



REICE. Revista Iberoamericana sobre
Calidad, Eficacia y Cambio en Educación
E-ISSN: 1696-4713
RINACE@uam.es
Red Iberoamericana de Investigación Sobre
Cambio y Eficacia Escolar
España

Bazán Ramírez, Aldo; Castellanos Simons, Doris; Galván Zariñana, Gabriela; Cruz Abarca, Laura
VALORACIÓN DE PROFESORES DE EDUCACIÓN BÁSICA DE CURSOS DE FORMACIÓN
CONTINUA

REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, vol. 8, núm. 4, 2010,
pp. 83-100

Red Iberoamericana de Investigación Sobre Cambio y Eficacia Escolar
Madrid, España

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55115064006>

- ▶ Cómo citar el artículo
- ▶ Número completo
- ▶ Más información del artículo
- ▶ Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto



VALORACIÓN DE PROFESORES DE EDUCACIÓN BÁSICA DE CURSOS DE FORMACIÓN CONTINUA

*Aldo Bazán Ramírez, Doris Castellanos Simons,
Gabriela Galván Zariñana y Laura Cruz Abarca*

Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación
(2010) - Volumen 8, Número 4

<http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol8num4/art5.pdf>

Fecha de recepción: 11 de diciembre de 2010
Fecha de dictaminación: 29 de mayo de 2010
Fecha de aceptación: 04 de agosto de 2010

1. INTRODUCCIÓN

La educación básica es una prioridad y un mecanismo fundamental para el abatimiento de la pobreza y para el desarrollo social y humano en el mundo. Una educación básica de calidad constituye condición necesaria para un desarrollo social justo y equitativo de las naciones.

En México, los esfuerzos orientados por la Secretaría de Educación Pública al mejoramiento de la calidad de la educación básica, han incluido acciones dirigidas a preparar e involucrar activamente al maestro de grupo y a los mandos intermedios, en el dominio de las bases teóricas y procesos administrativos y metodológicos en la implementación de planes y programas educativos. Si bien es cierto que es importante la formación inicial, la actualización de los maestros en servicio es primordial para el mejoramiento del nivel académico de los estudiantes, y para lograr un desarrollo profesional del maestro que le permita tener una carrera profesional satisfactoria.

En un sentido más general, formación docente describe la necesidad de un individuo de desarrollar y ejercer un conjunto de conocimientos, habilidades y estrategias, que no tiene o que domina en poca medida, para resolver de manera efectiva demandas y problemas no solo en la docencia, si no, en los procesos educativos en general. En este contexto, Yurén (2005) define a la formación continua, como un dispositivo no formal que contribuye a que quienes ya han obtenido algún título profesional o un diploma que acredice una capacidad o especialidad, puedan actualizar sus conocimientos o desarrollar nuevas competencias para mejorar su desempeño en un campo de trabajo o servicio. También, Santibáñez (2007) considera que la formación continua es un proceso de desarrollo profesional continuo (DPC) que se refiere a la educación y actualización que reciben los profesores mientras se encuentran en servicio, en la forma de cursos, talleres, seminarios, entre otros.

En este sentido, los procesos permanentes de profesionalización docente constituyen una pieza clave dentro de los procesos de cambio educativo y de búsqueda de la calidad de la educación. Sin embargo, no se da la formación del docente si es que él mismo, no encamina sus acciones y esfuerzos para orientar sus competencias de base y sus motivaciones, hacia la adquisición de nuevos saberes y se apropiá de su propio proceso de formación, como prácticas de autoformación (Yurén, 2005; Navia, 2006).

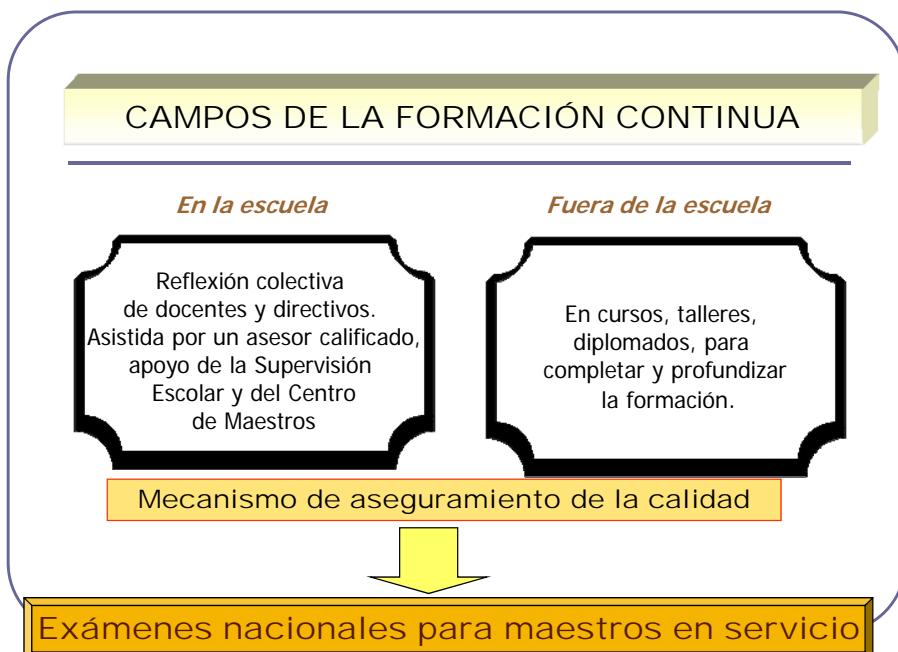
Desafortunadamente, el profesorado en general, por cultura profesional, no asume aún la formación permanente como parte intrínseca de su profesión (Imberón, 2006). Por ello, la formación continua constituye en México una verdadera batalla contra la cultura credencialista, en búsqueda de una formación más horizontal que ubique al docente como actor central (Finocchio, 2006) de los procesos de cambio y mejora.

Pese a estos inconvenientes, la formación continua del profesorado en México se ha constituido en los tres últimos lustros, como un proceso paulatinamente consolidado de acciones formativas, que dan cuenta de una plataforma de desarrollo profesional de los maestros mexicanos (OEI, 2007).

A partir de 2003 la formación continua en México cuenta con un nuevo modelo que destaca entre otros, que la formación de los docentes adquiera su sentido en el logro de los alumnos a su cargo, de los aprendizajes previstos para la educación básica; se basa en el reconocimiento del papel activo de los docentes en su formación y tiene como meta la enseñanza para la comprensión. Asimismo, se fue construyendo un sistema nacional de formación continua y de superación profesional de los maestros en servicio, regulado por la Secretaría de Educación Pública de México, con alto grado de adaptabilidad a las necesidades y condiciones locales, para impulsar la profesionalización de los maestros como una vía para

mejorar la calidad y equidad de los servicios de educación básica en el país (SEP, 2007; SEP, 2008). De esta manera, la planeación y distribución de acciones y recursos deben hacerse tomando en cuenta los dos campos de la formación continua de los maestros, ilustrado en la Figura 1.

Figura 1. Modelo de formación continua (SEP, 2008)



Con la finalidad de optimizar y regular la formación continua de los maestros de educación básica en servicio, se configuró en cada Estado, el Programa Rector Estatal de Formación Continua (PREFC), documento que expresa las acciones, las formas de organización, los recursos materiales, humanos y financieros, los indicadores y las metas, y los criterios de evaluación de las acciones y los logros, definidos por la autoridad educativa estatal, mediante los cuales se pretende desarrollar los servicios de formación continua y superación profesional de los maestros en servicio durante todo un año fiscal. Se entiende que cada PREFC debe concordar con los principios y los propósitos del nuevo modelo de formación continua y debe atender a las reglas de operación y criterios establecidos por la Secretaría de Educación Pública y las recomendaciones de las evaluaciones externas.

1.1. Formación Continua en el Estado de Morelos

En el caso del Estado de Morelos, las evaluaciones externas sobre los PREFC a nivel nacional en los períodos 2004-2005 y 2005-2007, han mostrado que Morelos es uno de los seis Estados con mejor calificación a partir del análisis de los documentos y catálogos de PREFC, manteniéndose en el nivel 3 en una escala de 0 a 3. La primera de estas evaluaciones fue realizada por la Universidad Pedagógica Nacional y el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (UPN/ COMIE, 2006) y la segunda fue realizada por la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI, 2007). Pese a los logros alcanzados, el informe de la OEI mostró algunos elementos que debían atenderse para mejorar el proceso de la formación continua en Morelos, concretamente, en actividades relacionadas con el seguimiento y la evaluación.

Un antecedente directo de esta investigación es el análisis del PREFC Morelos 2006-2007 realizado por Rivera (2007), el cual se centró en el documento de este programa, la aplicación de un cuestionario de opinión de 17 preguntas a 1,629 profesores y una entrevista semi-estructurada con seis preguntas aplicadas a 25 prestadores de formación continua. Esta evaluación externa mostró que la mayoría de los profesores encuestados expresaron una opinión favorable respecto a las acciones del PREFC, pero el PREFC no era muy conocido entre los maestros de grupo.

A diferencia del estudio de Rivera sobre el PREFC en el Estado de Morelos 2006-2007, fue realizada una investigación sobre el PREFC Morelos 2007-2008 enfocado al análisis de un número reducido de cursos en cada nivel educativo, buscando obtener mayor información sobre el propio proceso formativo desplegado en los cursos y la valoración de los maestros sobre la satisfacción y la relevancia de los cursos de FC, con el objetivo de valorar el efecto de las acciones de formación continua sobre la práctica docente, a partir del análisis de la influencia de los cursos seleccionados en los conocimientos teórico-metodológicos, actitudes y valores de los docentes participantes, entrevistas, observación de prácticas docentes y análisis de productos de los profesores y de sus alumnos (Bazán y Castellanos, 2008).

En este artículo es reportado solamente lo relacionado con la valoración general del curso de formación continua por nivel educativo, y la percepción de los docentes sobre los aportes del curso a su práctica profesional.

1.2. Método

1.2.1. Diseño

Fue realizada una investigación no experimental de campo, cuantitativa y de tipo exploratorio-explicativa, con una metodología de recolección de información que combina técnicas cuantitativas y cualitativas. El estudio fue realizado en dos etapas, que serán descritas con mayor detalle en la sección de procedimiento. En la primera etapa con 115 docentes, fueron aplicados un mismo cuestionario de valoración del curso recibido organizado en seis categorías o dimensiones (Satisfacción, Aplicabilidad, Motivación, Reflexión, Relevancia y Desarrollo). En la segunda etapa con un grupo de 16 profesores, fue realizada una entrevista individual y semi estructurada, en la cual las respuestas de los profesores fueron organizadas en seis categorías (Dominio de contenidos, Generalización de estrategias y procedimientos en su práctica, Implicación y reflexión crítica, Creatividad en la labor docente, Satisfacción personal y Valoración positiva del curso).

1.3. Selección de los cursos y los profesores participantes

1.3.1. Selección de los cursos

Utilizando el catálogo del Programa de Formación Continua PREFC Morelos 2007-2008, fueron elegidos ocho cursos de acuerdo con los siguientes criterios: que tengan formato de curso o taller impartido entre septiembre 2007 y febrero 2008; que representen a cada nivel o área educativa; haber sido valorado por los encargados del área de Actualización Magisterial y por los enlaces de áreas con una temática relevante para el área en cuestión, y que hayan sido impartidos fundamentalmente a profesores en servicio.

Cuadro 1. Cursos de formación continua evaluados por nivel educativo

Nombre del curso o taller	Nivel educativo
1. La adquisición de la lectoescritura en la Educación Primaria indígena	Educación Indígena
2. Capacitación en la generalización de la Reforma de la Educación Secundaria: Matemáticas.	Educación Secundaria (Técnica y General)
3. Capacitación en la generalización de la Reforma de la Educación Secundaria: Español.	Educación Secundaria (Técnica y General)
4. Capacitación en la generalización de la Reforma de la Educación Secundaria: Ciencias.	Educación Secundaria (Técnica y General)
5. Estrategias básicas para la comprensión lectora.	Telesecundaria
6. Escribir y crear es divertido.	Educación Preescolar
7. Intervención pedagógica en el aula con personas autistas y con TGD	Educación Especial
8. Enciclomedia: Trayecto formativo Nivel Intermedio	Enciclomedia (Educación Primaria)

1.3.2. Selección de los profesores

La selección de los docentes participantes se realizó a partir de listados de asistencias, de acuerdo con los siguientes criterios: Haber asistido a todas las sesiones del curso en cuestión y estar en servicio y *frente a grupo*.

Para la aplicación de los cuestionarios generales de valoración fue seleccionada una muestra de 120 profesores de manera aleatoria considerando una cuota aproximada de 15 maestros por curso o taller o un mínimo de 10% de los participantes, de los cuales solo 115 completaron el instrumento.

Para la aplicación de la fueron seleccionados intencionalmente dos maestros por cada curso, quienes habían completado la primera etapa del estudio, en total participaron 16 profesores.

1.4. Instrumentos y materiales

1.4.1. Cuestionario general de valoración del curso de FC

El cuestionario general estuvo dirigido a explorar la dimensión *individual y valorativa* del impacto del curso en el docente, y la propia apreciación de los maestros sobre las características del curso que tomaron. El cuestionario constó de 24 preguntas cerradas agrupadas en seis *escalas* o dimensiones: 1) Satisfacción, 2) Aplicabilidad, 3) Motivación, 4) Reflexión, 5) Relevancia y 6) Desarrollo. Las respuestas a cada pregunta se estiman en una escala de cuatro valores: "Nada" (0), "Poco" (1), "Mucho" (2), "Totalmente" (3). En la Tabla 1 son mostradas las preguntas agrupadas por escalas, y también son presentados los estadísticos de confiabilidad interna del cuestionario. Los valores superiores a 0.59 indican que las preguntas que conforman cada una de las escalas son consistentes u homogéneas, es decir, que la escala tiene una consistencia interna aceptable.

Tabla 1. Índice de consistencia interna de la evaluación de valoración del curso de formación según cada una de las seis dimensiones

Dimensión	Coeficiente alfa de Cronbach	Número de preguntas	Contenido de los ítems o preguntas
Satisfacción	.77	3	1. El curso fue satisfactorio para mí 2. Cumplió mis expectativas en cuanto a conocimientos 3. Me proporcionó estrategias para utilizar en el aula
Aplicabilidad	.843	4	4. ¿Son aplicables los conocimientos adquiridos en la práctica profesional? 5. ¿Cuán aplicables son las estrategias y habilidades en la práctica profesional? 6. ¿Con qué frecuencia han sido aplicados los conocimientos adquiridos en el curso en el trabajo en el aula? 7. ¿Con qué frecuencia han sido aplicadas las estrategias adquiridos en el curso en el desempeño de tus funciones?
Motivación	.811	4	8. El curso hace que mi vocación por la educación sea plena. 9. Ha influido en mis deseos de superación 10. Me ha demandado alta calidad de estudios y capacitación. 11. La asistencia a este curso me permitirá realizar innovaciones educativas.
Reflexión	.596	4	12. Con este curso me he dado cuenta que estoy trabajando de manera adecuada. 13. Con este curso, puedo hacer adecuaciones en los planes y programas de estudio de mi nivel educativo. 14. Con este curso me siento con las habilidades y conocimientos para poder mejorar los materiales educativos que la SEP proporciona. 15. Es una alternativa para mejorar el problema educativo en que se insertan sus contenidos temáticos.
Relevancia	.822	4	16. Sus contenidos responden a la necesidad de formación continua que tenía. 17. Los contenidos son los que necesitaba para mi trabajo profesional 18. El curso corresponde a lo que había solicitado o sugerido a mi nivel educativo para incluir en el PRECF 19. Las competencias a desarrollar eran las que yo necesitaba.
Desarrollo	.839	5	20. Incluyó bibliografía actualizada 21. Los objetivos del curso fueron planteados de manera clara. 22. La metodología utilizada permitió un buen aprendizaje en los asistentes. 23. Los temas tratados fueron de suma actualidad. 24. Fueron utilizados en el curso recursos tecnológicos actuales.

1.5. Procedimiento

1.5.1. Etapa 1: Aplicación de cuestionarios a los docentes

Se llevó a cabo en la primera semana de abril de 2008, en una sola sesión de trabajo, la aplicación colectiva del Cuestionario General, dirigido a evaluar en los participantes el componente valorativo, de manera simultánea en tres sedes. La aplicación del cuestionario por cada profesor tuvo una duración entre 15 y 20 minutos.

1.5.2. Etapa 2: Percepción de los docentes sobre los aportes del curso a su práctica profesional

Esta segunda etapa de la investigación incluyó visitas a las escuelas de los docentes seleccionados, y se les realizó una entrevista personal semi-estructurada al docente en el mismo contexto de su práctica docente, a partir de la pregunta detónate: ¿Qué te aportó el curso, cómo crees que ha influido en tu práctica profesional?. Cada una estas actividades fueron conducidas por dos investigadores.

2. VALORACIÓN GENERAL DEL CURSO DE FORMACIÓN CONTÍNUA

A continuación será descrita la valoración que hicieron los profesores informantes en cada una de las seis escalas que conformaron el cuestionario general de valoración de curso de formación continua: satisfacción, aplicabilidad, motivación, reflexión, relevancia y organización y desarrollo.

En la Tabla 2 son presentados los resultados de la aplicación del cuestionario general a todos los profesores seleccionados y quienes habían tomado uno de los cursos de formación continua considerados en esta evaluación, considerando los promedios obtenidos por cada grupo de maestros según el nivel educativo, en una escala de 0 a 3, incluyendo también el valor mínimo y el valor máximo por cada escala.

En la escala de satisfacción, los profesores de Telesecundaria y de Educación Especial, son los que mejor valoran el grado en que el curso tomado llenó sus expectativas (promedio = 2.02 y 1.95, respectivamente), en cambio, los profesores de Educación Indígena fueron los que menos consideran que el curso tomado cumplió sus expectativas (ver Tabla 2).

Tabla 2. Promedio obtenido por los profesores en las seis escalas valorativas, según el curso tomado

Curso de formación continua que tomó	Satisfacción	Aplicabilidad	Motivación	Reflexión	Relevancia	Desarrollo
La adquisición de la lecto escritura en la Educación Primaria indígena (Indígena) N = 13	1.46	1.34	1.58	1.34	1.29	1.52
Capacitación en la generalización de la Reforma de Educación Secundaria. Matemáticas N = 19	1.84	1.69	1.85	1.54	1.60	1.90
Capacitación en la generalización de la Reforma de Educación Secundaria. Español N = 14	1.71	1.95	1.94	1.50	1.50	1.53
Capacitación en la generalización de la Reforma de Educación Secundaria. Ciencias II N = 14	1.57	1.68	1.60	1.33	1.44	1.77
Escribir y crear es divertido. Preescolar N = 14	1.71	1.77	1.82	1.48	1.69	2.02
Estrategias básicas para la comprensión lectora Telesecundarias N = 15	2.02	1.93	1.95	1.65	1.70	1.98
Intervención pedagógica en el aula con personas autistas y con TGD Educación Especial N = 13	1.95	1.50	1.93	1.53	1.73	2.25
Enciclomedia. Trayecto formativo intermedio. Enciclomedia, primaria N = 13	1.87	2.02	2.35	1.73	1.92	2.04
Total N = 115	1.78	1.74	1.88	1.52	1.61	1.88

Para ilustrar estos hallazgos en la escala de satisfacción, mostramos un ejemplo: ante el enunciado "*Este curso cumplió mis expectativas en cuanto a conocimientos que yo esperaba adquirir*", todos los profesores de Telesecundaria (15) manifestaron estar muy satisfechos o totalmente satisfechos en cuanto a expectativas de conocimientos esperados del curso, mientras que ocho de los trece profesores de Educación Indígena respondieron que el curso tomado fue nada o poco satisfactorio en cuanto a expectativas de conocimientos esperados.

En la escala "aplicabilidad", los profesores de Enciclomedia y los profesores de secundaria, área español (Reforma de Secundarias, Español), fueron quienes valoraron mejor la factibilidad de que los conocimientos y estrategias abordadas en el curso, les sería útil en su práctica docente. Pero, los profesores de Educación Indígena y de Educación Especial, valoraron poca aplicabilidad del curso en sus actividades docentes.

Como ejemplo se puede considerar que en la pregunta: *¿Qué tan aplicables son las estrategias y habilidades que desarrollaste en este curso, en tu práctica profesional?*, 12 de 13 profesores de Español en secundaria y 11 de 13 profesores del curso Enciclomedia, consideran que las estrategias y habilidades adquiridas en el curso son *mucho o totalmente* aplicables en trabajo en el aula. Por el contrario, ocho de trece profesores de Educación Indígena y seis de trece, de Educación Especial, consideran que las estrategias y habilidades desarrolladas en el curso son *poco o nada* aplicables en su labor profesional actual.

En la escala Motivación, los profesores de Enciclomedia fueron los que mejor valoraron la posibilidad que el curso tomado incrementa sus deseos de superación e innovación, mientras que los profesores de Educación Indígena y los profesores de Secundaria, Ciencias II, fueron los que mostraron el promedio más bajo de valoración, en una gradación de 0 a 3.

Para ilustrar estos datos describiremos las respuestas de los profesores al enunciado "*Este curso ha influido en mis deseos de superación*". Once de doce profesores de Enciclomedia manifestaron que el curso tomado influye *mucho o completamente* en sus deseos de superación. En contraste, seis de doce profesores de secundaria, Ciencias II, y seis de trece profesores de Educación Indígena, consideran que el curso tomado influye *nada o poco* en sus deseos de superación.

En la escala Reflexión, los promedios por grupo de profesores fueron bajos respecto a las otras cinco escalas, en un rango de promedio máximo igual a 1.73 para los de Enciclomedia y un promedio mínimo igual a 1.34 para Educación Indígena, en una escala de 0 a 3, lo que quiere decir que en todos los casos, los profesores estiman que el curso tomado, no les dio las herramientas para una análisis reflexivo y propositivo de los problemas educativos en su área, materiales educativos y organización de contenidos.

Como ejemplo se puede mencionar que en cuatro de los ocho cursos evaluados (Lectoescritura en Educación Indígena, Reforma de Secundarias Español, Reforma de Secundarias Ciencias II y Escribir y Crear es Divertido en Preescolar), al menos el 50% de los profesores consideran que el curso proporcionó muy poca o ninguna alternativa, "*para mejorar el problema educativo en el que se insertan sus contenidos temáticos*". Igualmente, 8 de 18 profesores que tomaron el curso Reforma de Secundarias Matemáticas, también consideran la poca o nula oportunidad de este curso para mejorar algunos problemas educativos de sus áreas, que los contenidos de los cursos incluyeron.

En la escala Relevancia, con excepción del grupo de profesores de Enciclomedia que obtuvo un promedio de 1.92, los profesores en general al aparecer, consideran que el curso que tomaron sólo es mediana o

moderadamente relevante para su trabajo docente. Por ejemplo, ante el enunciado "*Los contenidos que abordamos en el curso son los que yo necesitaba para mi trabajo profesional*", en cuatro de los ocho cursos evaluados (Lectoescritura en Indígena, Reforma de Secundarias Matemáticas, Reforma de Secundarias Español y Reforma de Secundarias Ciencias II), al menos el 50% de los profesores consideran que muy poco o nada de los contenidos del curso que tomaron son los que ellos necesitaban en su trabajo profesional.

Finalmente, en cuanto a la valoración de la organización y desarrollo del curso, los profesores de Educación Especial (2.25), Enciclomedia (2.04), Preescolar (2.02) y Telesecundarias (1.98), son los que mejor valoraron. Es decir, que según los propios profesores que tomaron el curso, éste fue bien desarrollado y con temáticas, recursos y bibliografía actualizada.

Estos datos permiten conocer por nivel o sistema educativo y según el curso de formación continua tomado, al menos seis aspectos importantes:

1. En líneas generales los profesores mostraron niveles medianamente aceptables de satisfacción de parte del curso, de sus expectativas para tomarlo, pero son los profesores de Telesecundaria los que reflejan mayor satisfacción en cuanto a expectativas de conocimientos esperados del curso.
2. Respecto a la aplicabilidad en la práctica docente de los conocimientos, estrategias y/o habilidades que el curso desarrolló, los profesores de Enciclomedia y los profesores de Secundaria, área Español, fueron quienes mejor valoraron la factibilidad de que los conocimientos y estrategias abordadas en el curso, les sería útil en su práctica docente.
3. En cuanto a la escala motivación, los profesores de Enciclomedia fueron los que mejor valoraron la posibilidad de que el curso tomado incremente sus deseos de superación e innovación, en los otros siete cursos, la mayoría de los profesores consideran que el curso recibido influye moderadamente en sus intereses de superación continua.
4. Respecto a que si el curso de formación continua recibido, promueve en los profesores las herramientas para un análisis reflexivo y propositivo de los problemas educativos en su área y de los materiales educativos con los que trabajan, la opinión de los profesores en general no es muy favorable. En cinco de los ocho cursos (Lectoescritura en Educación Indígena, Reforma de Secundarias Matemáticas, Reforma de Secundarias Español, Reforma de Secundarias Ciencias II y Escribir y crear es divertido en Preescolar), más del 45% de los profesores opinan que el curso recibido no les proporcionó las herramientas de reflexión "*para mejorar el problema educativo en el que se insertan sus contenidos temáticos*".
5. En la escala Relevancia, los datos tampoco son satisfactorios puesto que la mayoría de los profesores consideraron que el curso recibido es poco o moderadamente relevante para su trabajo docente, en cuatro de los ocho cursos evaluados al menos el 50% de los profesores consideraron que muy poco o nada de los contenidos del curso que tomaron, son los que ellos necesitan en su trabajo profesional (Lectoescritura en Educación Indígena, Reforma de Secundarias Matemáticas, Reforma de Secundarias Español y Reforma de Secundarias Ciencias II).
6. En la escala que busca conocer la valoración de los docentes respecto de la organización y desarrollo mismo del curso, de los 115 profesores evaluados, la mayoría de ellos consideraron que el curso de FC recibido, fue bien desarrollado y con objetivos claramente planteados y con

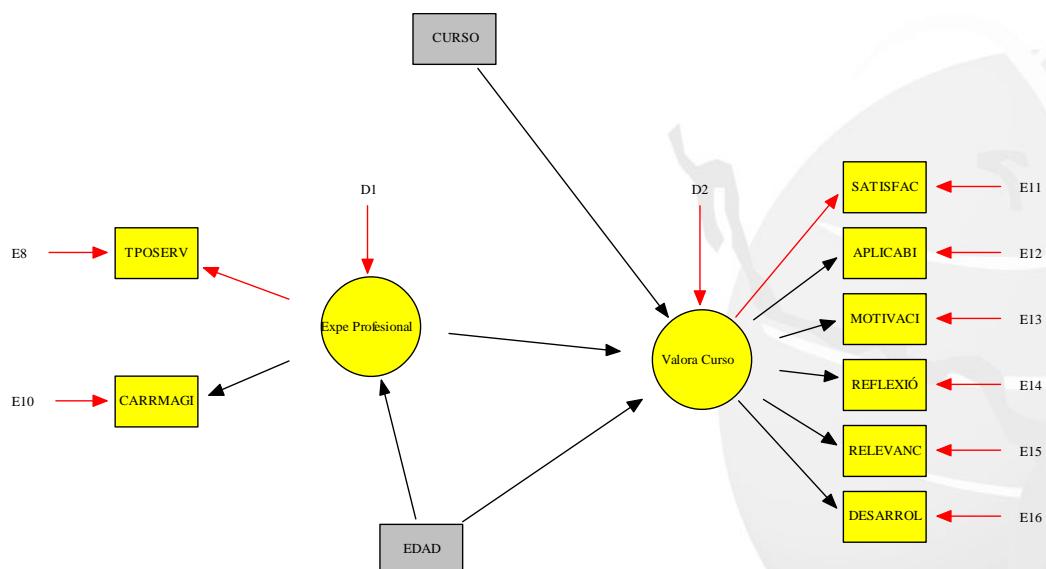
recursos y bibliografía de actualidad. Pero también, en tres de los ocho cursos evaluados, al menos la mitad de los participantes señalaron que la metodología del curso generó un bajo nivel de aprendizaje (Lectoescritura en Educación Indígena, Reforma de Secundarias, Español y Reforma de Secundarias, Ciencias II).

2.1. ¿Qué variables podrían influir en la valoración que hacen los docentes de los cursos de formación continua?

Las valoraciones que el profesor hace respecto del curso de FC podrían estar siendo influidas tanto por el tipo de curso recibido, así como por la experiencia docente y la edad. Por esa razón, se buscó probar un modelo hipotético donde el factor valoración del curso podría ser explicado por las variables “curso tomado”, “edad” y por el factor “experiencia docente” conformado por indicadores de tiempo de servicio y por indicadores de pertenencia al programa carrera magisterial y nivel (ver Figura 2). El factor valoración del curso fue estructurado por indicadores de las seis dimensiones o escalas consideradas: Satisfacción, aplicabilidad, motivación, reflexión, relevancia y organización y desarrollo. Para la prueba de este modelo se utilizó el programa estadístico EQS 6.1.

De acuerdo con este modelo, la valoración del profesor respecto del curso (VALORA CURSO, que aparece en círculo) es influido (explicado) por el curso que tomó (en rectángulo), por la experiencia profesional (EXPE PROFESIONAL, que aparece en círculo) y por la edad (en rectángulo). Asimismo, el modelo supone que la edad del profesor influye en su experiencia profesional. Además, el modelo supone que el factor *Valoración del curso* por parte del profesor está constituido por seis indicadores: satisfacción (SATISFAC), aplicabilidad (APLICABI), motivación (MOTIVACI), reflexión (REFLEXIO), relevancia (RELEVANC) y organización y desarrollo (DESARROL), y que el factor *Experiencia Profesional* está constituido por dos indicadores: Tiempo de servicio (TPOSERV) y nivel de carrera magisterial (CARRMAGI). Valores cercanos a 1 indicarían relación alta entre los factores y las variables incluidas en este modelo. Esto se explicará mejor al describir la Figura 3.

Figura 2. Modelo hipotético de relaciones entre variables de experiencia docente y valoración de los cursos de FC en su práctica docente

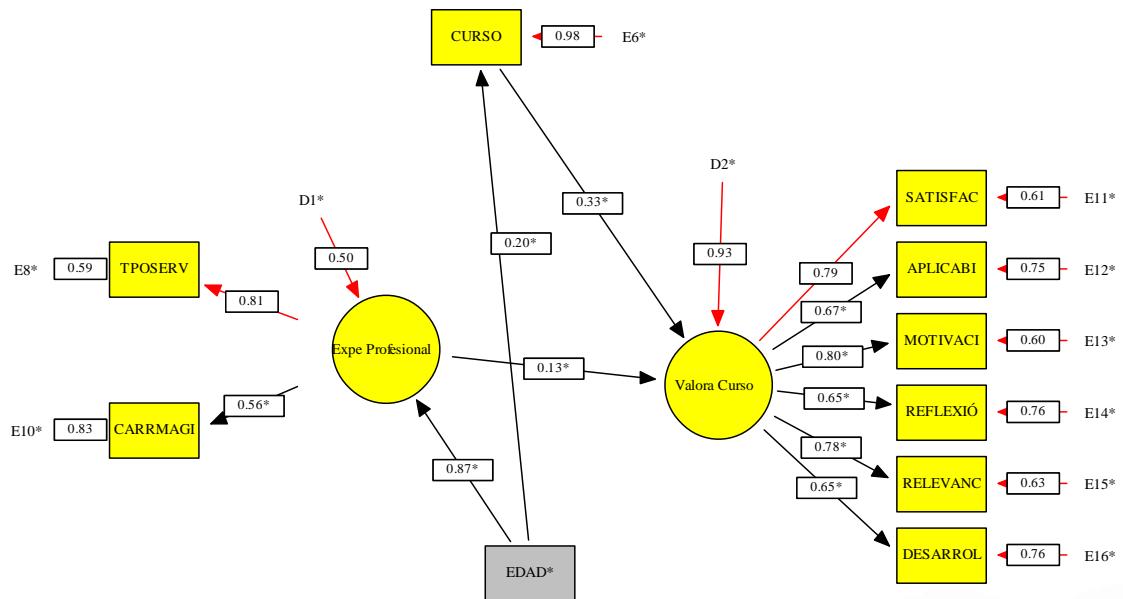


En la Figura 3 se presenta el modelo resultante de relaciones entre los factores y variables inicialmente propuestos. De acuerdo con esta figura, el tipo de curso tomado es la variable que mejor influye y de forma significativa, en la valoración que los profesores hacen del curso de FC recibido. En el apartado de Discusión será retomado este dato.

Otro aspecto importante a resaltar es que la experiencia docente también influye en la valoración que los profesores hacen de curso, aunque de forma moderada. El modelo muestra que la edad del maestro influye positivamente y significativamente en la experiencia docente (tiempo de servicio y nivel de carrera magisterial) y el tipo de curso que los profesores deciden tomar.

Figura 3. Modelo resultante de relaciones entre variables de experiencia docente y valoración de los cursos de FC en su práctica docente

Figure X: EQS 6 valora curso resultante Chi Sq.=46.58 P=0.06 CFI=0.97 RMSEA=0.06



3. PERCEPCIÓN DE LOS DOCENTES SOBRE LOS APORTES DEL CURSO A SU PRÁCTICA PROFESIONAL

En la Tabla 3 se presentan las seis categorías sobre la base de las cuales se clasificó y valoró el contenido de las respuestas de los docentes la pregunta detonadora que guió la entrevista: *¿Qué te aportó el curso, cómo crees que ha influido en tu práctica profesional?*. Asimismo, la tabla muestra el porcentaje en una escala valorativa de las respuestas categorizadas que ofrecieron los docentes.

Como puede notarse en la Tabla 3, el 63 % de los profesores entrevistados consideran que el curso influyó en gran medida en el dominio de contenidos teóricos que fundamenten su práctica profesional, y que además fue satisfactorio en lo personal. Igualmente, el 56% de los profesores manifestó que el curso les permite tener una mayor reflexión crítica de la temática que trabaja. También, el 56% valoró positivamente el curso, en el sentido de que es útil para sus labores.

Tabla 3. Porcentaje de profesores que en su discurso incluyen aspectos relacionados con el impacto del curso en su práctica docente (N=16)

Categorías	"Influye en gran medida"
1. Dominio de contenidos teóricos y metodológicos en la fundamentación de su actividad	10 (63%)
2. Generalización de estrategias y procedimientos en su práctica.	6 (38%)
3. Implicación personal y reflexión crítica.	9 (56%)
4. Creatividad en la labor docente.	5 (31%)
5. Satisfacción personal (actitudes y emociones positivas respecto a la labor desarrollada)	10 (63%)
Valoración positiva del curso	9 (56%)

A continuación son descritos algunos de los aspectos positivos y aspectos negativos que los profesores mencionaron respecto al aprovechamiento del curso y de su impacto en la práctica laboral.

3.1. Aspectos positivos

3.1.1. *Cambio, aplicación, innovación:*

Para la mayoría de los maestros, la posibilidad de participar en el curso significa también, de una u otra manera, la posibilidad de introducir cambios e innovaciones en su práctica, de actualizarse y aprender cosas nuevas. Los cambios se perciben como elementos que generan un clima de trabajo positivo y participativo, con buenos resultados para el aprendizaje de los estudiantes.

Una profesora plantea, refiriéndose a la experiencia de llevar al aula la metodología de la Reforma de Educación Secundaria: "...*Aún estoy en una etapa de transición entre éste y el antiguo método o etapa educativa... pero me está gustado... estoy muy satisfecha con los cambios que han experimentado mis alumnas....aunque creo que me faltan muchos cursos para comprender la Reforma...*".

3.1.2. *Posibilidades, alternativas:*

Los profesores distinguen que los cursos a los que asistieron brindan nuevas alternativas y mayor libertad de elección o decisión sobre las estrategias y/o conocimientos que apoyan para responder a la problemática que se da en las aulas, como ejemplo algunos profesores expresaron:

"Fui al curso con muchas expectativas y regresé con mucho... A partir de que empiezo a trabajar con el Método Lovaas y ABA, que los conozco en los cursos, siento que sí veo cambios en mis alumnos... Nos dieron muchos materiales que aún no he podido estudiar a fondo porque he estado muy ocupada tratando de hacer estos cambios con mis niños en el aula" (profesora participante en el Curso sobre Autismo)

"El curso me aportó estrategias para tratar las diferencias en el aprendizaje de los niños, por ejemplo trabajar con sonidos, los aplico en ambas lenguas" (profesor de Educación Indígena).

3.1.3. Toma de conciencia, profesionalización

El curso tiene una influencia en la toma de conciencia por parte de los docentes sobre los errores, dificultades, lagunas en sus conocimientos y prácticas. Para muchos es evidente elevar su nivel profesional, y contribuir al mejor desarrollo de sus estudiantes: “...*Al principio me resistía, pues soy una maestra de varios años... con miedo a la tecnología. Ahora me doy cuenta que el trabajo con Enciclomedia es menos pesado. En la actualidad me siento más satisfecha e la formación de mis alumnos, y me siento más actualizada en la tecnología, más completa como maestra*” (profesor del curso de Enciclomedia).

3.2. Aspectos negativos

3.2.1. Tiempo, ejercitación y exploración

La corta duración de los cursos es uno de los aspectos más señalados por los docentes, es decir que el tiempo invertido en el desarrollo del curso tiene una influencia negativa puesto que limita la posibilidad de profundizar en las temáticas y las aplicaciones de los cursos. Esta limitación fue planteada por la mayoría de los profesores entrevistados al referirse a los cursos que tomaron. Así se refieren los maestros: “*Al curso le faltó dedicarse al trabajo, el instructor dio un cronograma de actividades que no fue bien planeada...*” (Reforma Educación Secundaria).

El poco tiempo, unido a las pocas posibilidades de ejercitar, profundizar, consolidar y explorar los contenidos abordados, resta efectividad a esta actividad máxime cuando uno de los aspectos más valiosos que pueden aportar es precisamente el componentes metodológico y estratégico, que requiere mucha práctica.

3.2.2. Contenidos prácticos versus teóricos

El tiempo, la ejercitación y la exploración se relacionan íntimamente tanto con los contenidos prácticos como con los teóricos, es decir, que al otorgar mayor peso a los contenidos teóricos es percibido como una limitación en una parte importante de los cursos. Esta situación quita espacios para promover la reflexión crítica acerca de las condiciones indispensables para implementar en la práctica los contenidos de los cursos, planteamiento que abunda en las fundamentaciones de los docentes.

Profesores que asistieron a los cursos de Formación Continua expresan sus comentarios relacionando los contenidos revisados durante el curso y las carencias del mismo sobre estrategias que puedan llevar a la práctica profesional:

“He cambiado mi forma de trabajo a partir del curso al trabajar ahora con los proyectos... pero me gustaría que hubieran sido mejor explicados durante el curso” Me gustaría contar más con estrategias para trabajar la reforma pues cuando trabajas en la práctica con los alumnos se presta a confusiones... aportó elementos para la planeación de las clases, pero debimos haber trabajado más en ellos pues las secuencias eran muy extensas...” (profesores de Educación Secundaria).

“Descubrir más Enciclomedia, más tiempo de práctica... dedicamos sólo tres sesiones...” (Profesor participante en el curso sobre Enciclomedia)

“Le agregaría al curso más técnicas de trabajo, junto con el tiempo necesario para prepararme y aprender los métodos más adecuados...” (profesor participante en el curso de Autismo)

3.2.3. Dificultades en la implementación en la práctica

Las respuestas de los docentes en las entrevistas, corrobora los resultados de la información recolectada a través de la observación de clases y los cuestionarios de conocimientos específicos, por ello será importante investigar con profundidad los factores que condicionan la distancia entre el aprendizaje de determinados contenidos de los cursos de formación continua y su aplicación en la práctica y en su mejoramiento.

Un maestro al respecto de la diversidad teórica y metodológica que se ofrecen en los cursos: "...*A veces predominan los enfoques teóricos y lo pedagógico, y se olvida que los niños tienen determinadas carencias vivenciales y de distinto tipo... quizás se pierde la sensibilidad, se pierde uno en lo administrativo, se pierde uno en un propósito... y no lo llega a aterrizar. Es importante que el maestro cambie y no se quede en lo tradicional, que siempre esté buscando...*"

El análisis de las barreras para la implementación en la práctica de lo aprendido en el curso de la formación continua debe pasar sin duda por la reflexión crítica del maestro y orientarse inteligentemente en su contexto, para cambiar e innovar, lo cual debe ocurrir igualmente en sus actitudes, su disposición y motivación profesional.

Otros muchos factores pueden complejizar la puesta en práctica de las estrategias aprendidas, y son comentados por los propios participantes:

"La puesta en práctica ha sido compleja, porque implica también hacer trabajar a los alumnos y para ellos, en ocasiones, es molesto..." (profesor de Educación Secundaria)

"Adquirimos mucho material, ponerlo en práctica todo es complejo..." (profesor de Educación Secundaria)

3.2.4. Carácter sistemático y sistémico de la capacitación

Otra constante en las entrevistas fue la percepción del carácter poco sistémico de los cursos y su repercusión directa en las dificultades de los docentes para sistematizar información y experiencia, y para consolidar esto último en logros en su práctica: "*Los cursos de formación continua deben ser más seguidos, y debe darse un seguimiento para cada uno de ellos... por otra parte, cada profesor no cuenta con una computadora para trabajar y lo que aprende puede olvidarse fácilmente*" (profesor participante en el curso sobre Enciclomedia)

Para la mayoría de los docentes, la oferta y la selección de los maestros que asisten no siempre se programa de la forma más conveniente; a veces no se da la necesaria continuidad, o no se respeta la precedencia imprescindible en los contenidos. Así, plantea una maestra: "*Sí, hay maestros que tomaron Enciclomedia Nivel Formativo Intermedio y que nunca pasaron por el Básico, y otros que pasan al Avanzado y entran por primera vez en estos cursos; otros, pasaron el primero y o los restantes, pues los profesores rotan...*" (Profesor participante en el curso sobre Enciclomedia).

4. DISCUSIÓN

Un primer aspecto a resaltar es que independientemente al nivel educativo de adscripción de los docentes de educación básica de Morelos, los cursos de formación continua no corresponden con las expectativas y necesidades de actualización y superación de los docentes, y además, son poco relevantes para su

práctica y ejercicio profesional y con escasa posibilidad de desarrollar estrategias y conocimientos que consideran les hacen falta dominar. Asimismo, los profesores en general, cuestionan la relevancia del curso para su práctica profesional. Esta falta de relevancia fue manifestada tanto en los cuestionarios como en las entrevistas.

Estos datos sugieren que al parecer los cursos de formación continua no están recogiendo las necesidades particulares de actualización docente y por otro lado, la formación continua otorga mayor peso a los contenidos teóricos, proporcionando escasa oportunidad a la reflexión crítica, el desarrollo de temas prácticos, la solución de casos y la posibilidad de que cada participante sistematice la información y su experiencia docente para impactar en su práctica profesional. Estos hallazgos son coherentes con los supuestos de Santibáñez (2007), respecto a que los programas de actualización en el servicio no garantizan que los profesores adquieran y dominen las competencias, conocimientos y estrategias que se demandan de los profesores, especialmente cuando estos cursos de FC son uniformes para todos los maestros participantes, y son implementados de forma vertical y unidimensional.

Asimismo, estos hallazgos concuerdan con los obtenidos por Chehaybar (2006) , con una muestra de profesores morelenses de educación media superior, quienes demandaron mayores oportunidades para la formación más pertinente a los problemas actuales y que los cursos de formación continua deberían representar espacios de experiencias significativas, de modo que puedan desarrollar más y mejores estrategias que les permitan acercarse a sus alumnos y tener una visión integral de los procesos educativos, y que impacten significativamente en su práctica educativa.

Por otra parte, la valoración que hacen los profesores en este estudio sobre la poca relevancia de los cursos y las dificultades para una reflexión crítica de la problemática concreta que el curso aborda, así como de los espacios para un aprendizaje significativo, es similar a los hallazgos reportados por Castañeda (2005) en un estudio con profesores de educación básica, respecto a la relevancia de una "*formación de nuevo tipo*" que cuestiona el carácter homogéneo de los cursos de formación continua, en un contexto en que existen diferencias en cuanto a necesidades individuales, conocimientos, habilidades y experiencia. Por ejemplo, en el presente estudio el modelo de relaciones estructurales entre variables que fue hallado, está reflejando que la valoración que hacen los profesores de los cursos, dependen de manera diferencial del tipo de curso tomado y de la experiencia profesional del docente, y esto tiene que ver además, con las estrategias y la creatividad de los profesores para adaptar a las características propias de sus alumnos y del contexto cultural de la escuela y de sus alumnos, de programas de estudio, contenidos y materiales muchas veces alejadas de la realidad de los niños, tal como fueron observados en una clase de una escuela indígena que formó parte de la muestra.

El tipo de curso de formación continua tendrá que estar relacionado con las particularidades del nivel educativo y de las características de la actividad profesional que desempeñan los profesores que participan en los cursos, esto contrasta con un modelo único de formación continua, por ejemplo, si se parte del supuesto de un modelo general de formación continua que busca que todo el profesorado de educación básica, actualice y mejore sus conocimientos y competencias docentes, el tipo de curso recibido no debería tener un efecto diferente en cada grupo o nivel educativo, sobre la valoración que los profesores hagan de un curso de formación continua recibido.

El modelo de relaciones estructurales obtenido en este estudio resalta la pertinencia de incluir en modelos explicativos de la valoración acerca de los cursos de formación continua, como variables predictoras a el tipo de curso, la experiencia profesional y la edad. Si bien es cierto que el tipo de curso y la experiencia

profesional (tiempo de servicio y nivel de carrera magisterial) tiene un efecto directo sobre el tipo de valoración que los profesores hacen respecto a un grupo de formación tomado, sin tomar en cuenta los niveles educativos, la edad del docente tiene un fuerte impacto explicativo tanto en la experiencia profesional como en el curso, por tanto un modelo explicativo de variables de formación continua debe considerar además de la experiencia y la formación inicial la edad de profesores.

En consecuencia, los cursos de formación continua tendrán que recuperar también la experiencia docente, las competencias de base y las motivaciones (creencias, expectativas y metas) de los profesores sujetos de formación continua, los cuales facilitan la adquisición y dominio de diversos saberes (Yurén, 2005).

Estos datos con maestros mexicanos de educación básica también son afines con los hallazgos obtenidos con maestros venezolanos de primaria (Blanco, 2004), los cuales reflejaron que más del 50% de profesores consultados en el estado de Mérida algo o poco aplicable a su labor docente diaria, y de caracteres mas teóricos y alejados de la realidad educativa.

La consolidación de una cultura profesional en la que los profesores asuman su formación permanente como parte intrínseca de su profesión (Imberón, 2006), tiene que pasar por una necesaria transformación tanto de la concepción de la formación continua desde los planeadores de la formación permanente, así como de los propios actores (profesores en servicio), quienes deberán incidir con mayor énfasis en ese proceso de formación asumiéndolo como propio.

De acuerdo con Castañeda (2005) para que los maestros desarrollen una diversidad de competencias docentes, se requiere de un proceso personal de autoformación y actividades de formación al interior de la propia escuela. Esta autoformación ubica en el centro a la persona en formación redimensionando la formación continua como un proceso en el cual el propio docente se hace cargo de su formación, que depende en buena medida, de la intencionalidad del docente que involucra a todo su ser, reorientando su vida y por tanto su existencia (Navia, 2005).

El proceso de actualización y formación permanente de los profesores en servicio debe atender las necesidades y diferencias propias de cada docente respecto a sus creencias, competencias y experiencia profesional (Bazán, Zavala y Barona, 2006; GTE, 2003). De este modo, la formación continua de los educadores en contextos como Latino América, debe ser construida desde la realidad propia de los profesores e instituciones educativas y debe atender los temas de exclusión, marginalidad y precariedad laboral (Tello, 2006).

Tomando en cuenta los aspectos señalados en este apartado y con base en los resultados obtenidos respecto a la valoración de los profesores sobre los cursos de FC, el nivel de satisfacción de los docentes y la valoración de su relevancia para su práctica profesional; los programas estatales de formación continua (PREFC), además de cumplir con su propias normas de operación y de considerar los diversos espacios de autoformación “no formales” o de anonimato como los llama Navia (2005), tendrán que atender y/o fortalecer de manera urgente al menos cinco aspectos esenciales:

- A. La inclusión de prácticas y actividades que permitan a los profesores desarrollar más y mejores habilidades, técnicas y estrategias pedagógicas.
- B. Involucrar en mayor proporción a los docentes en la planeación de los cursos orientados a sus necesidades profesionales concretos.
- C. Organizar los cursos contemplando en mayor medida los aspectos relacionados con la duración y los horarios, de manera tal que respondan a los tiempos que realmente necesitan

los docentes para apropiarse y ejercitarse el sistema de contenidos conceptuales, metodológicos y prácticos que comprende cada curso.

- D. Los contenidos de los cursos deben corresponder con las necesidades que emanan de la práctica profesional cotidiana de los maestros y con los problemas profesionales prioritarios en su contexto laboral.
- E. Recuperar experiencias de autoformación a través de talleres, publicaciones y foros, derivados de diversas situaciones, como por ejemplo, la convivencia en cursos, transportes o incluso los movimientos magisteriales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- American Institutes for research (2007). *School climate and connectedness and student achievement*. Consultado en: <http://www.alaskaice.org/files/070918_SCCSandAchievement_AIRTechPaper.pdf> el 26/09/2008.
- Bazán, A., Zavala, M. y Barona, C. (2006). Relación entre indicadores de formación del maestro, conocimiento de planes y programas de enseñanza, y el desempeño de escolares en evaluaciones de lengua escrita. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 36, pp. 75-93
- Bazán, A. y Castellanos, D. (2008). Programa Rector Estatal de Formación Continua (PREFC) Morelos 2007-2008. Informe Final de la Evaluación Externa. Cuernavaca: IEBEM.
- Blanco, M.A. (2004). Las escuelas integrales y los programas de actualización de sus recursos humanos. *Revista Venezolana de Educación* 8, pp. 72-76.
- Castañeda, A. (2005). Dispositivos institucionales y subjetivación en la formación permanente. En T. Yurén, C. Navia y C. Saenger (coords.), *Ethos y autoformación del docente. Análisis de dispositivos de formación de profesores*. México: Ediciones Pomares, pp. 94-115.
- Chehaybar, E. (2006). La percepción que tienen los profesores de educación media superior sobre su profesión y práctica docente. *Revista Latinoamericana de estudios Educativos*, 36, pp. 219-260.
- Finocchio, S. (2006). *La Formación de los Maestros Mexicanos en Clave PRONAP 1996-2006*. México: Centro de Estudios en Políticas Públicas. Consultado el 03 de julio de 2008 en: http://www.fundacioncepp.org.ar/pdfdocs/209_PRONAP.pdf
- Grupo de Tecnologías Educativas GTE (2003). Conocimiento, participación y autonomía en el discurso y en las prácticas de nuestros docentes de aula. Una aproximación para la formación de docentes en ejercicio. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 33, pp. 125-146.
- Imberón, F. (2006). Actualidad y nuevos retos de en la formación permanente. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8, consultado el 03 de julio de 2008 en: <http://redie.uabc.mx/vol8no2/contenido-imberon.html>
- Instituto de la Educación Básica del Estado de Morelos (2007). *Programa Rector Estatal de Formación Continua Morelos 2007-2008*. Cuernavaca: IEBEM
- Navia, C. (2005). Autoformación, interacción formativa y subjetividades en la formación de maestros de primaria. En T. Yurén, C. Navia y C. Saenger (coords.), *Ethos y autoformación del docente. Análisis de dispositivos de formación de profesores*. México: Ediciones Pomares. pp. 73-93

- Navia, C. (2006). *Autoformación de maestros en los márgenes del sistema educativo. Cultura, experiencia e interacción formativa*. México: Ediciones Pomares.
- Organización de los Estados Iberoamericanos (2007). *Evaluación Externa del Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio 2006, Segunda Fase*. México: OEI.
- Rivera, G. (2007). *Reporte de Evaluación Externa del PREFC 2006-2007*. Cuernavaca: IEBEM (documento de trabajo).
- Santibáñez, L. (2007). Formación y Actualización de maestros de secundaria en México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12, pp. 305-335.
- Secretaría de Educación Pública (2007). *Criterios para diseñar el Programa Rector Estatal de Formación Continua para Maestros de Educación Básica en Servicio. Edición 2007-2008*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (2008). *Sistema Nacional de Formación Continua y de Superación Profesional de Maestros en Servicio*. México: SEP.
- Tello, C. (2006). Formación permanente de educadores. Desafíos latinoamericanos. Notas de análisis, *Nómadas*, consultado el 13 de diciembre de 2008 en: <http://www.ucm.es/info/nomadas/13/ctello.pdf>
- UPN/COMIE (2006). *Informe final de la evaluación externa realizada al Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio, edición 2005*. México.
- Yurén, T. (2005). Ethos y autoformación en los dispositivos de formación de docentes. En T. Yuren, C. Navia y C. Saenger (coords.), *Ethos y autoformación del docente. Análisis de dispositivos de formación de profesores*. México: Ediciones Pomares, pp. 19-45.