo, maestro normalista y con estudios de licenciatura en una institución de educación superior nacional. Este jefe de sector tiene a su cargo 46 escuelas con una matrícula aproximada de “once mil niños [...] y 372 maestros frente a grupo”.<sup>43</sup> Los municipios y poblados que integran su sector son seis. El jefe de sector considera difícil señalar cuáles son las “mejores” zonas de supervisión y las “mejores” escuelas, pero señala algunos casos que considera importantes.

Desde el sector, el seguimiento que se da a las supervisiones y escuelas ha sido mediante los resultados de ENLACE; “con la prueba ENLACE decimos cómo van nuestras escuelas caminando desde el 2006; [además] por las acciones que las escuelas han realizado y obtuvieron resultados que han trascendido a nivel estatal y nacional”.<sup>44</sup> Para evaluar el desempeño de las escuelas no basta con verificar los resultados de las pruebas ENLACE, pues el entorno en que se encuentran inmersas influye de manera casi determinante en ellos. Por ejemplo, no es lo mismo:

una situación urbana donde todo el contexto le ofrece al niño, a la escuela, todas las herramientas como: adelantos [tecnológicos], este bibliotecas, periódicos, padres culturalizados, [es] muy ventajoso [en comparación] con un lugar [donde] el padre y la madre no saben leer.<sup>45</sup>

Así, desde la jefatura de sector “establecimos unos criterios para considerar [los resultados de] la prueba ENLACE”.<sup>46</sup> De esta forma se han construido indicadores a partir de esos resultados:

dijimos: el primer resultado es el piso de donde arrancamos, el segundo resultado, si avanza esta escuela es que le vamos a poner un punto, si está arriba de la media nacional le vamos a poner otro punto, y si es su mejor resultado de toda la historia que lleva es otro punto, entonces así elaboramos [...] un *ranking*.

En contraste con las otras entidades seleccionadas, además de los resultados en ENLACE, en Tlaxcala se consideran otros elementos:

<sup>42</sup> *Idem*.

<sup>43</sup> Jefe de sector, región norponiente de Tlaxcala.

<sup>44</sup> *Idem*.

<sup>45</sup> *Idem*.

<sup>46</sup> *Idem*.

Otro de los indicadores que nos va diciendo cómo se comporta una escuela y cuáles son sus resultados es que año con año se aplica aquí y en todo el país [es] la Olimpiada del Conocimiento Infantil. Sí, es un dato, pero cuando se hace de manera consistente entonces el dato es válido para la escuela.<sup>47</sup>

Esto orienta los esfuerzos de las escuelas en formar estudiantes para que obtengan primeros lugares en esas competencias. Por tanto, es probable que la atención se concentre en los mejores estudiantes de cada grupo y de cada escuela, como ocurre en la primaria 20 de Noviembre.

Sin embargo, el jefe de sector señala enfáticamente que no es así, que se enfocan en que cada grupo completo tenga un desempeño de excelencia. Esto contrasta con lo realizado en las escuelas más exitosas de FC in situ en las entidades de Morelos y Baja California, donde los procesos se concentran en atender a los estudiantes más rezagados y no a los más sobresalientes. Sin embargo, el jefe de sector reitera que el éxito de la tarea se mide no en formar primeros lugares para “competencias”, sino en mejorar, por ejemplo, el desempeño en comprensión lectora de los estudiantes más atrasados. Quizás el caso contrafactual muestra otra forma de impulsar la excelencia de grupos completos. A pesar de esta afirmación, no se sabe qué ocurre con los demás grupos de la escuela que no se suman a este proceso. Una vez más, en los casos seleccionados estas prácticas se realizan en los Consejos Técnicos Escolares, donde se discuten principalmente los problemas de aprendizaje de los estudiantes que obtienen resultados más bajos, como se hace en las escuelas que ya hemos analizado.

En el sector que tiene a su cargo el informante, destaca un par de escuelas que se caracterizan porque continuamente obtienen muy buenos lugares, “una escuela muy prestigiosa aquí en la región es la escuela [...] Eva Sámano de López Mateos, es reconocida en el estado”. Consideran que los premios obtenidos en las Olimpiadas son un buen indicador, pues se toman grupos completos,

es decir, aquí no vamos a llamar a los tres, cuatro más destacados, eso no sirve, eso es un *show*. Y dijeron: “Si tu grupo es de 30, los 30 los queremos ver desempeñándose en ese tema que les va a tocar”, bien, y después le agregaron: “van a estar presentes los padres de familia”.<sup>48</sup>

Ésta es otra diferencia importante del caso contrafactual, porque en el proceso es frecuente que se convoque a participar a los padres de familia para que contribuyan a superar los problemas de sus hijos y no, como se señala aquí, a estar “presentes” el día de la competencia.

Además, añade: “desde luego, otra escuela destacada es la 20 de Noviembre, es una escuela distinguida sobre todo por lo que ha alcanzado a nivel nacional”. La primaria 20 de Noviembre sobresale “por dos cosas: la primera es la temática en la que ha trabajado que es la parte de la ecología. Ellos son [...] impulsores de la ecología”, y por el trabajo que han realizado desde hace años han establecido

<sup>47</sup> *Idem*.

<sup>48</sup> *Idem*.

una relación muy grande con institutos y con personajes de la ecología, cuando se celebra un evento de ecología, ellos son convocados y ellos van, van aquí a la ciudad de Tlaxcala o van a Cuernavaca o van al estado de Michoacán y se presentan en esos lugares.

Incluso, en su propia escuela “reciben visitas [...] una ocasión vino gente de México de Escuelas de Calidad, la responsable de Escuelas de Calidad, y vinieron de Francia, de Italia, de aquí debajo de El Salvador, Estados Unidos”<sup>49</sup>

Ésta es otra característica muy importante: indudablemente, emprender procesos formativos sobre la protección ambiental es un asunto muy urgente e importante; sin embargo, este interés tan particular es fuente de preocupación para los maestros líderes de estos procesos. En los casos de Morelos y Baja California, estos líderes se concentran en atender las necesidades, después de una discusión en los Consejos Técnicos Escolares, de comprensión lectora o problemas de aprendizaje en matemáticas, y no el problema, sin duda importante, que más interesa a los docentes con esta iniciativa.

Además, el jefe de sector señala que en la primaria 20 de Noviembre se ha establecido “lo que ellos llaman una dinámica, una cultura [...] y ahí quien llega es porque se va a acomodar a esa cultura, y sí, la lideran dos maestros”. A lo largo de los años “poco a poco han ido [...] animando y los demás [docentes] también entran a ese ritmo, ya el grupo se va acrecentando”.

El jefe de sector piensa que sus logros han sido posibles, también, porque “son maestros de arraigo, no me refiero que sean de ahí, sino que tienen claro que si comienzan un ciclo escolar tienen el compromiso de terminarlo, han tenido ese arraigo, fortaleza de todo el equipo”. Esta convocatoria parte de una “cultura” de la mejora en la calidad y la excelencia; se invita a formar parte del colectivo por medio del liderazgo de dos maestros y en consenso con la directora. En los otros dos casos se hace en virtud del liderazgo del director o de alguna maestra o supervisora. Además, coincide que en ambos casos, en el proceso de construir esos compromisos, varios maestros deciden tramitar su cambio porque deciden no formar parte del esfuerzo y del trabajo colectivo. Esto ocurre en este caso contrafactual y en los casos “exitosos” de FC in situ de otra de las entidades analizadas.

El proceso estatal de FC de los docentes es muy tradicional. Una de las tareas primordiales del jefe de sector es poner el ejemplo, porque “el hecho de que la autoridad acuda a los cursos que son de los maestros, dice mucho de prepararse [...] Yo como jefe de sector, no faltó a un curso, estoy en los cursos”, y añade: “creo que es algo de lo que nosotros hacemos para promover e interesar a la gente en que tenemos que llevarlo a cabo”. Aunque también reconoce que muchas veces surgen inconformidades respecto a los contenidos y sobre quiénes imparten dichos cursos: “Hay veces que en un curso, perdón por lo que voy a decir, pero recibimos [...] hay ocasiones en que el curso está tan mal hecho [...] y luego quien nos pusieron enfrente está [...] y decimos, ¿por qué?” Esta desvalorización de los procesos y la oferta normativa de FC reitera lo que se señala en las otras entidades analizadas, aunque el matiz es mucho mayor en los primeros casos analizados.

---

<sup>49</sup> *Idem.*

No señala, sin embargo, qué podría hacer la jefatura de sector. En contraparte, en los casos de comparación exitosos “se emprende un intenso trabajo para producir materiales y métodos de FC de largo alcance, para atender de manera específica las necesidades de las escuelas con más dificultades, hasta mejorarlas significativamente”.

Según lo que señala, cinco de sus supervisores tienen estudios de maestría, y los observa “muy inquietos”, pues dan seguimiento puntual a las prácticas de sus docentes; no son el tipo de supervisor que va a las escuelas y sólo llega a saludar al maestro: “Hola, ¿cómo estás?” No, él se mete: “A ver, maestro, tu planeación, sí, me puedes decir cómo estás promoviendo y fomentando la lectura en tus niños”, “Voy a pasar a pedir los cuadernos de los niños”, por lo tanto “encuentra uno los cuadernos de los niños firmados y sellados por los supervisores, esto también mete [...] el ambiente necesario para que los maestros se activen”.<sup>50</sup>

Desde la jefatura de sector también hay seguimiento constante a las prácticas docentes; señala:

somos cuidadosos en un tema con los maestros, “tu plan, tu plan [...] tu planeación. La quiero”; somos exigentes porque sabemos quién no trae plan, y en primer lugar las copiamos, nos hacemos de ellas; en segundo lugar, las evaluamos, la revisamos bien de acuerdo a una rúbrica que aquí nuestro equipo técnico elabora.

Otra de las prácticas que se fomentan desde el nivel estatal es el proceso de rendición de cuentas

que aquí le llamamos [así]; es una revisión sencilla de lo que hiciste en el año y salen las cosas buenas, y aquí dice: “mis logros fueron éstos”, pero una de las cosas más importantes sale: “lo que no hice, lo que deje de hacer o lo que hice mal”, por eso es importante esta pequeña acción de cierre, que nos ayuda a mejorar año con año.

Estas prácticas dejan ver cómo, desde el nivel estatal en Tlaxcala se busca que los supervisores y los docentes en las escuelas sigan una lógica de cumplimiento con los requisitos del sistema educativo. El jefe de sector señala:

sí, y entrando ahora en agosto lo primero que se nos pide a las autoridades: directores, supervisor y jefe de sector “su plan, tu plan maestro”, es el plan estratégico, “¿qué es lo que vas a hacer, cuáles son las líneas que vas a trabajar este año?”, y también yo creo que está ayudando esa parte.<sup>51</sup>

Indica que en su sector “de manera oficiosa a todos se nos solicita tu rendición de cuentas y tu planeación, y todos la entregan [...] pero cobra sentido sólo si es un instrumento, si no tiene esa finalidad instrumental se redujo [el sentido]”.<sup>52</sup>

---

<sup>50</sup> *Idem.*

<sup>51</sup> *Idem.*

<sup>52</sup> *Idem.*

Adicionalmente, para los cursos de FC de los docentes “tenemos gente calificada para ello, un auxiliar técnico, un supervisor que es muy bueno, es una autoridad para dar cursos”, aunque en este ciclo escolar hay incertidumbre porque recientemente surgieron problemas con las claves y los ATP recuperarían su clave 10 de docentes sólo si regresaban a las aulas; entonces, las supervisiones se quedaron sin ATP, y por tanto, para la FC “no nos lo han pedido, mi pregunta está en el aire: ¿a quién nos van a mandar, o no nos consideraron?”<sup>53</sup>

Ésta es otra diferencia importante, porque los jefes de sector y supervisores, ante una situación problemática similar, deciden que lo que tienen que hacer es emprender precisamente un proceso de capacitación de ATP para cubrir la ausencia. De hecho, esto se convierte en uno de los procedimientos más importantes de FC.

También señala que uno de los problemas que surgieron con la RIEB es que

de diez maestros que nos llegan, cinco son maestros, y cinco no son maestros, son de todo, sí, y ése es un problema de hablar el mismo lenguaje. Un maestro que viene de normalista sabe de lo que hablamos cuando le decimos “Tu planeación, tu secuencia didáctica, el enfoque cuídalo”, etcétera; sabe de lo que les hablamos, y ¿alguien que es veterinario?”<sup>54</sup>

Con respecto a los criterios e indicadores de evaluación de los docentes, se señala que los indicadores de evaluación deberían ser más cuantitativos: “requerimos de meter evaluaciones y estadísticas al trabajo de maestros y de escuelas”, por ejemplo decir: “si vamos a trabajar con ortografía no podemos decir al finalizar el año una conclusión ‘seguimos encontrando errores ortográficos en los escritos de los niños’, no se pueden hacer conclusiones de ese tipo, le debemos de meter evaluación y estadística.”<sup>55</sup> Esto significa, como se señala en los otros casos analizados, no deberían de esperar una evaluación final como única.

## Desde la instancia estatal de formación continua en Tlaxcala

Una de las instancias estatales que se visitaron fue la de FC, donde la informante fue una egresada de Normal Básica con una amplia trayectoria en el sistema educativo, pues ha ocupado puestos como docente frente a grupo, directora, supervisora y, actualmente, jefa del Departamento de Formación Continua. Indica que existen aproximadamente ocho programas de FC de docentes, y, particularmente, “éste es un programa para el Desarrollo Potencial Docente, que antes era la Instancia Estatal de Formación Continua pero ahora, a partir de diciembre, [cambia de nombre]”.<sup>56</sup>

<sup>53</sup> *Idem.*

<sup>54</sup> *Idem.*

<sup>55</sup> *Idem.*

<sup>56</sup> Jefa del Departamento de Formación Continua.

La jefa del Departamento de Formación Continua comparte:

recuerdo cuando yo iba a los cursos siempre [...] o sea, yo tenía esa crítica, decía: “es que esto no embona bien, no tiene este [...] no llega a buen puerto”, pues porque es una capacitación *en cascada* que ya lo que nos toca a nosotros [...] pues si tuvimos un buen facilitador, pues que mejor, y si no, pues es poco, lo aprendemos [...] en el proceso de socialización.

Según lo que declara, puede verse que la capacitación o actualización que se ofrece a nivel estatal sigue “el mismo estilo de una capacitación o actualización en Tlaxcala [de] los docentes de educación básica”. Y así se ha seguido realizando, a pesar de que

ya se están planteando, a partir de la Reforma Educativa, un nuevo esquema de actualización de los docentes que tiene que ver con ir a las escuelas [...] llegar a las escuelas y ver las necesidades de las escuelas y desde ahí empezar a tratar esos puntos, diríamos estas áreas de mejora o puntos débiles en la capacitación de los docentes.<sup>57</sup>

Esto concuerda con lo que señalan los otros casos analizados y difiere de lo que señala el jefe de sector de esta entidad.

En realidad, en esta instancia quienes están al frente consideran que “todavía no hay nada en claro, hay mucha incertidumbre, estamos en el proceso de transición, dicen allá arriba [...] que tenemos que estar ahorita entre lo viejo y lo nuevo, estamos transitando, ¿no?”<sup>58</sup> Su experiencia en esa instancia le ha hecho pensar que: “la mayoría [de los docentes] viene por el puntaje de Carrera Magisterial, es como la zanahoria que le ponemos al maestro, y bueno, y a partir de esa zanahoria lo que podemos hacer”.<sup>59</sup> En este punto, hace referencia al hecho de que muchos docentes toman los cursos por los beneficios que puedan obtener de ello, como los puntajes y bonos económicos adicionales. Lo mismo que han señalado los docentes de los otros casos analizados.

Además, señala que la convocatoria aún parte de un “esquema viejo, se lanza la convocatoria como en el cine”; es decir, se publican las opciones de cursos y a partir de eso los maestros eligen lo que van a tomar, aunque no siempre corren con suerte, porque los espacios son limitados y no todo lo que se ofrece les sirve realmente.

Desde la instancia que ella dirige ha buscado generar una especie de “trayecto formativo” que surja de

un diagnóstico que hace la misma instancia sobre exámenes estandarizados a los niños y los exámenes a los maestros de Carrera Magisterial, en donde observamos [...] bueno dónde están las debilidades, en dónde los niños están presentando mayor debilidad y los docentes en qué campo formativo están más débiles.

---

<sup>57</sup> *Idem.*

<sup>58</sup> *Idem.*

<sup>59</sup> *Idem.*



Sin embargo, reconoce que su tarea no es fácil: “Yo les he dicho en México que nosotros queremos implementar otro tipo de [...] formación continua en Tlaxcala. ¿Pero cómo lo voy a hacer, si no tengo los elementos?”<sup>60</sup>

Añade que, a nivel estado, todos los programas que “tienen un ingrediente de formación continua, que tiene que dar formación continua” deben acatar las “reglas de operación de este año 2014, que se opera diferente”. En primer lugar,

Tienen que dirigirse aquí a la Instancia para que nos digan qué es lo que piensan ofertar, cómo o qué actividades de formación van a realizar y, ya nosotros [...] en colectivo haremos el análisis conjuntamente con ellos y diremos “Bueno creo que no va por aquí el asunto porque, miren, si ustedes van a estar hablando de fortalecer la lectura y escritura con los maestros y nosotros estamos dando un curso de lectura que tiene que ver con lectura y escritura y el TEC también, bueno, entonces”.<sup>61</sup>

Adicionalmente, dice que ahora se coordina con supervisores y directores de primaria y busca “reunirme con ellos, trabajar con ellos”, aunque reconoce:

Tengo que decir y ser franca que hasta ahorita ha sido meramente para un apoyo logístico [...] nada más, o sea, tengo que decirlo [...] Aun cuando ya se vislumbró en nuestro nuevo programa anual de trabajo con escuelas focalizadas a partir del apoyo de los supervisores [...] y visitando los supervisores para que ellos nos digan “Bueno, cómo ven sus escuelas, dónde creen que hace falta la labor de nosotros” [...] para apoyar los Consejos Técnicos Escolares [...] ese acompañamiento, ya se vislumbró pero hasta ahorita es un mero apoyo [...] logístico.<sup>62</sup>

Esto es lo que sí se ha hecho desde el nivel de supervisión y jefe de sector en Baja California, pero tampoco desde la instancia de FC estatal, que es muy criticada por los informantes.

## **El modelo esquemático de formación continua, caso contrafactual en Tlaxcala**

En el caso particular de Tlaxcala, que sirvió como una perspectiva contrafactual, podrá observarse la manera en que a pesar de llevar a cabo procesos similares de FC a los de los otros estados revisados, los resultados han sido muy distintos.

Desde el momento en que se revisan los problemas, pueden identificarse ciertos aspectos que vale la pena destacar; los más recientes son: la identificación de nuevos docentes con profesiones distintas a la de profesores normalistas, y la incertidumbre debido al proceso de transición con respecto a la FC (véase la figura 8).

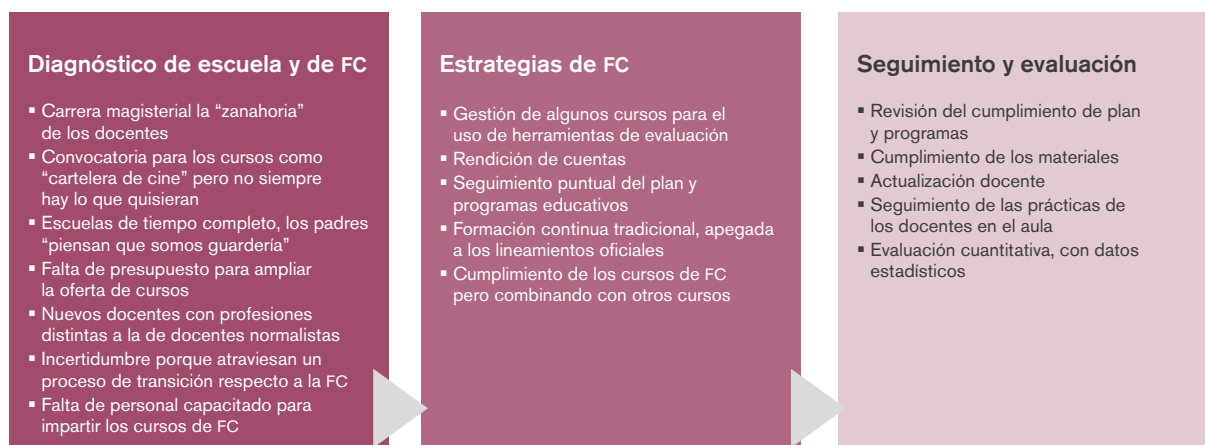
---

<sup>60</sup> *Idem.*

<sup>61</sup> *Idem.*

<sup>62</sup> *Idem.*

**Figura 8** Modelo de formación continua, caso contrafactual, Tlaxcala



Se plantean también diversas carencias, como la falta de personal capacitado para impartir los cursos de FC y la falta de presupuesto para ampliar la oferta de cursos. Por otro lado, se expresó la consideración de la Carrera Magisterial como la “zanahoria” de los docentes, la convocatoria para los cursos como “cartelera de cine” (donde, sin embargo, no siempre se encuentra lo que se desea), y las Escuelas de Tiempo Completo como la “guardería” de los padres.

Desde las estrategias y mecanismos de FC se encuentra un proceso aún muy tradicional apegado a los lineamientos oficiales mediante el seguimiento puntual del plan y los programas educativos, así como la rendición de cuentas. Por otro lado, existe el cumplimiento de los cursos de FC, aunque combinados con otros cursos. Además, se realiza la gestión de algunos cursos para el uso de herramientas de evaluación.

El seguimiento y la evaluación se realizan de manera cuantitativa y con datos estadísticos. De manera oficial se revisa el cumplimiento de planes y programas; de igual manera, el cumplimiento de la utilización de los materiales.

Para este proceso, se le otorga importancia también a la actualización docente, y finalmente se le da seguimiento a las prácticas de los docentes en el aula. ■

# 5

## Conclusiones

El propósito de este estudio fue identificar las mejores prácticas de formación continua (FC) in situ en las escuelas y las zonas escolares y estatales en el país para reconstruirlas y sistematizarlas como modelos de prácticas de los actores educativos en tres niveles: la escuela, la zona de supervisión escolar y el nivel estatal. Para hacerlo se seleccionaron escuelas reconocidas como exitosas de dos entidades federativas (Baja California y Morelos) que también habían sido reconocidas por las autoridades nacionales de educación con la capacidad institucional para hacerse cargo de sus procesos de FC, y se agregó un caso contrafactual (Tlaxcala). La revisión de la FC in situ en escuelas incluyó la identificación de procesos y su comprensión para el reconocimiento de criterios que permitieran sustentar indicadores y estadísticas complementarios de evaluación del proceso educativo y de la FC in situ.

Se encontró que frente al poco valor que las escuelas le asignan a la oferta normativa de FC —debido a que no responde a sus necesidades específicas y a la falta de preparación de los equipos técnicos y asesores locales—, los docentes y el director de la escuela toman la iniciativa de trabajar colegiadamente in situ desde sus propias escuelas. Esto último coincide con lo que se ha encontrado en otras investigaciones: que los docentes se constituyen en las escuelas para trabajar colectivamente sobre sus problemas pedagógicos y de logro académico de sus aulas (Encinas, 2011: 250). En este estudio se encontró que por eso realizan un diagnóstico en un colectivo colegiado, el cual se construye coincidiendo frecuentemente con el trabajo en el Consejo Técnico Escolar y en ocasiones con la Ruta de Mejora Escolar —y aprovecha espacios posibilitados a través de programas como el de Escuelas de Tiempo Completo—. El diagnóstico escolar construido rebasa lo señalado normativamente por estos programas, e incluso puede posibilitar la construcción de redes más allá de la escuela y la búsqueda de “soluciones” en Internet que ofrecen otras entidades federativas del país.

El diagnóstico inicia haciendo un balance de las necesidades de los estudiantes por grupo y por grado; al mismo tiempo identifica las necesidades de FC de los docentes y busca una manera de atenderlas en el propio colegiado. El diagnóstico muestra diversas clases de rezago de los estudiantes, al que frecuentemente contribuyen las condiciones de pobreza y migraciones de sus familias, problemas familiares, y falta de compromiso y colaboración de los padres que derivan a su vez en otros problemas, como inasistencias, deserción y finalmente en dificultades específicas de aprendizaje, como comprensión lectora.


En el diagnóstico mismo los docentes descubren que no están preparados para enfrentar estas necesidades y que necesitan capacitación y FC —los resultados pueden coincidir, la debilidad de los estudiantes es la misma debilidad de los docentes—. El diagnóstico evidencia que la oferta normativa de FC aporta poco, o no aporta estrategias para resolver estos problemas; además de que, en general, no responde de manera pertinente a las necesidades, frecuentemente tampoco lo hace en los horarios adecuados y, en algunos casos, hasta se desarrolla en instalaciones precarias, sin infraestructura, sin Internet. En la búsqueda de estas estrategias y la capacitación para enfrentar estos problemas, docentes y director de la escuela han encontrado históricamente que los instructores (formadores), Asesores Técnicos Pedagógicos (ATP) y asesores de FC tampoco están preparados para contribuir a resolver estos problemas, y la formación en “cascada”, con estos antecedentes, resulta un verdadero fracaso. Los diagnósticos producidos a través de las evaluaciones nacionales de diversos tipos, incluidas la Evaluación Nacional de Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE) y Carrera Magisterial, son poco específicas, no transparentes, con resultados no oportunos y sin retroalimentación.

Sin embargo, para realizar este diagnóstico que culmina en asumir la generación de un proceso de FC in situ desde la escuela, han tratado de aprovechar históricamente los programas nacionales establecidos normativamente, como la actual Ruta de Mejora Escolar, el Programa de Escuelas de Tiempo Completo, o el Programa de Escuelas de Calidad; desde luego, también tratan de aprovechar los materiales didácticos construidos como parte de la oferta normativa nacional, a pesar del poco valor que en general les han asignado a los procesos. Así, de las normas de operación e implementación de los programas aprovechan el tiempo y espacios asignados, las guías y cualquier apoyo para asumir su proceso de FC desde su escuela primaria. En cualquier caso se instala en el colectivo un proceso de evaluación de los resultados alcanzados, una especie de línea de base para diseñar estrategias alternativas colectivas.

Las estrategias de FC in situ desde las escuelas frente a sus propios diagnósticos son producto colectivo del mismo colegiado y se dirigen a atender las necesidades de los alumnos rezagados y sus problemas específicos, como Comprensión Lectora y Matemáticas. Los “formadores” son generalmente del propio colectivo y aun dentro del Consejo Técnico Escolar pueden ser reconocidos por ellos mismos como “círculos de estudio”. Si es necesario, buscan en otras escuelas y en otras entidades a través de Internet, entre los materiales disponibles de la Secretaría de Educación Pública (SEP) de la oferta normativa de FC. Es muy frecuente también que ellos produzcan sus propios materiales didácticos y exámenes para la evaluación de sus estudiantes.

Las reuniones y la organización rebasan los tiempos marcados, por ejemplo, la reunión mensual normativa del Consejo Técnico Escolar. Por ello pueden reunirse desde varias veces a la semana o en ciertos periodos y hasta diariamente, con una hora o dos formalmente dedicadas a las tareas de FC con un cronograma de sesiones de trabajo.

La organización, dependiendo del tamaño de la matrícula de la escuela y las capacidades de la misma, puede generar un jefe de equipo por grado y mantener la comunicación con la dirección de la escuela en donde se discuten y revisan planes, contenidos, baterías para exámenes



y registro estadístico del desempeño de los alumnos, además de que se busca contacto para formarse con algún docente o asesor especializado en el problema, y tener claros los objetivos comunes de trabajo. La formalización y sistematización de todo este proceso generalmente se lleva a cabo junto con el director de la escuela, algunas veces con el liderazgo de éste, y cuando es necesario se hace con sus supervisores de zona.

Finalmente, para este proceso de FC in situ desde la escuela existe un proceso de evaluación. El colegiado, frecuentemente en el Consejo Técnico Escolar, evalúa periódicamente los resultados y avances sobre la línea de base o el balance inicial del diagnóstico. Además de los registros estadísticos, alguna escuela realiza gráficas con el desempeño mensual de sus estudiantes. En este momento es más destacada la coordinación con la supervisión de zona. La evaluación que se hizo con propósitos de FC y la atención de las necesidades de sus estudiantes, algunas de ellas conducidas en las propias aulas de los docentes con los problemas de rezago discutidos en estas sesiones, deberían complementarse, según los propios docentes. Consideran que esta evaluación, la cual realizan en sus procesos in situ, debería complementar la evaluación universal o de desempeño —como se llama ahora—, implementada por el gobierno federal, pues es importante que ellos sean evaluados en sus prácticas cotidianas, en su contexto social y escolar, y considerándolo en sus resultados, en cuanto a: dominio de contenidos, manejo de grupo, enfoque, abordaje y modalidades de enseñanza; pero además que ésta no sólo sea una evaluación de las autoridades, sino también de los padres de familia, de sus propios alumnos y de sus supervisores.

Desde luego es de destacarse la complejidad de hacer operativa la propuesta de los docentes y los directores de los casos visitados para cada una de las entidades del país. Sin embargo, como lo reiteraremos posteriormente, esto significa que los procesos de FC y mejora de docentes y la calidad de la educación no quedan sujetos exclusivamente a un parámetro universal nacional frente a la heterogeneidad social y cultural nacional, ni tampoco a un gran momento de evaluación que es muy posible que no sólo sea suficientemente específico y pertinente, sino también tardío, es decir, con resultados fuera de tiempo para la construcción de estrategias de atención locales.

La coordinación con la supervisión, jefes de sector y autoridades educativas estatales se lleva a cabo principalmente para validar los trabajos, y en casos menos frecuentes, para buscar algún apoyo. Hay también un muy escaso soporte de instituciones locales de educación superior.

El estudio de las prácticas locales de FC in situ a nivel de las supervisiones de zona escolar ha sido recomendado por los especialistas para ir más allá de los casos de las escuelas, que pueden ser excepcionales y por ello difíciles de generalizar.

Desde las supervisiones de zona se encontró que las prácticas de FC también se inician con un diagnóstico y el trazo de una línea de base de los resultados de aprendizaje de alumnos, docentes, directores y escuelas, “bajando” los resultados de ENLACE o alguna otra evaluación nacional, y a partir de la construcción de guías de procedimiento de planeación, seguimiento y evaluación de la Ruta de Mejora Escolar; también de la necesidad de constituir una red especializada de equipos técnicos de formadores de docentes, de la tarea de transformar “cursos

muy ligeros, al vapor y la formación en cascada”. Asimismo, se señala la discrepancia entre los horarios y la oferta normativa frente a las necesidades de la práctica docente, las carencias con las que llegan los nuevos profesores, el esfuerzo permanente de los Centros de Maestros de transferir su responsabilidad de FC a los asesores, supervisiones y escuelas y, finalmente, las precarias instalaciones de dichos Centros, alguno sin sanitarios. Se señala el problema del contexto económico y social desfavorable y hasta de violencia en las escuelas.


Ante este diagnóstico a nivel de supervisión de zona se identifican como estrategias la FC de tres “actores clave”: ATP, directivos y asesores de equipos técnicos (formadores de formadores), además del propio supervisor. Otra estrategia es la generación de iniciativas en diversas escuelas para la creación de círculos de estudio entre los docentes —el cuerpo colegiado que se constituye en las escuelas investigadas—, directores y padres de familia con apoyo de la supervisión, la entidad estatal de FC y la jefatura de sector. Parte de esta estrategia es sistematizar y regular estas acciones de FC in situ de las escuelas desde su propio diagnóstico, así como contribuir al diseño de las distintas acciones de FC, su orientación y su viabilidad. Dentro de esta estrategia de FC se asignan asesores por escuela y también cursos que han sido diseñados por los docentes para resolver sus propios problemas de aprendizaje y los de sus estudiantes; además los asesores aplican aquellas estrategias que han sido reconocidas como exitosas por los docentes de la zona y la entidad. Sobre esta base se busca constituir una red de transferencia a otras escuelas por este tipo de docentes exitosos.

Dentro de las estrategias de FC de actores educativos clave, tan importante como los círculos de estudio y la formación de asesores es la formación de los directores de las escuelas primarias de la zona que los supervisores han llegado a calificar como una FC de renovación de cuadros para encabezar estas iniciativas. Asimismo, se propone una FC para el desempeño de funciones como la de los supervisores.

Bajo este mismo enfoque de renovación se señala la necesidad de una FC para los Centros de Maestros hacia una nueva función de validación y certificación de las acciones de FC que han venido haciendo las escuelas, así como las que encabezan las propias supervisiones de zona. Los supervisores identifican una estrategia de FC a este nivel en colaboración con instituciones externas, aunque destacan que es muy específica y que generalmente se ofrece como parte de la oferta de FC nacional, dentro de la cual deben agregarse conferencias magistrales que vinculen la teoría a la práctica en talleres de FC.

Finalmente, dentro de este nivel de supervisión de FC se plantea una estrategia de equipamiento y el establecimiento de parámetros de gestión y logros de una normalidad escolar mínima con énfasis en los problemas de formación básica más importantes, como la comprensión lectora.

La fase de evaluación del proceso de FC desde el nivel de las supervisiones de zona la realizan los propios supervisores y directores; se enfoca en la observación del desempeño del docente y en la carpeta de evidencias de avances del estudiante dentro del aula; se plantea como un proceso de seguimiento de los resultados de aprendizaje y de los cursos y talleres ofrecidos en las escuelas con el apoyo de los directores, pero debe considerar el ambiente escolar y el contexto social, económico y familiar de los estudiantes, por lo cual se evalúan




especialmente los resultados y avances de las escuelas social y económicamente más vulnerables, aquellas que en algún momento se han identificado como focalizadas. Se hace un seguimiento bimestral de sus resultados por dos años a través de los consejos técnicos de zona y los resultados de la capacitación a los maestros. Y desde luego, se hace entrega de resultados a docentes por campos formativos.

La complejidad a la que se enfrentan es a la identificación de necesidades compartidas por todos los docentes, en este nivel meso de los sistemas educativos, atendiendo así a grupos de escuelas y sus maestros con problemas compartidos a través de FC útil y oportuna, señalando como problema la diversidad de necesidades y, en tiempos coyunturales, cambios y reformas que, en diferente medida, requieren adecuarse a nuevos requerimientos, estrategias o enfoques.

Finalmente, el tercer nivel de análisis de esta investigación es la reconstrucción de modelos de FC de las prácticas a nivel estatal. Como en los otros dos niveles, la FC a nivel estatal inicia con un diagnóstico sobre los problemas de aprendizaje de la educación primaria con base en los resultados de los exámenes nacionales de logro educativo, Carrera Magisterial y el Programa Nacional para el Magisterio (PRONAM), así como de los diagnósticos de los supervisores, jefes de sector, asesores técnicos y un acercamiento con los directores de escuelas. El diagnóstico hace un énfasis especial en la realización de un balance de las escuelas “focalizadas”, comúnmente localizadas en contextos socioeconómicos más vulnerables. Asimismo, se hace un balance de los rezagos en formación de los equipos técnicos, ATP y supervisores, Centros de Maestros y Escuelas Normales. Otros de los problemas que se identifican son: dificultades en la contratación de los docentes con los perfiles adecuados, sobrecargas administrativas a ATP y supervisores más dedicados a tareas administrativas, catálogo nacional de FC inadecuado para necesidades estatales, Centros de Maestros inadecuados por estructura laboral, horario y, afectados por los cambios administrativos que regresan a su personal a las escuelas de adscripción de sus plazas.

Mediante un trabajo de acercamiento, primero con Consejos Técnicos Escolares, con supervisores y equipos técnicos, se concentran por medio de diversos procesos de FC en constituir equipos técnicos especializados en los problemas de logro educativo y aprendizaje estatales diagnosticados por zonas de supervisión. Se plantean como metas, en primer lugar, formar especialistas en este tipo de “asistencia técnica”; formadores de formadores: docentes líderes, tutores y “expertos”; y especialistas de los Centros de Maestros y de los consejos técnicos escolares. Para ello, se plantean como objetivo establecer nuevos lineamientos para las supervisiones, transformar los Centros de Maestros y construir una oferta de FC estatal diversificada y especializada que responda a las necesidades de las escuelas y de los docentes de la entidad. Para esto se trabaja con metas muy precisas en una coordinación de FC desde las instancias estatales de FC, los Centros de Maestros y los directivos responsables de educación primaria y de educación básica en general. Para evitar caer “en la dictadura de las prácticas” se plantea también emprender un proceso de profesionalización con maestrías, doctorados e investigación para que la formación de todos estos actores educativos se sostenga en una formación teórica, como lo han hecho algunos de los líderes docentes que en su desarrollo profesional se convirtieron en supervisores y jefes de sector. Otra de las estrategias centrales



es impulsar las iniciativas de FC in situ desde las escuelas, reorganizando el trabajo de los ATP y las supervisiones, y creando incluso academias por grados; en los Centros de Maestros se hace un registro de los procesos de FC y de evaluación en cuanto a contenidos, reactivos y enfoques formativos. En torno a esto una tarea de supervisores, jefes de sector y autoridades educativas es validar, sistematizar y regular todos esos procesos de FC y de mejora escolar in situ exitosos desarrollados por las escuelas.

Esta estrategia y proceso de validación es prácticamente el principio de un proceso de evaluación estatal que han realizado principalmente los jefes de sector ejemplares de los casos analizados, con apoyo de autoridades educativas superiores, direcciones de educación elemental o primaria, y subsecretarías y secretarías de educación estatal. Sin embargo, como en los otros dos niveles y modelos de prácticas de FC in situ de escuelas y zonas de supervisión, se hace un proceso de seguimiento de la implementación de las estrategias estatales y de sus resultados. Así se ha dado seguimiento a zonas de supervisión de la entidad para observar resultados en cientos de escuelas que se identifican como “focalizadas” o de “muestra reducida”; también se han realizado evaluaciones mediante observación directa en escuelas, en aulas y en reuniones con docentes, a partir de lo cual se propone la creación de un sistema de evaluación estatal. Finalmente, como en los modelos de prácticas de los otros dos niveles de FC in situ de escuelas y zonas de supervisión, se ofrecen algunas evaluaciones e indicadores para estas evaluaciones: de dominio de contenido y de currículo, de estrategias prácticas de enfoques y modalidades de enseñanza, de impacto y éxito en los aprendizajes, de trabajo en equipo, de iniciativas colectivas y proyectos educativos de impacto en la escuela, de indicadores estatales de competencias didácticas, evaluaciones encabezadas por los directores en cada escuela, evaluaciones entre pares, y evaluaciones de los padres de familia y de estudiantes.

Este resumen de conclusiones que se fueron sistematizando en torno a los modelos para cada uno de los niveles de FC y mejora escolar in situ tiene como base prácticas de docentes, escuelas, directores, asesores técnicos, supervisores y jefes de sector que se desarrollaron históricamente de manera paralela frente a la insatisfacción con la oferta y la normativa nacional de estos procesos. Los modelos y las conclusiones de FC y mejora escolar tienen principalmente ese sustento, pero también fueron presentándose como recomendaciones de política para la FC de docentes de primaria y de mejora escolar in situ, desde escuelas, zonas de supervisión y entidades federativas del país. ■■



# 6

## Criterios para la construcción de indicadores educativos para la evaluación y el seguimiento de la formación continua

Uno de los objetivos de la investigación fue proponer criterios para la construcción de indicadores de evaluación de las prácticas de formación continua (FC) in situ para la mejora pedagógica de maestros, de aprendizaje de los alumnos, y de gestión de FC y profesionalización a nivel de escuelas, zonas escolares y entidad federativa. Esto con base en la premisa de que entre mayor es la comprensión de un fenómeno, en este caso los procesos de FC, mejor será su definición, la selección de los indicadores para su evaluación y la selección o urgencia de construcción de información para llevar a cabo dicha evaluación, contribuyendo con ello a la planificación y la rendición de cuentas.

Entre las dificultades para el desarrollo de indicadores educativos se encuentra a) la construcción de un concepto satisfactorio, a manera de un marco definitorio; b) la producción de una medida práctica, y c) el aseguramiento de que el indicador resultante sea entendido y utilizado, lo cual refiere a su relevancia y a la satisfacción de las necesidades de información disponibles sobre el tema en cuestión (Innes De Neufville, 1975, citada en Martínez Rizo *et al.*, 2007: 83). Así, en este apartado se avanza en la construcción de un marco sólido y en la identificación de la información necesaria —existente o no— considerada para el desarrollo de indicadores. De manera puntual, considerando los procesos descritos en cada uno de los casos de FC presentados, se proponen como criterios que sirvan de marco a la construcción de indicadores los siguientes:

- Evaluaciones periódicas, tanto diagnósticas como las de seguimiento de los procesos; en temporalidades bimestrales, semestrales o anuales, dependiendo de la capacidad de los centros escolares; que sean colectivas y colegiadas de maestros y directores, de los desempeños académicos de sus alumnos, de sus necesidades familiares socioeconómicas y de sus necesidades de aprendizaje específicas programáticas —como comprensión lectora o competencias matemáticas—, para decidir y asumir procesos de mejora. Estas evaluaciones se harán con base en resultados de las evaluaciones nacionales, de aquella otra información que se genere y dé cuenta de la labor y el progreso de alumnos y docentes, y con baterías de preguntas construidas por los docentes para evaluar a sus alumnos, validadas por los supervisores y las autoridades estatales.

- Una evaluación específica de los procesos de mejora de estudiantes, aulas y desempeño de maestros en escuelas realizada entre maestros, directores y supervisores.
- Una evaluación diagnóstica anual de escuelas sobre el desempeño de estudiantes, maestros por escuelas y zonas escolares.
- Una evaluación de los procesos de mejora de estudiantes, aulas, escuelas, maestros y directivos por zonas escolares.
- Una evaluación diagnóstica de asesores técnicos pedagógicos (ATP) y supervisores para identificar necesidades específicas de FC y especialización, y de desempeño de sus escuelas en su zona escolar.
- Una evaluación de mejora de ATP y supervisores, de procesos y desempeño de escuelas por zonas escolares.
- Una evaluación diagnóstica de necesidades de FC de directores de escuela, supervisores, jefes de sector y mandos medios vinculados al desempeño de escuelas, zonas escolares y nivel estatal.
- Una evaluación formativa y sumativa anual de los procesos de FC y mejora escolar de directores de escuelas primarias, supervisores, jefes de sector y mandos medios vinculados a dichos procesos.

En cuanto a las unidades de análisis que aseguren la observación de los procesos de mejora con posibilidades de cambio, destaca:

- La relevancia de indicadores cuyas unidades de análisis sean: escuela, zona escolar y región (la cual puede ser tanto un sector o territorio, como la entidad federativa en general).

En cuanto a la temporalidad para la actualización de los indicadores, asegurando la oportunidad de uso de la información que se genere en el seguimiento de los procesos in situ, además de los procesos normativos oficiales, que resultan desfasados de las necesidades locales, son necesarias:

- Actualizaciones de información mensuales, bimestrales, semestrales, por ciclos escolares y anuales de sistemas de información estadísticos o bien de sistemas de indicadores temáticos. ■

# 7

## Recomendaciones de política educativa<sup>1</sup>

Las recomendaciones de política sustentadas en los resultados de este estudio se insertan dentro de un proceso de Reforma Educativa, es decir, en una serie de acciones recientes de la Secretaría de Educación Pública (SEP) que buscan la mejora de los procesos de educación básica mediante la formación inicial y continua de los docentes en servicio, iniciando por el ingreso al servicio docente y continuando con la evaluación de su desempeño y para su reconocimiento.

Las evidencias mostradas dan cuenta de los tiempos de incertidumbre que viven los actores educativos ante el desmantelamiento y reconstrucción del ahora llamado Servicio Profesional Docente, y cómo —acostumbrados a los cambios y reacomodos en el Sistema Educativo Nacional— actúan, como históricamente lo han hecho, resolviendo por su propia cuenta desde las escuelas, las zonas y las regiones los problemas más importantes sintetizados en el rezago educativo. Considerando estos procesos que sobreviven a las reformas, es que se recomienda atender los siguientes aspectos:

- Validar, certificar y apoyar desde las zonas de supervisión, jefaturas de sector y sistemas estatales de educación, los procesos de formación continua (FC) que han estado desarrollando los maestros de educación primaria en servicio desde las escuelas —que aquí hemos denominado *in situ*— en el seno de los cuerpos colegiados que ellos han creado, generalmente, dentro de los Consejos Técnicos Escolares.
- En el carácter de autoridad estatal de educación y en coordinación con las autoridades educativas nacionales, sistematizar y regular la realización de estas acciones de FC y mejora in situ para que se ejecuten en el seno de los Consejos Técnicos Escolares y se hagan parte de los programas en operación de escuelas de tiempo completo, el Programa de Escuelas de Calidad y la Ruta de Mejora Escolar. Varias de las acciones de FC y mejora in situ que han emprendido los docentes de primaria desde hace varios años, algunos desde hace muchos años, coinciden parcialmente con varios de esos procesos de mejora de las escuelas, pero no se validan, certifican ni se articulan a diagnósticos de necesidades enseñanza aprendizaje y sus correlativos procesos de FC en perjuicio tanto de los esfuerzos in situ de los docentes y sus escuelas como de los programas de mejora normativos de la SEP.

<sup>1</sup> Los puntos de vista expresados en el apartado de recomendaciones son producto de las reflexiones de los autores sobre los casos estudiados y no corresponden necesariamente a los del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.

- Realizar un inventario desde las supervisiones, jefaturas de sector y las entidades federativas de las acciones de FC y mejora in situ como parte de diagnósticos anuales para la planeación y la evaluación de la gestión de la FC y mejora para habilitar, validar, certificar y apoyar estos esfuerzos in situ, y movilizar las trayectorias formativas docentes, así como los procesos de mejora escolar. Con base en esto, producir un catálogo por zona de supervisión y hacerlo parte de un catálogo estatal de FC con reconocimiento normativo y apoyo para su realización en cada escuela.
- Sistematizar, regular y validar el reconocimiento de los procesos de evaluación de los procesos de FC in situ como parte de los procesos mensuales de FC realizados en los Consejos Técnicos Escolares señalados arriba y conducidos por los propios docentes, el director y los supervisores, pero no sólo para evaluar, como se señala en las *Orientaciones para establecer la Ruta de Mejora Escolar*—y como lo han hecho los docentes de los casos de estudio desde hace tiempo—, sino también para validar y certificar procesos de FC; además, para anualmente hacerlos parte del diagnóstico señalado arriba. Esta evaluación servirá para diversos propósitos de validación y certificación de acciones de FC, así como diversos procesos de mejora, pero también para un proceso de rendición de cuentas anual a los padres de familia.
- El diagnóstico de necesidades de FC y mejora de las escuelas y zonas tendrá un apartado especial para determinar las necesidades de FC de los ATP y los supervisores y adoptar un intenso proceso de FC hasta formar ATP especializados en cada una de las necesidades anuales identificadas, y equipos técnicos de formadores por zona de supervisión altamente capacitados, así como la oferta y la gestión de catálogos por supervisión y estatales de FC y de mejora. Una de estas especializaciones será en evaluación. Esto significa renovar la función de apoyo en la FC y la gestión de mejora escolar de los supervisores de zona escolar, equipos técnicos y jefes de sector de educación primaria del país.
- Reorganizar los Centros de Maestros y articular su participación en los procesos de FC y mejora in situ para que trabajen con los supervisores y se hagan parte de la oferta y el catálogo de FC y mejora desde las supervisiones, jefaturas de sector, de la entidad y de la oferta nacional de FC. Esto significa renovar su función dentro del proceso de FC en cada entidad federativa.

Desde el enfoque del derecho humano a una educación de calidad y el derecho en la educación, se han emprendido ejercicios de consulta que buscan recuperar la opinión de los agentes educativos sobre cómo deben ser evaluados y cómo deben ser considerados los contextos donde se ubican las escuelas. Así se encuentran reportes sobre la opinión de alumnos y padres de familia de comunidades indígenas en relación con las características de sus escuelas y sus docentes, así como aquellos donde se describen los elementos que los docentes señalan importantes para considerar en los procesos de evaluación de su desempeño. En este marco, las recomendaciones surgidas de este estudio permiten preguntar, desde el enfoque de derechos, ¿qué tipo de FC es la que los docentes deben exigir al Estado mexicano para cumplir de mejor manera con el desarrollo de sus funciones y contribuir a la consecución del derecho de los niños a una educación de calidad con equidad? ■

## Bibliografía

- Ávalos, B. (2002). La formación docente continua en Chile. En: *Formación docente: un aporte a la discusión. La experiencia de algunos países*. Santiago: UNESCO-OREALC.
- Ávalos, B. (2007). *Formación docente continua y factores asociados a la política educativa en América Latina y el Caribe* (informe preparado para el diálogo regional de política). Banco Interamericano de Desarrollo.
- Begoña, J.S. (2007). Una propuesta para el análisis de interacciones en un espacio virtual de aprendizaje para la formación continua de los docentes. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información* (Universidad de Salamanca), 8, pp. 81-105.
- Chuyffet Chemor, E. (2013, 21 de febrero). Reglas de Operación del Programa del Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros de Educación Básica en Servicio. *Diario Oficial de la Federación*.
- CONAGUA. Comisión Nacional del Agua (2012). *Atlas digital de agua en México*. México: autor. Recuperado el 2 de diciembre de 2014 de: <http://www.conagua.gob.mx/atlas/usuariosde-lagua28.html>
- CONAPO. Consejo Nacional de Población (2010). *Índice de marginación por localidad 2010*. Recuperado el 12 de octubre de 2015 de: [http://www.conapo.gob.mx/es/CONAPO/Indice\\_de\\_Marginacion\\_por\\_Localidad\\_2010](http://www.conapo.gob.mx/es/CONAPO/Indice_de_Marginacion_por_Localidad_2010)
- ONEVAL. Consejo Nacional de la Política de Desarrollo Social (2013). *Informe de la Evaluación Específica de Desempeño 2012-2013. Valoración de la información de desempeño presentada por el Programa. Programa del Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros en Servicio. Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio*. México: autor/Secretaría de Educación Pública.
- Congreso General de los Estados Unidos Mexicanos (2013, 11 de septiembre). Decreto por el que se Expide la Ley General del Servicio Profesional Docente. *Diario Oficial de la Federación*.
- Encinas Muñoz, A. (2011). *Los colectivos de profesores como comunidades de práctica: espacios de formación docente* (tesis para obtener el grado de doctor en Ciencias en la Especialidad de Investigaciones Educativas). Departamento de Investigaciones Educativas, Cinvestav, Instituto Politécnico Nacional.
- Fernández, M.V. (2008). Formación docente continua y procesos de transformación curricular. Aportes para pensar el cambio y la innovación en la enseñanza de la geografía. *Enseñanza de las Ciencias Sociales* (Universitat de Barcelona), 7, pp. 99-107.
- INAFED. Instituto Nacional para el Federalismo y el Desarrollo Municipal (2010). *Población, indicadores, índice y grado de rezago social por municipio, 2000, 2005 y 2010*. Recuperado el 24 de octubre de 2014 de: [www.inafed.gob.mx/work/dso/siha\\_4\\_2\\_2\\_10.xls](http://www.inafed.gob.mx/work/dso/siha_4_2_2_10.xls)
- INEE. Instituto Nacional de Evaluación para la Educación (2012). ¿La organización de las escuelas por zonas posibilita su atención adecuada y oportuna? *Panorama Educativo de México*. México: autor. Recuperado el 20 de octubre de 2014 de: [http://www.inee.edu.mx/bie/mapa\\_indica/2012/PanoramaEducativoDeMexico/PG/PG02/2012\\_PG02\\_\\_a.pdf](http://www.inee.edu.mx/bie/mapa_indica/2012/PanoramaEducativoDeMexico/PG/PG02/2012_PG02__a.pdf)

- Márquez Baquera, M.S. (2011). Los Exámenes Nacionales de Actualización para Maestros en Servicio: estrategia formativa y de desarrollo profesional de la práctica docente. Ponencia presentada en el XI Congreso Nacional de Investigación Educativa, México, 7-11 de noviembre.
- Martínez Rizo, F., Robles, H., Hernández, J.M., Zendejas, L. y Pérez M. (2007). *Propuesta y experiencias para desarrollar un sistema nacional de indicadores educativos*. México: INEE.
- OEI. Organización de Estados Iberoamericanos (2013). [MEI] *Miradas sobre la educación en Iberoamérica 2013. Desarrollo profesional docente y mejora de la educación* (2013). Madrid: autor.
- SEB. Subsecretaría de Educación Básica-Secretaría de Educación Pública (2006). *Servicios Estatales de Formación Continua. Compendio Estadístico 2006. Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio*. México: autor.
- SEB. (2013). *Catálogo Nacional 2012-2013. Formación Continua y Superación Profesional para Maestros de Educación Básica en Servicio*. México: autor.
- SEB. (2013-2014). El Consejo Técnico Escolar: una ocasión para la mejora de la escuela y el desarrollo profesional docente. Educación Básica. Preescolar, Primaria y Secundaria. Ciclo Escolar 2013-2014. Recuperado el 4 de noviembre de 2014 de: <http://basica.sep.gob.mx/seb2010/pdf/MCTE/2ConTecEsDesaProfe.pdf>
- SEB. (2014). *Orientaciones para establecer la Ruta de Mejora Escolar. Educación Básica. Preescolar, Primaria y Secundaria. Ciclo Escolar 2014-2015. Consejos Técnicos Escolares. Fase Intensiva*. Recuperado el 6 de octubre de 2014 de: <http://basica.sep.gob.mx>
- SEG. Secretaría de Educación de Guanajuato (2012-2013). Convocatoria a participar en los Trayectos Formativos para evaluar el factor Formación Continua autorizados para la Vigésimo Segunda etapa de Carrera Magisterial.
- SEP. Secretaría de Educación Pública (2011). *Evaluación de la Política Pública de Educación Básica 11-0-11100-07-0395 DS-001*. Recuperado el 18 de abril de 2014 de: [http://www.asf.gob.mx/Trans/Informes/IR2011i/Grupos/Desarrollo\\_Social/2011\\_0395\\_a.pdf](http://www.asf.gob.mx/Trans/Informes/IR2011i/Grupos/Desarrollo_Social/2011_0395_a.pdf)
- SEP. (2012). *Sexto Informe de Labores Secretaría de Educación Pública 2011-2012*. México: autor.
- SEP. (2013, 8 de agosto). *Estrategia nacional para la formación de supervisores escolares*. Recuperado el 17 de octubre de 2014 de: <http://basica.sep.gob.mx/seb2010/pdf/SEP08082013/4Estrategia.pdf>
- SEP. (s.f.). Sistema Nacional de Información de Escuelas de la Secretaría de Educación Pública. Recuperado el 5 de octubre de 2014 de: <http://www.snie.sep.gob.mx/SNIESC/>
- Vezub, L.F. (2005). *Tendencias internacionales de Desarrollo Profesional Docente. La experiencia de México, Colombia, Estados Unidos y España*. Buenos Aires: Direcciones Nacionales de Gestión Curricular y Formación Docente y de Investigación y Evaluación de la Calidad Educativa-Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Argentina. Recuperado en abril de 2014 de: [http://www.oei.es/docentes/articulos/tendencias\\_internacionales\\_deesarrollo\\_docente\\_vezub.pdf](http://www.oei.es/docentes/articulos/tendencias_internacionales_deesarrollo_docente_vezub.pdf)
- Vezub, L.F. (2010). *El desarrollo profesional docente centrado en la escuela. Concepciones, políticas y experiencias*. Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación-Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

# Anexo

## **Términos de referencia y metodología del estudio para la identificación de modelos de formación continua de maestros en servicio de educación primaria, y de criterios e indicadores para su evaluación**

### **Objetivos**

La identificación de modelos de formación continua (FC) de maestros de educación primaria en servicio, y de criterios e indicadores para su evaluación se propuso los siguientes objetivos:

- Identificar las mejores prácticas de FC in situ en las escuelas, y en las zonas escolares y estatales en el país.
- Reconstruirlas y sistematizarlas como modelos a nivel de la escuela, en una zona de supervisión y una entidad federativa.
- Proponer indicadores o criterios de evaluación de las prácticas in situ de FC más efectivas de mejoras pedagógicas de maestros, de aprendizaje de los alumnos y de gestión de formación continua y profesionalización a nivel de las escuelas, en una zona de supervisión y una entidad federativa.
- Proponer líneas nacionales de política de FC in situ dentro del marco y las facultades que establecen la Ley General de Educación y los decretos que la modificaron en 2013; la Ley General del Servicio Profesional Docente, y la Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.

### **Justificación y alcance**

La justificación de este estudio se sustenta en los siguientes puntos:

- Hay un reconocimiento tácito de los actores educativos de que la oferta masiva y homogénea no es valorada por los docentes y no se ha probado que contribuya a la mejora escolar.
- No existen estudios de diagnóstico y de impacto de los sistemas de FC y de profesionalización del docente de educación básica en el país.

- La reciente Reforma Educativa se sustenta sobre todo en la evaluación del docente de educación básica con el fin de continuar formándolo, actualizándolo y capacitándolo, para a su vez mejorar la calidad de la educación y el aprendizaje de los estudiantes.
- Una investigación realizada en uno de los sectores escolares de educación básica del estado de Chihuahua encontró que los maestros no están de acuerdo con que los Exámenes Nacionales para Maestros en Servicio (ENAMS) evalúen lo que aprendieron en un año de FC ni lo que ocurre en su grupo, ni tampoco con que les permitan tomar medidas útiles para su práctica pedagógica cotidiana, ni con que les servirán para que sus alumnos aprendan mejor y para construir mejores ambientes de aprendizaje. En este estudio los docentes sostienen que los ENAMS y su preparación los mantienen actualizados en cuanto a los "documentos" que rigen su práctica (Márquez Baquera, 2011).
- Los tres tipos de servicio mediante los cuales se ofrece la FC y la superación profesional (SP) —actualización, capacitación y desarrollo profesional— y que atienden los tres ámbitos de la oferta formativa —federal, estatal y aquella que responde a los intereses y necesidades de los docentes y escuelas— han hecho que predominen los objetivos federales en demérito de las necesidades de escuelas y docentes. Se argumenta que esto se ha debido a la atención de las necesidades coyunturales, como la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB), y la falta de recursos humanos y financieros, pero los maestros agregan que también es resultado de la forma en que se organizan los cursos; las estrategias de capacitación; el tiempo insuficiente destinado a las diferentes fases formativas; la insuficiente cantidad y calidad de los materiales y la profundidad de los contenidos, así como diversas carencias de los Centros de Maestros localizados en las 32 entidades federativas, lo cual resulta importante; una de ellas, tradicional, es la habilitación como instructores a docentes sin preparación para ello y desaprobados por sus compañeros, quienes descontentos ni siquiera reconocen el trabajo extra que ha representado para aquéllos una tarea para la cual no han sido capacitados. A este respecto, se señala que no se ha evaluado ni estudiado el papel de formadores de los asesores técnicos pedagógicos (ATP) y el seguimiento que éstos pudieran desarrollar. En tal contexto de carencias, este estudio encontró que dicha oferta formativa continua no puede ofrecer una trayectoria de profesionalización pertinente y atractiva para la gran diversidad que los docentes en el país. Con estos resultados del sistema de FC y profesionalización de los docentes, sigue siendo una tarea pendiente identificar y sistematizar los procesos formativos eficaces generados in situ desde las escuelas, zonas escolares y entidades federativas que han logrado responder a las necesidades de formación y aprendizaje de sus propias escuelas y zonas escolares, pero que además han mejorado los procesos educativos y sus resultados.
- En casi una década sólo acreditó un tercio de los maestros que presentaron los ENAMS y en general no se evalúa lo que es pertinente a su práctica pedagógica cotidiana. Por otro lado, según los mismos docentes sólo 16% de los sustentantes utilizó los Centros de Maestros en su preparación y no se acudió a ninguna institución para la "formación permanente" (véase *supra*, p. 7).



- El alcance de una investigación cualitativa se evalúa a partir del procedimiento de selección de los casos y los informantes, así como el reconocimiento de los actores en los procesos narrados. Esto queda sujeto al impacto que sus resultados y argumentos pueda generar. Los casos se plantean como típicos de carácter nacional.

## Metodología

Bajo los objetivos enumerados anteriormente se sistematizaron las mejores prácticas de FC en escuelas primarias públicas y zonas de supervisión de los estados de Baja California, Morelos, Tlaxcala y Guanajuato. En total se realizaron 87 entrevistas (tablas A1 y A2), más las efectuadas al responsable de la Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio (DGFCMS) y a dos autoridades de este mismo organismo.

**Tabla A1** Entrevistas realizadas el 24 de octubre de 2014 en Baja California, Guanajuato, Morelos y Tlaxcala

Estados	Municipio/Institución	Entrevistas
Baja California	Ensenada	1
	Mexicali	19*
	Tecate	1
	Tijuana	18*
Guanajuato	Secretaría de Educación de Guanajuato	4
	Irapuato	5
	Pénjamo	3*
Morelos	Tetela del Volcán	8
	Cuautla	11
	Ayala	7
	Instituto de la Educación Básica del Estado de Morelos	2
Tlaxcala	Sanctórum de Lázaro Cárdenas	6
	Secretaría de Educación Pública del Estado	2
Total		87

\*Incluye a los integrantes de grupos de enfoque en Baja California y comunidad de aprendizaje en Guanajuato.

**Fuente:** datos propios de nuestras entrevistas.

**Tabla A2** Entrevistas de acuerdo al cargo de los entrevistados

Cargo del entrevistado	Entrevistas
Funcionarios	16
Docentes	37
Supervisores	21
Directores	13
Total	87

**Fuente:** Datos propios.

Desde luego, también se hizo un intenso análisis documental en cada una de las entidades, escuelas, zonas de supervisión y registros estatales y nacionales de FC de maestros de primaria en servicio.

Metodológicamente en cada uno de los tres niveles propuestos para indagar sobre algunos aspectos que se han señalado en diversas investigaciones sobre los procesos de FC se tomaron como ejes de análisis:

- El predominio de los tiempos, contenidos y cursos coyunturales sobre las necesidades específicas docentes y alumnos por escuela;
- los esfuerzos sistemáticos de organización de formación continua in situ por escuela, zona escolar de supervisión y entidad federativa;
- la coordinación entre las iniciativas de los docentes desde los consejos técnicos de las escuelas con supervisores, mandos medios educativos de FC estatal y direcciones de educación primaria, y con la oferta federal y del catálogo educativo nacional;
- los problemas de los materiales para la FC en cuanto a la pertinencia de su contenido para los problemas específicos de aprendizaje, y su profundidad;
- la utilización de las diversas ofertas de los Centros de Maestros por escuela, zona de supervisión escolar y entidad federativa;
- los esfuerzos de organización entre escuelas y zonas de supervisión con ATP por entidad federativa, y
- los tiempos asignados y utilizados para las diferentes etapas y procesos de FC por escuela, zona de supervisión y entidad federativa.

El análisis de gestión, organización y conducción del proceso de FC a nivel de zona escolar de supervisión y gestión desde la propia Secretaría —seguramente con mandos medios— mediante estos ejes permite ver precisamente cómo se organiza, coordina y da seguimiento a la FC, así como la manera en que se vincula a necesidades de los docentes y de mejores resultados de logro académico en las escuelas. Los docentes han señalado que están insatisfechos precisamente con la forma de organización, los tiempos y hasta los contenidos. Esto es parte de la gestión, y a nivel estatal existe incluso la posibilidad de proponer iniciativas en este sentido en aquellos casos que hipotéticamente tienen la capacidad institucional —Baja California y Morelos—, para luego examinar si producen mejores resultados, es decir, si hay un impacto positivo en los procesos de FC y el aprendizaje. Una de las entidades seleccionadas, como se pide en la metodología de los estudios de caso de máximo contraste, será el caso contrafactual para examinar dónde se obtienen buenos resultados sin una FC in situ en una escuela, una zona de supervisión y la gestión estatal de FC y profesionalización.

La investigación examinará las prácticas de FC in situ emprendidas por los docentes en las escuelas que hayan sido reconocidas como tales; esto también incluye la forma en que están organizadas y coordinadas práctica y formalmente por los propios docentes con:

- Los directores de escuela;
- los supervisores de zona escolar;
- los mandos medios educativos estatales, directores generales de educación primaria de cada entidad;
- las direcciones estatales de FC de maestros en servicio, sus Centros de Maestros, y
- las ofertas y normativas federales.

Este análisis de la coordinación desde los docentes in situ, los supervisores en su propia zona escolar o las propias autoridades estatales hasta las propias ofertas y autoridades federales revela, como se señala también en la evaluación más reciente del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) y otras investigaciones, que las necesidades locales de escuelas y maestros, y de los propios alumnos, terminan siendo relegadas por la fuerza normativa coyuntural (alguna reforma nacional) y de oferta formativa (los Catálogos Nacionales). Esta última termina imponiéndose sobre las necesidades locales.

Otra categoría de análisis de estas prácticas enfocará cómo resuelven la carencia de materiales para sus necesidades de FC en sus problemas específicos de aprendizaje, o la carencia de profundidad y la pertinencia de los contenidos de la capacitación que ofrecen las instancias estatales y federales.

Otra de las prácticas analizadas es el modo en que se diseñan estrategias de capacitación cuando la oferta estatal y federal no responde a las necesidades específicas de actualización de los docentes y las de aprendizaje de sus escuelas y sus estudiantes, es decir, cómo se han organizado y generan una propuesta junto con el director de su escuela, su supervisor y, en su caso, el Centro de Maestros y las autoridades de FC federales.

La construcción de estas prácticas de FC in situ en las escuelas será también analizada en cuanto a la coordinación con los ATP y la habilitación de sus propios instructores, o la coordinación con la supervisión y otros directivos estatales o federales. Asimismo cómo han resuelto los tiempos asignados para la capacitación y sus tareas cotidianas y el planteamiento de diferentes etapas en sus procesos de FC in situ desde sus escuelas.

Finalmente, se hará un análisis longitudinal de la trayectoria de la escuela de los impactos de la FC in situ y de la gestión por zonas mediante el análisis para la construcción de distintos indicadores y criterios de evaluación de los procesos de FC y su impacto en la atención y mejora de los procesos de aprendizaje y en el logro de aprendizaje de los estudiantes, mediante una comparación de los resultados entre las escuelas, zonas de supervisión y entidades seleccionadas como hipotéticamente de “mejores” resultados y con el caso contrafactual.

Los datos de las prácticas de los docentes, directores de escuela, ATP, supervisores y directivos de las secretarías de Educación estatales se recopilaron de una selección de informantes hecha entre los expertos practicantes de los distintos niveles y escenarios escolares y en cada una de las instancias de gestión de las tres entidades federativas seleccionadas.


Los datos se sistematizaron y recopilaron mediante entrevistas a profundidad sobre las acciones, la interpretación de su significado y la construcción de *modelos de conocimiento* y *modelos para actuar* de las prácticas de formación continua *in situ* de docentes y directores de escuela; de gestión de supervisores y ATP; de centros de maestros y de gestión de mandos medios y superiores de las secretarías de educación estatales en cada contexto, y de su vinculación con resultados de FC y de mejora de los procesos y el logro de los estudiantes.

Con base en estos análisis se construyeron modelos de procesos de FC *in situ* por escuela, zona de supervisión y entidad federativa que responden a las necesidades específicas de docentes y de aprendizaje de los estudiantes, pero que también cumplen con lo establecido en planes y normatividad de FC de maestros en servicio establecidos por la Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio (DGFCMS), y con lo planeado por las secretarías de educación estatales.

Con base en estos mismos análisis se construirán modelos de gestión de procesos de FC regionales por zona y a nivel de estados. Es importante señalar desde este apartado metodológico su forma de presentación. En primer lugar, puesto que se propuso reconstruir procesos de FC *in situ* a tres niveles desde las propias escuelas primarias, desde las zonas de supervisión de primaria y desde la gestión de la FC estatal de maestros de primaria en servicio, se decidió metodológicamente construir una narrativa de dichos procesos para cada una de las entidades federativas seleccionadas: Baja California, Morelos, Guanajuato y Tlaxcala. Esta última como un caso contrafactual, y Guanajuato como un caso adicional por recomendación de autoridades expertas en el campo.

La decisión de presentar una narrativa de estos procesos se debe a que las iniciativas de FC *in situ* de maestros, directores, supervisores y autoridades estatales se han hecho históricamente de forma paralela a la oferta normativa de la Secretaría de Educación Pública (SEP) y la oficina responsable de los procesos normativos en cuestión; actualmente la DGFCMS, y los maestros y directivos no le asignan a la oferta de FC un gran valor; en consecuencia, las iniciativas *in situ* se han constituido históricamente como prácticas permanentes que funcionan como procesos alternativos de FC, pero no se registran como lo tradicionalmente institucionalizado y registrado en el Sistema de Registro, Acreditación y Certificación de los Procesos de Formación Continua y Superación Profesional de los Maestros en Servicio. Por esta razón es importante reconstruirlos y sistematizarlos como un proceso de FC: históricamente maestros y directivos los han implementado desde sus prácticas como una necesidad para responder a los problemas de aprendizaje de sus estudiantes y escuelas.

Este proceso alternativo de FC y la atención de las necesidades para la mejora de los procesos educativos de primaria y su reconstrucción también se llevan a cabo en los niveles de supervisión y estatales de gestión de la FC. Desde el planteamiento de este estudio se tenía



previsto explicarlos más allá de la excepcionalidad de una escuela que asume la generación de sus propios procesos de FC. Para muchas escuelas y muchos maestros para quienes la oferta normativa de FC no responde a las necesidades específicas de las zonas de supervisión y el sistema de educación primaria de cada entidad, analizamos cómo los ejecutan los supervisores y los jefes de sector para sistemas regionales y estatales. Este análisis de la gestión de la FC ha sido recomendado por especialistas de varios países, porque la información generada por las comunidades de aprendizaje de las escuelas es insuficiente: necesitamos analizar también la gestión de la FC in situ en zonas de supervisión escolar y entidades federativas.

En segundo lugar, el análisis de las prácticas presentado en una narrativa del proceso no terminó con lo anteriormente descrito; con base en ese análisis se construyeron modelos de FC en los mismos tres niveles mediante las categorías ya identificadas.

La narrativa de estos procesos de FC in situ parte de los problemas de enseñanza/aprendizaje identificados cotidianamente por los docentes de primaria en servicio, y continúa con las estrategias, los resultados y algún mecanismo de evaluación de las alternativas de FC desarrolladas y aplicadas. Esto no sólo obedeció a una decisión de parte de quienes desarrollamos esta investigación, sino además a una lógica planteada por las prácticas de los propios docentes y directivos; también se debió a que cursos, diplomados y talleres que se les ofrecen a los docentes y directivos anualmente no responden a sus necesidades ni les dan respuestas y bases útiles en la formulación de estrategias específicas, y a que la formación inicial que recibieron no los preparó. ■ ■



# Colaboradores

## Coordinación de equipo

Violeta Tovar Jaime  
Catalina Ortiz Macías

## Colaboradores

Cristina Santoyo De Jesús  
María Magdalena Sánchez Vázquez  
Vanessa Piedras Reyes  
Juan Rubén Espinoza Farfán  
Santa Varela Varela  
Patricia Cala Barranco  
Martina Ferrari Díaz

## Transcripción de entrevistas y grupos focales

Laura Mónica Hernández Centeno  
Vanessa Amairani Ocampo Salgado  
Cristián de Jesús Sánchez Soto  
Sheyla Isabel Galicia Soberano  
Lizbeth Adareli Leyva Cruz  
Aracely García García

# Directorio

## Junta de Gobierno

Sylvia Irene Schmelkes del Valle  
Consejera Presidenta

Margarita María Zorrilla Fierro  
Consejera

Teresa Bracho González  
Consejera

Gilberto Ramón Guevara Niebla  
Consejero

Eduardo Backhoff Escudero  
Consejero

## Unidades administrativas

Francisco Miranda López  
Unidad de Normatividad y Política Educativa

Jorge Antonio Hernández Uralde  
Unidad de Evaluación del Sistema Educativo Nacional

Agustín Caso Raphael  
Unidad de Información y Fomento de la Cultura de la Evaluación

Luis Salvador Castillo Montes  
Unidad de Planeación, Coordinación y Comunicación Social

Miguel Ángel de Jesús López Reyes  
Unidad de Administración

Luis Felipe Michel Díaz  
Contraloría Interna

Annette Santos del Real  
Dirección General de Difusión  
y Fomento de la Cultura de la Evaluación

Alejandra Delgado Santoveña  
Dirección de Difusión y Publicaciones



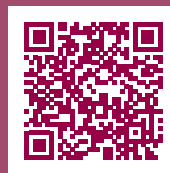
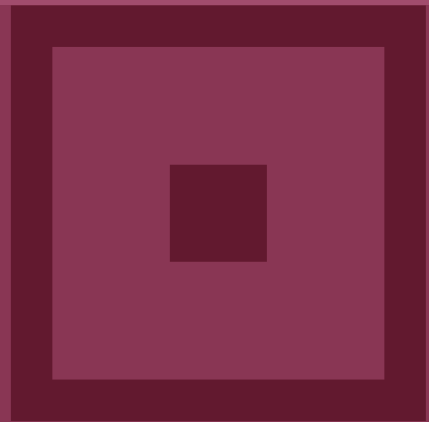
**Indicadores  
educativos**

**MODELOS DE FORMACIÓN CONTINUA DE MAESTROS  
EN SERVICIO DE EDUCACIÓN PRIMARIA:  
CRITERIOS E INDICADORES PARA SU EVALUACION**

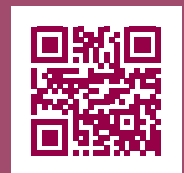
Es una publicación digital del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.  
Para su formación se empleó la familia tipográfica Berthold Akzidenz Grotesk

Febrero, 2016





Comuníquese  
con nosotros



Visite nuestro  
portal