

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL  
SECRETARÍA ACADÉMICA**

***PROPUESTA PARA MEJORAR EL DISEÑO Y  
CONSTRUIR LA VIABILIDAD DEL PROGRAMA  
RECTOR DE SERVICIOS DE FORMACIÓN  
CONTINUA (PREFC) EN NAYARIT.***

**T E S I N A**

QUE PARA OBTENER EL DIPLOMA EN:

**ESPECIALIZACIÓN EN GESTIÓN Y ASESORÍA PARA LA  
FORMACIÓN CONTINUA**

**P R E S E N T A**

**MARIA GUADALUPE CERVANTES CUADRAS.**

**DIRECTORA DE TESINA: MTRA. LUCÍA RIVERA  
FERREIRO**

**MÉXICO D. F. NOVIEMBRE DE 2006.**

## INDÍCE

<b>Introducción</b>	2
<b>Capítulo 1. LA FORMACIÓN Y ACTUALIZACIÓN DE DOCENTES EN EL ESTADO DE NAYARIT</b>	6
1.1 Evolución de los servicios de formación continua.	9
1.2 Programas y Proyectos de formación continua en la entidad.	16
1.3 Papel de los Centros de Maestros	23
1.4 Problemas y retos de la formación continua centrado en la escuela.	30
<b>Capítulo 2. REFERENTES TEÓRICO-METODOLÓGICOS PARA EL ANÁLISIS DE LA FORMACIÓN CONTINUA.</b>	50
2.1 Referentes conceptuales sobre formación continua.	52
2.2 Referentes metodológicos para el análisis de la formación continua en la entidad	66
<b>Capítulo 3. ANÁLISIS DE LAS CONDICIONES INSTITUCIONALES, DISEÑO, DESARROLLO Y EVALUACIÓN DE LA FORMACIÓN CONTINUA EN NAYARIT.</b>	71
3.1 Diseño y evaluación del PREFC.	79
3.2 Modelos de gestión institucionales.	90
3.3 Propuestas al PREFC	92
<b>Capítulo 4. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS DE MEJORA.</b>	103
<b>Bibliografía</b>	109
<b>Anexos</b>	115

## INTRODUCCIÓN

En los últimos diez años se han impulsado desde el Programa de Formación continua a nivel nacional y estatal, múltiples acciones relacionadas con la actualización y capacitación de los maestros en servicio. Las autoridades educativas estatales han desplegado enormes esfuerzos en torno al diseño y operación de cursos y talleres que permiten que muchos docentes se actualicen a la vez que obtienen puntajes para avanzar en el sistema de promoción vigente. En consecuencia, la gran mayoría de los maestros, directivos y personal de asesoría técnico-pedagógica que labora en los distintos niveles y modalidades de educación básica, realiza por lo menos una vez al año una actividad de actualización.

Con estos datos puede considerarse que se han dado grandes avances y logros han significativos, pero las necesidades de actualización y capacitación de los maestros difieren mucho de ser completamente satisfechas, ya que persisten problemas

como: la carencia de una adecuada articulación de las propuestas de formación continua, la cual además, no cuenta con calidad, en muchas de las veces, ya que cada institución propone sus programas de estudio desde una visión particular de las características, necesidades y estilos de aprendizaje de los docentes. Aunado a esto, para muchos de los docentes no es significativo considerar la formación docente como un continuo que no termina al egresar de la escuela normal ni se agota con la participación en uno que otro curso; sino por el contrario, es una práctica y una actitud permanentes de indagación y reflexión colectiva sobre lo que ocurre en el aula, acerca de los cambios que se observan en los alumnos y sobre la necesidad de adaptar las formas de enseñanza a los nuevos requerimientos que la sociedad reclama.

Por otra parte, han proliferado una gran cantidad de propuestas nacionales y estatales, con el propósito de incorporar a los maestros en distintas alternativas de actualización, provocando

una amplia oferta y que las escuelas estén saturadas con proyectos que no siempre toman como referente los propósitos educativos nacionales y menos las necesidades directas de los colectivos docentes. Además, en la actualización y capacitación persiste el trabajo individual por sobre el colectivo. No se han roto completamente las inercias que permitan permear e instalar el trabajo colaborativo como una estrategia necesaria para el trabajo cotidiano de la escuela.

El presente texto elaborado en el marco de la Especialización en Gestión y Asesoría para la formación continua. Tiene como propósito analizar la situación actual de los servicios de formación continua y de la asesoría académica a las escuelas, así como realizar un análisis del diseño del Programa Rector de Formación Continua Estatal que permita valorar la consistencia interna y la viabilidad de su cumplimiento. Las formulaciones y reflexiones tienen la intención de ser compartidas y debatidas con todos aquellos docentes que

comparten tareas y preocupaciones sobre el futuro de la formación continua y los aprendizajes de los alumnos, pues soy una convencida de que solo se podrá mejorar la calidad y pertinencia de la oferta de formación continua para los maestros de educación básica a través de la planeación, desarrollo y evaluación de estrategias políticas y académicas de corto, mediano y largo plazo.

## **Capítulo 1**

### **LA FORMACIÓN Y ACTUALIZACIÓN DE DOCENTES EN EL ESTADO DE NAYARIT**

La educación básica que se imparte en la entidad se proporciona a través de dos administraciones: la Secretaría de Educación Pública (SEP) y los Servicios de Educación Pública del Estado de Nayarit (SEPEN). Cada una de ellas cuenta con su propia estructura. Para el caso de la educación básica, en ambas instancias se encuentra organizada por niveles educativos: inicial, preescolar, primaria y secundaria; sus modalidades de atención está diferenciada, ya que en SEP se integra la telesecundaria y en SEPEN la educación especial, extraescolar e indígena.

El ProNAP depende orgánicamente de los SEPEN, bajo la Dirección de Proyectos Educativos, de reciente creación en la entidad, de tal manera que se considera una de las instancias oficiales que ofertan formación continua para ambas

dependencias, lo que obliga a establecer comunicación y acuerdos tanto con una estructura educativa, como con la otra cuando de ofertar propuestas formativas se trata.

Desde hace más de una década, se ha dado en México un impulso sistemático a las acciones de actualización de docentes, primero con el surgimiento del Programa de Carrera Magisterial y después con la creación del Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio. (ProNAP); la experiencia cursada y la reflexión acerca de la actualización, ha permitido a las autoridades educativas aprender y replantear formas de diseñar y de ofrecer opciones formativas a los profesores.

Sin duda, estos diez años no han sido suficientes para abatir los serios problemas formativos de los profesores en la entidad, que son resultado por un lado, de la deficiente formación inicial recibida en las escuelas normales antes de la reforma del



1997, cuyos frutos aun no son perceptibles en las escuelas de educación básica , y por otro, la débil formación que las normales han realizado en las últimas generaciones de docentes, así como la falta de interés por dar seguimiento al desempeño de sus egresados.

### **1.1 Evolución de los servicios de formación continua.**

En la entidad se han desarrollado esfuerzos por resolver los problemas respecto de la actualización y la formación de los docentes, para ello, se han creado una serie de proyectos innovadores y programas educativos con el propósito de abatir los problemas educativos. Puede considerarse que en estos intentos, Nayarit ha atravesado por tres etapas: antes del Acuerdo Nacional para la Modernización de la educación básica, a partir del ANMEB y una tercera derivada del PREFC. El siguiente cuadro describe como han ido evolucionando los servicios de actualización docente en la entidad.

**Evolución de los servicios de actualización de docentes en la entidad.**

Ejes de análisis	Actualización de docentes antes del ANMEB (90-91).	Actualización de docentes después del ANMEB (92 al 2003)	FORMACIÓN CONTINUA (2004 a la fecha).
Problemas	<ul style="list-style-type: none"> <li>*La actualización centrada en un pequeño equipo de maestros que combinaban sus actividades docentes con la impartición de cursos.</li> <li>*Eran comisionados por el supervisor o el jefe del departamento.</li> <li>*La capacitación era concebida como "bajar o hacer llegar la información a los docentes" (cascada).</li> <li>*La oferta de cursos o talleres se hacía en la capital del estado.</li> <li>* El tema de la enseñanza no ocupó un espacio relevante.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>*Inicia la reforma de la educación básica.</li> <li>*No existe instancia ni estructura que regule el servicio de asesoría.</li> <li>*La cascada deja grandes vacíos en la capacitación.</li> <li>*Cambio en los planes y programas educativos, así como la renovación de los libros de texto y de los materiales educativos</li> <li>*El asesor conocía los materiales casi a la par que los asesorados.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>*Enorme dispersión de esfuerzos respecto a la actualización.</li> <li>*Sobreoferta de formación en diversas instituciones.</li> <li>*Propuestas desvinculadas.</li> <li>*Ausencia de un sistema estatal de formación continua.</li> <li>*No se cuenta con una oferta estatal planificada.</li> </ul>

Programas, proyectos y/o acciones

<p>*Cursos impartidos a la entidad por personal del área central (SEP México), algunos por mandato y otros, seleccionados por la entidad a partir de un catálogo.</p> <p>*Improvisación de coordinadores de grupo y estrategia de capacitación en cascada.</p> <p>*Se priorizaba la formación inicial para aquellos maestros que habían sido habilitados a través de la UPN.</p> <p>*Los maestros acudían a estudiar en el verano las especialidades ofrecidas por la escuela normal superior de Nayarit o la escuela de bellas artes (música, danza, etc.)</p> <p>*Algunos salían fuera del estado a estudiar en las escuelas de especialización de educación especial.</p> <p>*Surgen Programas nacionales y estatales como: PACAEP, Audioprimeria, Rincones de Lectura, Pronalees, Renae, Método Global Fonético</p>	<p>*Algunos programas desaparecieron paulatinamente.</p> <p>*PIARE inicia en la entidad la formación de atps y les asigna este nombre.</p> <p>*En 1992 se crea el PEAM -Programa Emergente de Actualización del Maestro.</p> <p>*Posteriormente se nombra PAM (programa de actualización de maestros)</p> <p>*Surgimiento de nuevos programas nacionales como: PRONAP, PEC, PNL, Pareib, EDUC. AMBIENTAL, INTEGRACIÓN EDUCATIVA</p> <p>*Surgen los Centros de Maestros en 1996 como base de operaciones para acercar a la escuela y a sus profesores opciones diversas para apoyar su trabajo, así como desarrollar competencias profesionales.</p> <p>*Se crea Carrera Magisterial como un elemento determinante en la búsqueda de opciones de actualización por parte de los docentes.</p>	<p>El PAREIB amplía su cobertura a la educación inicial, preescolar y secundaria.</p> <p>*PEC Incorpora a un modelo de gestión enfocado a la mejora de la infraestructura del edificio escolar y en menor escalas, de los aprendizajes de los estudiantes y la práctica docente .</p> <p>ProNAP Permanece funcionando a través de sus programas: CEA, CGA ENMS,TGA; Llegar a la escuela es el reto central, procurar que la oferta nacional y estatal sean, en efecto complementarias, y que un maestro o colectivo pueda elegir la necesarias para construir su trayecto formativo.</p> <p>*Programa Nacional de Lectura.</p> <p>*Proyecto Escuela nuevo milenio (educ. primaria)</p> <p>*Programa de Integración educativa;</p> <p>*Reforma educativa en educación preescolar, secundaria y Telesecundaria.</p>
---	--	---

<b>Instancias, actores y responsables de la toma de decisiones</b>	<p>*Iniciativas nacionales a través de las Direcciones Generales de los niveles educativos y/o del Consejo Nacional Técnico de la educación.</p> <p>*La toma de decisiones a nivel estatal eran los coordinaciones estatales. En orden descendente, los departamentos de los niveles educativos y el Consejo Técnico Estatal en algunos casos.</p>	<p>*Las iniciativas nacionales llegaban a través de las Direcciones Generales de los niveles educativos. Pronap (1993) A nivel Nacional.</p> <p>*Existe una fuerte dependencia del estado hacia la instancia nacional,</p> <p>*La entidad ejecuta se acciones planteadas nacionalmente.</p>	<p>La formación opera a través de la siguiente estructura con sus respectivos actores:</p> <p>*Dirección General de Formación Continua</p> <p>*Secretario de educación pública en la entidad</p> <p>*Director de servicios educativos de educación pública de SEP</p> <p>*Director de Proyectos educativos</p> <p>*Director de educación básica</p> <p>*Instancia Estatal del ProNAP</p> <p>*Jefes de departamento de educación básica</p> <p>*Jefes de sector</p> <p>*supervisores</p>
--	--	---	---

Si analizamos la información de la tabla anterior, antes del acuerdo, en la entidad se hicieron pocos esfuerzos para atender la actualización docente, los que se realizaron estaban mal estructurados y sin un sistema organizacional; los maestros realizaban estudios para alcanzar algún grado académico porque era éste el único medio válido para obtener puntos en el escalafón, asistían por indicaciones del Inspector a desarrollar

encuentros de índole sociocultural y con escaso sentido académico; asistían a los cursos a los que citaba su autoridad inmediata o se inscribían en una de las tantas instituciones que ofrecían una licenciatura y maestría que les permitiría obtener mayores puntajes para posicionarse dentro de la zona para un cambio de zona o de escuela. Esta capacitación, realmente no atendía el mejoramiento de la tarea de enseñar ni se reflejaba en mejores aprendizajes de los alumnos.

Por otra parte, los niveles educativos operaban los programas nacionales generalmente a través de la capacitación en cascada, con diversos temas que poco o nada tenían que ver con las formas de enseñar o los estilos de aprendizaje de los alumnos: educación ambiental, elaboración de periódicos murales, recreación, experimentos científicos, elaboración de juguetes con material reciclable, los cursos del Pacaep, métodos de lectura, manualidades, etc; los cursos se daban de manera general para todos los maestros de las zonas y/o regiones y la participación era individual y obligatoria, pues

eran citados por la supervisión y se realizaban dentro de la jornada laboral.

En 1992, se firma el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) dando con ello inicio a una reforma estructural en la educación, que incluyó la modificación de los planes y programas de estudio actuales. Con la firma del ANMEB se hizo necesario abrir un periodo intensivo de actualización, mediante el Programa Emergente de Actualización–PEAM- para que los docentes conocieran los nuevos enfoques de los planes y programas de educación primaria, los libros de texto y del maestro, los ficheros de actividades didácticas y los .nuevos materiales de apoyo para los docentes. Las modificaciones en los planes y programas orillaron a algunos docentes a buscar por propia iniciativa, los espacios para su actualización, otros en su angustia recurriendo al cierre de filas en torno a los métodos que les daban certidumbre de qué y cómo enseñar, soslayando momentáneamente, la inevitable actualización.

Por otro lado, tras la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la educación Básica (ANMEB), se reformó el artículo 3º. Constitucional y un año más tarde se aprobó la Ley General de Educación, dando supuestamente con esto, inicio a la consumación de descentralización en México. Aun cuando dicha descentralización pretendió dar autonomía a las entidades, en general, desde entonces a la fecha continuamos contando con un alto grado de dependencia del centro en materia de definición de políticas y programas educativos.

En consecuencia a las modificaciones antes mencionadas, se distribuyeron en las escuelas paquetes de libros para los Rincones de Lectura y dan inicio los programas formativos que sustentan el funcionamiento del ProNAP los cuales son operados a través de los Centros de Maestros. La creación de los centros de maestros en 1996 tenía como prioridad, atender las necesidades de los docentes en cuanto a adquirir habilidades para conocer y aplicar en las aulas las modificaciones curriculares que permitieran a los docentes

centrarse tanto en las formas de aprendizaje de los alumnos como en el mejoramiento de sus prácticas de enseñanza. En consecuencia, surge un mecanismo de evaluación y un sistema de estímulos para aquellos docentes aplicados en su tarea y con miras a promover la movilidad horizontal: la Carrera Magisterial.

### **1.2 Programas y Proyectos en la entidad.**

A partir del ANMEB, derivadas de la política federal, se operan desde la entidad programas y proyectos educativos diversos con el propósito de dar a conocer a los docentes los nuevos planes, así como de los materiales editados para este fin. Uno de ellos fue el PRONALES, antes IPALE, luego PALEM cuyo propósito era dar a conocer el tratamiento del enfoque para la enseñanza de la asignatura de español. La implantación del proyecto tuvo muchas dificultades debido, por un lado, a que el responsable del Programa no contó con la formación suficiente para generar condiciones académicas, organizativas e



institucionales sólidas y con ello, impulsar acciones que dieran certeza a los docentes que la aplicación de esta metodología, apoyaría su trabajo docente, por otra lado, el tener que enfrentar una la lucha interna para abrir espacios en un terreno fuertemente dominado durante más de veinte años por las asesoras del Método Global Fonético, en quien, la mayoría de las y los docentes confían y reconocen como una garantía para lograr que los niños lean y escriban en poco tiempo.

Por otra parte, atendiendo las líneas nacionales en el sentido de abatir las grandes desigualdades provocadas por la marginación y pobreza, se implanta en la entidad el Programa Integral para Abatir el Rezago Educativo – PIARE-, antes PARE (1995) y, ahora PAREIB, creado nacionalmente para atender a los alumnos en situación de rezago educativo, el cual contó con presupuesto destinado desde el Banco Interamericano de Desarrollo para la capacitación, materiales didácticos y apoyo a la gestión escolar, además de un estímulo

económico para el fomento del arraigo docente que labora en zonas de marginación extrema. En la actualidad, este programa continua aplicando exclusivamente en las escuelas de educación básica y con grupos multigrado en sus modalidades general e indígena y ha vuelto la mirada a la capacitación de los docentes respecto a la planeación de lecciones globalizadoras con la implantación de la propuesta multigrado 2005. Cabe mencionar que este programa fue el primero en el estado en contar con una estrategia de formación para los entonces llamados auxiliares técnicos, fomentando con ello el reconocimiento a la función de los asesores de educación primaria. Como desde entonces, la estrategia de capacitación, operación, seguimiento y evaluación del programa, descansa en el cuerpo de asesores pedagógicos de las supervisiones escolares.

En concordancia con el proyecto nacional, en 1998 se implanta en la entidad el Programa de la Gestión en la escuela primaria,

el cual tenía como propósito central la definición del trabajo en colectivo bajo el liderazgo del director y enmarcado en un proyecto escolar de mejora de la escuela. Aun cuando éste operó en algunas de las escuelas, los directivos –supervisores y directores-, no se asumieron como los líderes académicos esperados, ocasionando con ello no obtener avances reales respecto a la gestión y a la aplicación de estrategias para reformar la misma. El equipo estatal estuvo integrado por un cuerpo de maestros que asesoraban a los directores de las escuelas y sugerían actividades a los docentes en sus reuniones de consejo técnico. El proyecto fue diluyéndose por el excesivo llenado de formatos administrativos, el escaso interés de los directivos por desarrollar las actividades y la ausencia de estímulos a una tarea considerada por todos como extraordinaria a sus funciones. En consecuencia, se impone y opera desde la entidad otro de los programas nacionales: el Programa Escuelas de Calidad –PEC-, quien sustituyó al de la Gestión en la Escuela Primaria. PEC ha centrado sus acciones

en la reorientación de la gestión institucional para ampliar los márgenes de decisión escolar, redefiniendo el papel de los diversos actores educativos para garantizar una adecuada asistencia técnica y capacitación, además de brindar acompañamiento técnico a las escuelas incorporadas con el propósito de enriquecer el proceso de transformación y apoyarlas con recursos financieros para la adquisición de libros, útiles y materiales escolares, didácticos y de apoyo. Cabe mencionar que en general, las escuelas han destinado estos recursos para mejorar la infraestructura del edificio escolar y en la mayoría de los casos, la carencia de asesores para realizar el seguimiento a los Proyectos estratégicos (PETEs) y Planes anuales de trabajo (PATs) ha ocasionado que el diseño de los mismos sea considerado como un requisito para incrementar los recursos financieros para la construcción o remodelación del edificio escolar exclusivamente, dejando de lado el apoyo académico a los docentes y la solución de los problemas educativos. No

obstante a través del programa se ha mejorado la organización e infraestructura de algunas de las escuelas participantes, también ha dado lugar a nuevas formas de regulación y control del poder al interior del sistema educativo, entre las que destacan la imposición de esquemas de planeación y evaluación homogéneos, y a consecuencia de estos, se han reforzado entre las escuelas nuevas formas de exclusión y desigualdad educativa que se agregan a las ya conocidas.

La oferta que desde los diversos programas llega a los docentes, permite comentar que como nunca antes, las escuelas han tenido apoyos económicos a través de programas como PEC o PAREIB, además, a partir del ciclo escolar 2004-2005 inicia la instalación en las aulas de quinto y sexto de primaria del Programa Enciclomedia, el cual tiene como propósito incorporar el uso de las tecnologías a las escuelas públicas, mediante un software que presenta los libros de texto de educación primaria en formato electrónico y establece hipervínculos con diversos acervos y recursos como Encarta,

galerías virtuales, etc. Al igual que en los programas mencionados anteriormente, la asesoría sobre el uso de estos recursos descansa en los Apoyos Técnicos Pedagógicos (ATP) de las supervisiones escolares, quienes tienen el compromiso de conocer y desarrollar competencias para la capacitación a los docentes y su utilización en las aulas de primaria, además, por indicaciones desde la Dirección General, identificar a aquellos docentes con competencias suficientes para capacitar a los maestros del propio colectivo escolar.

Por otra parte, con la creación de los Centros de Maestros en 1996 se implementaron una serie de acciones para impulsar la actualización de los maestros e innovar sus formas de trabajo aplicando las modificaciones curriculares; así surgieron los talleres generales de actualización (TGA), los cursos nacionales (CNA) y en 1997 los exámenes nacionales. Posteriormente, con el propósito de resolver problemáticas regionales, desde la coordinación del ProNAP se capacitó a equipos de asesores de las mesas técnicas para la diseño de

propuestas formativas a través de los cursos estatales de actualización (CEA).

### **1.3 Papel de los Centros de Maestros.**

Los siete Centros de Maestros de la entidad están bajo la coordinación de la Instancia Estatal del ProNAP, dos de los cuales se encuentran ubicados en la capital del estado, y el resto en las cabecera municipales de: Acaponeta, Santiago, Tuxpan, Ixtlán del Río y Compostela, lo que permite atender las diferentes regiones del estado. Cada uno de ellos cuenta con edificio proporcionado por los SEPEN, sea éste en propiedad o comodato. En el ProNAP se encuentran comisionados 49 profesores que desempeñan funciones de Asesoría Técnica Pedagógica, los cuales están distribuidos en los siete Centros de Maestros y en la Instancia Estatal de Actualización. La cantidad de docentes comisionados a los Centros de Maestros es insuficiente, pues sólo en dos de ellos: Acaponeta e Ixtlán del Río; se encuentran adscritos más del 50% de los maestros,

lo que implica que entre los cinco restantes y la IEA se hallen distribuidos un promedio de cuatro asesores por centro, quienes son responsables de desarrollar las tareas propias de la función y atender a los maestros de toda la región, independientemente del nivel educativo o el subsistema al que pertenezcan.

La incorporación de los asesores en cada Centro de Maestros y en la Instancia Estatal de Actualización, han sido a través de procesos muy variados, algunos de ellos fueron propuestos por los Comités Seccionales del SNTE, otros por autoridades de la Secretaría de Educación Pública y de los Servicios de Educación Pública en el Estado de Nayarit y los menos, por invitación de la Coordinación Estatal del PRONAP.

De acuerdo a la información resultante de la aplicación, compilación, revisión y análisis de las encuestas aplicadas a los asesores de la Instancia Estatal de Actualización y los Centros de Maestros dentro del proyecto ProNAP 10, que



definen los perfiles de los Asesores de los Centros de Maestros, de los 48 Asesores de Centros de Maestros(ACM) comisionados en el ProNAP, 24 de ellos son del sexo femenino, mientras que 24 son del sexo masculino; los grupos de edad en donde se concentra un mayor número de asesores, son los de 41 a 45 y 46 a 50 años, lo que refleja un envejecimiento en la planta de asesores del ProNAP. Respecto a los años de servicio, el primer grupo de edad tiene un promedio de 21 a 25 años de servicio y el segundo de 26 a 30 años; infiriendo de ello que la experiencia de estos profesores les permite contar con mayores elementos para ofrecer a los profesores de educación básica una asesoría académica de calidad. Respecto a la formación profesional de los asesores, cuatro de ellos estudiaron normal básica de preescolar, 31 de normal básica primaria, 9 normal superior, 1 en el CAM (Centro de Actualización del magisterio) y tres cuentan con estudios universitarios. Además, del total de asesores de Centros de Maestros, 25 de ellos han cursado

alguna maestría, de los cuales 23 la realizaron en el campo educativo y dos de ellos en otro campo.

Entre las principales tareas de los asesores de centro de maestros se encuentran: la impartición de cursos estatales y generales, la organización y capacitación respecto al desarrollo de los talleres generales de actualización, diseño e impartición de talleres breves, asesorías de los exámenes nacionales (antes curso nacional) a través de círculos de estudio o diplomados de CNA. También corresponde a ellos, la capacitación a los asesores técnicos de sector y zona respecto al "*Programa Enciclomedia*"; así como la difusión, capacitación y asesoría necesaria para el "*Diseño de estrategias didácticas para una educación básica de buena calidad*", y de la "*Convocatoria de educación y perspectiva de género*". Todas las actividades son organizadas y realizadas desde la visión de un modelo de asesoramiento del experto o intervencionista.

En la tercera etapa de la evolución de los servicios de la formación continua se enmarca el Programa Nacional de Educación 2001-2006, en donde se encuentra la política pública para el Sistema Educativo Nacional, que considera que el ProNAP es un instrumento para apoyar a la autoridad educativa estatal en cuanto al desarrollo y consolidación de los servicios de formación continua de los maestros en servicio. En el año 2004, en reunión nacional en la que participaron los secretarios de educación de todas las entidades, se aprueban y posteriormente se publican las Reglas de Operación del ProNAP, que plantean las políticas nacionales respecto a la formación continua, al mismo tiempo que promueve que las entidades planteen las propias, así como la elaboración del Programa Rector Estatal de Formación Continua (PREFC) el que deberá considerar en sus planteamientos las prioridades establecidas en el Programa General de Formación Continua de la Dirección General de Formación Continua y las acciones que la entidad desde la instancia estatal del ProNAP propone

para la atención de los procesos de formación de los maestros de educación básica en servicio dentro y fuera de la escuela.

La formación continua de los maestros nayaritas es una actividad en la que han participado una gran diversidad de actores e instituciones; ésta ha sido ofertada a través de instancias internas (estructura educativa de SEP-SEPEN) y de externas (Instituciones de educación superior, universidades privadas, asociaciones...) que hacen llegar a los docentes opciones atractivas: cursos con temáticas diversas, especialidades, diplomados y maestrías, en las que destaca la dispersión en que se efectúan las acciones de actualización y capacitación, además de la ausencia de un sistema estatal que regule la formación continua.

Como resultado de la permanencia y continuidad de los programas que durante este tiempo ha ofertado el ProNAP, el servicio de formación continua existe en todos los estados del

país, de manera heterogénea en cuanto a lo que desde ahí se oferta, con claras desigualdades en algunas regiones, pero con una dinámica innegable de avance y posibilidades de mejorar su efectividad. No obstante lo anterior, cabe mencionar que en la entidad continúa existiendo un alto grado de dependencia hacia el centro en materia de definición de políticas y programas educativos así como una limitada capacidad de gestión institucional de las autoridades educativas de niveles medios y altos, además de un arraigado esquema institucional subordinado.

En 2004 la Coordinación Estatal del ProNAP propuso la creación de un sistema integral de Formación Continua que estableciera directrices y diseñara una agenda única que pusiera al alcance de los docentes la oferta de opciones formativas. Ha sido una tarea difícil, pues conciliar los intereses, tiempos y requisitos de las diversas instituciones requiere sobre todo de disposición para hacerlo. Así pues,

ante la ausencia de un organismo coordinador de los servicios de formación continua en Nayarit, durante años, las instituciones que brindan oportunidades de que los maestros se actualicen, han manejado una oferta diversificada, sin relación entre sí y con grandes distancias entre la línea de formación que manejan unas y otras.

#### **1.4 Problemas y retos de la formación continua centrada en la escuela.**

Desde el ProNAP se han gestado una serie de acciones de formación continua destinadas al personal de la IEA, de los C. de M. y asesores de sector o zona de educación básica, entre los que se encuentran: dos Encuentros Académicos entre el personal de los Centros de Maestros en el que se revisó el modelo de formación centrado en la escuela y se compartieron avances en relación al trabajo de asesoría; los Talleres en línea: “Herramientas de cómputo como apoyo a la función directiva” ofrecido por convenio SEP-Microsoft y “El manejo de

medios electrónicos para la enseñanza y el aprendizaje” impartido por el Tecnológico de Monterrey.

En concordancia con estas actualizaciones y respondiendo a la política estatal, en la entidad, se ha implementado el programa de acompañamiento académico a los grupos de primero y segundo a través de los asesores técnicos. Desde el ProNAP, participa un pequeño grupo integrado por 5 asesores de 4 centros de maestros han participado en un proceso de formación para dar asesoría a docentes de primer y segundo grado de educación primaria respecto a la adquisición y fomento de la lectura en la escuela primaria convenido entre la Universidad de La Plata (Argentina) y el Programa Nacional de Lectura en Nayarit.

Derivado del PREFC y en cumplimiento a las Reglas de Operación, la Coordinación Estatal del ProNAP desde el ciclo escolar 2004-2005 ha iniciado un proceso formativo para la atención de los colectivos escolares, a través de unidades de

asesoría, las cuales se han conformado con asesores de sector de los niveles educativos y asesores de los centros de maestros, quienes son acompañados por la Organización de Estados Iberoamericanos. No puede obviarse mencionar que este programa ha contado con el respaldo institucional, tanto para la formación de los asesores como para el seguimiento y evaluación del proceso, además de aplicar un mecanismo de control para comprometer a los asesores técnicos de zona a cumplir con su agenda de formación durante el ciclo escolar. Cabe mencionar que no en todos los casos los maestros manifiestan sentirse realmente acompañados debido a que algunos de los asesores no han desarrollado suficientes competencias y son rebasados por la experiencia y conocimientos de los docentes.

Actualmente la formación continua se desarrolla considerando los programas federales y los propios del estado. Entre los que atienden la política educativa nacional se encuentran: la



Renovación curricular y pedagógica de la educación Preescolar, la Reforma en educación Secundaria, el modelo renovado en Telesecundaria y Enciclomedia para la educación primaria. Desde el ProNAP se desarrollan diversas acciones para poder transitar hacia el desarrollo de un nuevo modelo de formación docente centrado en la escuela y con el aprendizaje como razón de ser, y transformar el servicio de formación fuera de la escuela mediante la constitución del Sistema Estatal de Formación Continua, cuya tarea será regular y validar la oferta de formación continua en la entidad, sobre la base de una política estatal, que evite la saturación y superposición de propuestas y proyectos que se dirigen a los maestros y a los colectivos docentes desde diferentes áreas. Bajo un nuevo modelo de formación continua (NMFC), enunciado en 2004 por la Dirección General de Formación Continua (DGFC), se establecen nuevas reglas para la operación del ProNAP y se busca promover la formación de los maestros desde dos campos de acción: en la escuela, atendiendo a las necesidades

del colectivo y con el aprendizaje como razón de ser y, fuera de la escuela, en lo individual, atendiendo a las necesidades formativas de los maestros.

La DGFCMS a partir de 2004 compiló y ofreció a las entidades un Catálogo Nacional para la Formación Continua integrado por diseños estatales y cursos generales. Al respecto, en la entidad se ha realizado un trabajo conjunto con los niveles educativos para la selección de los cursos, en donde se consideran las prioridades estatales y nacionales de formación continua de los maestros, poniendo especial atención en el proceso de capacitación de los coordinadores de grupo. En la participación de los maestros, continua prevaleciendo por sobre otras razones, la obtención de puntajes, sin embargo, existe un reducido grupo de maestros para quienes único propósito es la formación.

Por otra parte, en convenio con la Organización de Estados Iberoamericanos se desarrolló durante 2005, un proceso de formación denominado: *“Fortalecimiento Profesional de Asesores Técnico Pedagógicos”*, en el que participaron 58 asesores de Centro de Maestros, zona y sector en el cual conocieron el modelo de apoyo académico a la escuela y como resultado surgieron algunos proyectos de atención a los colectivos. Derivado de éste proceso, se han desarrollado algunas acciones tendientes a brindar asesoría a los colectivos escolares desde los Centros de Maestros, primordialmente en aquellas escuelas que diseñaron su trayecto formativo en durante el TGA y solicitaron apoyo. No obstante la existencia de los registros de las actividades realizadas, no existe evidencia de que hayan impactado en los aprendizajes de los alumnos o hayan modificado las prácticas de los docentes.

A partir del ciclo escolar 2005-2006, como parte de la política educativa estatal, se dirige la asesoría a un grupo de escuelas

con condiciones que favorezcan trabajar con jornada ampliada: en el turno matutino, con las asignaturas académicas y en el vespertino con talleres de lectura, inglés, computación, recreación, matemáticas y educación artística. Durante este ciclo, se inicia el proceso de formación con los directores de este proyecto de intervención denominado “Escuelas del Nuevo Milenio”. En este nuevo proceso formativo participan inicialmente 26 directores de escuela y su propósito es desarrollar en ellos competencias para la asesoría al colectivo escolar. Así, durante el ciclo escolar pasado, las jornadas estuvieron dirigidas a sensibilizar a los directores, así como también a brindarles herramientas para el diagnóstico de la problemática escolar. La atención a los colectivos docentes, es uno de los proyectos con mayor viabilidad, en el que convergen el modelo de formación centrado en la escuela y el proyecto de gobierno estatal para la mejorar los resultados de aprovechamiento escolar en español y matemáticas de los alumnos de educación primaria.

Previo a la planeación de los Talleres Generales de Actualización 2006 se desarrolló la jornada de capacitación, para la elaboración del Proyecto de innovación y mejora educativa a implementarse en las escuelas primarias del nuevo milenio. En esta ocasión, se incorporaron los asesores de la IEA. Durante esta jornada, se planearon las actividades a desarrollar durante el TGA, y la tarea central era contar con una serie de actividades organizadas para la realización del diagnóstico, así como la organización de actividades internas para la elaboración del PETE y el PAT de la escuela, así como el trayecto formativo del colectivo escolar.

Respecto a la participación de los asesores de sector y centros de maestros en el Proyecto de las escuelas del Nuevo Milenio, ésta se ha centrado en el acompañamiento para el diseño de la agenda para las reuniones de Consejo Técnico, así como brindar asesoría cuando lo solicitan y facilitarles algunos materiales que permitan el desarrollo de la reunión. El papel

que han jugado los asesores desde la Coordinación estatal del ProNAP, se ha centrado en el levantamiento de registros que documentan el proceso de asesoría, así como en la detección de las necesidades formativas tanto del colectivo escolar como de los asesores.

Cabe mencionar que no obstante los esfuerzos que los asesores de la IEA y Centros de Maestros han realizado para acercarse a las escuelas, no se han descargado a las actividades técnico-pedagógicas de los otros programas que sustentan al ProNAP (Enciclomedia, CNA, TGA ECNA, y Convocatorias Nacionales) lo que ha provocado la saturación de actividades relacionadas con la asesoría, así como centrar la atención en lo urgente, dejando en ocasiones para otro momento el acompañamiento a los directores del Programa Escuelas del Milenio, provocando en algunos de ellos la sensación de desatención y desamparo, por otra lado, el

proceso formativo en que participaban ha sido interrumpido por a la ausencia del pago a este organismo internacional.

Tratando de integrar brevemente los avances que en materia de la formación continua de los profesores y profesoras en la entidad se han realizado, se pueden considerar:

- La generación de espacios académicos (TGA, CEA, CNA en modalidad de diplomados), que permiten vincular la práctica docente con la actualización en el trabajo en colectivos docentes o en colectivo escolar.
- En Convocatoria abierta, convocar a los Exámenes Nacionales, para apoyar el estudio sistemático, ofertando para ello, asesorías desde la Instancia y Centros de Maestros.
- La integración de un Comité seleccionador de las ofertas de formación continua, así como de los trayectos formativos, conformado por asesores pedagógicos de los niveles educativos y sus modalidades.
- Transformar el servicio de apoyo técnico pedagógico en algunas de las escuelas, a través de unidades de asesoría

regionales, coordinadas desde la instancia estatal de actualización en la que se participan los asesores de centros de maestros y sectores educativos del nivel.

- Promover la incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación, como recurso didáctico y herramienta para favorecer la planeación del trabajo docente.

No obstante estos avances, cabe mencionar que los procesos de formación para la asesoría se ha reducido a un pequeño grupo de asesores quienes tienen una sobrecarga de las tareas por la incidencia de varios programas educativos del nivel: acompañamiento al grupo de primer grado del PNL, Enciclomedia, asesoría a colectivos de la OEI, Pareib y demás programas que exigen su participación, además de ser el responsable de recuperar la información para rendir los reportes administrativos a los departamentos de educación básica, en consecuencia, quienes acompañan a las escuelas en estos procesos de actualización, aun no lo realizan desde un modelo de asesoramiento colaborativo. La fortaleza para



ellos es que durante el tiempo transcurrido, en los integrantes de los equipos técnicos dedicados a la asesoría en los diferentes niveles de la educación básica, se ha acumulado experiencia en el diseño de diversos programas de estudio, de estrategias y materiales de apoyo para los docentes tanto en lo individual como en el colectivo docente.

En la entidad no existe vinculación ni coordinación entre los diversos programas nacionales y proyectos estatales aun cuando tienen como fin la formación continua de los docentes y como producto la mejora de los aprendizajes de los alumnos; cada programa llega a la escuela aisladamente y por el mismo camino (supervisor, director, asesor), convirtiéndose en algo obligado a realizar o simular para obtener algunos recursos para la escuela y posteriormente rendir informes. Los servicios de apoyo a la escuela no funcionan sistémica ni coordinadamente, lo que ocasiona duplicidad de acciones e incremento de trabajo administrativo en las instituciones.

Las políticas educativas para la atención a las necesidades de actualización de los maestros han respondido a diferentes momentos histórico-social-político que el país vive; actualmente el gran reto es “la formación de los docentes” en y fuera de la escuela. Existe una gran coincidencia entre la política educativa nacional y estatal sobre la necesidad de atender la formación continua de los maestros y la mejora de los aprendizajes de los alumnos, en lo que toca a la entidad, ésta asume la operación de los programas nacionales y la de los escasos proyectos estatales, lo que evidencia que a pesar del tiempo transcurrido entre la firma del acuerdo en 1993 a la fecha persiste la dependencia ante la federación y la entidad aún no ha logrado construir las condiciones para diseñar y operar sus propias políticas .

A partir del Acuerdo nacional para la modernización educativa, la profesionalización de los maestros de educación básica en servicio ha sido una de las principales preocupaciones del sistema educativo, el cual se ha compartido con las entidades

federativas, reflejadas a su vez en las políticas nacionales y estatales de formación continua, tendientes a conjuntar esfuerzos de diversas instituciones para el cumplimiento de lo establecido en dicho documento, sobre todo en lo que respecta al desarrollo y consolidación de una cultura de formación continua entre los profesores, prueba de ello es que en el ProNAP “la inmensa mayoría de maestras y maestros de educación básica en servicio se actualizan año con año y cerca de la tercera parte del total ha certificado sus conocimientos a través de un examen nacional estandarizado”, dando con ello cumplimiento a una de las tareas iniciales del ProNAP centradas en incrementar la inscripción y la sustentación de los Exámenes Nacionales de Acreditación y por ende la acreditación por parte de los docentes. En este sentido, en Nayarit contamos con una población aproximada de 11,248 docentes de educación básica en servicio, de los cuales solo 8,358 docentes se han inscrito en el proceso de sustentación y 3,385 han acreditado alguno de los exámenes. Datos

acumulados que presenta la DGFCMS, indican que solo el 28.3% de la población total de docentes en la entidad han acreditado al menos una vez algunos de los exámenes.

La debilidad mayor en cuanto a resultados en el examen nacional se encuentra en el grupo de los docentes de educación indígena, donde sólo el 1.3% con respecto a la población total, ha acreditado algún curso. Esto es atribuible a las debilidades de formación inicial y quizá al escaso desarrollo de habilidades para el estudio autónomo.

Entre los principales retos que desde el ProNAP hemos enfrentado es incrementar la inscripción y la sustentación de los Exámenes Nacionales de Acreditación y por ende la acreditación. Se realizó un análisis de los niveles de acreditación de la entidad y se diseñaron algunas estrategias para revertir la tendencia e incrementar la acreditación; derivado de esta revisión, se decidió implementar la estrategia de ofertar los Cursos Nacionales de Acreditación (C.N.A) en el

formato de Diplomado y su impartición se hizo en la modalidad escolarizada y semiescolarizada otorgándoles valor escalafonario. Cabe señalar que sólo adaptamos los contenidos de los C.N.A al formato de Diplomado con la finalidad de hacer que los docentes tuvieran la oportunidad de estudiar en formas sistemática los C.N.A. Se difundió la oferta en todo el estado, desde los Centros de Maestros y la Instancia Estatal, obteniendo una respuesta favorable a la modalidad. Actualmente, los Diplomados se han ofertado durante los tres últimos ciclos escolares al inicio del ciclo escolar, con el propósito de que los maestros cuenten con un espacio académico que permite por un lado, realizar un estudio sostenido del CNA en que solicitó su examen y por otro, elevar los índices de acreditación por curso. Cabe hacer mencionar que aun no contamos con una evaluación que nos permita conocer tanto la opinión de los docentes como contar con evidencias que den cuenta del impacto de esta formación de docentes en el trabajo del aula.

Por otra parte, los diferentes programas educativos que inciden en la escuela, se encuentran desarticulados a pesar de estar aglutinados bajo una misma Dirección; persiste el trabajo aislado y fragmentado, respondiendo más a las demandas de la administración que a las necesidades de las escuelas. Además, coordinar los esfuerzos, recursos, y materiales dedicados a la actualización desde diversas dependencias educativas ha ocasionado un debilitamiento de los procesos y no poder cumplir en los tiempos establecidos.

Además, existe un mercado abierto en cuanto a la oferta de formación continua que va desde un taller hasta un diplomado o especialidad, la temática es inmensamente variable: bien de acuerdo a las necesidades de las instancias que realizan el diseño o de la especialidad de quien lo realiza, sin faltar la habilidad de algunos para realizar adaptaciones a los ya elaborados, no se cuenta con instancia que regule la oferta de formación. Las Instituciones que a la fecha cuentan con

registros ante las H. comisiones Mixtas de Escalafón son públicas y privadas, formadoras de docentes y de educación superior; de áreas de Educación Básica y de programas nacionales. Otro dato interesante es que la oferta generalmente se centra en la capital del estado y que cada institución se reserva los derechos de admisión y el costo de los mismos. Sin embargo, el mayor problema consiste en que no se cuenta con alguna instancia que coordine, valide y regule la oferta de formación continua que en la entidad se ofrece a los maestros en servicio. Tener que coordinar los esfuerzos, recursos, y materiales dedicados a la actualización desde diversas dependencias educativas ha ocasionado un debilitamiento de los procesos, y en ocasiones, no poder cumplir en los tiempos establecidos.

Es importante mencionar que la totalidad de la oferta de actualización es muy atractiva para los docentes, puesto que ofrece a cambio puntajes para el escalafón vertical, lo que

sumados, permite a los maestros tener mayor movilidad hacia los centros de trabajo en los que desean laborar u obtener ascensos en puestos directivos. No escapan de esa misma valoración los cursos nacionales de actualización, ahora exámenes nacionales y los cursos estatales y generales que se imparten desde el ProNAP, y todos ellos, tienen una gran importancia por su impacto en la Carrera Magisterial.

En el nuevo Programa Rector 2006 se establecieron objetivos, metas y acciones para impulsar desde los centros de maestros, iniciativas regionales de acompañamiento a colectivos en la búsqueda de establecer condiciones para desarrollar en la entidad un programa rector con las características del nuestro, ya que en 2005, fuimos valorados con un 1; lo que significa que en la entidad se hace necesaria la construcción de condiciones jurídicas, administrativas y de capacitación académica de los ATP para implementar el Nuevo Modelo de Formación Continua para los Maestros de Educación Básica en Servicio



(NMFC); además, se recomienda considerar la asesoría a los colectivos docentes, a través del Servicio de Asesoría Académica a las Escuelas (SAAE) e incluir la oferta de formación continua desde fuera del contexto escolar, articulando la participación de las Instituciones de Educación Superior, incluyendo a las formadoras de docentes y organismos académicos interesados. Estas recomendaciones son pertinentes, puesto que no contamos aun con dichas condiciones, puesto que existe un desconocimiento por parte de los tomadores de decisiones educativas a nivel estatal, respecto de las políticas nacionales y estatales para la formación continua, como son las Reglas de Operación del ProNAP, el modelo de formación centrado en la escuela y el Programa Rector Estatal que organiza y plantea las acciones de formación continua para los maestros de educación básica en servicio.

El Programa Rector Estatal de Formación Continua (PREFC) de Nayarit 2006 – 2007 tiene como propósito a corto plazo establecer condiciones para operar las acciones destinadas a la formación de los maestros y en un largo plazo incidir en la mejora de los aprendizajes de los alumnos. Fue realizado por un equipo de docentes de la Instancia estatal de Actualización, para organizar las formas en que operarán los servicios de formación continua en la entidad durante el ciclo escolar 2006-2007 y su diseño responde a una solicitud de la DGFCMS considerando los criterios para la elaboración del programa rector establecidos por la misma, para la obtención de recursos, además, cuenta con una línea que da sustento jurídico al trabajo que se realiza en la coordinación estatal y en los centros de maestros, pues como lo menciona Navarro (2005), dentro del sistema educativo mexicano, en el ámbito del diseño, normatividad y aprobación de planes, programas y proyectos educativos, se mantienen las tradicionales prácticas centralistas y homogeneizadoras.

## Capítulo 2

### REFERENTES TEÓRICO-METODOLÓGICOS PARA EL ANÁLISIS DE LA FORMACIÓN CONTINUA.

Desde hace tiempo, se ha señalado que los aprendizajes de los alumnos tienen mucho que ver con el trabajo diario que realizan los maestros y directivos de la escuela. Asimismo, se reconoce que este trabajo está condicionado por diversos factores institucionales que durante años han ido conformando una manera de entender y ejercer la docencia.

Actualmente, para enfrentar esta situación se ha propuesto promover la formación continua en, desde y para la escuela; sin embargo, esto requiere de clarificar conceptos clave como asesoría, formación continua y el colectivo escolar como el eje y motor de la formación.

## **2.1 Referentes conceptuales.**

El intercambio de conocimientos y experiencias entre colegas suele ser uno de los medios más enriquecedores y con mayor impacto en el desarrollo profesional docente, aunque la cultura del individualismo y privacidad en el trabajo escolar, suele en ocasiones, impedirlo. Por ello, es urgente reconocer que el colectivo escolar es el espacio de encuentro profesional, útil para conversar y tomar decisiones con los colegas y con el director o directora de la escuela, acerca de los temas que forman parte de la delicada tarea de enseñar. La escuela debe ser considerada como el lugar de aprendizaje para los alumnos y como el contexto estimulador del aprendizaje y crecimiento profesional de sus profesores y profesoras, donde la mejora del conocimiento y acción de los procesos de enseñanza y de aprendizaje va paralelo con los cambios en los procesos de trabajo que en ellas se dan. El gran reto será lograr la participación voluntaria y convencida de los actores que intervienen en la práctica escolar, porque solamente

cuando esta participación voluntaria existe, puede hablarse del cambio como mejora escolar, ya que se apoya en la mejora individual. (Gutiérrez 2005).

La escuela es el lugar ideal para que los propósitos educativos se cumplan y se practiquen, el lugar donde lo planeado puede hacerse realidad; un espacio de aprendizaje donde el docente tiene la posibilidad de aprender continuamente al compartir experiencias con sus compañeros así como la oportunidad de aplicarlo de inmediato. Asimismo, es el lugar donde el grupo de maestros que integran el colectivo docente construye a través de la reflexión, herramientas para avanzar y superarse profesionalmente. Tal como lo mencionan las Reglas de Operación 2004: la formación continua de las y los profesores no sólo se efectúa a través de cursos, se hace fundamentalmente en el desarrollo cotidiano de la tarea de enseñar, en la reflexión compartida con los colegas y otros actores educativos sobre el aprendizaje.

De acuerdo con Guerra (2005), en el trabajo cotidiano de la escuela los maestros, directores, alumnos y padres de familia, establecen códigos determinados que orientan los procesos, estilos y formas de relación, interacción y participación al interior de los espacios y tiempos escolares. Sin embargo, tanto la cultura escolar como sus códigos, no son sólo producto del aquí y ahora, sino también del proceso histórico de la escuela como institución encargada de la socialización de la población en edad escolar. Por esta razón es que en las escuelas actuales, podemos observar tradiciones y formas de comportamiento que se desarrollaron en otros momentos y que, seguramente, no corresponden o ya no pertinentes a las condiciones que se enfrentan actualmente.

La cultura escolar es un proceso que se construye, reconstruye y transforma a partir de las interacciones que la comunidad escolar desarrolla dentro de la institución educativa, asimismo, esta cultura escolar es la que orienta y define, en última

instancia, las formas y los estilos para la socialización de nuevas generaciones. Antúnez (2005) menciona que la escuela es de las pocas organizaciones que deben responder a muchos requerimientos y expectativas, pues de ella se esperan respuestas a tantas demandas como concepciones y definiciones que del hecho educativo puedan formularse, así como a las exigencias de cada grupo social, pues de la escuela se espera que proporcione instrucción, transmita valores, consiga interiorizar en sus alumnos determinadas normas, fomente en ellos el desarrollo de actitudes, se relacione adecuadamente con el entorno y trate de mejorarlo, administre recursos materiales, se gobierne a sí misma, se autoevalúe, se integre en su labor a otros miembros de la comunidad escolar y social, dé respuesta adecuada a la diversidad de sus alumnos, genere prestaciones de carácter asistencial, se involucre en el medio social en el que está inserta, soluciones sus conflictos, etc.

Con estas reflexiones, podemos darnos cuenta de la magnitud de la tarea que nos corresponde asumir como asesores en la formación continua, pues además, como lo menciona el perfil deseado del profesional de la educación básica (SEP 2000) se espera que el maestro se caracterice por un dominio cabal de su materia de trabajo, por haber logrado una autonomía profesional que le permitirá tomar decisiones informadas, se comprometa con los resultados de su acción docente, la evalúe críticamente, trabaje en colectivo con sus colegas, además de manejar su propia formación permanente.

En las dos últimas décadas, los movimientos de reforma y de reestructuración de los sistemas educativos en el mundo han tenido como centro de interés el cambio, la colaboración, la autonomía y la innovación educativa, se han convertido en referencias que aparecen en los discursos actuales, tanto a nivel político como a nivel teórico y metodológico, para plantear propuestas orientadas a mejorar y a llevar la calidad de la



enseñanza, de los profesores y, por consiguiente, del aprendizaje escolar de los alumnos (Guerra; op. cit.). Para cumplir con el desarrollo de las líneas de innovación, se realizaron diferentes cambios, entre los que destaca la figura del Asesor, quien originariamente surge como un apoyo a la función básica de promover, asegurar y apoyar la fiel puesta en práctica de cambios y reformas elaborados desde altas instancias políticas y de técnicos y teóricos, bien sea con diagnósticos y expedición de recetas, o bien con la diseminación de programas infalibles o con propuestas de formación del profesorado que lo capacitase para que en los usos recomendados no hubiese lugar a error. (Segovia 2001).

La escuela es la única organización que tiene planteados tantos y tan diversos propósitos. Resulta difícil responder adecuadamente a todos ellos, en primer lugar, porque son muchos y los recursos suelen ser limitados y en segundo, porque las intenciones educativas que derivan de las

demandas son difíciles de definir y conciliar.(Antúnez 2005)  
Por ello, es necesario que los docentes, comprendan la necesidad de profesionalizarse en forma continua y que conciban su formación permanente como un modo de estar en la profesión y en la vida, (Huberman ) aseveraciones que se ven reforzadas cuando Aguerro (1996), afirma que la formación profesional es un continuo a lo largo de la vida, definida como la carrera docente en la que el maestro es el actor protagónico de las reformas. Para lograrlo se requiere contar servicio de asesoría de calidad organizado que fomente que los colectivos docentes reflexionen y mejoren de manera sistemática sus prácticas educativas.

Es necesario que los procesos de mejora tengan a la escuela como centro y estar conscientes de que nada cambia de verdad si no cambian los contenidos y las prácticas concretas de clases. Considerando las propuestas de Bolívar (2001), en este camino de ida y vuelta del aula al centro y a la inversa, se

hace necesaria la labor del asesor, o mejor dicho, una función de asesoramiento al centro educativo. Por todo lo anterior, es necesario que los asesores cuenten con los conocimientos necesarios para impulsar la creación de colectivos escolares y dominen los fundamentos teórico-metodológicos de la asesoría y el acompañamiento académico a colectivos, lo cual puede lograrse a través del desarrollo de procesos de formación continua para el ejercicio de esta función.

El proceso de asesoramiento además de ser un proceso técnico que requiere de habilidades específicas para identificar y reconocer las diferentes fases de actuación de los asesores, es también un proceso social y, por lo tanto un proceso de comunicación. El papel del asesor ha de ser de facilitador en el proceso de mediación dialéctica entre teoría y práctica, favoreciendo que los profesores en grupos de trabajo reflexionen, indaguen y expliciten teorías sobre sus prácticas.

La tarea del asesor incide sobre las relaciones sociales de la organización con vistas a abordar problemas de relación interpersonal, comunicación y conflictos. Es necesario que el personal que labora en los Centros de maestros, jefaturas y supervisiones con funciones de asesoría, fortalezca sus competencias para el reconocimiento de las necesidades de los docentes para apoyarles en la organización de su trayecto formativo que les permita mejorar sus competencias profesionales y enfrentar con nuevas y mejores herramientas la solución de los problemas que se presentan en el proceso enseñanza-aprendizaje. Además, tener presente que las funciones del asesor tienen un camino de ida y vuelta. De un lado son reversibles, se evalúan, cuestionan mejoran con la acción dialéctica con los otros agentes de mejora, pero también de otro, el asesor asume la función de asesorado en otros elementos y tareas propias de los procesos de mejora como miembro de una emergente comunidad profesional de aprendizaje (Segovia 2001). Considerando el compromiso que

deberán asumir los equipos técnicos, se hace necesario el despliegue de acciones conjuntas que permitan el logro de estos propósitos en un corto y mediano plazo.

Transformar la escuela es una cuestión de vital importancia, pero para que suceda, ha de asumirse por el colectivo escolar esta necesidad de cambio y además, deben considerar que en lo particular, algunos de los profesores no han iniciado aun su proceso de formación y transformación de sus prácticas por lo que es necesario construir en colectivo un piso común que permita el desarrollo de habilidades para reflexionar sobre su práctica, considerando que la acción sinérgica suele ser más efectiva y eficaz que la acción individual o que la simple adición de acciones individuales. Mediante la colaboración parece más factible mejorar las ayudas pedagógicas que proporcionamos a nuestros estudiantes, ofrecer una oferta educativa más completa y una educación más justa (Antúnez 1998).

La colaboración a través del trabajo en equipo permite analizar problemas que son comunes con más y mejores criterios y principios de actuación consensuados; favoreciendo en los alumnos la educación de calidad que merece, tal como lo plantea el Programa Nacional de Educación (2000), el conjunto de los profesores y directivos de la escuela asumirá la responsabilidad por los resultados educativos alcanzados en el transcurso del ciclo escolar y rendirá cuentas a los beneficiarios del servicio los alumnos y sus padres por el desempeño de la escuela en su conjunto.

Es necesario reconocer que los docentes tienen necesidades formativas muy diversas, y que la formación docente, ya sea inicial o en servicio, debería apuntar prioritariamente (e incluso organizarse en torno) a aquellas áreas que tanto la experiencia empírica como la investigación revelan problemáticas dentro de la práctica docente, como son: la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura; la repetición, sus factores y

consecuencias, el uso del tiempo en la escuela, el sistema multigrado y las dificultades de aprendizaje (Torres 1996). Las competencias fundamentales tienen que ver con la capacidad y conocimiento para trabajar en equipo, donde la comunicación, la participación y la negociación son necesarias para desarrollar esta habilidad. (Guerra 2005) Las necesidades básicas de aprendizaje y las demandas educativas de las sociedades modernas tienen que ver, principalmente, con el país, el contexto sociocultural y económico, y el progreso tecnológico; pero deben estar centradas, de manera sustancial, en la lectura y escritura; en la flexibilidad, autonomía y adaptación; en la resolución de problemas; en la toma de decisiones y en el aprendizaje continuo.

Considerando que cada escuela es única por su ubicación, su tipo, su sostenimiento, su organización, las instalaciones y equipamiento, el perfil de sus profesores y el apoyo que pueda recibir de los padres de familia, cada escuela tiene

necesidades diferentes de formación, posibilidades de construir un trayecto formativo que resulte relevante y significativo para la comunidad escolar, entonces las necesidades de asesoría también son diferentes y no pueden estandarizarse de ningún modo. Tal y como lo plantea la maestra Torres (1996) la práctica pedagógica es el espacio más importante, permanente, y efectivo de formación docente...pues es en la práctica donde los maestros vuelcan sus conocimientos, valores y actitudes y donde perciben sus fortalezas y debilidades. La relación práctica-teoría-práctica implica un continuo partir de la práctica para teorizarla y volver a ella con una visión enriquecida para mejorarla (Torres 1996), o como dice Darling (2003) proporcionar la oportunidad para que los maestros reflexionen de manera crítica sobre su práctica y construyan nuevos conocimientos y conceptos sobre los contenidos, la pedagogía y los estudiantes.

En cuanto a los servicios de apoyo a la escuela, no existe normatividad que regule la asesoría técnico-pedagógica ,



hasta ahora el papel del asesoramiento ha sido hacia la asesoría individualizada e institucional, en el sentido de hacer llegar a la escuela los diversos programas, con funciones más de administración y supervisión que de acompañamiento. Existe permanente movilidad de los asesores y generalmente se concentran en las regiones urbanas de mayor demanda, provocando inequidades y dejando sin apoyo profesional a directivos y docentes de las escuelas rurales ubicadas en contextos sociales y económicos desfavorables.

Estas deficiencias aunadas al desconocimiento de las bondades del trabajo en colectivo y la resistencia a abrir las puertas de las aulas al exterior son características prevalecientes en el contexto educativo de Nayarit por lo que es sumamente importante identificar, aprovechar y promover en las escuelas, espacios para la formación y la actualización, así como reconocer la necesidad de conjuntar los esfuerzos para que las autoridades educativas y los diversos programas

que inciden en las escuelas, permita diseñar una estrategia para elaborar la agenda única de actualización y que coordinadamente, optimice esfuerzos y garantice un proceso centrado en la escuela que por un lado, atienda las necesidades de desarrollo de competencias específicas de los profesores para mejorar su trabajo en el aula, un rol docente capaz de trascender el saber enseñar y de plantearse como objetivo el lograr que los alumnos aprendan (Torres, 1996), a la vez que considera también las condiciones en que laboran y promueve, a través de la actualización, el desarrollo de colectivos docentes que aprendan a trabajar juntos y se responsabilizan de sus resultados educativos de sus escuelas y/o zonas escolares.

## **2.2 Referentes metodológicos para el análisis de la formación continua en la entidad.**

Para el análisis de la situación actual de la formación continua en Nayarit, se consultaron diversos documentos normativos referentes a Educación; particularmente aquellos relacionados

con la formación continua como son la Ley General de Educación, Ley de Educación del Estado de Nayarit, las Reglas de Operación del Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio (ProNAP) en su Edición 2006, los Criterios para Elaborar el Programa Rector Estatal de Formación Continua 2006-2007 para Maestros de Educación Básica en Servicio, los Lineamientos para la selección, diseño, desarrollo y evaluación de programas de estudio para la formación continua de maestros de educación básica en servicio 2006-2007, además, el Programa Estatal de Desarrollo 2005-2011.

De igual manera, se revisó detenidamente el Programa Rector Estatal de Formación Continua 2006-2007 a fin de determinar su congruencia, pertinencia y relevancia, utilizando diversos referentes teóricos en cuanto a la conceptualización de la formación continua, del asesoramiento y la actualización, citados en la bibliografía. Se revisaron las concepciones sobre

formación docente y formación continua desde 1980 a la fecha; se consultó información proporcionada por las Jefaturas de departamento de los niveles de educación básica y las direcciones de planeación y estadística, obteniendo datos como el impacto en los indicadores de deserción reprobación y eficiencia terminal de las acciones en materia de actualización implementadas hasta la fecha, de igual manera fue posible obtener información sobre la situación actual de la función de asesoría, en cuanto a la integración y situación profesional de los equipos técnico-pedagógicos que atienden esta tarea, a través de los resultados que los diversos programas federales estatales que impactan en la educación básica nos han compartido así como de la percepción de los asesores tienen acerca de su función. Asimismo, se realizó un análisis de la evolución de los servicios de actualización de docentes en la entidad desde la perspectiva de la problemática, los programas, proyectos y/o acciones y las instancias y actores responsables de la toma de decisiones.

Se realizaron jornadas de análisis de la problemática actual con el personal del equipo técnico estatal y quienes participamos en este proceso formativo; se analizó el caso de la escuela Primaria “Julián Gascón Mercado” en la cual proporcionaron información muy importante para el diagnóstico y el análisis del impacto de la asesoría a la escuela, además, se entrevistó a maestros frente a grupo, directores, asesores y supervisores para obtener desde su visión, las necesidades, retos y estrategias en materia de formación continua, esbozando con estos elementos, un plan de acción para atender las necesidades en la materia de cada uno de ellos.

También se analizaron las distintas experiencias de trabajo en los colectivos escolares sobre todo considerando los registros y productos obtenidos de la participación de los docentes en los Talleres Generales de Actualización y los derivados del proyecto estatal Escuelas del Nuevo Milenio en cada una de las unidades de asesoría, además de considerar las opiniones

que los asesores de los centros de maestros y la instancia estatal sobre todo en la estructuración y operación de trayectos formativos y experiencias de acompañamiento y asesoría a los colectivos. Para realizar el análisis de la información contenida en los documentos fueron de gran utilidad la elaboración de las tablas de análisis tanto para identificar las principales características del modelo de administración escolar, el de gestión educativa estratégica, como para considerar las matrices para la evaluación tanto de la situación inicial como de los componentes del programa, que permitieron evaluar la congruencia, pertinencia, relevancia y con ellos determinar la viabilidad PREFC, elaborando finalmente con esta información, una propuesta para el desarrollo de la formación continua en la entidad.

### **Capítulo 3**

## **PROBLEMAS Y RETOS QUE ENFRENTA EL DISEÑO DE LOS PROGRAMAS ESTATALES DE FORMACIÓN CONTINUA**

En 2005, en la entidad se elaboró el primer programa rector de formación continua con la anuencia de las autoridades inmediatas y se incluyó por vez primera un catálogo de formación para el ciclo escolar en cada uno de los niveles de educación básica.

La evaluación nacional realizada a los PREFC por Torres y Serrano (2006) califica al PREFC de Nayarit elaborado en 2005-2006 en el nivel 1, por lo que recomienda establecer condiciones institucionales básicas para la operación de los servicios. Las principales debilidades encontradas en los diseños estatales permiten sugerir recomendaciones pertinentes para que las entidades puedan reforzarlos

mediante el asesoramiento a los equipos técnicos responsables de su diseño y seguimiento.

Entre los hallazgos de la evaluación realizada por Torres y Serrano (op.cit), se advierte que el diseño del PREFC tiene entre otros aspectos el financiamiento federal; en general se aprecia debilidad para relacionar la justificación, el diagnóstico y los propósitos con los compromisos y metas. Mencionan ausencia de la cultura de la evaluación y del seguimiento de las acciones, lo que coloca a los programas en una lógica administrativa alejada de un fundamento de la formación continua. Los autores recomiendan revisar y reforzar los PREFC para que se conviertan en documentos orientadores y guías del proceso de formación continua en los estados.

La siguiente tabla permite comparar el panorama nacional y estatal respecto a los resultados de la evaluación a los PREFC:



Comparación de Programas Rectores de Formación Continua

Criterios	Panorama Nacional	Situación Estatal
<b>Propósito</b>	La tendencia es hacia formular lo que se quiere lograr en la etapa de transición sin expresión de la imagen ideal de lo que impulsarán las autoridades estatales.	Se registra lo que se quiere lograr en la etapa de transición sin expresión de la imagen ideal de lo que impulsarán las autoridades educativas estatales.
<b>Justificación 2004-2005</b>	No siempre se encuentra presente y no responden a los criterios establecidos, no expresan una concepción clara de la formación continua y por tanto la argumentación vacía de sentido al propio PREF. La tendencia es a presentar algunos argumentos normativos, conceptuales y organizativos.	Cuenta con algunos argumentos normativos, conceptuales y organizativos: Considera los resultados de la evaluación del PREFC 2005; los diversos lineamientos normativos para dar cumplimiento a las políticas de Formación Continua (FC) Justifica que las acciones pretenden avanzar en la creación de condiciones necesarias para contribuir a la superación de los problemas educativos desde la escuela y fuera de ella.

<p style="text-align: center;"><b>Diagnóstico</b></p>	<p>La tendencia es a presentar algunos argumentos normativos, conceptuales y organizativos. Es uno de los aspectos que mas preocupa, inicialmente existe una clara ausencia de la problemática educativa y de los servicios de formación continua en los estados.</p> <p>En el segundo año del PREFC se observa un claro avance, el 50% de las entidades federativas describen aspectos cuantitativos y cualitativos con sus principales fortalezas,</p>	<p>Se realiza una descripción cuantitativa y cualitativa, sin las principales fortalezas, debilidades y oportunidades en la EF sin categorización en orden de atención.</p>
<p style="text-align: center;"><b>Objetivos específicos</b></p>	<p>La tendencia en los puntajes de los objetivos es regresiva. Existe una gran duda, debido a que se plantearon objetivos similares en los formatos que se elaboraron para explicitar las acciones y los actores.</p> <p>Algunos de los objetivos hacen referencia a la labor que desempeñan los encargados del PREFC, no al mismo programa</p> <p>En algunos estados los tomaron como parte del formato y otros recrearon los objetivos relacionándolos con el propósito general y derivado del diagnóstico.</p>	<p>Define los logros a alcanzar con una expresión vaga de los campos</p> <p>Se establecen 9 objetivos específicos de los cuales 4 se refieren a procesos de orden organizacional y 5 a cuestiones de formación continua.</p> <p>Los objetivos se derivan del propósito general, pero no se puede relacionar con la parte correspondiente al diagnóstico, para poder valorar su impacto y nivel de logros.</p>

Principales retos de la FC

Hay ausencia de una visión prospectiva de la formación continua.

Entre los que se menciona:

1. Incorporación de las entidades federativas al ProNAP en el marco de las reglas de operación
2. Establecimiento y desarrollo de condiciones institucionales básicas para la prestación de los servicios estatales de formación continua
3. Regulación de la oferta de opciones de formación continua para el campo fuera de la escuela
4. Generación de opciones formativas para el campo dentro de la escuela
5. Acreditación de la actualización de conocimientos de los maestros de educación básica

Se considero un apartado especial antes de los objetivos específicos en el que se plantean los retos del programa

- Seguir avanzando hacia la implantación del nuevo modelo de formación continua
- Iniciar el proceso de regulación de la oferta de programas de estudio
- Establecer bases de colaboración académica entre las dependencias y organismos que proponen programas de estudio para la FC.
- Desarrollar acciones y programas que fortalezcan las competencias técnicas del personal de los C.M, IEA y directivos escolares de las escuelas que participan en el proyecto “Nuevo Milenio”
- Diversificar las opciones de formación continua especialmente para los grupos de docentes mas vulnerables académicamente.(indígena, multigrado, docentes sin perfil)
- Promover el desarrollo de condiciones normativas, técnicas, financieras y materiales que aseguren la prestación regular, permanente, con equidad y de alta calidad de servicios de FC a colectivos docentes y profesores en lo individual
- Crear condiciones básicas para impulsar el uso y aplicación de las TICs
- Participar en la capacitación de docentes de secundaria y Telesecundaria en el marco de la Reforma Educativa.
- Participar en la formación

<p style="text-align: center;"><b>Compromisos y metas</b></p>	<p>Se indican expresiones concretas (cuantitativas) de los compromisos (cualitativos y sustantivos) para avanzar en el cumplimiento de las prioridades establecidas, si bien la relación con los propósitos no es clara en varios de los PREFC.</p> <p>Existe una discordancia entre los compromisos y las metas con relación de los propósitos de los PREFC, se encuentran por arriba de sus propósitos.</p> <p>Los compromisos son sobre valorados, tal vez porque existe una lógica de solicitar más o programar más para negociar los recursos.</p> <p>El reto es : La articulación entre los fundamentos (justificación, diagnóstico y propósitos) con los compromisos, las metas y las acciones para no supeditar el programa a una intención de financiamiento.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Realiza expresiones concretas (cuantitativas) de los compromisos (cualitativos) para avanzar en el cumplimiento de los propósitos.</li> <li>• Existe un planteamiento en el que se establece una coordinación directa en el planteamiento de los compromisos y metas, que responden directamente a los objetivos específicos.</li> </ul>
---	--	---

<p style="text-align: center;"><b>Acciones y requerimientos</b></p>	<p>Existen entidades que proponen acciones que rebasan su propuesta de diagnóstico, lo que puede significar que las acciones no estén relacionadas con las necesidades. En las acciones se sigue privilegiando la acreditación, la participación en los cursos nacionales y estatales, dejando en un segundo plano el trabajo con los colectivos.</p> <p>Indican quiénes son responsables de su ejecución y quienes son coadyuvantes en el logro esperado</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Existe una correspondencia o relación directa de las acciones con los compromisos y metas.</li> <li>• Las actividades son generales, para su desarrollo requieren de varias tareas a desarrollar que no se encuentran explicitadas en el documento.</li> <li>• Respecto a los responsables y requerimientos se encuentran bien especificados.</li> </ul>
<p style="text-align: center;"><b>Seguimiento y evaluación</b></p>	<p>El seguimiento de las acciones y la propuesta de evaluación son deficientes en casi todos los PREFC, es el talón de Aquiles.</p> <p>Una mayor cantidad de entidades federativas manifiestan la inquietud de hacer un seguimiento, sin embargo solo tres estados cuentan con propuestas claras para implantar el proceso.</p> <p>Los programas están aún vinculados a la dinámica administrativa.</p> <p>Ninguna entidad federativa formula una propuesta estructurada de la participación en la evaluación de instituciones externas.</p> <p>Es importante replantearse el papel del seguimiento, la evaluación y la Autoevaluación para los programas rectores.</p>	<p>Se evalúa en el 0, que considera no existe el rubro.</p> <p>El único referente que hace mención del seguimiento y la evaluación se encuentra en el apartado de acciones, plantea 2 acciones para tal fin, una de ellas realizar seguimiento y documentación del desarrollo del PREFC y elaborar informes parciales y la otra participar en la evaluación externa.</p> <p>El programa está vinculado a la dinámica administrativa, no se cuenta con una propuesta estructurada que permita realizar una evaluación interna del PREFC.</p>

La evaluación de Torres y Serrano, (2006) hizo evidente que los Programas están aún vinculados a la dinámica administrativa. Además, encuentran que la estructura organizativa de la administración de la educación en el estado de Nayarit no se ha modificado para ser acorde con la política educativa que establece la federación; y siguen imperando las jerarquías y los acuerdos políticos por encima de la calidad de la educación y de los propósitos señalados en el Programa Nacional de Educación. Aunado a ello, las iniciativas estatales han sido escasas y se han usado como bandera política en cada periodo de gobierno, incluyendo los cambios en la estructura que son decisivos en el diseño de programas y proyectos, lo cual no es privativo de nuestra entidad, porque Torres y Serrano (op.cit.), encontraron problemas parecidos en otras entidades a quienes evaluaron su PREFC.

Descubrieron también que en ninguna entidad federativa se formula una propuesta estructurada de la participación en la

evaluación de las instituciones externas. Es importante replantearse el papel del seguimiento, la evaluación y la autoevaluación para los programas rectores. Hay ausencia, de una visión prospectiva de la formación continua, se enfatiza la visión de eficacia en los programas. Coincido con Torres y Serrano en que el talón de Aquiles del PREFC es el diagnóstico, el planteamiento del problema y la casi ausente evaluación, lo que es totalmente coincidente con cuestiones generales de la evaluación nacional.

### **3.1 Diseño y evaluación del PREFC Estatal.**

Considerando las debilidades detectadas en la evaluación realizada por Torres y Serrano a nuestro Programa Rector, nuevamente se diseña para 2006 el PREFC. En su diseño, se tuvieron que enfrentar una serie de situaciones problemáticas como: no contar con el diagnóstico sobre las necesidades de formación de los maestros de educación básica, así como ausencia de evidencias que den cuenta del

impacto que han tenido las diversas propuestas de formación continua, incluyendo los programas de estudio del ProNAP, para precisar las necesidades de los docentes de educación básica. Algunas de las partes del diseño del programa consideraron sugerencias institucionales, como el objetivo específico ocho, provocando gran desgaste del equipo al deber incluir cambios de última hora en el documento.

El Programa Rector Estatal 2006, consta de la enunciación del propósito. Además, en su estructura contiene la justificación, en la que se observa la descripción de la situación actual de la educación en la entidad; un propósito general, nueve objetivos específicos, retos, compromisos y metas, acciones y cronograma de acciones; además en formatos anexos, el costo que cada una de las acciones considera para su operación y un Programa de Mejora para la organización de la estructura y funciones de las figuras que se encuentran en la Instancia y Centros de Maestros.



El propósito general es muy amplio: *“Mejorar los procesos de formación continua, fortaleciendo a la Instancia Estatal y Centros de Maestros avanzando en el establecimiento de las condiciones para mejorar la calidad de la atención a los profesores a través del Nuevo Modelo de Formación Continua para Maestros de Educación Básica en Servicio (NMFC) y avanzar en la construcción del Servicio de Asesoría Académica a las Escuelas (SAAE) y en la gestión institucional, impulsando así una enseñanza de buena calidad y mayores logros en los aprendizajes.”*(Prefc 2006:2). Los objetivos específicos del programa también son muy amplios y ambiciosos, aunque indispensables en la creación de condiciones para la transformación del servicio de asesoría.

A través del análisis de los textos y la reflexión a partir de las tablas contenidas en los módulos que conforman el proceso de formación de la especialización, han permitido identificar que el programa rector de formación continua en Nayarit, tiene en su

estructura consistencia interna entre el objetivo general, los específicos, las metas, compromisos, acciones y tareas, sin embargo, está ausente un diagnóstico claro y consistente que permita identificar la situación actual de la formación continua de la entidad. Puede apreciarse que no obstante estar bien planteados, antes de su elaboración no se consideró la viabilidad institucional para contar con condiciones mínimas para su logro, así es que las tensiones para su ejecución no se han salvado y han comenzado a surgir problemas dada su baja viabilidad.

Durante los ejercicios realizados en las diversas matrices, no se identifica con claridad el problema educativo que dio origen al Programa Estatal de Formación Continua, se encuentran referencias de los diversos problemas por los que atraviesa el sistema educativo estatal y de los servicios de Formación Continua. Se presenta información acerca de los distintos problemas de organización, de la administración y de sus resultados, como la falta de articulación y vinculación de las

acciones de formación continua con la estructura interna de SEP y SEPEN, y las externas. Además, enuncia que en lo general los programas de actualización no responden a las necesidades de los docentes, y no se logra identificar explícitamente la delimitación del problema que se desea mejorar, las causas que lo originan y los criterios que precisen cómo estamos, así como los indicadores para valorar los avances en forma permanente, lo que permita tomar decisiones para la mejora continua de la gestión del programa, así como el estado al que se quiere llegar, considerando las etapas por las que se quiere transitar y las metas para cada fase, de lo cual se infiere la existencia de poca viabilidad política e institucional para el reordenamiento y el establecimiento de condiciones óptimas para el cumplimiento del PREFC.

Para desarrollar las acciones planteadas en el PREFC el equipo estatal realizó una serie de reuniones para establecer acuerdos en algunas ocasiones y en otras para distribuir las

comisiones en cada objetivo y en cada acción; también se cumplieron una serie de tareas derivadas de cada una de las acciones; además, se diseñó un calendario conteniendo cada una de las acciones para dar seguimiento a éstas, además poder registrar los tiempos establecidos en el programa y su cumplimiento. Se designó un equipo encargado del seguimiento y evaluación del programa rector, el cual a la fecha, solicita información de las acciones realizadas, registra y en las reuniones analiza los avances y obstáculos encontrados y en el equipo se analiza y decide cuáles serán replanteadas y las fechas para su próxima realización.

Cabe mencionar que el cronograma contiene 118 actividades a desarrollar durante el año, mismas que se encuentran organizadas en meses para su realización durante el ciclo escolar. En él se van marcando con colores: las acciones realizadas con verde, las pospuestas con amarillo y las canceladas con rojo. A la fecha encontramos que de las

actividades planteadas para realizarse a partir del mes de septiembre, el 6% se han cancelado, el 45% se han pospuesto y el 49% se han realizado. Cabe mencionar que las actividades canceladas están relacionadas con recursos financieros y a la descarga o facilitación de tiempos para las asesoras que cursan la Especialización en gestión y asesoría para la formación continua. Dicha cancelación consistió principalmente a la obstaculización para el pago de los pasajes, el hospedaje y viáticos, así como el no cumplimiento al convenio en lo relacionado con la descarga horaria.

Las acciones pospuestas están relacionadas con cuestiones de financiamiento como el desarrollo del diplomado de asesoría y acompañamiento a la escuela, en el que participa la OEI, la impresión de los catálogos de formación continua, la firma del convenio con la Universidad Metropolitana para el Diplomado “desarrollo y evaluación de procesos de formación continua” y las relacionadas con la comunicación y establecimiento de

acuerdos con las autoridades educativas como: la gestión para incorporar a personal a los centros de maestros que no cuentan con la estructura mínima, lo relacionado a establecer coordinación con el Departamento de Normatividad y reuniones con autoridades educativas, entre otras.

Las acciones realizadas, tienen que ver con la asesoría y acompañamiento a una muestra de colectivos, presentación y discusión del PREFC con el personal de los C. de M., la coordinación con los niveles educativos para acordar lo relacionado con los Cursos Generales y Estatales de Actualización, el acompañamiento a través de los Diplomados para los maestros que presentaran el examen nacional y el diseño de la página Web del ProNAP . Aun existen inercias que no fortalecen la articulación adecuada entre los responsables de la toma de decisiones: la poca voluntad para el trabajo en equipo; la difícil coincidencia en los tiempos, la diversidad de

concepciones de las prioridades educativas estatales, así como la actitud distante ante las políticas educativas.

En el diseño del Programa Rector participaron sólo dos coordinadores generales de centros de maestros y algunos asesores del equipo de la instancia, lo que ha traído consigo algunas implicaciones, como el que los CdM aun no han hecho propias las metas y acciones del Programa; por lo que hasta ahora, los destinatarios del PREFC 2006-2007, que son en primer lugar los asesores de la instancia estatal y los centros de maestros conocen el diseño y las metas a alcanzar en la entidad, y en relación a éstas plantean las propias en sus respectivos programas anuales de trabajo; sin embargo, los directores del Proyecto Escuelas del Nuevo Milenio no han sido enterados de su participación ni de las acciones diseñadas para su función.

Por otra parte, como puede observarse, hasta el momento las autoridades no han brindado su respaldo en las tareas, lo que hace suponer que tal y como lo dice la justificación de proyecto: las acciones plasmadas en este programa pretenden avanzar en la creación de las condiciones necesarias requeridas, para contribuir a la superación de los problemas educativos más concretos y sentidos que hasta este momento se detectan en la Entidad. (Prefc 2006:3) Coincidiendo con Braslavky (1996) se identifican en la entidad, la existencia de una gran cantidad de retos o desafíos para hacer funcionar el sistema educativo y operar las políticas federales e incipientemente estatales: el primer desafío consiste en compatibilizar las valencias hacia los distintos contextos de referencia, en diversificar las fuentes de información y en consecuencia de poder cumplir entre los tiempos políticos, profesionales y burocráticos. A veces los costos son tan altos en tiempo, energía, negociaciones y la compleja la red de actores a involucrar para que la decisión tenga el consenso o respaldo suficiente que finalmente no se



toma, o se toma cuando ya ha pasado la mejor coyuntura para hacerlo.

El segundo desafío consiste en compatibilizar los tiempos, lo que requiere inversión de tiempo y energía. A veces las decisiones no se toman o se evitan o se toman una gran cantidad de decisiones superiores a la capacidad de ejecutarlas. El tercer desafío es la apertura hacia otros escenarios, en la búsqueda de competencias y conocimientos entre los miembros de los equipos. Con todo lo anterior, la mayor tensión es el acoplamiento de los tiempos: los tiempos políticos, los tiempos técnicos profesionales, los tiempos burocráticos, los tiempos pedagógicos, que son generalmente los más largos de todos y los menos contemplados en las decisiones de los Estados.

### **3.2 Modelos de gestión institucional.**

Es importante señalar que los servicios de educación en el estado siguen operando con base a un modelo de gestión administrativa o gestión escolar, surgido a partir de los acuerdos y mandatos de orden internacional, emanados de diversas convenciones, conferencias y encuentros educativos, realizado a principios de la década pasada, bajo el cual se ejecutan acciones normativamente válidas pero educativamente fuera de tiempo (Guerra 2005).

Este modelo de administración ha hecho que las escuelas sean los lugares en donde menos se discute de educación, en contraposición con la agenda pública que basan sus discusiones sobre que enseñar y para qué enseñar, a quienes enseñar y qué cualidades debe tener lo enseñado. Los tiempos establecidos por la administración y convenidos sindicalmente no permiten que en las escuelas se generen comunidades de aprendizaje donde los docentes reflexionen acerca de su tarea,

el cumplimiento de la jornada se convierte en lo más importante.

Los vicios del presente modelo no han permitido avanzar en las tareas que en materia de formación continua desearíamos realizar. Existe una completa coincidencia con el modelo de gestión administrativa al tener una visión simplista de lo educativo, una cultura burocrática que separa conceptualmente la ejecución y la decisión, en donde un centro educativo cumple las políticas educativas, pero no las decide, ni las diseña. (Antúnez 2005). La política educativa para la educación básica, como menciona Guerra (2005), tendría que abocarse, a priorizar el aprendizaje para vencer el fracaso escolar, como función fundamental de la escuela, para lo cual es necesario desarrollar una gestión pedagógica que permita cubrir las necesidades de aprendizaje y las demandas educativas de las sociedades, centradas de manera sustancial, en la lectura y

escritura; en la resolución de problemas; en la toma de decisiones y en el aprendizaje continuo.

Nuestra tarea como gestores de la formación continua es evolucionar hacia la gestión educativa estratégica, porque como lo menciona Pozner (2000), sólo una profunda transformación de la forma de trabajo en educación, permitirá situar al sistema educativo en condiciones de avanzar hacia los objetivos estratégicos de calidad, equidad, pertinencia del currículo y profesionalización de las acciones educativas. Por tanto, propone Guerra (2005), una de las prioridades de los sistemas educativos será generar procesos de gestión que permitan la construcción de estrategias, innovaciones y propuestas de mejorar en y para cada institución educativa.

### **3.3 Propuestas al PREFC.**

Con el propósito de reconocer ampliamente los esfuerzos realizados por el equipo responsable de la elaboración del

PREFC y de aportar algunos elementos que podrían darle mayor consistencia se propone que el equipo responsable de la elaboración del PREFC:

- Inicie un proceso de formación que les permita contar con un marco teórico y referencial común que considere: la planeación estratégica, la gestión integral de programas sociales orientada a resultados, el seguimiento y la evaluación desde una perspectiva orientada a la intervención estratégica y la revisión de los diferentes insumos respecto a los resultados de las evaluaciones de preparación profesional, y el aprovechamiento escolar, entre otros.
- Conozca las orientaciones para la elaboración del PREFC, y analice los resultados de las evaluaciones externas.
- Elabore un diagnóstico que permita identificar las principales problemáticas educativas de la entidad y las necesidades de formación de los maestros Nayaritas considerando:
  - los niveles educativos y sus modalidades.

- la formación docente inicial y la preparación profesional,
  - los resultados de las evaluaciones nacionales y estatales respecto a la formación continua y al aprovechamiento escolar,
  - las dificultades que enfrentan respecto a su práctica educativa desde los diversos contextos, lo que permitirá contar con un diagnóstico preciso de las necesidades formativas de los docentes, referente básico para trazar un trayecto formativo pertinente, congruente y diversificado.
- Es importante consultar la opinión de los destinatarios respecto a lo que esperan de la formación continua, para identificar con claridad el o los problemas y estar en condiciones de hacer planteamientos que permitan encontrar las estrategias de intervención.

Respecto a las modificaciones que pueden realizarse en los próximos diseños de PREFC, es conveniente que desde el planteamiento del problema y antes de su ejecución se

puedan formular indicadores que traten de valorarlo y anticipar los posibles resultados. Pueden utilizarse:

- Indicadores de proceso, que están relacionados con las preguntas acerca de la ejecución de las actividades, las tareas y el presupuesto del proyecto.
- Indicadores de resultado que permitan valorar el planteamiento de los objetivos específicos del proyecto, o bien de impacto es decir los cambios o resolución de la problemática que se esperan generar con el proyecto.
- Indicadores de producto, que permitan conocer la cantidad y la calidad de la prestación del servicio de formación continua, y del alcance de los objetivos propuestos.
- Es recomendable que exista un planteamiento claro del seguimiento a las acciones a partir de los indicadores elaborados, que permitan ir valorando los avances y las dificultades, y sobre la marcha tomar decisiones informadas sin perder de vista el fin del programa.

- Se considera deben de replantearse indicadores respecto a la evaluación del PREFC que orienten el trabajo de evaluación interna. Considerar a quienes son los beneficiarios y si las actividades son efectivas considerando la percepción de los destinatarios, evaluar los objetivos específicos del programa, en donde no solo se considere la cantidad de las acciones y los tiempos, sino que se priorice la calidad de las mismas en términos efectividad, eficacia y eficiencia y valorar el nivel en que se atienden los problemas de origen.

- Además, tendrían que diseñarse instrumentos para el levantamiento de la información con indicadores claros que permitan posteriormente el análisis de la información.

Es importante comentar que esta actividad cobrara un alto sentido, una vez que todos los participantes lo conozcan y se sientan copartícipes de los logros obtenidos a través de dicho programa.

Se encuentran algunos puntos coincidentes entre los problemas y retos de la formación continua centrada en la



escuela y los objetivos, compromisos, metas y acciones del actual programa de formación continua en la entidad. Entre los principales problemas: la diversidad de instituciones e instancia educativas que proponen su propia oferta y la ausencia de instancia que la valide y regule, las opciones de formación continua que desde su inicio se plantearon en lo individual y fuera de la escuela, con temáticas diversas y que no responden a las necesidades sentidas de los maestros de educación básica en servicio, así como el recurrente uso de la cascada como estrategia para trabajar la formación continua y la asistencia a las opciones formativas en busca de puntos para carrera magisterial o para el escalafón vertical.

Además, no existen condiciones institucionales para establecer abiertamente convenios de colaboración con instituciones de educación superior y formadoras de maestros para ir delegando acciones de formación continua fuera de la escuela como la impartición de cursos estatales y generales y la

preparación de los maestros para los exámenes nacionales, entre otros.

Se identifica una cultura de trabajo débilmente acoplada, mediante tareas aisladas, escasez de equipos solidamente formados. No se logra observar en las ofertas de formación acciones de innovación. El trabajo de asesoría y formación continua generalmente responde a rutinas formalista de desempeño y de control, difícilmente adaptables a situaciones diferentes y cambiantes. Por otra parte, aun existe resistencia de los docentes para incorporar cambios en sus prácticas, lo que refuerza lo mencionado por Bolívar (2001) en el sentido de que los cambios en las prácticas organizativas o instructivas si no están seguidos hacia abajo a nivel de efectos en los alumnos, entonces podemos admitir sencillamente que invertimos en desarrollo del profesorado en lugar de hacerlo sobre la mejora de las habilidades de los alumnos; pues la alteración en las relaciones o modos conjuntos de planificar de

los profesores no conlleva paralelamente el cambio en los modos de hacer y enseñar cada uno en su clase, por ello, el propósito de los equipos técnicos formación continua deberá centrarse en el impulso a acciones de formación continua en colectivo.

La falta de comunicación interna y con el entorno, el trabajo aislado y fragmentado, la escasa articulación y coordinación entre sí y con las escuelas, la existencia de intereses corporativos y de grupo, entre otras acusas, han generado conflictos en la administración, los cuales influyen en los fines de la institución, traduciéndose en contradicciones y formas inadecuadas de gestión y, por tanto, desfavorables para el desarrollo pedagógico en las escuelas. Una evidencia de esto es la manera como las instancias de los distintos niveles y dimensiones de la estructura que ofrecen asesoría y formación continua – programas y proyectos, mesas técnicas de los niveles educativos, supervisión entre otras- responden más a

las demandas de la administración que a las necesidades de los docentes o de los colectivos.

Hasta ahora la tarea docente ha sido una actividad solitaria, paradójicamente, cuando ésta es una tarea eminentemente social, los asesores técnico pedagógicos son una figura importante por la función que realizan, sin embargo éstos no han sido formados para desempeñarse en la función, sino que han ido adquiriendo experiencia en la práctica, además existen tantas y tan variadas formas de ser ATP, que la función se diluye; cada supervisor le asigna las funciones que considera pertinentes. Pese a ello, se intenta establecer el Servicio de Asesoría Académica a las Escuelas (SAAE) como una de las características del Nuevo Modelo de Formación Continua (NMFC) y por lo tanto el reto principal para el ProNAP en la entidad.

Una fortaleza es que la participación de los directores es cada vez más activa y frecuente en el desarrollo de las actividades de carácter pedagógico. En su mayoría, asumen la coordinación de su colectivo en los procesos formativos ofertados por el ProNAP y han iniciado algunos de ellos, su propio trayecto de formación para favorecer el desarrollo de sus habilidades directivas, es factible que haya una variedad de razones por las cuales se toman decisiones para el cambio, pero no todas representan un compromiso continuado (Fullan 1997); no obstante, queda el reto de incrementar el número de directivos participantes en ellos y que se responsabilicen del trayecto formativo de su colectivo docente, pues como menciona Bolívar (2001), cuando los profesores intercambian experiencias y conocimiento, crecen profesionalmente.

La principal dificultad para la aplicación del plan de asesoramiento a los colectivos ha sido la excesiva carga administrativa y académica de los asesores de CdM e

Instancia, que impide contar con tiempo suficiente para esta tarea; además, estas acciones no cuentan con el apoyo institucional suficiente que permita el desplazamiento a la escuela para asesorar in situ. Las agendas de los directivos, de los asesores de zona y del Centro de Maestros se cruzan frecuentemente a causa de: reuniones de supervisores, de academia, de eventos culturales, eventos deportivos, concursos de escoltas, reuniones sindicales, etc. lo que ocasiona que las acciones programadas, con frecuencia se suspendan o deban posponerse, por lo que se requiere avanzar para articular el sistema estatal de formación continua.

## Capítulo 4

### CONCLUSIONES Y PROPUESTAS DE MEJORA

En conclusión, uno de los retos de la formación continua centrada en la escuela es contar con un equipo de profesionales preparados para dar acompañamiento a los docentes; pues en torno a la figura del asesor recaen múltiples acciones de todos los programas y son a quienes demandamos una capacitación de alta calidad. Los docentes con funciones de asesoría surgen por la creación de nuevos programas que debían ser implantados en las entidades, por lo que se requería de un docente que se hiciera responsable de su operación; en la medida que se incrementan los programas, se va incrementando el número de docentes con funciones de asesoría, por lo que junto con la figura surgieron complicaciones de tipo, laboral, sindical, normativo y salarial por lo que es importante considerar las condiciones laborales en que los responsables del asesoramiento se desempeñan:

- Ausencia de normatividad que regule el servicio de asesoría técnico pedagógico y a la vez, garantice la permanencia de los asesores en la función y le proporcione certidumbre en el puesto.
- La dispersión de esfuerzos, recursos, y materiales dedicados a la actualización desde diversas dependencias, aunada a la oferta abundante y desarticulada de acciones de actualización desde los diferentes programas de educación básica educativos genera excesivas tareas a cumplir en tiempos similares..
- Deficientes habilidades para realizar un diagnóstico que permita definir tanto las necesidades de formación específicas a los colectivos escolares, como para diseñar el trayecto formativo con las estrategias pertinentes que apoyen en la solución de los problemas detectados tanto en los colectivos como las necesidades que los docentes de su zona tienen en lo individual.



- En ocasiones ausencia de reconocimiento de los docentes a la figura del asesor, aunado a la falta de estímulos económicos que apoyen las tareas de asesoría.

Por todo lo anterior, **se propone:**

- Considerar las sugerencias realizadas en el capítulo anterior, para el mejoramiento tanto el diseño del PREFC como del cuidado necesario para que contenga congruencia interna, considerando, además, que éste cuente con objetivos y acciones que le den efectividad, eficacia y eficiencia, que atienda el o los problemas de origen y observe la viabilidad del Programa Rector.
- Aprovechar la experiencia acumulada por el personal que labora en los centros de maestros, para impulsar la formación de nuevos cuadros académicos en cada una de las regiones; iniciando por promover la formación de los atps adscritos a los sectores y a las zonas escolares de las zonas de influencia de los centros de maestros.

- Además, se hace también necesaria una revisión laboral y salarial de los docentes en funciones de asesoría, puesto que muchos de ellos están comisionados con solo una plaza y en la práctica, desempeñan labores donde dedican tiempo completo; por lo que se propone asignar una doble plaza o la creación de una clave presupuestal con sueldo mayor al de un director, o en su caso, asignar una compensación institucional mientras el docente se encuentre desempeñando la función de asesor.
- Es necesario seguir impulsando proyectos estatales que contribuyan a mejorar la calidad de la formación continua de las y los docentes con funciones de asesoría, propuestas derivadas de las políticas educativas nacionales que favorezcan a su vez los proyectos estatales en donde se requiera de la intervención del ProNAP a través del personal que labora en los Centros de Maestros.
- Es urgente que las autoridades educativas y los diversos programas institucionales, favorezcan espacios para diseñar una estrategia viable que garantice un sistema amplio de

acompañamiento académico a las escuelas, y que apoye a los profesores en la mejora de su trabajo en el aula.

- Además, es necesario que los asesores cuenten con los conocimientos necesarios para impulsar la creación de colectivos escolares con dominio de los fundamentos teórico-metodológicos de la asesoría y el acompañamiento académico a colectivos, lo que puede lograrse a través del desarrollo de procesos de formación continua para el ejercicio de esta función.

- Para fortalecer la experiencia laboral de los docentes en funciones de asesoría, adscritos a los Centros de maestros, a las mesas técnicas, jefaturas de sector y supervisiones, es necesario que durante el proceso de su formación como asesores, se favorezca la investigación-acción, a través del análisis, la reflexión y el intercambio de experiencias adquiridas como asesores de colectivos escolares, de cursos y talleres y, en general, del desempeño que van logrando en los diferentes

procesos de formación continua que se impulsan desde el ProNAP.

Además, es conveniente recordar que cualquier proceso de asesoramiento escolar, bajo las actuales circunstancias, reclama la participación, negociación y construcción compartida. No es necesaria la existencia de tantos asesores como métodos o programas educativos existan; al contrario, se deben considerar las competencias desarrolladas en ellos, fortalecerlas y considerar la importancia en su justa medida tanto de la figura del directivo como del asesor, quienes coordinadamente con el colectivo docente, pueden avanzar en sus propias estrategias de mejora a la escuela.

## BIBLIOGRAFÍA

Aguerrondo, Inés, La escuela como organización inteligente, Buenos Aires, Troquel, 1996.

Antúnez, Serafín. “La educación escolar se desarrolla en el seno de una organización”, en Claves para la organización de centros escolares, Cuadernos de educación. Barcelona, España, 1998.

Antúnez, Serafín. Organización escolar y acción directiva. Biblioteca de Actualización del maestro. México. 2005

Bardisa Ruiz Teresa. Teoría y práctica de la micropolítica en las organizaciones escolares. Revista Iberoamericana de Educación. 1997

Braslavsky, Cecilia y Gustavo Cosse, Las actuales reformas educativas en América latina: cuatro actores, tres lógicas y ocho tensiones, Buenos Aires. 1996.

Bolívar, Botía Antonio. “Del aula al centro y ¿vuelta?. Redimensionar el asesoramiento”, en Asesoramiento al Centro Educativo. España, 2001.

Bonilla Rosa Oralia. Documento de Trabajo La gestión en la escuela primaria. Proyecto de Investigación e Innovación. (Archivo) . DGIE- SEByN. 2001

Bonilla, Rosa Oralia. “Escuela NC “(fragmento), SEP, México, 2001,

Casassus, Juan. Problemas de la gestión educativa en América Latina: o la tensión entre los paradigmas de tipo A y de tipo B. UNESCO-Orealc, Santiago de Chile, 1999.

Chavez, P, Novakosky, I; et. Al: "Gestión Integral de programas Sociales Orientada a Resultados", UNESCO, SIEMPRO, FCE, Buenos Aires. 2001.

Darling-Hammond, Milbrey, Milbrey W. McLaughlin El desarrollo profesional de los maestros. Nuevas estrategias y políticas de apoyo en Cuadernos de discusión no. 9 SEP. México. 2003.

Dean, Joan. Los papeles de los supervisores y asesores, en Supervisión y asesoramiento. Manual para inspectores, asesores y profesorado asesor, Madrid. 1997.

Ezpeleta, Justa y Alfredo Furlán (comp.), La gestión pedagógica de la escuela, UNESCO-OREALC, Santiago, 1992.

Ezpeleta, Justa. Algunos desafíos para la gestión en las escuelas multigrado. Revista Iberoamericana de Educación. OEI 1997

Fullan, Michael y Andy Hargreaves. La escuela que queremos. Los objetivos por los que vale la pena luchar. México, SEP – Biblioteca de Actualización del Maestro (BAM), 2000.

Fullan, Michael. Liderar en una cultura de cambio. España. 2000.

González, Miguel. "El artículo tercero constitucional y los valores de la Constitución", en. Primer Curso Nacional para Directivos de Educación Primaria. Lecturas México, Secretaría de Educación Pública.- CGA y CMS, 2000.

Guerra Mendoza Marcelino. PRONAE 2001-2006. Transformación de la gestión en el nivel de educación básica. ¿Articulación artificial o control sofisticado? En: La mala

educación en tiempos de la derecha. Política y proyectos educativos del gobierno de Vicente Fox. UPN México. 2005.

Huberman, Susana, Cómo aprenden los que enseñan. La formación de los formadores, Buenos Aires, 1994.

Martínez Olivé Alba. Construir el Programa Nacional para la Actualización permanente: Del centro de Maestros a la escuela, para mejorar el trabajo de los profesores. Ponencia presentada en el Encuentro internacional sobre formación de profesores de educación básica. México. 1997.

Navarro Gallegos César. (Compilador) La mala educación en tiempos de la derecha. Política y proyectos educativos del gobierno de Vicente Fox. UPN México. 2005.

Perfil docente, directivo y de asesoría técnica pedagógica síntesis y esquema básico. Módulo 1. Materiales de la especialización en gestión y asesoría. UPN México. 2005

Pozner, Pilar, Guía Reflexiva para la formulación y puesta en marcha de proyectos educativos Institucionales, Montevideo, 1997.

Pozner, 2000, Gestión educativa estratégica, módulo 2, p.14, Materiales para la especialización en gestión y asesoría para la formación continua. UPN. México 2005.

Ramírez, Rodolfo Raymundo. “La transformación de la organización y funcionamiento cotidiano de las escuelas primarias: Una condición imprescindible para el mejoramiento de la calidad de la educación”, en Primer Curso Nacional para Directivos de educación primaria. Lecturas México, SEP- CGA y CMS, 2000.

Rivera Ferreiro Lucía. Estrategias y herramientas para la sistematización, seguimiento y evaluación de programas y proyecto educativos. UPN México 2005.

Rivera Ferreiro Lucía. El Programa Escuela de Calidad en: La mala educación en tiempos de la derecha. Política y proyectos educativos del gobierno de Vicente Fox. UPN México 2005.

Rodríguez, Romero Ma. Mar. "Asesoramiento en Educación. Identidad y Constitución de una práctica controvertida" en SEGOVIA, Jesús (coord.) Asesoramiento al centro educativo. Colaboración y cambio en la institución, Barcelona, 2001.

Sánchez Moreno, Marita. "El proceso de Asesoramiento" en López, J. y Marcelo, C. (coord.) Asesoramiento curricular y organizativo en educación. Madrid. 1997

Schmelkes, Sylvia. "Reforma curricular y necesidades sociales en México", en. Primer Curso Nacional para Directivos de Educación Primaria. Lecturas . México, SEP- CGAyCMS, 2000.

Segovia Jesús Domingo. Asesoramiento al centro educativo. Biblioteca de Actualización del maestro. México 2004

Tarrés, Montserrat, "Perfeccionamiento docente y calidad de la educación", en: Cómo aprende y cómo enseña el docente. Un debate sobre el perfeccionamiento, PIIE/ICI, Santiago, 1992.

Tenti Fanfani Emilio, (org.) Gobernabilidad de los sistemas educativos en América latina. IPEE-UNESCO. Buenos Aires. 2004.

Torres, Rosa María. Formación docente, clave de la reforma educativa. Publicado en: Nuevas formas de aprender y enseñar, UNESCO-OREALC, Santiago, 1996.



Torres, R. M. y Serrano, J. A. Informe final evaluación externa elaboración y desarrollo de los PREFC UPN-CMIE México 2006.

Torres, R. M. y Serrano, J. A. Evaluación y seguimiento de los Programas Rectores Estatales de Formación Continua 2004-2005 para maestros de educación básica en servicio. México. 2005.

Torres, R. M. y Serrano, J. A. Evaluación y seguimiento de los Programas Rectores Estatales de Formación Continua 2005-2006 para maestros de educación básica en servicio. México. 2006.

### *Documentos oficiales*

Criterios para el diseño del Programa Rector Estatal de Formación Continua 2006 para Maestros de Educación Básica en Servicio, Subsecretaría de Educación Básica y Normal. Coordinación General de Actualización y Capacitación para Maestros en Servicio. México 2006.

Programa General de Formación Continua para maestros de educación básica. (PGFC).México. 2006

Programa Rector Estatal de Formación Continua PREFC, 2006-2007. Instancia Estatal del ProNAP. Nayarit 2006.

Sep-México, Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, México, 1992.

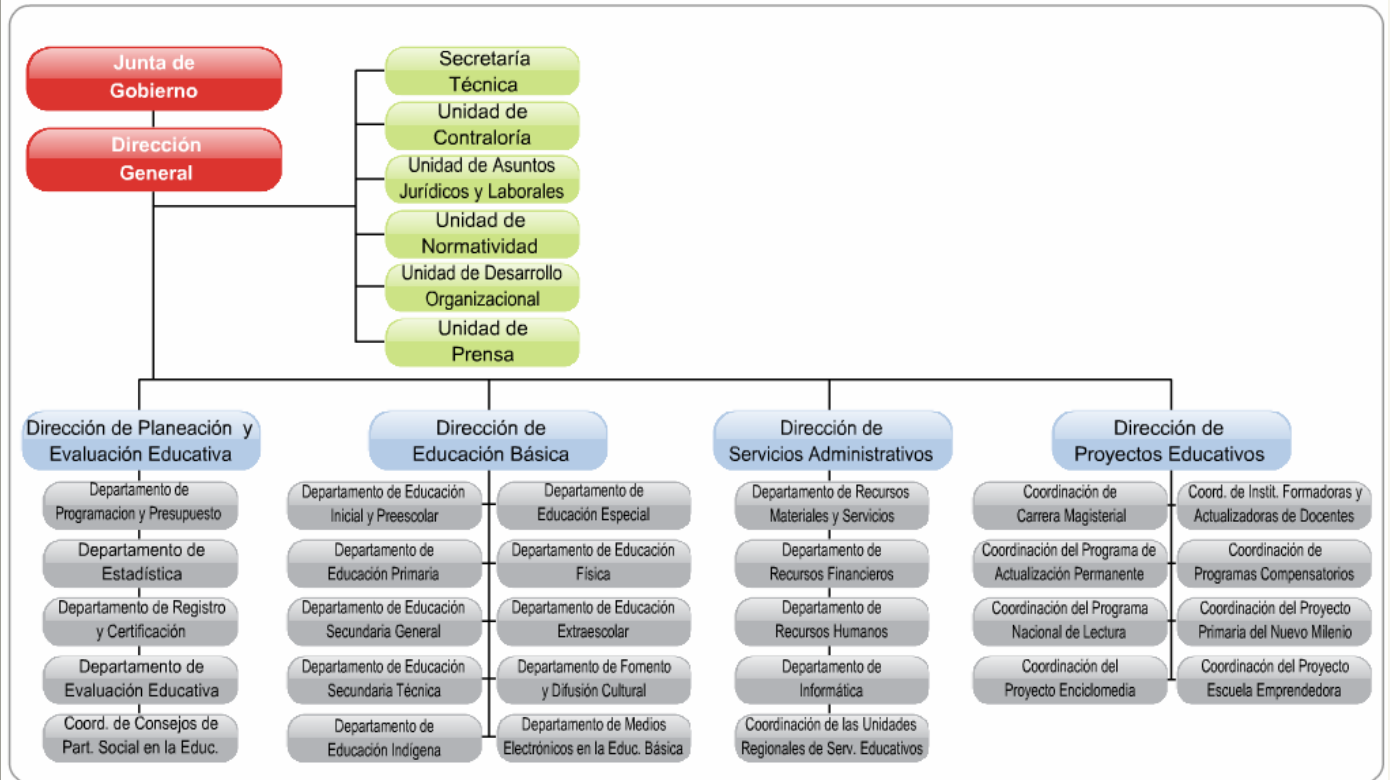
SEP. Programa Nacional de Actualización Permanente. Lineamientos generales para el establecimiento y operación de ProNap en las en las entidades federativas. México. 1996

SEP. Hacia una política integral para la formación y el desarrollo profesional de los maestros de educación básica. Cuadernos de discusión. Documento base. México. 2003.

Reglas de Operación del Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio. Subsecretaría de Educación Básica y Normal. Coordinación General de Actualización y Capacitación para Maestros en Servicio. Edición 2006.

# ORGANIGRAMA DE SEPEN

## INSTANCIAS DE SERVICIOS EXTERNOS QUE INCIDEN EN LA EDUCACIÓN BÁSICA



El siguiente esquema permite clarificar la organización de las instituciones internas y externas que ofrecen formación continua:

<b>INSTANCIAS QUE OFRECEN FORMACIÓN CONTINUA</b>				
<b>INTERNAS</b>		<b>EXTERNAS</b>		
<b>SEPEN</b> (Federalizado)	<b>SEP</b> (Estatal)	INST. DE EDUC. SUP	INST GOB.	OTRAS
<ul style="list-style-type: none"> <li>• PRONAP</li> <li>• NIVELES EDUCATIVOS</li> <li>• MEEBA</li> <li>• PEC</li> <li>• PAREIB</li> <li>• PNL</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• UPN</li> <li>• EDUC. MEDIA SUP Y SUP</li> <li>• EVALUACIÓN E INVESTIGACIÓN</li> <li>• CAM</li> <li>• NORMAL SUPERIOR</li> <li>• NIVELES EDUCATIVOS</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• IES</li> <li>• UAN</li> <li>• ENEN</li> <li>• UNIV. PART.</li> <li>• COLEGIOS</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• SSA</li> <li>• INDEJ</li> <li>• SEMARNA T</li> <li>• CONAGUA</li> <li>• SEC MARINA</li> <li>• DEPTO TRANSITO</li> <li>• DIF</li> <li>• CFE</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• COMPUTACIÓN</li> </ul>

El siguiente cuadro permite identificar las principales características del modelo de administración escolar y el de gestión educativa estratégica, observándose una fase intermedia de transición entre un modelo y otro.

MODELO DE GESTIÓN	PRINCIPALES CARACTERÍSTICAS
<p><b>Modelo de administración escolar</b></p>	<p>Ha funcionado durante un siglo, es el que ha dado origen al sistema educativo, y se tradujo en los textos, en las estructuras, en las prácticas, en los cursos de formación orientados a administradores y educadores, y en la concepción de prácticas educativas que tenían que seguir al pie de la letra, cuestiones decididas por otros en otra arte, pero fundamentalmente, cuestiones administrativas con baja presencia de lo educativo.</p> <p>El modelo separa las acciones administrativas de las acciones técnicas o pedagógicas, concentrando las primeras en manos de los directivos. Se tratan de acciones denominadas de administración general: planeamiento, confección de los programas operativos para cada unidad, distribución de los recursos humanos y materiales, control del funcionamiento de los servicios; documentación y archivo de las decisiones en expedientes, carpetas y depósitos, control de horarios y faltas de personal.</p> <p>Todas estas acciones administrativas generales tienen el objetivo de racionalizar el trabajo bajo dos principios funcionales altamente valorados: la subordinación funcional y la previsibilidad de resultados.</p> <p>En donde :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ La administración escolar dirige la educación como cualquier otra empresa</li> <li>○ Se ejerce autoridad y control.</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Una cultura rígida de trabajo.</li> <li>○ Tareas aisladas, escasez de equipos,</li> <li>○ Restricción estructural a la innovación,</li> <li>○ Una visión simplista de lo educativo,</li> <li>○ Un centro educativa cumple las políticas educativas, pero no las decide, ni las diseña.</li> <li>○ La escuela el lugar en el que menos se discute de educación</li> </ul> <p>Hasta hace 25 años , no había un sentido de premura por cambiar los supuestos con que estaba organizada la educación, ni, menos aun, por transformarlos. Los países Latinoamericanos tendieron a desatender las funciones de configuración del sistema para centrarse en las rutinas de la prestación del servicio</p>
<p>Proceso de Reconversión Proceso transitorio entre uno y otro modelo</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Renovación de las ideas y las prácticas de dirección es una de las claves estratégicas para poder adecuarse al nuevo marco de una sociedad globalizada, de mercados dinámicos, de rápidos cambios tecnológicos y de surgimiento de nuevas expresiones identitarias.</li> <li>● La reestructuración se refiere a la reconstrucción de las relaciones de poder en la escuela, en donde el principio de colaboración ocupa un lugar central como principio articulador e integrador de la acción, la planificación, la cultura, el desarrollo, la organización y la investigación.</li> <li>● La colaboración nace a raíz de dar una respuesta productiva a un mundo en donde los problemas son imprevisibles, las soluciones no son evidentes y las demandas y expectativas se intensifican.</li> <li>● Principios de solución cooperativa: <ul style="list-style-type: none"> <li>● Apoyo moral</li> <li>● Aumento de la eficacia</li> <li>● Mejora de la eficiencia</li> <li>● Reducción del exceso de trabajo, implica compartir cargas</li> <li>● Asertividad política</li> <li>● Certeza situada</li> </ul> </li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Perspectivas temporales sincronizadas</li> <li>• Mayor capacidad de reflexión</li> <li>• Capacidad de respuesta de la organización</li> <li>• Oportunidades para aprender</li> <li>• Perfeccionamiento continua</li> </ul>
<p>Gestión Educativa estratégica</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Abre las escuelas al aprendizaje permanente.</li> <li>• Tiene como misión construir una organización inteligente, abierta al aprendizaje de todos sus integrantes y con capacidad para la experimentación.</li> <li>• Una nueva forma de comprender y conducir la organización escolar,</li> <li>• La labor cotidiana de la enseñanza, es un proceso práctico generador de decisiones y comunicaciones específicas.</li> <li>• Es un reposicionamiento estratégico de las prácticas de dirección de las organizaciones educativas.</li> </ul> <p>La gestión educativa supone la interdependencia de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Una multidisciplinariedad de saberes pedagógicos, gerenciales y sociales</li> <li>• Prácticas de aula, de dirección, de inspección, de evaluación y de gobierno</li> <li>• Principios útiles para la acción; múltiples actores, en múltiples espacios de acción</li> <li>• Temporalidades diversas personas, grupales y sociedades superpuestas y/o articuladas</li> </ul>

**Matriz para la evaluación del análisis de la situación inicial del proyecto educativo.**

Preguntas	si	no	OBSERVACIONES	RECOMENDACIONES
<p>¿Se han identificado los indicadores del problema que da origen al programa estatal de formación continua?</p>		x	<p>Considera apartados que permiten identificar los principales retos de la formación continua en la entidad, entre otros los objetivos específicos; existe el planteamiento de hacia donde se quiere ir, pero no existen indicadores que precisen el como se va a ir evaluando el proyecto, mediante indicadores de impacto, de resultado, de proceso o de producto.</p> <p>Existe un formato en el que las acciones sustantivas mensuales se les agrega una unidad de medida, sin embargo es un tanto incipiente.</p>	<p>Es conveniente que a partir del problema de origen se puedan formular indicadores que traten de anticipar los resultados.</p> <p>Pueden utilizarse indicadores de proceso, que están relacionados con las preguntas acerca de la ejecución de las actividades, las tareas y el presupuesto del proyecto.</p> <p>Indicadores de resultado que permitan valorar el planteamiento de los objetivos específicos del proyecto, o bien de impacto es decir los cambios o resolución de la problemática que se esperan generar con el proyecto.</p> <p>En el PREFC es conveniente incluir indicadores de producto, que permitan conocer la cantidad y la calidad de la prestación del servicio de formación continua, y del alcance de los objetivos propuestos</p>



Preguntas	si	no	OBSERVACIONES	RECOMENDACIONES
<p>¿Existe una línea de base del proyecto, es decir existen datos iniciales sobre los indicadores que dan cuenta del problema antes de comenzar su aplicación?</p>		X	<p>No existen indicadores específicos, pero se pueden identificar algunos como son los principales resultados educativos , porcentajes de cobertura, índices de deserción y eficiencia terminal. Otros relativos a los resultados de las evaluaciones de los maestros en los ENMS, porcentajes relativos a preparación profesional de los docente y otro relativo a la formación docente en el que se especifica que no existen políticas de acompañamiento al docente y falta de funcionamiento de los colectivos escolares.</p> <p>Situaciones problemáticas cuando se refiere a cuales son los principales problemas de la entidad respecto a la formación continua y otros, pero no se contemplan indicadores que den cuenta del problema antes de comenzar su aplicación,</p>	<p>Es conveniente identificar desde su elaboración inicial los momento metodológicos sustanciales que permitan desde la gestión integral realizar intervenciones que permitan revisar, definir, actuar, analizar y redefinir sucesivamente la acción sin perder de vista el fin programa</p> <p>Es prioritario elaborar indicadores que dan cuenta del problema antes de comenzar su aplicación, con la finalidad de tener como referencia el donde estamos, por donde vamos a transitar y hacia donde queremos llegar.</p>

Preguntas	si	no	OBSERVACIONES	RECOMENDACIONES
¿Se han identificado causas o factores explicativos del problema?		x	<p>Explicita las principales causas que inciden, entre los que considera los resultados de la evaluación del PREFC 2005, la carencia de políticas de acompañamiento al docente y falta de funcionamiento de los colectivos escolares.</p> <p>Insuficiencia de materiales educativos, uso inadecuado de materiales educativos por los docentes, competencias docentes insuficientes para el desarrollo de la función, condiciones inadecuadas e insuficientes para desarrollar la actualización docente y la carencia de una política articuladora que impulse el funcionamiento de los colectivos escolares y en general programas de actualización para profesores que en lo general no corresponden a las necesidades del trabajo docente.</p>	<p>Es conveniente explicitar las causas o factores que están incidiendo en el problema, para poder hacer los planteamiento iniciales que permitan ayudar a encontrar las estrategias de intervención desde la planificación, ejecución y finalización de la intervención.</p>
Considerando las respuestas a las preguntas anteriores, ¿se concluye que la		x	<p>La forma en que se presenta la explicación no cuenta con la organización y sistematización de la información que permita al lector con</p>	<p>Es necesario reorganizar por un lado la información de la situación actual de los servicios de formación continua de tal forma que permita</p>

Preguntas	si	no	OBSERVACIONES	RECOMENDACIONES
<p>explicación de la situación inicial está sustentada en información suficiente?</p>			<p>toda claridad poder identificar el problema principal, las causas que lo originan e indicadores o criterios que precisen el como estamos y valorar los avances en forma permanente que permitan la toma de decisiones y mejora continua de la gestión del programa.</p>	<p>identificar la problemática que da sustento al diseño.</p>

### Matriz para la evaluación de los componentes del programa social

Preguntas	si	no	OBSERVACIONES	RECOMENDACIONES
¿Se han definido los componentes básicos del programa educativo? (Objetivos generales y específicos, metas, estrategia, etapas, actividades, recursos, propuesta de evaluación)	X		Desprende de ahí los objetivos específicos, los que luego se convierten en compromisos y metas, en otro formato las acciones, actores y recursos	Ninguna. Los elementos básicos del programa se encuentran definidos.
¿Los componentes previstos se han diseñado para transformar las causas o factores críticos del problema educativo detectado?	X		Los objetivos específicos, metas, compromisos y acciones tienen como fin atender los factores críticos del problema detectado, en función de la viabilidad institucional de la entidad.	La transformación de las causas y factores críticos no es una situación completamente de responsabilidad para quien diseña. Existen condiciones institucionales fuera de su control.
¿Se ha seleccionado a la población beneficiaria del programa?	X		Todas las acciones tienen claros los beneficiarios y los tiempos en que se realizarán.	Hacer del conocimiento de los beneficiarios las acciones destinadas para ellos.
¿El objetivo general expresa la intención de transformar el problema que le da origen al programa?	X		Si, el propósito General es amplio y considera la mejorar de los procesos de formación continua, avanzar en el establecimiento de las condiciones	Se hace necesario recomendar la realización de un diagnóstico que considere los elementos necesarios para identificar el

		para mejorar la calidad de la atención a los profesores a través del Nuevo Modelo, la construcción del Servicio de Asesoría Académica a las Escuelas (SAAE) y en la gestión institucional, impulsando así una enseñanza de buena calidad y mayores logros en los aprendizajes.	problema principal, además, es necesario enunciar el problema que ha dado origen al diseño del Programa Rector Estatal.
¿Se identificaron objetivos específicos del programa?	X	Si cuenta con 9 objetivos específicos. En ellos se atiende el cumplimiento del propósito general. 5 son objetivos que responden a procesos de formación continua con destinatarios bien definidos, y 4 restantes relacionados con el servicio.	Esta es una de las partes que guarda congruencia interna.
Se han identificado las metas de resultado de los objetivos específicos?	X	Se contemplan las metas	Ninguna.
¿Se han identificado actividades suficientes y necesarias para cada componente del proyecto?	X	Se identifican actividades, aunque faltan algunas otras derivadas de una acción sustantiva.	Registrar en los formatos de seguimiento las actividades que se han desarrollado, no obstante no estar planeadas.
¿Se estableció cuáles son las instancias responsables de ejecutar cada una de esas actividades?	X	Si, Existe el diseño de un instrumento de registro elaborado posteriormente que permite clarificar la responsabilidad por cada una de las acciones del programa,	Se hace necesario reconsiderar las cargas de trabajo, puesto que las responsabilidades no son equitativamente distribuidas.

¿Cada una de las actividades del programa está desagregada en tareas?	X		Aunque no todas, en la mayoría de ellas se ha hecho este desagregado. Considerar las acciones que necesitan desagregarse, para mejorar la estrategia de seguimiento y evaluación.
---	---	--	---