



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

SECRETARÍA ACADÉMICA

ESPECIALIDAD

GESTIÓN Y ASESORÍA PARA LA FORMACIÓN CONTINUA

**“LA CONSTRUCCIÓN DE TRAYECTOS FORMATIVOS EN EL ESTADO DE
CHIHUAHUA”**

T E S I N A

**PARA OPTAR AL DIPLOMA DE LA
ESPECIALIDAD EN GESTIÓN Y ASESORÍA PARA LA FORMACIÓN
CONTINUA**

PRESENTADA POR:

PROF. ARTURO GONZÁLEZ IBARRA

DIRECTOR DE TESINA:

DRA. ROSA MARÍA TORRES HERNÁNDEZ

MÉXICO, D. F.

NOVIEMBRE, 2006

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN

CAPÍTULO I. Las políticas Nacionales y Estatales 6

CAPÍTULO II. La escuela como centro de la Formación Continua 14

CAPITULO III. Antecedentes de la Formación Continua en
Chihuahua 29

CAPÍTULO IV. Situación actual de los colectivos escolares y
construcción de trayectos formativos 35

CAPÍTULO V. La práctica docente y los retos por superar 47

CONCLUSIONES 59

BIBLIOGRAFÍA 62

ANEXOS

INTRODUCCIÓN

Nuestras escuelas presentan problemas como la reprobación, la deserción, aprendizajes deficientes, inequidad, entre otros. En estos problemas influyen algunos factores externos, pero una de las causas principales es lo que se hace o deja de hacer en el interior de las aulas y de la escuela. Sin embargo, cuando existen malos resultados educativos parece difícil que cada uno de los actores del proceso educativo asuma su responsabilidad. Aunque no es una generalidad, encontramos con frecuencia que en el eventual caso de que se llame a rendir cuentas a un maestro, que año con año reporta deficientes resultados en el aprendizaje de sus alumnos, él señalará que sus alumnos no saben leer ni escribir porque sus padres son analfabetos, tienen una familia desintegrada o por la influencia de la televisión. Algo similar suele ocurrir con directores y supervisores, ya que consideran que las fuentes principales del fracaso escolar son los factores externos, así como la "falta de vocación de los maestros", la "resistencia al cambio" o la mala preparación de éstos.

Lo cierto es que maestros, directivos, alumnos, padres de familia, comunidad y autoridades educativas tienen una cuota de responsabilidad en el proceso y los resultados educativos. Si todos estamos involucrados en mejorar la calidad educativa, ¿cómo podemos articular los esfuerzos?

En primera instancia parece lógico voltear a ver a los maestros y pedirles que apliquen mejores técnicas de enseñanza, que construyan ambientes de participación y respeto, que comprendan el proceso de aprendizaje de sus alumnos, que les escuchen, que diversifiquen las experiencias educativas, en fin

que mejoren el proceso y los resultados. No obstante, la tarea educativa no debe recaer solamente en el trabajo docente, si bien maestras y maestros son quienes dan la cara y atienden al alumnado.

Los maestros no pueden seguir solos en esta tarea. Además de la corresponsabilidad que deben asumir alumnos y padres de familia, existe una pesada estructura administrativa que debería dar soporte y apoyo al trabajo que se realiza en las aulas; pero tal soporte no se proporciona, basta analizar de manera somera la forma como las burocracias educativas funcionan para percatarnos que la relación existente entre éstas y las escuelas es de todo, menos de apoyo (Silva, 2001).

En este contexto la aspiración es que todos los niños y jóvenes del país aprendan en la escuela las competencias previstas en los planes y programas de estudio, en condiciones de equidad; así, la entidad tiene la responsabilidad de generar las condiciones que favorezcan el desarrollo profesional de los maestros y las maestras de educación.

En el documento se desarrollaron cinco capítulos. En el primero se establecen las políticas nacionales y estatales que sustentan la formación continua cuyas finalidades están centradas en la escuela como centro de esta formación y el aprendizaje como razón de ser.

El segundo capítulo se dirige a reconocer la escuela como organización en donde se presentan una serie de conflictos, tensiones y oportunidades para conformar comunidades de aprendizaje en colectivo, sin descuidar el desarrollo

individual, en este mismo capítulo se describen las dificultades para construir trayectos formativos congruentes con las problemáticas de las escuelas.

En el tercer capítulo se enuncian los antecedentes de la formación continua en Chihuahua como parte fundamental para comprender las resistencias al cambio, producto de la historia de los diversos actores involucrados en este proceso para poder vincularse y regular las diversas propuestas de formación continua.

La situación actual de los colectivos docentes y la construcción de trayectos formativos se trata en el capítulo cuatro para finalizar con la práctica docente y los retos que impone cambiar de un modelo centrado en la oferta al de la atención a la demanda de los colectivos docentes, a través de sus trayectos formativos. Se incluye además, un apartado con las conclusiones de este documento.

CAPÍTULO I

LAS POLÍTICAS NACIONALES Y ESTATALES.

En el marco del artículo 3º Constitucional la orientación de la normatividad va en el sentido del patrimonio espiritual de la nación. Los principios que regirán la acción de los docentes y su relación con los demás miembros de la comunidad escolar serán los valores que la humanidad ha desarrollado y que consagra nuestra Constitución: respeto y aprecio por la dignidad humana, por la libertad, la justicia, la igualdad, la democracia, la solidaridad, la tolerancia, la honestidad y el apego a la legalidad.

En la Constitución de los estados Unidos Mexicanos se enuncia que; en los principios que ha de imbuir la escuela está la democracia, la escuela “...tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la Patria y la conciencia de la solidaridad internacional en la independencia y la justicia, basándose en progreso científico, luchando así contra la ignorancia y sus efectos, las servidumbres, los fanatismos y los prejuicios...” (p.27).

El Programa Nacional de Educación 2001 – 2006 menciona que:

...entre las competencias cognoscitivas fundamentales que es preciso que adquieran los alumnos en su tránsito por la educación básica destacan las habilidades comunicativas básicas: leer, escribir, hablar y escuchar; el desarrollo del pensamiento lógico y la creatividad; así como la asimilación de conocimientos que le permitan comprender el mundo natural y social, su evolución y su dinámica. Además

oportunidades de ejercer plenamente sus capacidades de expresión (arte, creatividad y cultura) y desarrollen su sensibilidad y sentido estético; otro aspecto es el del cuidado de su cuerpo y el desarrollo de sus potencialidades físicas. También se requiere de formar a las personas en el trato con los demás, en la solidaridad y el compromiso con los que menos tienen. Actitudes y disposición para ejercer una ciudadanía competente y responsable: auténtica vida democrática sustentada en la valoración y respeto a las diferencias culturales, sostenida sobre una cultura de la legalidad, de participación y compromiso en la vida pública, respetuosa de los derechos de los demás, y de activismo a favor de la justicia (p. 123).

Los conceptos y argumentos normativos que sustentan la formación centrada en la escuela, se expresan en el artículo 33 del reglamento Interior de la Secretaría de Educación Pública publicado en el Diario Oficial de la Federación (2006) y de manera específica en el Programa General de Formación Continua 2005 – 2006 donde se establecen entre otras, las siguientes prioridades:

Avanzar hacia la conformación de un modelo de formación continua para maestros en servicio donde la escuela sea el espacio principal de aprendizaje para los maestros e Impulsar la constitución del servicio de apoyo técnico a las escuelas, comenzando por transformar la organización y funcionamiento de los Centros de Maestros y fortaleciendo procesos de vinculación con la estructura educativa,

principalmente con la supervisión escolar, así como con instituciones educativas y organismos que contribuyan en la formación de docentes” (p. 7).

Avanzar en un sistema que regule los procesos de actualización, capacitación, nivelación y superación profesional se fundamenta en el mandato de la Política de formación inicial continua y desarrollo profesional de los maestros, establecida en el Programa Nacional de Educación (2001 – 2006) que indica:

Se reorientará y fortalecerá la formación inicial, continua y el desarrollo profesional de los maestros de educación básica, para que responda adecuadamente a los fines que se persiguen en educación de los niños y jóvenes, buscando la consolidación de las capacidades estatales en la materia (p. 149).

Para atender al objetivo particular 7 de dicha política que, a la letra, señala:

Fomentar el desarrollo profesional de los maestros asegurando una oferta de formación continua, variable, flexible y congruente con los propósitos educativos, así como las condiciones institucionales para esa formación, y un sistema de estímulos que aliente el ejercicio profesional y retribuya el trabajo eficaz de los maestros (p. 151).

Así como a las líneas de acción planteadas en el propio objetivo 7:

Consolidar y articular el subsistema de actualización, capacitación y superación profesional para maestros de educación básica en

servicio, mediante la evaluación de los servicios, su fortalecimiento institucional y el establecimiento de normas generales” e “Impulsar el desarrollo profesional de los maestros mediante un conjunto diversificado de acciones (p.151).

Asimismo en el Programa Estatal de Educación 2005 – 2010 para la revaloración social de los profesores de la educación y en el apartado de estrategias se busca fortalecer y diversificar la oferta de formación y actualización de los profesionales de la educación de los diferentes tipos, niveles y modalidades en las distintas regiones de la entidad de acuerdo a las necesidades específicas del servicio educativo estatal. También indica que se requiere mejorar los procesos de actualización y superación de los profesionales de la educación. En las líneas de acción de este Programa Estatal se menciona la necesidad de articular las funciones de las instituciones formadoras y actualizadoras de docentes, planear la oferta de servicios con base en los resultados de diagnósticos sobre las necesidades de atención a la demanda de formación de maestros y maestras de la entidad, crear redes de profesores que promuevan el intercambio, producción difusión del conocimiento, ampliar y acercar servicios de formación inicial y continua para que todos los docentes cuenten con oportunidades para su desarrollo profesional. Con las líneas de educación básica y áreas de apoyo se pretende establecer una oferta de formación de profesionales de la educación de acuerdo a las necesidades particulares de la entidad, articular la oferta de formación inicial, profesionalización y actualización permanente de los profesores, promover la

vinculación entre los niveles de educación básica con el Programa Nacional de Formación Continua de los Maestros de Educación Básica en Servicio (PRONAP), coordinar esfuerzos entre las instituciones vinculadas con educación indígena para facilitar la profesionalización de los docentes y promover el enfoque intercultural bilingüe en las instituciones formadoras de profesionales de la educación.

En el marco del Programa Nacional de Formación Continua para Maestros en Servicio, la propuesta a 2009 parte de reconocer que la docencia es una profesión compleja, que exige de las maestras y maestros de educación básica un conjunto de competencias para enfrentar los cambios sociales y la permanente producción de conocimientos (Coordinación General de Actualización, 2004, pp. 2-3). Por esta razón, en la escuela se expresan las tensiones entre esas demandas, las tradiciones y las innovaciones. Los desafíos a los que se enfrenta la escuela básica, implican un cambio profundo, llevarlo a la práctica requiere de la concurrencia de todos: alumnos, maestros de la escuela y de otras escuelas, padres de familia, directivos, personal de apoyo técnico pedagógico de las supervisiones escolares y centros de maestros, materiales bibliográficos, experiencias, reflexiones y compañías de especialistas en diversas disciplinas.

Así mismo el Programa General de Formación Continua (2006) en su propósito general busca: “Regular y mejorar los servicios de formación continua ampliando las posibilidades de todas y todos los profesores de acceder a una formación permanente de alta calidad, con el concurso de actores competentes

en contribuir a la actualización de los docentes...” (p. 5).

También se requiere “Avanzar hacia la conformación de un modelo de formación continua para maestros en servicio donde la escuela sea el espacio principal de aprendizaje para los maestros” (Programa General de Formación Continua, 2006, p. 7).

En las reglas de operación 2006 se busca contribuir en la constitución del servicio de asesoría académica a la escuela, fortaleciendo el desarrollo de competencias profesionales de los supervisores, directivos y centros de maestros con la finalidad de apoyar a los colectivos escolares y a los maestros en lo individual con apoyos académicos de calidad.

Las acciones y las condiciones a crear para disponer de un servicio permanente de formación continua en cada entidad federativa que atienda a los dos campos de la formación (dentro de la escuela en colectivo y fuera de ella en lo individual), se plasman en el programa rector estatal de formación continua (PREFC), que es un documento previsto en las Reglas de Operación del PRONAP 2004 (DIARIO OFICIAL DE LA FEDERACIÓN, 12 marzo 2004) para auxiliar a las autoridades educativas de las entidades federativas en la planeación del servicio estatal de formación continua, con el fin de lograr un cumplimiento cada vez más eficiente de sus propósitos, mediante la organización de los recursos humanos, materiales y financieros que se le destinan), es un instrumento de planeación que permite mantener el carácter nacional de la formación docente, al responder a las normas nacionales, y su carácter federalista al atender las necesidades y a las soluciones locales. (Criterios para el diseño del programa rector estatal de

formación continua 2004 – 2005, pp. 3-4). Es necesario consensuar con las áreas responsables de educación básica y de formación continua (actualización y capacitación) con la participación de las áreas de evaluación así, para un mejor diseño es muy importante que se consulte con maestros, directores y supervisores destacados, en ejercicio o retirados, que puedan expresar las necesidades formativas más sentidas por los docentes. La participación de especialistas en formación de maestros y educación básica, tales como personal de formación inicial de docentes, de instituciones de educación superior y de investigación educativa, así como de otros organismos comprometidos con la escuela pública será beneficiosa(Criterios para el diseño del programa rector estatal de formación continua 2004 – 2005. pp. 7-8).

Existen aún problemas de una adecuada articulación de propuestas de formación, la actualización se ha centrado en cursos y talleres alejados de las necesidades de los maestros, pocas propuestas para los grupos vulnerables, programas de estudio en donde la estructura educativa ha quedado al margen y una indiscriminada oferta a los colectivos y maestros. Desde esta perspectiva en 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) se considera:

Que es necesario articular en trayectos formativos: los talleres generales de actualización, los cursos estatales, así como los cursos generales de actualización, los cuadernos de estrategias didácticas, los libros para la biblioteca de actualización de los maestros y otros

programas y materiales de estudio a partir de las temáticas que se tratan en cada uno de ellos, con el fin de que los destinatarios inicien el estudio de un tema al principio del ciclo escolar y lo profundicen durante el año, sin verse obligados a abandonar el estudio o desarrollar otros temas muy distintos o ajenos a su función o interés.

(p. 3).

CAPÍTULO II

LA ESCUELA COMO CENTRO DE LA FORMACIÓN CONTINUA.

Una vez que se analizó el fundamento legal de la formación continua en nuestro país y la entidad, se requiere conocer los procesos que se dan al interior de las escuelas y las aulas. En este capítulo se reflexiona sobre las competencias que se requieren para el logro de los propósitos educativos. Existen diversos factores que favorecen o entorpecen los procesos para concebir la escuela como centro de la formación continua y el aprendizaje como razón de ser; pero más que debilidades deben concebirse como oportunidades para establecer comunidades de aprendizaje.

Al interior de los colectivos docentes se manifiestan tensiones que son producto de las generadas con sus autoridades y apoyos técnicos. Con ello, se manifiesta un rompimiento entre lo que debe ser y lo que es.

No es fácil determinar las necesidades sociales del individuo que le corresponden a la educación, pero se pueden concebir como aquellas que tienen que ver con la convivencia con el otro y con otros. En este sentido, Silvia Schmelkes (2001) considera que:

...para que esta convivencia sea sana, provechosa y constructiva, el ser humano requiere: comunicarse, contar con elementos para entender al otro, enfrentar problemas y resolverlos de manera individual pero, preferentemente, en equipo, desempeñarse de manera adecuada en un ambiente democrático y valorarse a si mismo (p.9).

Además de lo anterior, es fundamental desarrollar competencias cognitivas como buscar información, razonar, pensar científicamente, reflexionar sobre el propio aprendizaje y pensamiento, aprender a aprender, aprender a hacer, aprender de la vida. Estas competencias no garantizan el aprender a convivir, ni éste el desarrollo de las habilidades cognitivas, la escuela debe favorecer ambas y ponerlas en relación.

Por su parte la sociedad exige a la escuela que se cumplan determinadas funciones, las que con cierta frecuencia son cuestionadas por los diversos actores del sistema educativo concibiéndolas como alienantes y contradictorias con el tipo de ciudadano que teóricamente se enuncia.

Sería ideal educar: en el respeto y en el cuidado del medio ambiente, para el consumo inteligente, a sujetos con una fuerte identidad y un equilibrado nacionalismo, a sujetos en la democracia y a una población creativa, capaz de entender e incluso de prever los cambios y adelantarse a ellos para enfrentarlos con ventaja. También, sería utópico pensar en formar una sociedad profundamente conocedora y respetuosa de los derechos humanos y una población capaz de resistir embates de estructuras viciadas que demandan comportamientos corruptos o incluso criminales para sobrevivir a su interior.

Para poder lograr las competencias se requiere la participación de todos los actores y recursos de la escuela, vinculados a través de un trabajo colaborativo, va más allá de los modelos desarticulados de capacitación docente que dejan de lado el contexto, las condiciones institucionales, los saberes y la diversidad de los participantes.

El modelo de formación continua que se diseña para responder a la concepción de profesionalidad toma como centro a la escuela y tiene al aprendizaje como razón de ser como se enuncia en el Programa General de Formación Continua (2005 – 2006);

...es menester tomar las decisiones para que, en los hechos, la escuela sea el espacio principal de desarrollo profesional de los maestros, y coadyuvar, junto con otros esfuerzos, en la constitución de colectivos docentes que sean el sujeto de la formación y aprendan a tomar decisiones para incidir juntos en la mejora de sus prácticas de enseñanza y en los resultados de sus alumnos... (p.4).

La formación continua no puede ser homogénea y rígida, la diversidad de necesidades de formación y las características propias de los maestros (preparación, edad, antigüedad en el servicio, condiciones personales, entre otras) requieren de conformar acciones de cada contexto. Aunado a estas características cada nivel educativo y la región demandan actividades de acuerdo a sus propias necesidades. Sin duda alguna se requiere de cambiar de un modelo tradicional de formación continua por otro que atienda a las necesidades. Las diversas investigaciones y la experiencia llevan a confirmar que el espacio ideal es partir de la escuela, es decir, de la oferta a la demanda. Cambiar a un modelo centrado en la escuela es complejo pero su resultado es significativo ya que trabajar con los colegas de un establecimiento escolar permite darse cuenta de problemáticas similares y soluciones sugeridas por los compañeros; la confianza entre ellos, compartir similares problemas y la

reflexión de la práctica permite actuar de manera inmediata para revalorando su función (autoestima profesional).

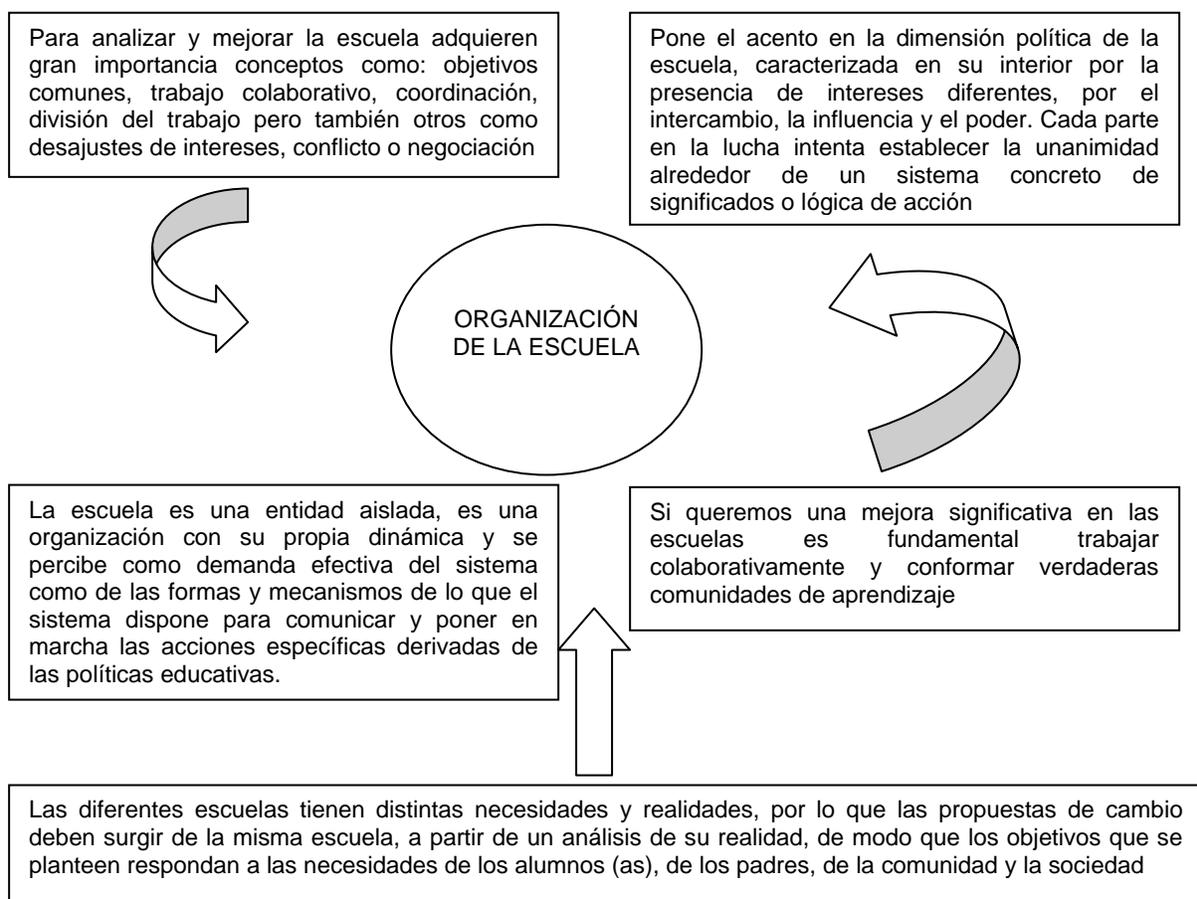
Se cuenta con las condiciones para empezar a vincular la formación en servicio con la escuela, que es el lugar de los verdaderos aprendizajes de los maestros: reflexiona, analiza, discute y sistematiza sobre su práctica. En esas circunstancias el maestro se hace responsable de su proceso formativo (autoestudio y autoaprendizaje), construyendo a lo largo de su vida personal y profesional autonomía para seleccionar lo que es significativo para sus alumnos. El gran reto es la constitución de ambientes favorables en donde todo el personal de una escuela trabaje en colaboración y esté dispuesto a compartir sus experiencias con sus colegas; así como reflexionar y discutir en torno al quehacer diario. Hoy se requiere de una organización escolar en donde los miembros reflexionen, analicen y replanteen su práctica docente y se desempeñen comprometidos en la tarea. Lograr los propósitos educativos requiere que los docentes salgan de sus aulas y se interesen por las problemáticas de la escuela, requiere que interrelacionen los propósitos, recursos, estructura, tecnología, cultura y entorno o contexto con vías a la mejora de esta organización.

La escuela es el soporte principal sobre el cual se apoyará el desarrollo del currículo: los valores que imperen en la comunidad educativa, las normas, los modelos de aprendizaje, los estilos docentes, las expectativas de los maestros, de las madres y los padres, las formas de relación y de comunicación

que existen en la escuela, constituyen los elementos que orientarán la puesta en marcha del currículum.

Las posturas de Antúnez (1998), Bardisa (1997), Ramírez(2000), Fullan y Hargreaves (2000) nos permiten interpretar el funcionamiento de la escuela como organización representado en el esquema 1:

Esquema 1: Enfoques en torno a la organización de la escuela.



Uno de los grandes retos es concebir a la escuela como un espacio en donde se pone en juego el poder, compartir y repartir el poder es algo que en realidad no se da en las escuelas; el director sigue siendo el que asume el poder para controlar sus centros educativos. Los directores de escuela deben asumir

su responsabilidad académica con la firme intención de lograr ambientes colaborativos al interior de los colectivos, para poder lograr este propósito es fundamental observar las diversas dinámicas que se dan en su interior.

Es necesario conocer la dinámica de las escuelas, espacio en donde los diversos actores negocian, acuerdan, hacen alianzas, proponen, surgen conflictos, absorben el poder o lo distribuyen, trabajan en equipo, hacen tareas individuales, se responsabilizan individualmente con su comunidad, etc.

Cada escuela y maestro son únicos ya que tienen una historia que los hace actuar de determinadas formas, generando de esta forma ambientes escolares indistintos y con características propias. Las ideas anteriores son fundamentales en la construcción de trayectos formativos y la atención a las problemáticas específicas de los planteles escolares., de tal manera que no se pueden llevar a cabo estrategias similares y con actividades idénticas.

Otra idea que es importante considerar es lo que se refiere a la prioridad entre el trabajo en colectivo y el individual para la construcción de trayectos formativos. Con relación a ello Fullan y Hargreaves (2000) expresan:

Nuestras escuelas no pueden prescindir del crecimiento y del aprendizaje que nacen de la diversidad y creatividad individuales dentro y fuera de nuestras propias juntas escolares. Debemos experimentar y descubrir mejores modalidades de trabajo en equipo que movilicen el poder del grupo al mismo tiempo que alientan el desarrollo individual. Debemos utilizar el trabajo en equipo no para nivelar al personal hacia abajo, sino para sumar fuerzas y creatividad.

Por eso tenemos que luchar por el trabajo en equipo, pero no ingenuamente. También debemos promover y proteger al individuo

Pero también el análisis micropolítico nos ayuda al poner el acento en la dimensión política de la escuela, caracterizada en su interior por la presencia de intereses diferentes, por el intercambio, la influencia y el poder. Cada parte en la lucha intenta establecer unanimidad alrededor de un sistema concreto de significado o lógica de acción. Para conocer la política educativa es primordial reconocer que las instituciones escolares son campos de lucha, que los conflictos que se producen son vistos como algo natural y no patológico, y que sirven para promover el cambio institucional, lo cual significa que las escuelas presenten una situación de conflicto permanente.

Como se observa, no es tarea fácil atender los colectivos docentes, en muchas de las ocasiones existen dinámicas que entorpecen los procesos de cambio pero también es cierto que es productivo aprovechar los conflictos y luchas que se gestan para favorecer ambientes propicios para el aprendizaje de los maestros. En la actualidad y con base en este contexto se requieren plantear nuevos retos ante la diversidad de dinámicas de la escuela y de sus maestros:

- Reconocer que en la actualidad admitimos estar en un proceso creciente de transformaciones sociales en todos los órdenes.
- Reconocer que no hay verdades únicas y universales así como tampoco culturas, formas de pensar o ver el mundo de manera única y homogénea.

- Abrir paso a lo que se puede llamar el reconocimiento, valoración y aprecio por la diferencia por el otro como un legítimo otro.
- No hay déficit cultural, hay diferencia.
- Educar en y para la diversidad. En, con y para el contexto.
- No a la primacía de la razón instrumental, porque los problemas plantados a la sociedad son más bien de tipo ético
- Comprender la cultura como un elemento definitorio de los grupos humanos que transforman su entorno y sobreviven en él, y construyen su explicación del mundo y el sentido de su vida.
- Reconozcan que todo ser humano trae consigo conocimientos, saberes, experiencias y valores, expresiones de su cultura que deben ser reconocidos y aprovechados, como punto de partida de aprendizajes posteriores y para enriquecerlos a los demás.
- Lograr una convivencia respetuosa.
- Trabajen en equipo decisiones participativas donde se escuche y respete la voz de la minoría y exista libertad de expresión.

Por las razones anteriores, es fundamental buscar un cambio y una conceptualización que replantee al maestro y su formación en una dimensión distinta, que vaya más allá de asignarle toda la responsabilidad de la transformación escolar, de la recurrencia al fracaso como fuente para instalar la innovación. Esta perspectiva conceptualiza a los docentes como sujetos de saber, de aspiraciones y de política, que sitúa su práctica en el campo de la cultura (Darling – Hammond, 2003; Imbernón, 1994; Mercado; 2002, Suárez,

2003; Unda, 1999). Una mirada de esta naturaleza trasciende el carácter desarticulado que los modelos de capacitación le han conferido a la función docente. Los colectivos emergen como herramientas conceptuales que acompañan la búsqueda de innovación, a fin de que los profesores se piensen, piensen su práctica profesional y se reinventen a sí mismos en una relación directa con la cultura, no en el sentido de la moda que se impone como novedades que luego desaparecen.

El cambio educativo, tiene los siguientes principios que Harris y Hopkings (2000) enumeran:

- Mejora escolar es un proceso que se centra en incrementar la calidad de aprendizajes de los alumnos.
- La visión del centro educativo deberá ser aquella que abarque a todos los miembros de la comunidad escolar.
- El centro educativo deberá asegurar sus prioridades internas mediante la adopción de las presiones externas para cambiar y, de este modo, incrementar su capacidad para gestionar el cambio.
- La escuela procurará desarrollar estructuras y crear condiciones que fomenten la colaboración y conduzcan a la potenciación de alumnos y profesores (p.10).

Desde esta perspectiva la escuela es un lugar de aprendizaje para alumnos y profesores. Los cambios que menciona Bolívar en *Del aula al centro y vuelta*, para redimensionar el asesoramiento se encuentran en tres plano: cambios de primer orden (instructivos o curriculares) centrados en la dimensión

técnico/individual de la enseñanza, segundo orden a nivel de organización y tercer orden centrarse en aquellas variables próximas al aula, pues es lo que los profesores hacen en clase lo que marca la diferencia en los resultados de aprendizaje de los alumnos.

Por su parte Colén (videoconferencia de la sesión presencial de la especialidad en Gestión y asesoría para la formación continua, junio de 2006) comenta que los maestros también se forman en su contexto y con sus problemas. Es enfocar hacia la práctica – reflexiva, los formadores y formadoras deben desarrollar un perfil de prácticos reflexivos. La formación permanente debe basarse y debe promover la práctica reflexiva del profesorado, esa formación contribuye al desarrollo de la escuela. Los programas de formación del profesorado deben ser contextualizados y basarse en el trabajo cooperativo. El formador práctico – reflexivo de caracterizan por: profesionalidad, negociación del contenido, parte del profesorado y del centro, se basa en el trabajo del profesorado, trabajo colaborativo, ser el protagonista de su reflexión.

Es necesario formar colectivos organizados que configuren nuevos escenarios para la escuela, otras posibilidades de intercambio de prácticas y saberes entre pares. Crear colectivos es una apuesta para construir espacios de relaciones más horizontales, es otro modo de ser conjuntos donde la acción individual y el compromiso personal, de maestros y asesores, que acompañan esos procesos de formación continua, no están desvinculados de los intereses del propio colectivo.

En este contexto, sin duda, algunos de los servicios de apoyo a la escuela cobran relevancia. Estos servicios son estructuras complejas en su organización que se han ido estableciendo y creciendo de manera un tanto fortuita y poco sistemática. Hernández (2001) describe los elementos y dimensiones en la configuración y diseño de los sistemas de apoyo externo.

- El nivel de las decisiones o dimensión estructural: esquema organizativo del servicio, es el nivel de política educativa (nacional estatal, regional, zona o escuela). Resistencias permanentes para consensuar la política educativa
- La dimensión estratégica: se refiere al conjunto de estrategias de actuación. Cuestiones y decisiones al tipo de estrategias básicas que se emplearán para proporcionar apoyo a las escuelas y al el profesorado. (pp. 7-17).

En este rubro es importante recuperar información sobre prácticas: desarrollo escolar, prácticas ejemplares, resolución de problemas y transferencia de tecnologías. La asesoría será de acuerdo ha:

- Desarrollo escolar: adaptar el apoyo a cada escuela y permanente.
- Prácticas ejemplares: aplicación del programa a partir de materiales estandarizados, diseños curriculares y diseminación.
- Solución de problemas en una implantación: adaptar o reformular las propuestas, aceptando que cada escuela tiene necesidades y prioridades.

- Transferencia de tecnología: implantación de propuestas nacionales.
- Cada escuela y colectivo ha de construir sus propios planes y, al mismo tiempo, descubrir y definir los procesos más adecuados para llevarlos a cabo. Preparara las escuelas para la autogestión: iniciar, implementar, evaluar e institucionalizar procesos de mejora y resolución de problemas.
- La estrategia por proceso global se orienta a la intervención hacia la mejora de toda la escuela: planificación participativa (organizativo y funcional de la escuela)
- El proceso específico es la intervención focalizada en un ámbito de mejora bien delimitado que afecta a un sector o colectivo.
- Los agentes del cambio pueden ser externos o internos.
- Pueden actuar como asesores de aspectos generales o especialistas en ciertas temáticas. También pueden ser de evaluación y control o de ayuda y facilitación.

La dimensión operativa: contempla todos aquellos aspectos y decisiones que se refieren al tipo de acciones deliberadas que tienen lugar en el trabajo cotidiano de los servicios de apoyo externo. El asesoramiento y el apoyo prestado debe adaptarse y ser diverso ante los diferentes contextos o tender a la uniformidad y homogeneidad, los centros y proyectos con los que trabajar serán seleccionados en base a ciertos requisitos previos o en función de necesidades y problemáticas que presenten; el apoyo ha de ser previo al proceso de cambio y

mejora, o se debe apoyar una vez se haya iniciado la puesta en práctica de la innovación; la intervención asesora ha de buscar una alta implicación del profesorado o se desarrollará con baja implicación por parte de éste; el foco de atención lo constituirá el cambio en las personas y relaciones o bien serán las prácticas curriculares y educativas del centro; el énfasis se pondrá en los productos frente a los procesos o viceversa; la actitud ha de ser preactiva y de iniciativa externa, o bien reactiva ante las demandas y dejar que las iniciativa sea interna; ha de utilizarse un enfoque de fidelidad a la innovación o de adaptación al contexto.

El apoyo externo también se sustenta en determinadas líneas políticas que darán orientación a los servicios de apoyo, como nos las describe Juan Manuel Moreno Olmedilla en Sistemas de apoyo externo a la escuela (en Escudero y Moreno 1992) Una perspectiva comparada:

- La primera consiste en ceder el protagonismo a las escuelas, una de las características principales es generar propuestas innovadoras en los colectivos docentes y potenciar su difusión a otros. Es compartir experiencias exitosas a partir de diferentes apoyos en su formación, acompañamiento y materiales educativos.
- Otra política consiste en apoyar a los colectivos en la detección de sus necesidades y elaborar sus planes de acción (propósitos, actividades y evaluación) con base en estas necesidades internas de las escuelas y los maestros. Tanto asesores como docentes

participan de manera colaborativa en la solución de las problemáticas detectadas.

- La última y más frecuente consiste en la oferta de programas y proyectos con carácter proactivo, Generalmente se relaciona con los cambios políticos o con el éxito de determinadas propuestas.

Así, recuperando a Casassus (2000) el asesor puede elaborar sus planes de trabajo:

- Partiendo de un conjunto de normas o prescripciones establecidas a nivel nacional o estatal, por la política educativa o por el planificador, las cuales se considera que orientarán el asesoramiento o acompañamiento. Esto implica básicamente definir ciertos objetivos y seleccionar los medios para lograrlos.
- Teniendo en cuenta el análisis de las fortalezas, debilidades, oportunidades y amenazas (FODA) del contexto para establecer el rumbo a seguir y así elaborar los planes de acción.
- Análisis de la situación de los colectivos como organizaciones explicitando los problemas relevantes considerando las relaciones causa – efecto, para posteriormente elaborar propuestas de solución.
- A partir del reconocimiento de contextos cambiantes surge la necesidad de cambios radicales. Este análisis de los contextos más que su mejora tiende hacia el cambio cualitativo. Bajo esta perspectiva el asesor planea aquello que requiere cambios en la escuela y las prácticas de los maestros. En este sentido cambiar de

un modelo de implantación de estrategias a otro que permita la práctica reflexiva de los docentes y directivos.

Los enfoques no son excluyentes, muy al contrario el entender a la organización como un sistema obliga a optar por el pluralismo, la complementariedad y la integración flexible de los enfoques y técnicas.

En un proceso de mediano y largo plazo, docentes y asesores impulsan y animan el tránsito hacia nuevos procesos de desarrollo profesional. En el mismo plano de asesoría, se encuentra el apoyo institucional que permite y alienta esas iniciativas. Surgen entonces diferentes figuras y funciones que, en lo sucesivo, podrán también impulsar experiencias de trabajo colectivo, de manera que sus actividades y fines confluyan en el apoyo a los procesos de formación y desarrollo profesional de los maestros. Por estas razones, los asesores técnico – pedagógicos de zona, centros de maestros, universidades, supervisores escolares de zona y sector y, autoridades educativas de los diferentes niveles y modalidades, podrán compartir y vincular esfuerzos que permitan articular los servicios de apoyo académico a la escuela, en el que la formación profesional de los colectivos y la mejora de los resultados y procesos de aprendizaje de niños y jóvenes sea la razón de ser.

CAPÍTULO III

ANTECEDENTES DE LA FORMACIÓN CONTINUA EN CHIHUAHUA.

El Acuerdo Nacional para la Modernización Educativa de Educación Básica (Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica) es el referente para dividir en dos grandes bloques los procesos de formación continua: antes de la firma de este acuerdo la tendencia fue brindar apoyo a los docentes esencialmente con las diversas reformas y propuestas, utilizando como estrategia la capacitación en cascada, la figura del asesor se caracterizó por ser el especialista en determinado campo de la educación, tratando de cubrir con la cobertura. El segundo periodo se ha caracterizado por atender a los colectivos, la intención fundamental es mejorar los aprendizajes de los alumnos y definir la escuela como centro de la formación continua de los maestros.

Antes del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica las escuelas normales se caracterizaron por planes y programas de materias: una fuerte orientación enciclopédica, y en 1984 por decreto presidencial la educación normal se eleva al grado de licenciatura, estableciéndose el grado de bachillerato como antecedente académico. La concepción del maestro como investigador trajo como consecuencia el deterioro social de la imagen del profesor, escasa valoración del trabajo docente. En lo que se refiere a la formación en servicio los esfuerzos fueron poco estructurados y sistemáticos, sus contenidos estaban en la periferia del quehacer docente. Después del acuerdo (1997 – 1999) se reivindica la enseñanza como una

actividad de gran relevancia social y centra sus objetivos en el desarrollo de las competencias de los profesores para la docencia.

El diagnóstico del Programa para la Modernización Educativa (1989) afirma que la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) había desvirtuado sus objetivos de carácter formativo para convertirse en un mero centro de capacitación. Se planteó que la UPN seguiría ofreciendo los programas de licenciatura, maestría y doctorado en la Unidad Ajusco. Contaría con un centro de investigación educativa y una división en el desarrollo curricular. Posterior al ANMEB y la federalización educativa, no se especificaba si las unidades de educación a distancia transferidas a los gobiernos de los estados seguirían formando parte de un subsistema universitario o se integrarían plenamente con los subsistemas normalistas de los estados.

A partir del 17 de marzo de 1989 se fusionan la Dirección General de Educación Normal y la Dirección General de Capacitación y Mejoramiento, denominando a la nueva institución, Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio, a las que se le asignan las funciones de formación y actualización. Actualmente al no tener funciones específicas y haber cubierto su función, el personal está siendo transferido a la UPN, Postgrados, Programas o a PRONAP.

Con la firma ANMEB se definen tres líneas de política educativa: La federalización de los servicios educativos, el cambio de los planes y programas de estudio y los materiales educativos y la revaloración de la función social del magisterio. La política específica a la formación de los maestros otorga especial

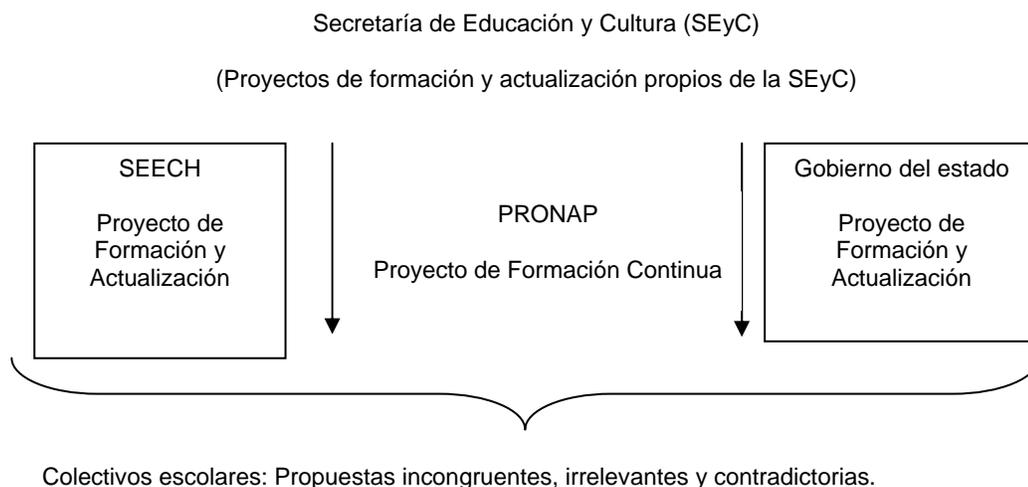
importancia al logro de la calidad, equidad y pertinencia. Con esta política surge el Programa Nacional de Actualización Permanente para Maestros de Educación Básica en Servicio (PRONAP). Actualmente se ha aprovechado la experiencia de diez años y se ha cambiado a un nuevo modelo de formación continua: pasar de la oferta a la demanda. Considerar la escuela como centro de formación y el aprendizaje como razón de ser, a través de dos campos (Dentro y fuera de la escuela) y un mecanismo de aseguramiento de la calidad educativa.

Carrera Magisterial como una respuesta a los aspectos planteados en el documento y con el propósito de revalorar la función docente se crea la necesidad de ofrecer cursos de actualización a los maestros de educación básica, debido a que de esta manera accedían al puntaje previsto de acuerdo al factor que estimula la actualización en ese sistema de promoción. Esta línea de trabajo de actualización, en la última década, ha operado a través de una comisión SEP-SNTE.

En este contexto, en nuestra entidad, se concretizan dichas políticas en diversas formas como consecuencia de los cambios políticos en nuestro estado, aunado a la tradición educativa de contar con maestros estatales y federales.

El Sistema Educativo en la entidad es sumamente complejo debido a que los docentes se encuentran agremiados a dos Secretarías Sindicales, con demandas laborales diferenciadas; por lo que en la entidad todavía prevalece una educación dividida en dos subsistemas (estatal-federal) con propuestas formativas en una permanente competitividad aunque exista en varias de las ocasiones una línea nacional o una plataforma común determinada.

Esquema 2. Instancias de formación continua en Chihuahua



Con base en el esquema anterior se ha generado una serie de tensiones (Pozner 2000): baja presencia de lo pedagógico, énfasis en las rutinas, trabajos aislados y fragmentados, estructuras cerradas a la innovación, autoridad impersonal y fiscalizadora, estructuras desacopladas y observaciones simplificadas y esquemáticas. Aunado a esto se manifiestan diferencias significativas entre las formas, métodos y enfoques de la enseñanza en ambos subsistemas, la poca disposición de la SEyC en la toma de decisiones priorizando el carácter político sobre lo académico, las constantes contradicciones entre la atención a la escuela y el carácter normativo y los diversos cambios de autoridades, los tiempos destinados a lo político, lo académico y lo burocrático.

Las consecuencias lógicas de esta división de manera concreta han generado que no se logre construir un Programa Rector debidamente consensuado. La defensa de los espacios de cada subsistema, el de PRONAP y las secciones sindicales son causas determinantes para no poder elaborar

propuestas coherentes en Chihuahua. Estas tensiones se manifiestan de manera concreta de diversas formas, entre las que encontramos:

- El poder que se genera y que no permite que ninguna innovación funcione; debido a los grandes costos de poder que se manifiestan para ejercerlo las autoridades educativas.
- La tensión que se observa en los maestros y directivos es la distancia que existe entre las decisiones del sistema y las decisiones de ellos.
- El control que se ejerce por el miedo creado a perjudicar en el aspecto laboral a los maestros (sindicato).
- La competencia que se da entre las instituciones privadas y públicas.
- Este tipo de programas han causado una gran tensión en el ámbito educativo, debido a que se quiere el impacto por medio de los centros escolares y son los directivos y los docentes los que los tienen que poner en marcha (ONG)

También y de manera general ha influido:

- Cada subsistema opera de manera diferente. Existe mayor tradicionalismo en el subsistema federalizado.
- Existe verticalismo. Contradicción entre concebir la formación continua centrada en la escuela y las órdenes de autoridades.
- Cumplir la norma vs. Atención a las necesidades de los colectivos.
- Cambios de autoridades, cambios de políticas educativas.
- Visión diferente de la formación continua del PRONAP y la estructura educativa.

No se han aprovechado los espacios que de una o de otra forma ofrecen alternativas para la formación continua en nuestra entidad tanto por educación básica, superior e instituciones privadas. Para poder cubrir las necesidades de los maestros expuestas en sus trayectos formativos es necesario establecer acuerdos con las diversas áreas e instituciones que realizan actividades de actualización o formación.

CAPÍTULO IV

SITUACIÓN ACTUAL DE LOS COLECTIVOS ESCOLARES Y CONSTRUCCIÓN DE TRAYECTOS FORMATIVOS.

Los Talleres Generales de Actualización (TGA) han detonado procesos para la construcción de rutas de actualización y así como se está fomentando la cultura de seleccionar regionalmente las propuestas formativas para construir estos trayectos. En la entidad encontramos que dos terceras partes aproximadamente corresponden al subsistema federalizado y una al estado, asimismo predomina el sexo femenino, como se observa en el cuadro 1.

Cuadro 1: Distribución proporcional de los maestros en la entidad por región

No	Región	*Proporción estatal %	Proporción de mujeres %	Proporción de hombres %	Proporción de maestros federalizados %	Proporción de maestros estatales %
1	Cauhtémoc	8,36	66,77	31,83	69,66	28,46
2	Chihuahua	26,69	76,68	22,38	49,74	40,26
3	Delicias	8,37	70,54	28,86	62,11	33,45
4	Juárez	27,21	69,84	29,61	62,77	24,74
5	Madera	2,28	63,12	36,51	63,85	32,66
6	Nuevo C. Gdes.	5,02	61,5	38,17	58,67	34,83
7	Ojinaga	1,12	62,17	36,7	69,66	28,46
8	Parral	7,37	67,4	32,03	56,97	38,15
9	Camargo	3,24	70,75	28,48	66,88	27,32
10	Guachochi	2,92	56,08	42,2	85,84	7,15
11	Gpe. Y Calvo	1,64	60,71	37,5	94,39	0,26
12	San Juanito	2,72	60,83	37,79	69,12	19,51
13	Jiménez	2,18	68,77	30,65	54,6	41,19
14	Turuachi	0,41	55,67	39,18	84,54	1,03
15	Témoris	1,31	54,46	45,54	68,79	28,66

*Proporciones obtenidas con base al estudio de evaluación y diagnóstico de TGA 2005, con una muestra de
23965 maestros

En Chihuahua el 80 % de los colectivos docentes ha construido sus trayectos formativos, muchos de ellos por cumplir con las disposiciones de sus autoridades o de los Centros de Maestros, sin embargo gran parte de colectivos se fundamentan a partir de sus necesidades.

Se ha incrementado la importancia del coordinador Talleres Generales de Actualización en comparación con otros aspectos evaluados donde el rango del nivel 4 al nivel 5 indica un tránsito de “suficiente” a “totalmente” importante para el maestro en el proceso de los talleres realizados en las escuelas. De esta forma, se tiene que fortalecer la figura de los directores de las escuelas en educación básica como líder académico ya que es quien está de manera cercana con los maestros y con los alumnos.

La función de los asesores técnico pedagógicos se ha tornado compleja, por la diversidad de actividades que se le atribuyen, y en algunos casos sin ninguna relación con lo académico.

Las competencias que ha desarrollado el asesor tanto de los centros de maestros, como de la estructura educativa, ha sido determinante desde la perspectiva de los docentes para el apoyo académico que les brindan, así se puede observar en la gráfica anterior, donde sobresale en importancia la actitud de los asesores, las habilidades para coordinar grupos y orientar a los maestros y los conocimientos que han adquirido en su desarrollo profesional. Por tal motivo, es preciso fortalecer las competencias de los asesores para atender los requerimientos de los colectivos escolares. La asesoría se concibe como un

proceso de ayuda basado en la interacción profesional y orientado a la resolución de problemas educativos asociados a la gestión y organización escolar, así como a la enseñanza y las prácticas educativas de directivos y docentes (Orientaciones generales para constituir y operar el servicios de asesoría académica a la escuela, 2005, p. 25).

En estas orientaciones del servicio de asesoría académica a la escuela (2005) se especifica que es:

...académica porque se centra en incrementar la calidad del aprendizaje de todos los alumnos y está dirigida a la escuela porque propone involucrar a todos los miembros de la comunidad, promueve el trabajo colaborativo y el establecimiento de acuerdos mediante el consenso, con la finalidad de generar condiciones favorables que faciliten el aprendizaje y la formación de los alumnos durante su paso por los distintos grados y asignaturas.

La asesoría implica una relación entre profesionales, entre iguales que comparten un propósito común, por lo que se desarrolla mediante el trabajo colegiado y a través de procesos de intervención, facilitación y/o colaboración (p. 25).

Los docentes prefieren los centros de maestros como apoyo a su tarea docente, así lo reflejan los resultados de la evaluación realizada por la Dirección General de Formación Continua para Maestros en Servicio (2006) ya que en una muestra de más de cinco mil maestros encuestados en la entidad, 43% consideran al centro de maestros como la opción que les ofrece una oportunidad

de desarrollo profesional, así como la encuesta realizada en los talleres generales de actualización 2006 - 2007 en donde los maestros opinan de las diversas figuras que apoyan su labor (ver anexo 1), sin embargo, existen varias dificultades para atender de manera pertinente a los docentes que requieren este servicio, una de estas dificultades es del equipamiento tecnológico obsoleto, existen aún equipos que fueron dotados hace 10 años y ya no son funcionales y actualmente las tecnologías de información y de comunicación (TIC) son ya en este momento herramientas indispensables para un mejor desempeño docente tanto en su formación como en su práctica educativa.

Una de las competencias que se tienen que fomentar en los asesores es el uso de la tecnología, no sólo en el sentido operativo y técnico, sino en el educativo. Es necesario construir un escenario propicio para la inserción de la tecnología, un escenario holístico que permita integrar en el entorno educativo las TIC y más en este momento que se está equipando de manera general a las escuelas primarias y secundarias con Enciclomedia, lo que detona intereses de los maestros por la actualización en el ámbito de la tecnología y su implementación como herramienta para mejorar sus planes de clase y por ende su práctica docente. Los centros de maestros son una opción oportuna para incidir en las competencias tecnológicas como didácticas.

Los Talleres Generales de Actualización se han ido constituyendo en uno de los programas de estudio que permiten la consolidación de verdaderos colectivos docentes, formar al director como líder académico y fomentado la

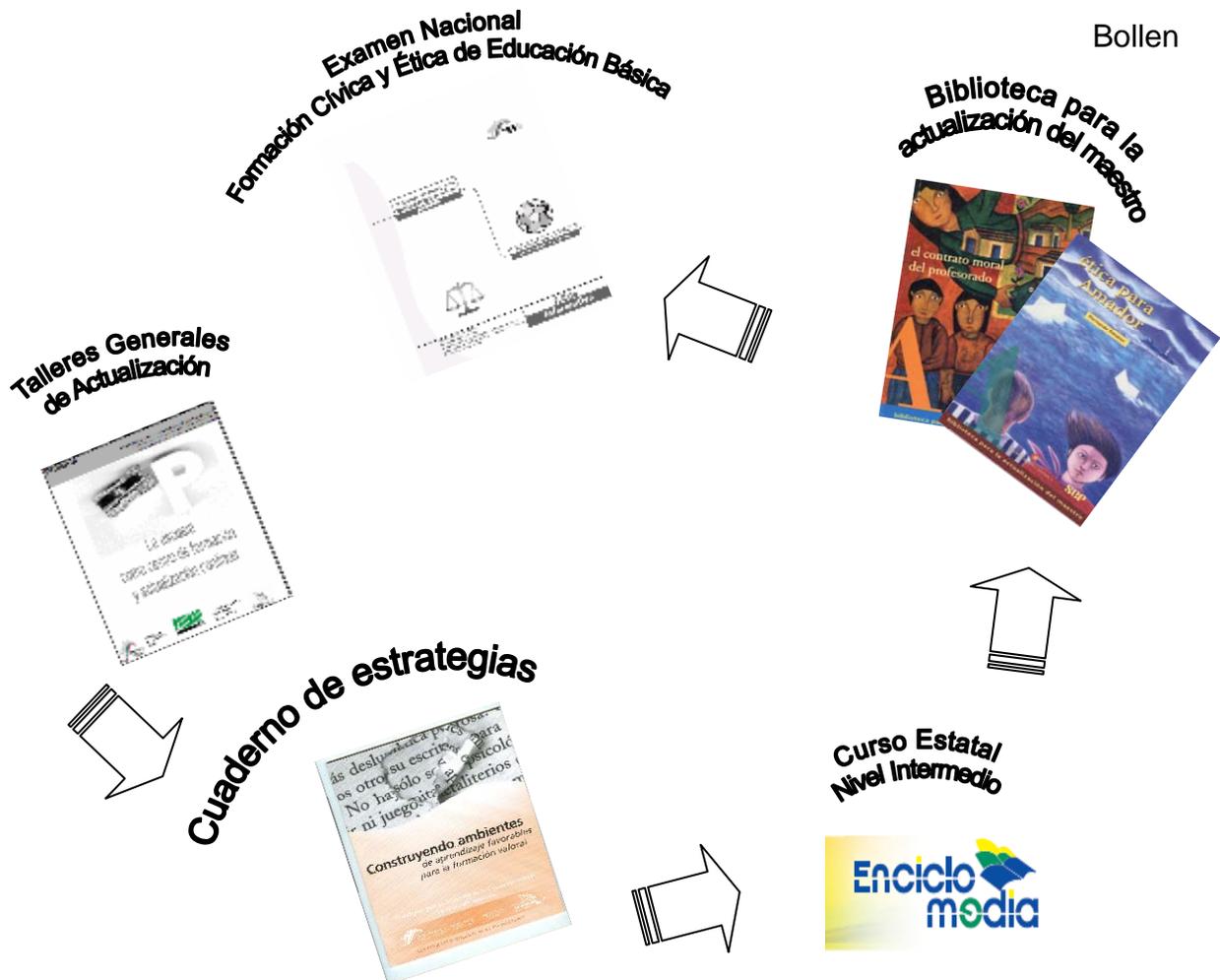
discusión académica, además de construir trayectos acordes a sus problemáticas como se muestra en el esquema 3 en educación primaria.

Esquema No 3. Trayecto formativo de educación primaria
Acciones de Formación Continua a partir de nuestra escuela

Resulta evidente que la mejora escolar sólo es posible si la escuela como organización es capaz de aprender, no sólo en el caso de los individuos, como los profesores o los directores, sino de manera que la propia escuela pueda sobreponerse a un comportamiento ineficaz mediante una cooperación estrecha.

**Trayecto formativo
2006-2007**

Bollen



Otra de las situaciones que es necesario señalar, consiste en la necesidad de descentralizar los procesos formativos a las regiones, y no nada más en el sentido operativo, sino en lo organizacional y en lo académico. Por un lado la administración de recursos que les permita planear sus actividades con responsabilidad y por otro las decisiones académicos con base a las necesidades de los docentes en cada una de las regiones del estado. En el ciclo escolar 2005-2006, se conforman los Consejos Académicos Regionales como una oportunidad de tomar acuerdos académicos que les permita atender las demandas de los colectivos en relación a procesos de formación continua, los resultados de alguna manera son satisfactorios, puesto que se conformaron los 18 consejos correspondientes a cada una de las regiones de la entidad logrando las metas propuestas, pero no solo se conformaron sino que los productos emanados de estos consejos permitieron la construcción de un catálogo estatal de formación continua acorde a las necesidades regionales, sin embargo, se presentaron dificultades que es necesario atender, a través de apoyos académicos como son talleres que les permita desarrollar propuestas formativas con mayor pertinencia a las necesidades regionales (ver esquema 3).

De acuerdo a los datos arrojados en los indicadores de los servicios de formación continua en la entidad (Exámenes Nacionales para Maestros en Servicio, 2006) la participación de los maestros de educación indígena, ubicados en las regiones vulnerables de la entidad, poco a poco han perdido interés en la participación en los procesos formativos, tal es el caso de los Exámenes

Nacionales en que se observa de un total de 502 solicitantes sólo 15.9% acredita.

Con relación al comportamiento general en los resultados de exámenes nacionales en el ciclo 2005-2006, se observa un incremento sustancial en los diferentes indicadores que emanan de los resultados obtenidos en comparación con el ciclo escolar 2004-2005: De 7220 inscritos en el ciclo anterior aumenta a 8694; de 5179 sustentantes aumenta a 6093, y los acreditados de 2991 aumentó a 3963 es decir, 32% más de acreditados, lo que refleja una mejora notable en los procesos desarrollados en la formación de los maestros.

En el caso de los solicitantes hubo un incremento del 20% con relación la inscripción del ciclo 2004-2005, no obstante se puede atribuir a la participación del nivel de preescolar en el cual se inscribieron 1109 maestros siendo la primera vez que participa este nivel. De los inscritos aplican el examen el 70% (sustentantes) y acredita sólo 45% del total de inscritos y 65% de los sustentantes. Con estos datos podemos observar que más de la mitad de inscritos en los exámenes no obtienen resultados favorables, sea por no aplicar el examen o por no alcanzar los resultados suficientes.

Con relación a los niveles de acreditación en los exámenes nacionales 2005-2006, se presenta por primera vez la participación del nivel de preescolar, y de manera sorprendente es el nivel que alcanza mayor porcentaje de niveles esperados con relación a los sustentantes, así mismo presenta mayor porcentaje en los niveles suficiente alto y es el nivel con mayor porcentaje de acreditación,

no obstante, presenta menor porcentaje de sustentantes con relación a los inscritos.

Caso contrario se observa en el nivel de primaria con el menor porcentaje de maestros en los niveles esperados, concentrándose el grueso de los maestros en el nivel suficiente medio. Asimismo, los maestros y maestras de básica y secundaria, concentran sus resultados en los niveles suficiente medio.

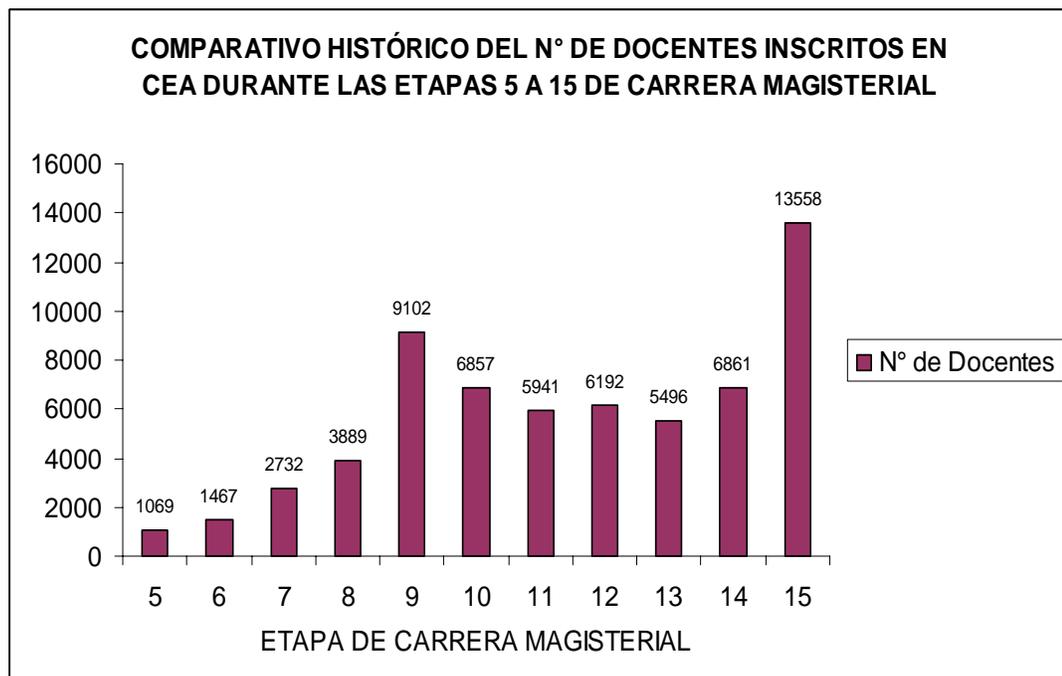
De acuerdo a los datos arrojados en los indicadores de los servicios de formación continua en la entidad la participación de los maestros de educación indígena, ubicados precisamente en las regiones vulnerables de la entidad, poco a poco han perdido interés en la participación en los procesos formativos, tal es el caso de los exámenes nacionales en que se observa de un total de 502 solicitantes sólo 15.9% acredita.

Cuadro 2. Participación de los docentes de educación indígena en ENMS						
Ciclo escolar 2005-2006						
Tipo de exámenes	Solicitantes	Sustentantes		Acreditados		
	N (a)	N (b)	%b/a	N -c-	% c/b	%c/a
Preescolar	126	68	54.0%	51	75.0%	40.5%
Básica	29	19	65.5%	9	47.4%	31.0%
Primaria	347	149	42.9%	20	13.4%	5.8%
	502	236	47.0%	80	33.9%	15.9%

El número de docentes acreditados en cursos estatales de actualización se incrementó con respecto a la etapa inmediata anterior, superándose en un

198% durante la etapa 15. Este incremento se explica en parte debido a que los docentes del subsistema estatal muestran interés en participar en cursos estatales de actualización. Un factor que tuvo repercusión en la demanda fue la necesidad de actualización en el uso de la tecnología, atribuido a la generalización del uso de los equipos de Enciclomedia en las aulas que es un estímulo para los profesores (federalizados y estatales) a capacitarse en el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) como lo muestra la siguiente gráfica donde se puede observar que entre los cursos con mayor demanda se encuentran: “La enseñanza asistida por Enciclomedia Nivel inicial” cuya demanda fue de 31.4% de los participantes.

Gráfica 1. Histórico de los cursos estatales de actualización

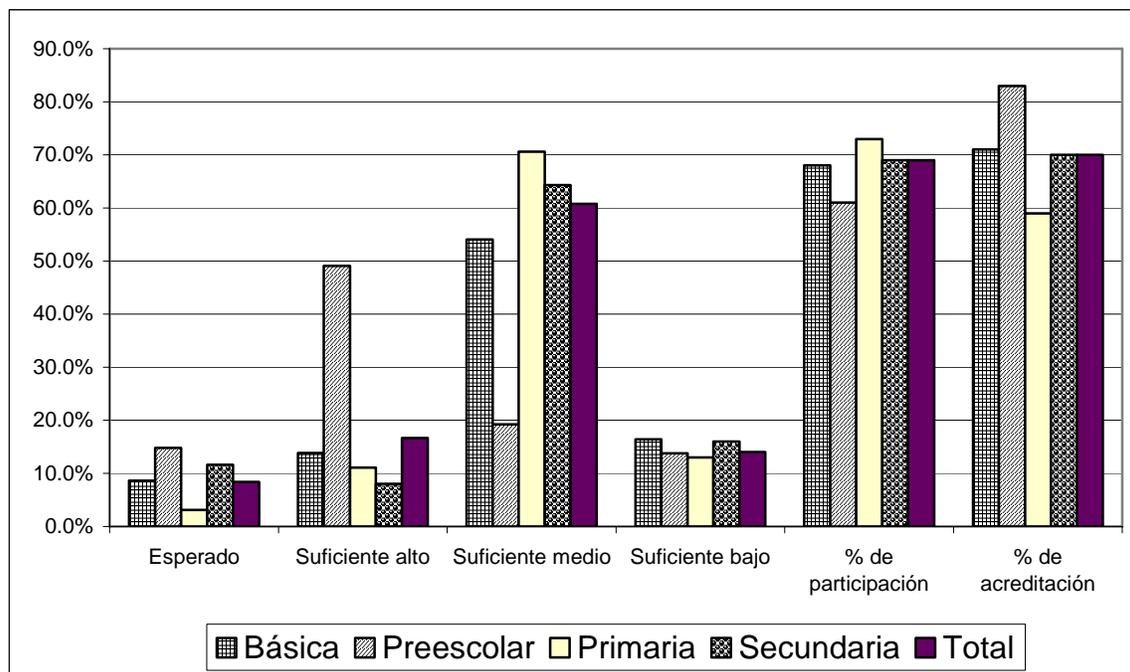


De los maestros que presentan el examen de preescolar acredita 83%. La mayor problemática fue en el proceso de construcción de la lengua escrita y las matemáticas. En el caso de educación primaria no acreditaron el 53%

matemáticas, 52% la adquisición de la lectura y la escritura en la escuela primaria y 57% la enseñanza de las ciencias naturales asistida por enciclomedia. En el caso de educación secundaria la enseñanza de la física con 61% y conocimiento del espacio geográfico con 59%

Gráfica 2 Proporción en los niveles de acreditación en los ENMS

2005-2006



Como se observa en las gráfica 1 y 2 la participación de los docentes en los diferentes programas de estudio se ha ido incrementando, así como los diversos niveles de acreditación y domino en los diferentes programas de estudio.

La mirada anterior es de carácter externo, los maestros también tienen sus puntos de vista en torno a cómo ven los procesos de formación y la regulación de la actualización a través de los trayectos formativos.

Los colectivos docentes a través de los consejos académicos regionales han externado que la oferta de propuestas formativas ha cubierto sus necesidades, la estrategia de hacer diagnósticos regionales y considerar los puntos de vista de los docentes promovió credibilidad en los centros de maestros

de cada región. Los maestros se manifestaron conformes con lo que se oferta en la entidad. Aunque aún se centran en la reproducción de cursos y talleres presenciales, pero están de acuerdo en compartir experiencias con sus compañeros. Restan importancia a las modalidades a distancia. Se muestran avances, tal vez no los deseados, pero el maestro se interesa por su formación. Sin embargo, todavía se sigue pensando que únicamente con el haber estudiado la normal básica es suficiente para mejorar los aprendizajes de los alumnos.

Para llevar a cabo los trayectos formativos poco a poco van teniendo confianza en sus directores y supervisores para abordar temáticas académicas, aunque no dejan de solicitar el apoyo de asesores externos o de los centros de maestros.

Los talleres generales de actualización y los Cursos Nacionales son las propuestas que mejor opinión tienen los maestros, así como mayor efectividad, los cursos estatales de actualización en menor grado son aceptadas por los maestros. La efectividad de los cursos estatales está limitada por su relación con carrera magisterial y estímulo al desempeño labora. La participación de los maestros en estos programas de estudio se observan en el cuadro No. 2 de los anexos y en donde se puede observar que están las condiciones para poder diseñar trayectos considerando estos programas de estudio.

CAPÍTULO V

LA PRÁCTICA DOCENTE Y LOS RETOS POR SUPERAR

Para contrastar las posibles modificaciones en la práctica docente de los maestros con las acciones formativas llevadas a cabo en la entidad, se observaron escuelas, grupos y algunas entrevistas, además de una escuela que de manera personal se acompaña.

En lo que se refiere a la planeación de clase se observa que los docentes conciben la planeación como un documento a entregar a la dirección, inclusive solicitan de manera continua determinados formatos que les faciliten sistematizar la información o programas dosificados de los contenidos, estas solicitudes son consideradas por las mesas técnicas como necesidades de los docentes. Con los argumentos de los maestros, estas mesas técnicas, aprovechan la oportunidad para venderles una serie de dosificaciones de los planes y programas para que los profesores ya no tengan dificultades para planear sus clases.

Durante el desarrollo de clases se manifiesta un rompimiento entre lo que adquieren, planean o registran y su quehacer efectivo, no consideran los conocimientos previos de los niños como punto de partida para diseñar situaciones didácticas significativas para que los niños desarrollen diversas competencias con base en sus contextos.

Los maestros también adquieren el examen (únicamente de conocimientos) que esta íntimamente relacionado con las dosificaciones. No existen registros de evaluaciones hechas por los docentes, ni mucho menos

sistematizadas. Los avances son apreciaciones de acuerdo al avance que observan.

Para conocer el punto de vista de quienes se encuentran muy cerca de los maestros y pueden brindar apoyo técnico – pedagógico, las supervisiones, manifiestan en torno a esta problemática, la complejidad que se tiene para que los maestros planeen, la improvisación es cotidiana en el trabajo docente. Mencionan que siguen los maestros trabajando tradicionalmente. La evaluación es un aspecto que requiere de ser tratado en los cursos y talleres con mayor profundidad y que realmente cambie sus concepciones de planeación y evaluación.

Al definir los trayectos formativos para el ciclo escolar 2006 – 2007 se observa que en primaria es diversa la solicitud para trabajar los talleres generales de actualización y cursos estatales, en el caso de preescolar y secundaria quieren profundizar en las reformas y específicamente en planeación y evaluación. Educación especial solicita adecuaciones curriculares, educación indígena interculturalidad y escuelas multigrado planeación, evaluación y la propuesta multigrado. A grandes rasgos los docentes manifestaron atender la planeación del proceso enseñanza – aprendizaje en los tres niveles y modalidades de educación básica. Existen temáticas específicas de acuerdo a los procesos de capacitación de contenidos nuevos. En lo que se refiere a evaluación y seguimiento del proceso enseñanza – aprendizaje los docentes de educación básica demandan este aspecto.

Con el propósito tener evidencias de las diversas manifestaciones que se dan en el aula, es el análisis de los cuadernos de trabajo de los alumnos y el uso que se le da los libros de texto. En los cuadernos de los alumnos se observa que los ejercicios realizados no tienen relación con las actividades planteadas por los maestros, en la mayoría de los casos se utilizan con la intención de tener ocupados a los niños. Se manifiestan resúmenes, planas, cuadros sinópticos, mecanizaciones, revisión ortográfica, entre otros. Los maestros manifiestan que tanto los cuadernos como los libros de texto se utilizan para retroalimentar el aprendizaje de los alumnos. En preescolar se observan planas de trazos y de letras para su iniciación en la lectura y la escritura.

Es importante también, como insumo para apoyar a los docentes, las reuniones técnicas en las escuelas, éstas se han caracterizado por tener carácter informativo y pocas veces para planear la clase. Los maestros demandan estos espacios para la planeación de su trabajo, pero frecuentemente son ignorados. El análisis de la práctica no es colegiada. Para este análisis solicitan a expertos que les afirmen si la forma de trabajar es la correcta. Los supervisores les ofrecen cursos que no tienen nada que ver con una práctica – reflexiva. Estos cursos se convierten en llenar de conocimientos a los docentes y directivos. Existe poca cultura de evaluación, esta se empieza a manifestar a partir de los Talleres Generales de Actualización y reuniones con el Programa Escuelas de Calidad. Los resultados de los alumnos muy pocas son insumos para reflexionar sobre la práctica educativa.

Los insumos anteriores son importantes para definir el impacto que la formación continua tiene en la transformación de las prácticas docentes y directivas. La situación actual en el aprovechamiento escolar tiene las siguientes características: las asignaturas de español y matemáticas en los primeros grados y matemáticas e historia en los siguientes siguen siendo problemas como en años anteriores. Analizar las asignaturas es un buen indicador para evaluar el impacto de las propuestas de formación continua en la entidad. También los resultados de los exámenes nacionales para maestros en servicio encontramos relación entre los aprendizajes obtenidos por los alumnos y los resultados de los maestros. De esta manera, el colectivo docente inicia procesos para centrar la formación continua al interior de éstos. Con los talleres generales de actualización y la construcción de trayectos formativos se ha fomentado el trabajo colegiado, tal vez no con el impacto que se desea pero se está formando una cultura de reflexión sobre la práctica.

Todavía existen escuelas que entregan estos trayectos como requisito administrativo y no como un documento para su formación. Observar los procesos áulicos permite identificar los diversos problemas en el proceso enseñanza – aprendizaje. Se rescata que aún existen prácticas en las que el docente continúa con prácticas tradicionales en su desarrollo, la planeación no está relacionada con su práctica diaria y es considerado un documento administrativo. La evaluación se ha visto reducida a exámenes y como medición del conocimiento.

Sólo 33 directivos contestan el reactivo relacionado con la comprensión de lo que significa la innovación educativa y el cambio escolar. 39 responden a las finalidades de la educación pública en México (ENMS la organización y funcionamiento de las escuelas de educación básica).

En el curso nacional para directivos de educación primaria: en el reactivo donde establecen relación entre la gestión escolar y la mejora en la calidad de la educación para entender la importancia de la función directiva responden únicamente 9 y 22 con aplicar y aplicar los principios filosóficos y legales que regulan el sistema educativo mexicano.

El análisis de los reactivos permite evaluar los procesos de formación, aunque no es determinante por el número de participantes. En el caso de primaria podemos observar que la eficiencia Terminal en 1995 fue del 77.331% y en 2004 del 84.88%, la deserción fue de 3.35% en el 95 y el 2.32% en el 2004. Para la reprobación el 7.12% en 1995 y 5.07 en 2004. (Histórico, ver anexo) En el caso de secundaria estos indicadores han sido variables históricamente (ver anexo). La eficiencia Terminal en el 95 fue de 74.33% y en el 2004 de 76.3%. La deserción fue del 9.7% en 1994 y 8,19 % en 2004. La reprobación fue del 29.28% en el 95 y en 2004 fue del 23.23%. Con base en estos datos podemos apreciar que se han dado cambios en los indicadores de reprobación, deserción y eficiencia terminal de manera positiva. Aún así aún falta por mejorar los aprendizajes de los alumnos. Para mayor detalle ver anexo 3.

Las prioridades nacionales como grandes problemáticas del país apoyan en la construcción de trayectos estatales y locales, en este ciclo escolar se detectaron las siguientes:

Programa de Educación Primaria para Niñas y Niños Migrantes

- Educación Intercultural y Bilingüe
- Proyecto de Desarrollo de un Modelo educativo para escuelas Multigrado
- Reforma de educación Secundaria
- Programa de Renovación Curricular y Pedagógica de educación Preescolar
- Educación Telesecundaria. Estos Programas indican ciertas problemáticas nacionales que por motivo esquemático se dividen en los siguientes rubros pero que afectan cada uno de los criterios.
- Programa Nacional de Fortalecimiento de la educación Especial y de la Integración Educativa. Considerando para atender aquellos problemas específicos de la práctica docente.
- La Formación Continua de directivos de educación Básica, con los propósitos de conformar colectivos escolares.
- Programa de Enciclomedia
- Programa Nacional de Lectura
- Programa Formación Ciudadana hacia una Cultura de la Legalidad
- Programa Integral de Formación Cívica y Ética para atender contenidos específicos o innovaciones educativas.

En el estado, el departamento de evaluación debería publicar los resultados de los aprendizajes de los alumnos pero hasta el momento se dificulta obtener esta información. En la entidad se ha impulsado el Programa Escuelas de Calidad y proyectos de gestión, centrados en lo pedagógico, sin embargo no se tienen evidencias de su trascendencia en la práctica docente. Se busca rescatar el liderazgo académico de los directores de escuela. En la entidad se han impulsado el Programa Estatal de Lectura y específicamente el concurso del Quijote de la Mancha. Existen cruzadas por los valores, Enciclomedia y últimamente Equidad y Género. Institucionalmente los resultados de los exámenes nacionales de maestros en servicio son un insumo importante pero no determinante para evaluar las competencias profesionales de los maestros y su impacto en el aula. No se cuentan con datos propios a pesar de contar con un Departamento de Evaluación. Sólo se cuenta con datos cuantitativos del número de trayectos formativos construidos. Los Centros de Maestros cuentan con cierta información, se requiere sistematizarla. Recién se inicia el acompañamiento a las escuelas.

Los colectivos docentes demandan la construcción de la misión y visión en sus escuelas. La elaboración de estrategias para abordar las asignaturas es una constante de los colectivos. En educación básica la evaluación y planeación son temáticas prioritarias para abordarse en los diferentes programas de estudio.

Cómo acercarnos a los colectivos docentes es una invariante que se manifiesta en cada uno de los capítulos anteriores y para lograrlo es necesario

desarrollas las competencias profesionales de los supervisores, directivos y asesores técnico pedagógicos.

Con base en los capítulos anteriores existen grandes retos para poder mejorar la formación continua en la entidad y así los aprendizajes de los alumnos:

Tener un planteamiento estatal para la formación continua. Uno de los grandes retos es construir el programa rector estatal involucrando a todos los actores del sistema educativo estatal, así como contar con un diagnóstico real de la entidad y poder ser congruente con sus acciones. En este sentido es fundamental llevar a cabo un proceso que permita consensuar este programa:

- Convocar a las diversas autoridades para presentar los criterios para el diseño del programa rector en la entidad.
- Conformar una comisión estatal para la formación continua.
- Compartir los diversos diagnósticos de los niveles y modalidades.
Elaborar un diagnóstico estatal
- Elaborar el programa rector.
- Evaluar con indicadores precisos la construcción, desarrollo e impacto en los aprendizajes de los alumnos.
- Hacer alianzas con otras instituciones de formación y educación superior que apoyen en la solución de las problemáticas de los colectivos docentes expuestas en sus trayectos formativos.

- Convocar a las diversas instituciones de formación y de educación superior para elaborar un catálogo con sus propuestas o programas de estudio.
 - Realizar convenios para su operación
 - Evaluar con indicadores precisos la planeación, desarrollo e impacto de las propuestas.
- Regular la formación continua (orden y sentido) atendiendo las necesidades de los diversos actores de educación básica, a través de trayectos formativos pertinentes para docentes, directivos, supervisores y equipos técnicos.
 - Definir las necesidades de formación con base en diagnósticos precisos para cada uno de los actores.
 - Priorizar las necesidades detectadas.
 - Construir trayectos con base en las propuestas existentes en la entidad.
 - En caso necesario diseñar propuestas no incluidas en los diversos catálogos de formación continua.
 - Acompañamiento a los colectivos: Centros de Maestros, equipos técnicos, supervisores y directivos.
 - Evaluar del proceso e impacto por una institución externa.
- Consolidar los consejos académicos regionales con la intención de regular la formación continua en cada una de las regiones.

- Reconfigurar los consejos académicos regionales con diversidad de actores.
- Capacitar para la elaboración de diagnósticos.
- Capacitar en torno a procesos de acompañamiento
- Planear, organizar y evaluar procesos de formación continua
- Caracterizar lo que es un trayecto formativo
- Diseñar trayectos formativos regionales y por actores
- Determinar mecanismos de evaluación
- Instalar el servicio de asesoría académica a la escuela. Vincular los diversos equipos técnico – pedagógicos independientemente del subsistema al que pertenezcan. Además es esencial la creación de la normatividad para las funciones de los asesores técnicos en Chihuahua.
 - Elaborar un diagnóstico de la situación actual de la asesoría en la entidad.
 - Recuperación de experiencias: la experiencia adquirida en programas como PALEM, PRONALEES, Rincones de Lectura, mesas técnicas, jefes de enseñanza entre otros, requieren documentarse. Son programas que han estado inmersos en procesos de asesoría y podrán apoyar en la construcción de las funciones de un asesor. Estaría enfocadas a perfiles, contenidos y estrategias de asesoría.
 - Dar lectura a los diferentes registros recabados para definir ciertas líneas gruesas para ir definiendo la normatividad estatal, funciones, orientación y acciones.

- Investigar propuestas de normatividad en los diferentes niveles y modalidades.
 - Sustentar teóricamente la propuesta.
 - Elaborar una propuesta general de normatividad en el estado de Chihuahua
- Crear una cultura de evaluación que permita evaluar el impacto de la actualización y poder reorientar acciones
 - Vincularse con el departamento de evaluación se la SEYC
 - Recuperar la información de este departamento
 - Propiciar espacios de intercambio y capacitación
- Revitalizar la instancia estatal de formación continua y los centros de maestros en recursos materiales, financieros y académicos.
 - Definir las prioridades de los centros de maestros y unidad estatal de formación continua a través de un diagnóstico (equipamiento)
 - Distribuir e instalar equipos.
 - Diseñar trayectos formativos específicos para los centros de maestros y unidad estatal de formación continua.
- Profesionalizar los supervisores escolares, directivos y asesores técnico pedagógicos de la entidad para que apoyen a los colectivos docentes a través de la reflexión de la práctica docente.
- Atender los grupos vulnerables de la entidad.
 - Dar seguimiento y acompañamiento a las zonas vulnerables a través de propuestas formativas que favorezcan la diversidad.

- Brigadas de especialistas para atender zonas vulnerables.
 - Capacitación in situ.
- Mejorar los aprendizajes de los alumnos a través del conocimiento de los planes y programas, dominio de los contenidos, enfoque y puedan los maestros traducirlos en situaciones de aprendizaje,
- Incorporar a los docentes, directivos y equipos técnicos en el uso de las tecnologías educativas.
 - Consolidar los trayectos formativos de los niveles inicial , intermedio y avanzado
 - Muestrear el impacto de los aprendizajes en el aula para reorientar acciones.
 - Favorecer el uso didáctico de las aulas de medios.

CONCLUSIONES

El análisis y la reflexión acerca de la historia política del país determinan las tareas educativas a seguir en el sistema, permite una detección más específica sobre las situaciones que atañen al quehacer del docente en el aula y la necesidad de acompañar a los maestros en su práctica al interior de las instituciones escolares. El programa nacional para la actualización permanente de los maestros de educación básica en servicio durante diez años ha generado una serie de propuestas para la formación continua, los avances han sido lentos, pero su presencia en el sistema educativo sin duda alguna ha generado infinidad de cuestionamientos y controversias. Así, podemos afirmar que ya es un tema cotidiano hablar de la actualización y la formación continua de los maestros mexicanos. También, se detectó que uno de los problemas más sentidos y reales, es que no existe un impacto real de los diferentes programas y proyectos en las escuelas que se vea reflejado en el aprovechamiento de los alumnos, debido a la desvinculación que existe entre ellos.

Así, a la escuela le han llegado infinidad de programas que en muchas de las ocasiones son repetitivos y en otras contradictorios. Se ha confundido la diversidad con la saturación desmedida para apoyar a los colectivos docentes y a los maestros. Los trayectos formativos vienen a ser un mecanismo o herramienta que permita dar orden y sentido a los procesos formativos.

Regular la oferta en la entidad requiere de la profesionalización de las autoridades educativas, supervisores, directivos y asesores técnico – pedagógicos para que desarrollen las competencias necesarias para planear,

organizar y evaluar los procesos de actualización y formación de los docentes en la entidad.

Es fundamental diseñar talleres orientados a la construcción de trayectos formativos, la realidad nos muestra que en la mayoría de las ocasiones quedan como documentos administrativos o como requerimientos de sus autoridades o centros de maestros.

Se deben crear redes de trabajo entre las diversas instituciones formadoras de docentes y de educación superior para apoyar los trayectos diseñados por los colectivos docentes, hasta la fecha en la entidad existen pocos avances al respecto. Asimismo, recuperar la experiencia de todos aquellos programas y proyectos de apoyo a la escuela y los maestros, necesita documentarse y difundirse como estrategia para mejorar el servicio de apoyo a la escuela.

El programa rector estatal debe ser uno de los recursos que permitan precisamente dirigir sus acciones a la atención prioritaria: los colectivos docentes y más en aquellas zonas vulnerables (medio rural, indígena, multigrado y educación especial). Para poder elaborar este documento es fundamental contar con un diagnóstico y definir el rumbo en Chihuahua. Involucrar a todos los actores en su elaboración es fundamental para poder determinar propósitos claros con los diversos puntos de vista de ambos subsistemas en el estado.

La Historia de los Servicios Educativos que se ha venido desarrollando a lo largo del tiempo, evidencia diferentes etapas por las que atraviesan los actores educativos que sin hacer menoscabo del quehacer docente y directivo,

el del asesor técnico pedagógico es el más complejo, debido a que son docentes o directivos comisionados a una función "X", sin la más mínima norma que rij a la misma función y en la mayoría de los casos, se supedita al programa o proyecto al que se le comisiona, mostrando una gran desvinculación en esta tarea, y creando una duplicidad de funciones que no permite la optimización de recursos y la eficiencia y eficacia de la tarea, demeritando la calidad del servicio. Por ello es prioritaria la normatividad en las funciones de estos actores.

La evaluación es un elemento poco considerado, conocer el impacto real de la formación continua para poder reorientar el rumbo. Los diversos programas estatales han carecido de insumos suficientes para la elaboración y las propuestas de evaluación han sido insuficientes.

Es importante que al interior de la entidad las políticas directrices que se diseñen converjan en un solo sentido para apoyar directamente los procesos de los centros escolares.

BIBLIOGRAFÍA

- Ander-Egg, E. (1995). Algunas precisiones conceptuales y clasificaciones y Clarificaciones. Algunas precisiones terminológicas. (Ed.), *Introducción a la planificación*. (pp. 21-77). México: Lumen.
- Antúnez, S. (1998). La educación escolar se desarrolla en el seno de una organización (Ed.), *Claves para la organización de centros escolares. Cuadernos de educación* (pp. 13-35). Barcelona: Horsori.
- Barba, B. (2000). La federalización educativa: Una valoración externa desde la perspectiva de los estados. (Ed.), (pp. 76-121). México: SEP
- Braslavsky, C y Cosse, G (1996). *Las actuales reformas educativas en América Latina: cuatro actores, tres lógicas y ocho tensiones.*(Ed.) (pp. 2.-22) Buenos Aires: PREAL
- Bardisa, T. (1997). Teoría y práctica de la micropolítica en las organizaciones escolares. *Revista Iberoamericana de Educación, 15. Micropolítica en la escuela.* (pp. 13-52). OEI
- Bonilla, O. (1998). Descripción del caso de una escuela No. 3. *La gestión en la escuela primaria.* Proyecto de Investigación e Innovación (Archivo). Documento de trabajo. (pp. 1-9). México: SEP. DGIE-SEByN
- Bonilla, O. (2001). Escuela NC (fragmento). *La gestión en la escuela primaria.* Proyecto de Investigación e Innovación (Archivo). Documento de trabajo. (pp. 1-14). México: SEP. DGIE-SEByN
- Bolívar, A. (2001). Del aula al centro y ¿vuelta?. Redimensionar el asesoramiento. *Asesoramiento al centro educativo.* (Ed.). (pp. 51-68). Barcelona: Octaedro.
- Casassus, J. (2000). *Problemas de la gestión educativa en América Latina (la tensión entre los paradigmas de tipo A y el tipo B).* Este documento es de exclusiva responsabilidad del autor y no compromete en absoluto a la UNESCO. (pp. 1-25). Santiago de Chile: UNESCO.
- CNTEME. (1994). *Hacia un nuevo modelo educativo en México.* (pp. 13-27). México: SEP
- _____ (1994). *Perfiles de desempeño para preescolar, primaria y secundaria.* (pp. 27-54). México: SEP
- Conde, S. (2001). ¿Quién apoya académicamente a los maestros? *Revista Educar, 16.* Sistema jalisciense (Adaptación)
- Fullan, M. et. al. (2001). El problema. *La escuela que queremos. Los objetivos por los que vale la pena luchar* (pp. 25-46). México: SEP-Amorrotu.
- González, M. (2000). El artículo Tercero Constitucional y los valores de la Constitución. SEP (Ed.), *Primer curso nacional para directivos de educación primaria. Lecturas PRONAP* (pp. 35-45).

- Hernández, V. (2001). Rasgos de configuración de los sistemas de apoyo externo a los centros educativos (Ed.). *Asesoramiento al Centro Educativo. colaboración y cambio en la institución.*(pp.2-17) Barcelona. Universidad de Laguna: Octaedro
- Imberón, F. (1994). Evolución del concepto de formación continua. *La formación del profesorado.* (Ed.) (pp. 63 – 70). Barcelona: Paidós
- INEE. (2003). *La calidad de la educación básica en México.* México.
- _____ (2003). *Resultados de las pruebas PISA. Elementos para su interpretación.* México.
- Martínez, A. (1997). *Construir el Programa Nacional para la Actualización Permanente del Centro de Maestros a la Escuela para mejorar el trabajo de los profesores,* Encuentro internacional sobre formación de profesores de educación básica para una educación con calidad y equidad. México.
- Moreno, J. (1997). Sistemas de apoyo externo a la escuela: una perspectiva comparada. *Versión resumida, revisada y actualizada del asesoramiento a centros educativos.* (Ed) (pp. 2-24). Madrid: Ariel Educación.
- OEI. *Declaración mundial sobre educación para todos "Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje",*
<http://www.oei.es/efa2000jomiten.htm>
- Perrenoud, P (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar.* (Ed.). México: Graó
- Pozner, P. (2000). Gestión educativa estratégica. En *Competencias para la profesionalización de la gestión educativa. Diez módulos destinados a los responsables de los procesos de transformación educativa.* Buenos Aires: IIPE-UNESCO.
- PROMELAC. (2001). *El diseño curricular flexible y abierto: una vía de profesionalización del docente,* Foro mundial de educación.
- Ramírez, R. (2000). 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 SEP (Ed.), *Primer Curso Nacional para Directivos de Educación Primaria. Lecturas* (pp. 149-152): PRONAP.
- Rivera Ferreiro, L. (2006) *Estrategias y herramientas para la evaluación de la planificación, ejecución y finalización de proyectos educativos.* Documento de trabajo preparado para la especialidad Gestión y Asesoría para la formación Continua. México: UPN.
- Sánchez, M. (1997). El proceso de asesoramiento (Ed), *Asesoramiento curricular y organizativo en educación,* Barcelona: Ariel
- Schmelkes, S. (2000). Reforma curricular y necesidades sociales en México. SEP (Ed.), *Primer Curso Nacional para Directivos de Educación Primaria. Lecturas* (pp. 9-16). México: PRONAP.

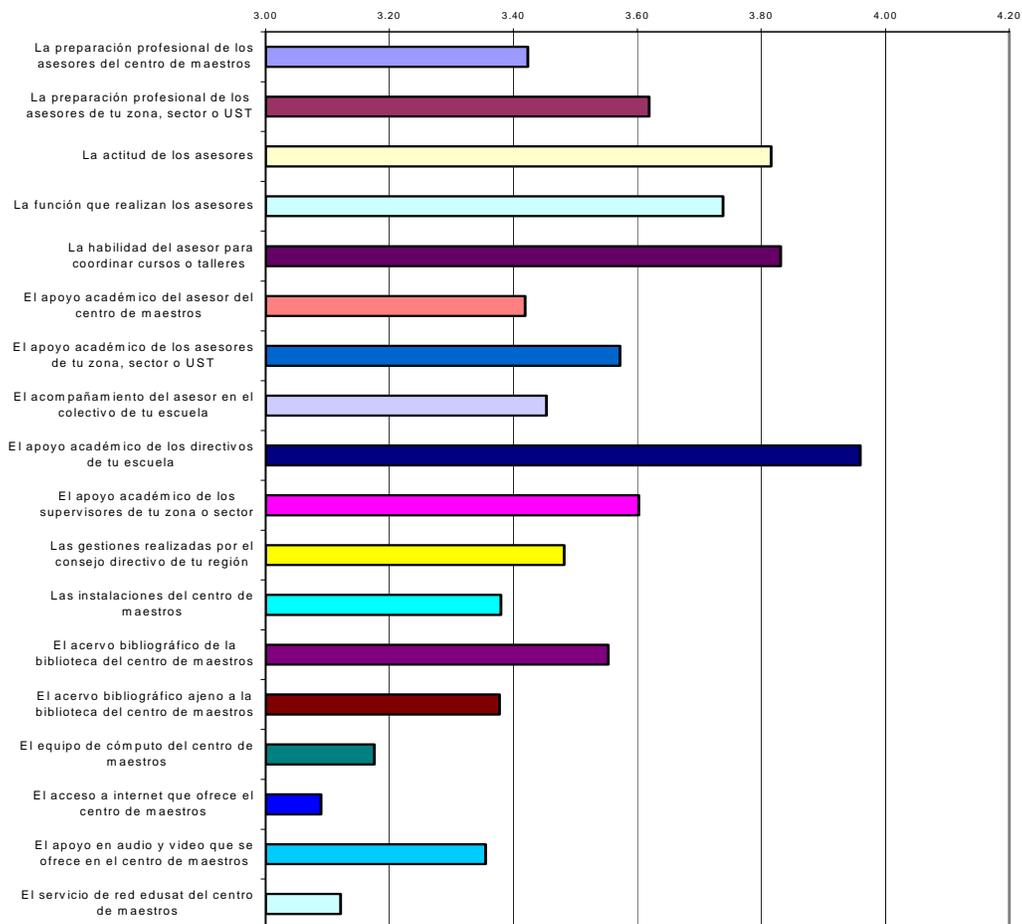
- SEP. (1993). Artículo tercero constitucional y Ley Federal de Educación.
- _____ (2000). *Hacia una política integral para la formación y el desarrollo profesional de los maestros de educación básica. Centros de maestros, un acercamiento a su situación actual.*
- _____ (2000). *Orientaciones generales para construir y operar el servicio de asesoría académica a la escuela.*
- _____ (2001). Programa Nacional de Educación 2001-2006. 16-153.
- _____ (2003). Diagnóstico del Sistema Estatal de Formación docente. *Hacia una política integral para la formación y el desarrollo profesional de los maestros de educación básica.* Chihuahua, México.
- _____ (2004). *Programa Rector Estatal de Formación Continua en Chihuahua 2004.* Chihuahua, México.
- _____ (2005). *Programa estatal de educación.* Chihuahua, México.
- _____ (2005). *Programa Rector Estatal de Formación Continua en Chihuahua 2005.* Chihuahua, México.
- _____ (2006). Criterios para elaborar el Programa Rector. SEP (Ed.), *Programa General de Formación Continua para Maestros de Educación Básica. Documentos para la formación continua 2006. Reglamento interior de la SEP.* México.
- _____ (2006). Programa General de Formación Continua para Maestros de Educación Básica 2006-2007.
- _____ (2006). *Programa Rector Estatal de Formación Continua en Chihuahua 2006.* Chihuahua, México.
- Segovia, D. (Coord. 2004). *Asesoramiento al centro educativo (Ed).* México: Octaedro.
- Stoll, L y Dean Fink (1999). Aprendizaje para todos: Comunidades de aprendizaje. *Para cambiar nuestras escuelas.* (Ed) (pp. 2-17). Madrid: Octaedro.
- Torres, R y Serrano, J. (2006). *Elaboración y desarrollo de los programas rectores estatales de formación continua para maestros de educación básica en servicio 2004 – 2006. Equipos técnicos pedagógicos.* México: Universidad Pedagógica Nacional y Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- UEFC. (2006). *Informes de los Talleres generales de actualización, cursos estatales de actualización y exámenes nacionales para maestros en servicio.* Chihuahua, México: Departamento de Evaluación de la Unidad Estatal de Formación Continua en Chihuahua.

ANEXOS

Anexo 1

La función de los asesores técnico pedagógicos se ha tornado compleja, por la diversidad de actividades que se le atribuyen, y en algunos casos sin ninguna relación con lo académico.

Gráfica 1: Apreciaciones de los docentes sobre el éxito de un taller



Las competencias que ha desarrollado el asesor tanto de los centros de maestros, como de la estructura educativa, ha sido determinante desde la perspectiva de los docentes para el apoyo académico que les brindan, así se

puede observar en la gráfica anterior, donde sobresale en importancia la actitud de los asesores, las habilidades para coordinar grupos y orientar a los maestros y los conocimientos que han adquirido en su desarrollo profesional. Por tal motivo es preciso seguir fortaleciendo la figura del asesor en el desarrollo de competencias para atender a los requerimientos de los colectivos escolares orientado a un servicio de asesoría académica en la escuela. De manera concreta remitirse al anexo 4 en donde se esquematiza la posible orientación de un programa estatal con atención a las demandas de los colectivos docentes (trayectos formativos)

Anexo 2

Cuadro 1: Participación docente en la formación continua 2005 – 2006

			PARTICIPACIÓN EN FORMACIÓN CONTINUA 2005-2006								
			D. POT	TGA		CEA				ENA	
N°	C de M	MUNICIPIOS QUE ATIENDE		TOTAL	%	INSCR	%	ACRE	%	SUS	%
1	JUÁREZ	AHUMADA, JUÁREZ, GALEANA, JANOS, GUADALUPE	12307	8805	71.5	3450	28	2029	58.8	2030	16.4
2	CHIHUAHUA	ALDAMA, AQUILES SERDÁN, CHIHUAHUA, GRAN MORELOS, NONOAVA, RIVA PALACIO, SAN FRANCISCO DE BORJA, SANTA ISABEL DR BELISARIO DOMÍNGUEZ,	10799	10081	93.3	3325	30.7	3205	96.3	2456	22.7
3	JIMÉNEZ	ALLENDE, JIMÉNEZ,LÓPEZ,	780	534	68.4	483	61.9	251	51.9	223	28.5
4	NCG	ASCENSIÓN, BUENAVENTURA, CASAS GRANDES, NVO CASAS GRANDES, VALLE DE ZARAGOZA,	1974	1502	76	682	34.5	596	87.3	456	23.1
5	CUAUHTÉMOC	BACHINIVA, CARICHI, CUAUHTÉMOC, CUSIHUIRIACHI, MATACHI, NAMIQUIPA, PRAXEDIS G GUERRERO,	3015	2911	96.5	1654	54.8	791	47.8	1104	36.6

		TEMOSACHI, GUERRERO, URUACHI									
6	PARRAL	BALLEZA, CORONADO, PARRAL, HUEJOTITAN, IGNACIO ZARAGOZA, MATAMOROS, SAN FRANCISCO DEL ORO, STA BÁRBARA, SATEVÓ, EL TULE,	2088	1808	86.5	1266	60.6	861	68	921	44.1
7	SAN JUANITO	BOCOYNA, SAN JUANITO	642	502	78.1	460	71.6	208	45.2	361	56.2
8	CAMARGO	LA CRUZ, CAMARGO, ROSARIO, SAN FRANCISCO DE CONCHOS	839	916	109	392	46.7	279	71.1	277	33
9	OJINAGA	COYAME, MANUEL BENAVIDES, OJINAGA,	367	351	95.6	224	61	126	56.2	272	74.1
10	DELICIAS	JULIMES, MEOQUI, ROSALES, SAUCILLO, DELICIAS	2768	2457	88.7	1024	36.9	658	64.2	627	22.6
11	MADERA	GÓMEZ FARÍAS, MADERA, MAGUARICHI,	557	542	97.3	182	32.6	176	96.7	277	49.7
12	GUACHOCHI	GUACHOCHI, BATOPILAS, MORELOS	844	531	62.9	537	63.6	530	98.6	307	36.3
13	GUADALUPE Y CALVO	GUADALUPE Y CALVO,	652	407	62.4	275	42.1	210	76.3	285	43.7
14	TÉMORIS	GUAZAPARES, MORIS, OCAMPO, URIQUE, CHÍNIPAS, TÉMORIS	684	361	52.7	403	58.9	309	76.6	299	43.7
	TURUACHI					150		46			

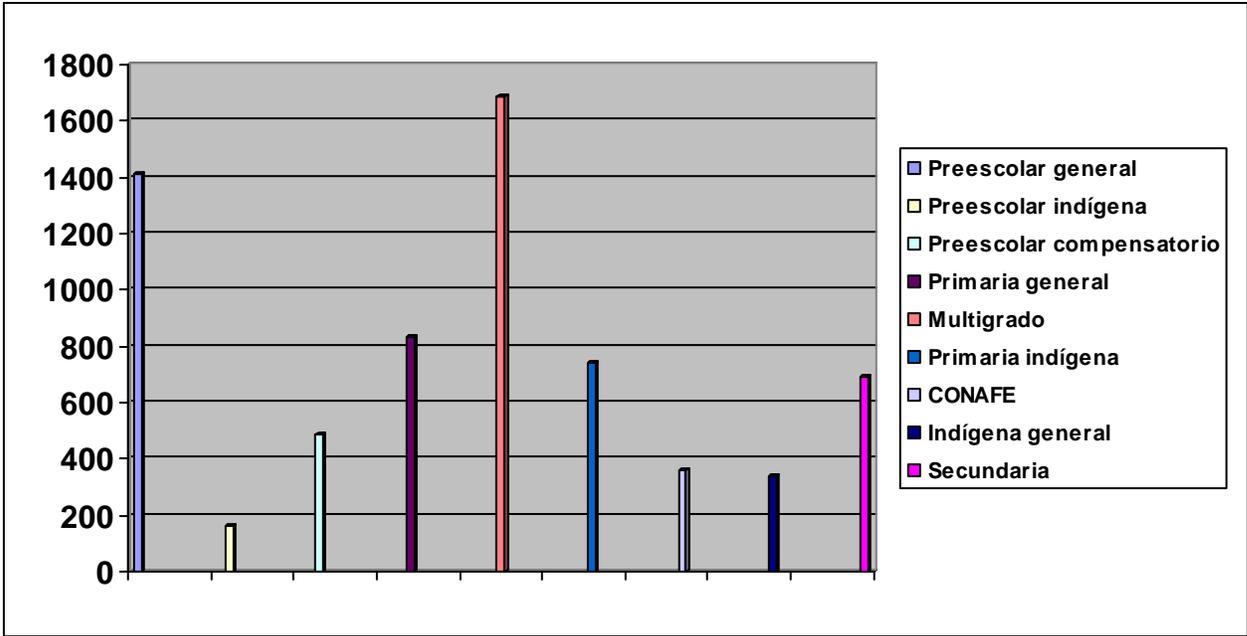
Anexo 3

Indicadores de cobertura y eficiencia de los aprendizajes de los alumnos según del departamento de planeación de los servicios educativos del estado de Chihuahua:

El número de escuelas de educación básica

Preescolar general:	1410
Preesc. Indígena:	161
Preesc. Compensatorio:	488
Primaria General:	835
Primaria multigrado:	1685
Prim. Indígena:	739
CONAFE:	358
Indígena General:	336
Secundaria:	694

Gráfica 2: Número de escuelas de educación básica



La relación alumnos – escuela es de 155 y la relación alumno – docente es de 26 en primaria y en secundaria 241 por escuela y 33 por docente.

El tanto por ciento de absorción en preescolar es el 0, en primaria 116.7%, en secundaria el 91.9%

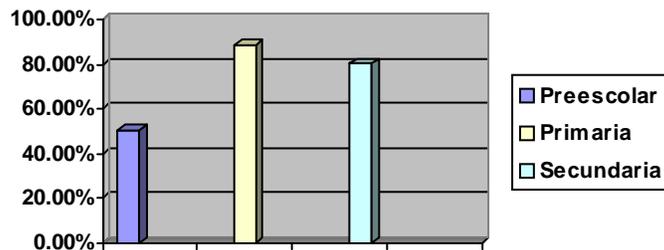
Primarias absorbe la totalidad de los alumnos de preescolar y algo más. En el caso de secundaria se reduce el nivel de absorción.

Gráfica 3: Cobertura

Preescolar.- 50.62%

Primaria.- 88.38%

Secundaria.- 80.12%

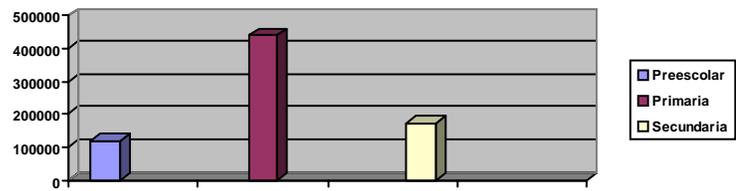


Gráfica 4: Inscripción:

Preescolar.- 117818

Primaria.- 439333

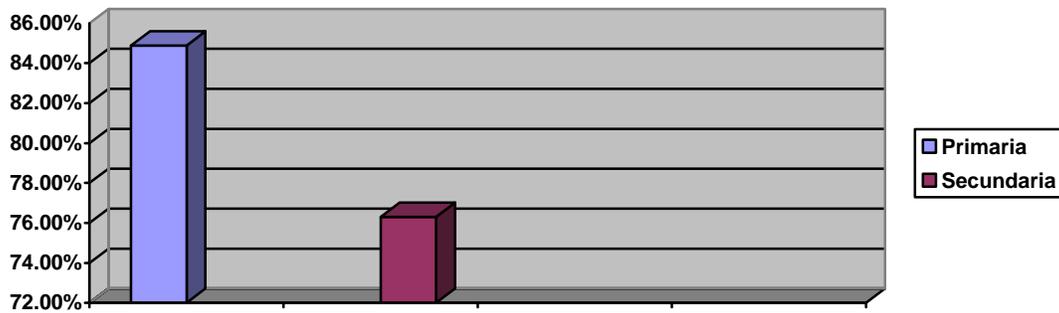
Secundaria.- 170166



Gráfica 4: Eficiencia Terminal:

Primaria.- 84.88%

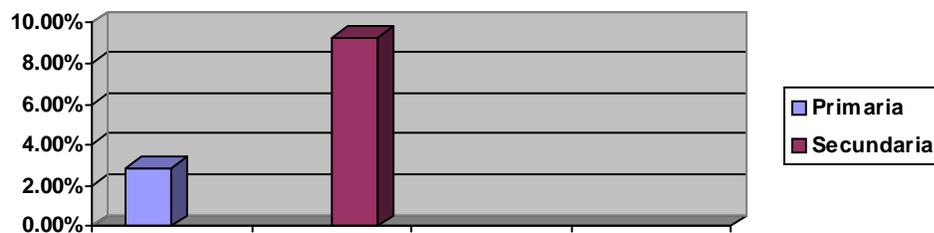
Secundaria.- 76.3%



Gráfica 5: Deserción:

Primaria.- 2.84%

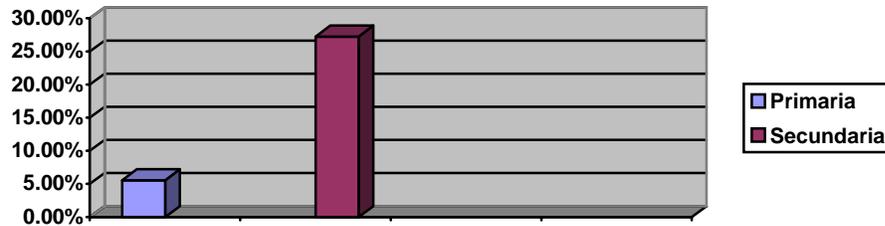
Secundaria.- 9.23%



Gráfica 6: Reprobación

Primaria.- 5.55%

Secundaria.- 27.24%



Los resultados de 3º a 6º de educación primaria encontramos que Carrera Magisterial nos reporta que de un puntaje de 20 reactivos responden:

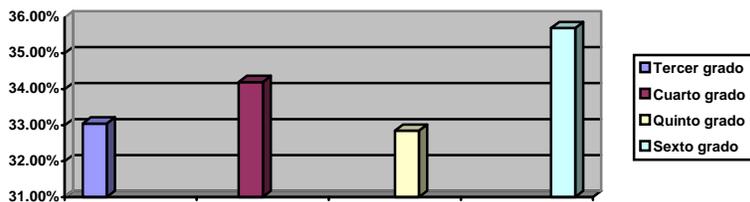
Gráfica 7: Puntajes en Carrera Magisterial en cuanto a los aprendizajes de los alumnos.

3º: 33.05%

4º: 34.20%

5º: 32.85%

6º: 35.70%



Las asignaturas más bajas en primarias son:

Primer grado.- Español 7.952 y lengua indígena 7. 379.

Segundo grado.- Matemáticas 7.923 y lengua indígena 7.470.

Tercer grado.- Matemáticas 7. 727, Historia, geografía y educación cívica 7.227
y lengua indígena 7.678.

Cuarto grado.- matemáticas 7.562 e Historia 7. 488.

Quinto grado.- Matemáticas 7.521 e Historia 7.485

Sexto grado.- Matemáticas 7. 612 e Historia 7.661.

Anexo 4.

Orientación del Programa Estatal para atención a las demandas de los colectivos.

Propósito General:

Propiciar el desarrollo de una formación continua desde la escuela a través de la vinculación de programas, proyectos e instituciones formadoras de docentes para mejorar la práctica docente y así incidir en el aprendizaje de los alumnos.

Propósitos Específicos:

- Organizar, planear y evaluar los proyectos, programas y acciones formativas de la estructura educativa, PRONAP e instituciones formadoras de docentes.
- Fortalecer la función del asesor para poder atender a los colectivos docentes.
- Replantear la tarea de los centros de maestros para ofrecer asesorías de calidad a las escuelas de su ámbito de influencia.
- Equipar los centros de maestros con la infraestructura adecuada en la atención a los maestros de educación básica.
- Favorecer el desarrollo de habilidades tecnológicas en los profesores, directivos y equipos técnicos de educación básica.
- Atender las zonas vulnerables para favorecer la equidad educativa en la entidad.
- Implementar una cultura de evaluación para dar seguimiento a los procesos de formación continua.

- Atender las necesidades planteadas por los colectivos escolares en sus trayectos formativos para favorecer su práctica educativa y mejorar los aprendizajes de los alumnos.

Acciones	Metas	Indicadores	Recursos	Responsables	Plazos	Evaluación
Convocar a los diferentes programas de acuerdo a sus propósitos y contenidos comunes que permitan organizar conjuntamente la secuencia de su trabajo	Vincular seis programas (Enciclomedia, Cívica y Ética, Multigrado, Programa Nacional de Lectura, Escuelas de Calidad y Reformas Educativas)	Logros obtenidos en cada reunión Número de acciones conjuntas que se realicen.	\$ 300,000.00 para viáticos, hospedaje y transporte a las diferentes regiones y reuniones de planeación.	Secretaría de Educación y Cultura a través del Consejo Estatal de Formación Continua	De octubre a junio	La Dirección de Desarrollo Educativo a través del departamento de Evaluación de Gobierno del Estado de Chihuahua.
Consensuar los puntos de vista con relación a la función de asesoría. Analizar lo recabado con relación a la función de asesoría Contrastar estos	1200 asesores de la entidad	Participación de los asesores Las características de la normatividad. Semejanzas y	\$ 900,000.00 para la realización del foro de consenso. Reuniones continuas con autoridades educativas y diseño y edición de la propuesta.	Secretaría de Educación y Cultura a través del Consejo Estatal de Formación Continua	Un año	Proyectos Especiales de los Servicios Educativos del Estado de Chihuahua en coordinación con la Dirección de Desarrollo Educativo a través del departamento

puntos de vista con las iniciativas de normas existentes		diferentes entre los aspectos prácticos y documentos consultados				de Evaluación de Gobierno del Estado de Chihuahua y Departamentos Jurídicos.
Sustentar teóricamente		Relaciones entre la propuesta y el quehacer cotidiano del asesor.				
Elaborar una propuesta general de normatividad en el estado						
Conformar y consolidar los Consejos Académicos Regionales (CAR) como espacios de planeación y organización de la formación continua en la región.	Conformar y consolidar 31 Consejos Académicos de Centros de Maestros para detectar las necesidades formativas regionales	Formas, contenidos y productos abordados en cada CAR. Acuerdos para planear, organizar y evaluar la formación continua de su región.	\$ 500,000.00 para elaboración de catálogos, visitas de las bibliotecarias (os) a las escuelas y viáticos para la conformación y consolidación de los CAR	Consejo Estatal de Formación Continua y Unidad Estatal de Formación Continua.	4 meses a partir de noviembre de 2006	Coordinación de Evaluación de la Instancia Estatal de Formación Continua

<p>Promover las propuestas de formación interior de la escuela.</p> <p>Acercar la biblioteca de actualización a la escuela.</p>	<p>Estatad con las diversas propuestas de formación de la entidad, incluyendo las de la estructura educativa e instituciones formadoras de docentes.</p> <p>Acompañar 5 colectivos docentes por Biblioteca de Centro de Maestros.</p>	<p>Diagnósticos y caracterización de las condiciones regionales.</p> <p>Número de catálogos en las escuelas</p> <p>Acciones de diseño, selección y dictaminación de propuestas de formación continua.</p> <p>Número de libros solicitados por docentes. Títulos más frecuentes.</p> <p>Caracterización de los procesos lectores.</p>				
<p>Definir las prioridades de</p>	<p>31 Centro de Maestros</p>	<p>Número de equipos</p>	<p>\$ 1,000,000.00 para</p>	<p>Administración Central y la</p>	<p>5 meses a partir de</p>	<p>Administración Central de</p>

los Centros de Maestros a través de un diagnóstico (equipamiento)	equipados	instalados	equipamiento	Unidad Estatal de Formación Continua	noviembre de 2006	Gobierno del estado y la Unidad Estatal de Formación Continua
Distribución e instalación del equipo.		Grado de funcionalidad de los equipos				
Consolidar los trayectos formativos de los niveles inicial , intermedio y avanzado	El 90% de los maestros de educación primaria hagan uso de Enciclomedia.	Total de maestros de 5º y 6º estén capacitados con los trayectos formativos.	\$ 500,000.00 para elaboración de materiales, visitas a las escuelas y regiones (viáticos)	Comité de Enciclomedia, Asesores de la estructura Educativa, Centros de Maestros y Unidad Estatal de Formación Continua	Diciembre a Junio (6 meses)	La Dirección de Desarrollo Educativo a través del departamento de Evaluación de Gobierno del Estado de Chihuahua.
Muestrear el impacto de Enciclomedia en el aula para reorientar acciones.	10% de las escuelas equipadas aplicar un instrumento de evaluación a los alumnos.	que han mejorado sus aprendizajes con el uso de Enciclomedia				
Favorecer el uso didáctico de las aulas de medios.	50% de las escuelas de educación secundaria	Usos que se hace de las aulas de medios.				

	sean utilizadas					
Dar seguimiento y acompañamiento a las zonas vulnerables a través de propuestas formativas que favorezcan la diversidad. Brigadas de especialistas para atender zonas vulnerables. Capacitación in situ.	Atender el 50% de docentes, directivos y asesores técnicos de zonas vulnerables.	Total de maestros, directivos y asesores inscritos y acreditados. Total de alumnos con altos índices de aprovechamiento en español y matemáticas.	\$300,000.00 para viáticos y contrato de especialistas	Unidad Estatal de Formación Continua y Dirección de Educación Elemental.	Noviembre a junio (7 meses)	Departamento de Investigación y Evaluación de los SEECH y la Unidad Estatal de Formación Continua
Difundir ampliamente la inscripción a Exámenes Nacionales de Maestros en Servicio (ENMS)	El 70% de los maestros de educación básica estén informados.	Total de medios utilizados para la difusión y su impacto	\$200,000.00 para difusión, viáticos, materiales y contrataciones.	Unidad Estatal de Formación Continua, Centros de Maestros y Gobierno del estado.	Enero a noviembre (11 meses)	La Dirección de Desarrollo Educativo a través del departamento de Evaluación de Gobierno

Propiciar el estudio para los ENMS	40% de los maestros participen en los ENMS	Total de maestros sustentantes y en estudio				del Estado de Chihuahua y Unidad Estatal de Formación Continua.
Diseñar estrategias de acompañamiento a los maestros solicitantes	Los 31 Centros de Maestros ofrezcan asesoría de calidad.	Total de maestros acreditados con asesoría de los Centros de Maestros.				
Organizar y planear propuestas de formación continua dentro y fuera de la escuela a los docentes de educación básica:	Atender los 31 regiones del estado con un TGA pertinente a sus necesidades de formación.	La pertinencia y relevancia de las temáticas de los TGA en cada región	\$1,000,000.00 para viáticos, foros, seguimiento y visitas de acompañamiento. Elaboración de materiales y edición de algunos.	Secretaría de educación y Cultura, Autoridades Educativas, Programas, Proyectos y Pronap.	11 meses de agosto a junio.	Departamentos de Evaluación de: Gobierno del Estado. SEECH Pronap UACH
Regionalizar los Talleres Generales de Actualización de acuerdo a la	Seleccionar o diseñar los cuadernos de estrategias para atender	Número de colectivos que utilizaron el cuaderno de estrategias en sus trayectos				

demanda.	el 100% de la demanda de los colectivos.	formativos.				
Dinamizar la aplicación de los Cuadernos de Estrategias del Colectivo al Aula	Profesionalizar el 60% de los supervisores y asesores técnico pedagógicos para atender los colectivos escolares.	Aplicación en el aula de las estrategias sugeridas en el cuaderno de estrategias.				
Fortalecer las competencias profesionales de supervisores y asesores de programas, proyectos y Centros de Maestros para desarrollar el Servicio de Asesoría en la escuela.		Estrategias de atención de los supervisores y asesores hacia los colectivos docentes.				
Reorientar los Cursos Estatales de Actualización como propuestas que apoyan los trayectos	Seleccionar o diseñar el 100% de CEA que apoyen los trayectos	Proyectos elaborados para la asesoría. Maestros participantes de CEA Productos elaborados en los CEA				

<p>formativos de los docentes detonados en los TGA y que están estrechamente ligados a la resolución de sus problemas.</p> <p>Impulsar los ENMS desde la construcción de los trayectos formativos para evaluar este proceso.</p>	<p>formativos de las escuelas</p> <p>Convocar los ENMS necesarios para evaluar el proceso formativos de los colectivos docentes.</p>	<p>Características de los productos de los CEA</p> <p>Número de maestros inscritos con relación a su trayecto formativo.</p> <p>Maestros acreditados en ENMS con relación al desarrollo de sus competencias.</p> <p>Índice de aprovechamiento de los alumnos de los maestros acreditados.</p>				
--	--	---	--	--	--	--