

---

---

Secretaría de Educación Pública  
**Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco**

**Área Académica 3**

“Aprendizaje y Enseñanza en Ciencias, Humanidades y Artes”

**Licenciatura en Psicología Educativa**



**Proyecto:**

Evaluación de un programa educativo centrado en la formación continua del profesorado de la educación media superior: el caso del Colegio de Bachilleres

Tesis en la modalidad de evaluación de programas o proyectos educativos que, para obtener el título de **Lcdo. en Psicología Educativa**, presenta:

Gustavo Esteban Chávez Vázquez

**Asesor de tesis:**

Mtro. Jesús Manuel Campiña Roldán

Ciudad de México, mayo, 2022

A mi madre (†), porque su huella en mi memoria sigue inspirando esté porvenir, y el profundo amor que siento por ella es el aliciente más significativo para continuar transitando con seguridad y confianza las veredas de la incertidumbre.

A mi hermano, hermana, sobrina y mis sobrinos, dado que su presencia en mi vida constituye una alta motivación y volición para seguir avanzando por diferentes pericias de vida, de modo que, al estar presentes en mi historia, incentivan el amor por ésta.

A mis amistades cercanas y confidentes por conformar espacios de confianza, reflexión y contención al momento de intercambiar nuestras narrativas de vida, porque sin su presencia en mi historia no sería posible resignificar las experiencias vividas.

A todas las personas que me han acompañado durante mi trayectoria formativa, profesional y personal, ya que de cada una de ustedes he adquirido perspectivas, experiencias, sistemas de conocimientos y valores, y afectos que han enriquecido mi proyecto de vida, así como su devenir.

## **Agradecimientos**

En algunas ocasiones, las palabras de agradecimiento no alcanzan para expresar los sentimientos que se desprenden por vivir determinada experiencia; por consiguiente, es posible que se identifiquen algunas dificultades al hacer esta operación cognitiva. En este caso, los agradecimientos no son suficientes para expresar lo importante que me ha resultado la participación y facilitación de algunas personas en el desarrollo de mi proyecto de Tesis; sobre todo, lo indispensable que han sido contar con sus aportaciones y contribuciones hacia éste. Por tanto, el poder disponer de un apartado para hacerlo me permite expresar (afectivamente) lo significativo que resulta el haber recibido acompañamiento, atenciones y apoyos en la ejecución de este plan; por esa razón, en lo subsecuente, enunciare con mucho agrado las atribuciones correspondientes al desarrollo del presente trabajo académico.

Quisiera comenzar por extender mi gratitud al Dr. Jesús Aguilar Nery y la Dra. Gabriela De la Cruz Flores, investigador e investigadora adscrita al Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), quienes me hicieron parte del proyecto de investigación “La formación continua del profesorado de la educación media superior en el contexto del Sistema Nacional de Evaluación Educativa: un estudio comparativo”, lo cual, en lo particular, constituyó una experiencia formativa y profesional significativa para adquirir competencias y aptitudes orientadas a la investigación educativa. Sin esta experiencia —y la apertura para retomar los datos derivados del trabajo de campo— este proyecto de Tesis no hubiese llegado a cause, ni se hubiera podido implementar. Al mismo tiempo, quisiera expresar mi admiración por su loable labor en la formación de recursos humanos para la investigación; así como, por sus aportaciones investigativas en justicia y equidad escolar, dado que han inspirado mi quehacer profesional en la conformación de sociedades más igualitarias y simétricas en lo que corresponde al derecho a la educación y al acceso a procesos educativos incluyentes.

Expreso un agradecimiento especial al profesorado del Colegio de Bachilleres que, con sus perspectivas y percepciones sobre el proceso de formación continua que vivencian en la institución educativa, contribuyeron de forma sustancial a la reconstrucción de su desarrollo profesional docente para poder realizar la evaluación del programa educativo en cuestión. Paralelamente, me resulta fundamental externar mi admiración por su importante labor de enseñanza al alumnado de la educación media superior a fin de adquirir los aprendizajes

escolares esperados en un marco curricular; y, como si fuera poco, por su acompañamiento a éstos en sus trayectorias escolares y tránsito hacia la Universidad.

Agradezco y expreso mi reconocimiento al jurado del examen oral de titulación (a las profas. María Del Carmen Ortega Salas y Carolina Argueta Salazar, y a los profes. Joaquín Hernández González y Manuel Campiña Roldán) por su valioso tiempo para revisar, comentar y dictaminar mi proyecto de Tesis. Sin duda alguna, este proceso también constituyó un factor formativo porque me permitió resignificar y fortalecer los conocimientos y procedimientos radicados en la literacidad académica, metodologías de la investigación científica, enfoques y fundamentos teóricos, y ordenamientos focalizados en la modalidad de tesis elegida. Por esa razón, aprecio la retroalimentación brindada a mi trabajo escrito para fortalecer los aspectos ya señalados y, de esta manera, mejorar la calidad académica de éste. Más aún, quiero externar mis respetos a cada integrante del cuerpo de sinodales por aportar sus conocimientos (producto del campo o área de conocimiento disciplinar al que contribuyen) a dicha retroalimentación: sin este aspecto, no hubiese sido posible hacer las correcciones y ajustes pertinentes al contenido de mi trabajo académico.

Aunado a lo antedicho, deseo expresar mi profunda gratitud a mi asesor de Tesis, el Mtro. Jesús Manuel Campiña Roldán. En primer lugar, por brindarme un espacio de escucha atenta a la petición de ser mi tutor en este proceso de titulación, y conversar respecto al proyecto y las posibles implicaciones para lograr los resultados esperados. En segundo, por su empatía, apoyo y acompañamiento continuo para concretar este ciclo de formación disciplinar; en particular, por brindarme su tiempo y compartirme su experticia profesional para asesorarme y guiarme al término de mi proyecto: ¡mi más grande admiración a su personalidad y profesionalismo!

Finalmente, agradezco a mi hermano, Ernesto, y mi hermana, Diana, por su constante apoyo (financiero y emocional) en la sucesión del proyecto de Tesis. Cuando algunas circunstancias se percibían difíciles en cuanto al sostenimiento de mis planes formativos, profesionales y personales, estas dos personas amadas me brindaron un espacio de escucha atenta y activa; y mostraron una actitud prosocial de soporte y acompañamiento para lograr trascender estos proyectos. Por ello, expreso mi más sincero y profundo amor fraternal.

## Índice de contenido

<b>Agradecimientos</b> .....	<b>3</b>
<b>Resumen</b> .....	<b>8</b>
<b>Abstract</b> .....	<b>9</b>
<b>Introducción</b> .....	<b>10</b>
<b>Capítulo 1. Formación continua del profesorado de la educación media superior: la evaluación segmentada-investigativa para programas educativos</b> .....	<b>15</b>
<b>Exordio al objeto de la evaluación</b> .....	<b>15</b>
<i>Fundamentos sobre la formación continua del profesorado</i> .....	<b>15</b>
<i>Acercamiento a la evaluación de programas de formación continua para el profesorado</i> .....	<b>18</b>
<b>La formación continuada del profesorado en el subsistema de bachillerato general (Colegio de Bachilleres)</b> .....	<b>20</b>
<i>Lineamientos sobre la formación continua del profesorado en la EMS</i> .....	<b>21</b>
<i>Perspectivas sobre el desarrollo profesional docente</i> .....	<b>25</b>
<i>Estrategia de formación continua en el Colegio de Bachilleres</i> .....	<b>28</b>
<b>Perspectiva metodológica de la evaluación segmentada e investigación evaluativa para programas educativos</b> .....	<b>30</b>
<b>Evaluación de programas educativos centrados en la formación profesional docente</b> .....	<b>35</b>
<b>Capítulo 2. Procedimiento para la evaluación del programa educativo</b> .....	<b>40</b>
<b>Descripción del programa educativo</b> .....	<b>40</b>
<b>Definición de los criterios para la evaluación</b> .....	<b>41</b>
<i>Elección del objeto de la evaluación, el lugar y modalidades de evaluación</i> .....	<b>42</b>
<i>Selección de las personas participantes</i> .....	<b>43</b>
<i>Seguimiento del personal docente</i> .....	<b>43</b>
<b>Diseño metodológico de la evaluación y análisis de la información</b> .....	<b>44</b>
<b>Instrumentos de evaluación</b> .....	<b>47</b>
<b>Capítulo 3. Descripción e interpretación de los resultados de la evaluación</b> .....	<b>49</b>
<b>Preámbulo</b> .....	<b>49</b>
<b>Dimensión prescriptiva: Evaluación del segmento “Diseño”</b> .....	<b>52</b>
<i>Valoración sobre los rubros definidos para la evaluación del diseño del programa de formación continua del profesorado</i> .....	<b>52</b>
<b>Dimensión descriptiva: Evaluación del segmento “implementación/ desarrollo”</b> .....	<b>57</b>
<i>Valoración sobre los rubros definidos para la evaluación de la implementación y el desarrollo del programa de formación continua del profesorado</i> .....	<b>58</b>
<i>Revisión de una muestra de cursos integrados en el programa de formación continua para el profesorado del Colegio de Bachilleres</i> .....	<b>61</b>
<i>Oferta y objetivos de los cursos observados</i> .....	<b>62</b>

<i>Descripción de los cursos observados en los planteles 3 y 4 del Colegio de Bachilleres</i> .....	<b>63</b>
Curso “Habilidades socioemocionales y su relación con la práctica docente”. .....	<b>63</b>
Curso “Inteligencia emocional para mejorar la práctica docente” .....	<b>64</b>
Curso “Taller de prevención de la violencia de género para docentes”. .....	<b>66</b>
<i>Apreciaciones generales sobre la observación de los cursos acorde al segmento de implementación y desarrollo del programa educativa evaluado</i> .....	<b>67</b>
<b>Descripción sobre el seguimiento al personal docente que participó en el programa de formación continua del Colbach</b> .....	<b>71</b>
<i>Seguimiento a un docente del plantel 3 “Iztacalco” en el entorno áulico</i> .....	<b>71</b>
<b>Dimensión descriptiva: Evaluación del segmento “evaluación/ impacto”</b> .....	<b>72</b>
<i>Valoración sobre los rubros definidos para la evaluación de la evaluación interna y el impacto del programa de formación continua del profesorado</i> .....	<b>72</b>
<b>Conclusiones y recomendaciones</b> .....	<b>77</b>
<b>Referencias</b> .....	<b>82</b>
<b>Anexos</b> .....	<b>88</b>
<b>Anexo A. Sistematización de trabajos relacionados con la evaluación de programas educativos centrados en la profesionalización docente</b> .....	<b>88</b>
<b>Anexo B. Programa educativo evaluado</b> .....	<b>91</b>
<b>Anexo C. Entrevistas para docentes</b> .....	<b>99</b>
<b>Anexo D. Entrevistas para las personas funcionarias públicas</b> .....	<b>103</b>
<b>Anexo E. Instrumentos para el registro sistemático de observación a los cursos</b> .....	<b>108</b>
<b>Anexo F. Registro sistemático de observación en tiempo real a los cursos</b> .....	<b>109</b>
<b>Anexo G. Registro sistemático de observación en el seguimiento a docentes participantes dentro del programa</b> .....	<b>116</b>

## Índice de tablas

<b>Tabla 1.</b> <i>Ejes formativos sobre la oferta de cursos y cantidad de cursos en el Inter semestre 2019-A</i> .....	<b>41</b>
<b>Tabla 2.</b> <i>Características del personal docente que participó en las entrevistas</i> .....	<b>51</b>
<b>Tabla 3.</b> <i>Descripción de los aspectos observados en el curso “Habilidades socioemocionales y su relación con la práctica docente”</i> .....	<b>64</b>
<b>Tabla 4.</b> <i>Descripción de los aspectos observados en el curso “Inteligencia emocional para mejorar la práctica docente”</i> .....	<b>65</b>
<b>Tabla 5.</b> <i>Descripción de los aspectos observados en el curso “Taller de prevención de la violencia de género para docentes”</i> .....	<b>67</b>

## Índice de figuras

<b>Figura 1.</b> <i>Aspectos relevantes acerca de las competencias docentes de la EMS</i> .....	<b>23</b>
<b>Figura 2.</b> <i>Evaluación segmentada del programa educativo</i> .....	<b>46</b>
<b>Figura 3.</b> <i>Fortalezas y debilidades en el diseño del programa educativo de formación continua del profesorado del Colbach</i> .....	<b>57</b>
<b>Figura 4.</b> <i>Fortalezas y debilidades en el desarrollo/implementación del programa educativo de formación continua del profesorado del Colbach</i> .....	<b>70</b>
<b>Figura 5.</b> <i>Fortalezas y debilidades en la evaluación/ impacto del programa educativo de formación continua del profesorado del Colbach</i> .....	<b>76</b>

## Resumen

El presente trabajo se realizó con el objetivo de evaluar, de manera descriptiva, el programa de formación continua del profesorado de la educación media superior denominado “Oferta de cursos y talleres de formación y actualización para el personal académico del Colegio de Bachilleres. Intersemestre 2019-A”, a fin de identificar fortalezas y debilidades en su desarrollo, así como establecer propuestas de mejora para su implementación. Al respecto, se fijaron determinados criterios de evaluación centrados en las modalidades de evaluación externa y cualitativa, partiendo de los enfoques de la investigación evaluativa y evaluación segmentada para la valoración de programas educativos; paralelamente, se utilizaron técnicas y métodos del enfoque de investigación cualitativa para la obtención de datos, así como la descripción e interpretación de éstos. Los resultados obtenidos muestran una efectividad para implementar el programa educativo dado que se concentra en aspectos favorables avocados al fortalecimiento de la práctica profesional docente. Sin embargo, hay áreas de mejora detectadas centradas en: (a) clarificar los procesos formativos fijados por las instancias gubernamentales y optimizar la modalidad de implementación de cursos en línea mediante un plan de acción tutorial; (b) considerar las necesidades del profesorado instaurando una oferta de cursos diferenciada entre los perfiles de nuevo ingreso y antigüedad con la intención de erigir un proceso formativo acorde al contexto laboral; (c) establecer condiciones para dar un seguimiento personalizado o por grupos focales al grupo de participantes a fin de hallar el impacto que tiene el programa en el fortalecimiento de competencias docentes.

*Palabras clave:* formación continua del profesorado, evaluación de programas educativos, evaluación segmentada, investigación evaluativa, capacitación y actualización docente.

## **Abstract**

The present work was carried out with the objective of evaluating, in a descriptive way, the continuous training program for teachers of upper secondary education called "Offer of training and updating courses and workshops for the academic staff of the Colegio de Bachilleres. Intersemester 2019-A", in order to identify strengths and weaknesses in its development, as well as establish improvement proposals for its implementation. In this regard, certain evaluation criteria focused on the external and qualitative evaluation modalities were established, based on the approaches of evaluative research and segmented evaluation for the evaluation of educational programs; At the same time, techniques and methods of the qualitative research approach were used to obtain data, as well as their description and interpretation. The results obtained show an effectiveness to implement the educational program since it focuses on favorable aspects aimed at strengthening the professional teaching practice. However, there are areas of improvement detected focused on: (a) clarifying the training processes set by government agencies and optimizing the implementation modality of online courses through a tutorial action plan; (b) consider the needs of the teaching staff by establishing a differentiated offer of courses between the profiles of new entrants and seniority with the intention of establishing a training process according to the work context; (c) establish conditions to give a personalized follow-up or through focus groups to the group of participants in order to find out the impact that the program has on the strengthening of teaching skills.

*Keywords:* continuous teacher training, evaluation of educational programs, segmented evaluation, evaluative research, teacher training and updating.

## Introducción

La Psicología Educativa, cómo disciplina centrada en el estudio del comportamiento en contextos y ambientes formales y no formales de la educación, enfoca sus intervenciones en cómo se genera, despliega y evalúa el aprendizaje cuando la persona se encuentra en un proceso de desarrollo en su dimensión filogenética y ontológica; de formación a través de un plan escolarizado o instruccional; y de interacción y relación social en los entornos en donde se desenvuelve, de ahí que existan diferentes paradigmas psicoeducativos y teorías del aprendizaje que permitan explicar dichos aspectos relacionados a éste (Díaz Barriga, F. et ál., 2006; Hernández González y Pérez López, 2020; Hernández Madrigal, 2009; Hernández Rojas, 2007; 2011). Como resultado, la evaluación toma un papel importante para el profesional de esta disciplina, quien recurre a diferentes instrumentos para realizar el ejercicio evaluativo en torno al desarrollo evolutivo y los procesos mentales del aprendizaje en los ámbitos individual, familiar, escolar y social de la persona. Todo lo anterior, teniendo como antecedente el estudio de las diferencias individuales desde el enfoque psicométrico; los estudios de la psicología evolutiva y las perspectivas sobre la psicología del aprendizaje: vertientes o tradiciones de la profesión ya citada (Hernández Rojas, 2011).

Acercas de la instrumentalización para la evaluación, la persona profesional de la Psicología ha recurrido a utilizar instrumentos estandarizados como las Pruebas o *Test* que evalúan la personalidad, el desarrollo o madurez de algunas dimensiones de lo humano, donde se establecen determinados criterios y formas de analizar la información obtenida, para asociarla a puntuaciones que definen aspectos particulares sobre el comportamiento; a su vez, existen otros instrumentos, que no son estandarizados, sino diversificados, como el registro de observación (sistematizada y no sistematizada) y las entrevistas (estructuradas, semiestructuradas o no estructuradas) que son utilizados con el propósito de recabar información y describir aspectos del mismo (Fernández Ballesteros, 2013; Malo Salavarieta, 2008). De esta manera, utilizando alguno de los dos enfoques, o ambos, es posible realizar un (psico)diagnóstico y, a partir de ello, diseñar una propuesta de intervención que permita realizar ajustes o mejoras para optimizar ciertas áreas del desarrollo, la personalidad y la conducta.

En el caso de la Psicología Educativa, el diagnóstico e intervención se centra en aspectos del desarrollo y aprendizaje orientado, principalmente, a la evaluación madurativa del cerebro y su estimulación a través de ejercicios y estrategias establecidas para tal fin, con el propósito de lograr los aprendizajes determinados conforme a la edad evolutiva; esto delimitado en lo neurológico y cognitivo (Arias Beatón, 1999; Pérez Solís, 2016). En cuanto a lo psicosocial, se determinan, particularmente, intervenciones centradas en procurar ambientes, como el familiar, escolar y social, que estimulen el desarrollo de los aprendizajes sociales, afectivos, vocacionales y culturales, buscando lograr un crecimiento integral de la persona (Arias Beatón, 1999; Pérez Solís, 2016).

Ahora bien, tomando en cuenta el precedente sobre la evaluación dentro de la Psicología Educativa, si se traslada este conocimiento a la evaluación de programas educativos, se puede identificar, desde una mirada diagnóstica, áreas de mejora y ajustes situados en el proceso formativo establecido en su diseño instruccional; o sea: la evaluación sobre un plan formativo permite valorar el impacto y cumplimiento de éste en cuanto a los aprendizajes esperados circunscritos en su estructura curricular. Dichos aprendizajes están encaminados, actualmente, al desarrollo de competencias, las cuales —desde la mirada disciplinar psicológica— se centran en dominar e interiorizar determinados conocimientos a fin de identificar su aplicación y utilización en determinados escenarios de la realidad que rodea a la persona y, a su vez, en la práctica o actividad que desempeña en algún contexto y entorno.

En este sentido, la teoría del aprendizaje constructivista —en su enfoque cognitivo— permite aportar un acercamiento al desarrollo de dicha formación, porque explica que la persona puede construir nuevos conocimientos a partir de los que ya tiene para complementarlos y acrecentarlos. Estos conocimientos son representaciones mentales transformadas mediante la incentivación de nuevas representaciones (traducidas en aprendizajes) para crear otros significados sobre determinada práctica, actividad y realidad; por esa razón, se hace indispensable pensar en el desarrollo de competencias que logren situarse en una sociedad en cambio acelerado (Ausubel, 1980; Chadwick, 2001; Schunk, 2012; Serrano González-Tejero y Pons Parra, 2011).

Dicho lo anterior, el objeto de evaluación de este trabajo académico radica en la formación continua del profesorado de la educación media superior, la cual —a partir de la Reforma Integral de Educación Media Superior (RIEMS) (Diario Oficial de la Federación [DOF], 2008)— se centra en formar al profesorado de nuevo ingreso y con una trayectoria previa mediante un plan de capacitación y actualización docente, integrando las competencias que se deben desarrollar, así como el perfil deseado a formar, para fortalecer su desempeño a fin de cumplir con el objetivo de los planes curriculares centrados en la formación escolarizada del alumnado. La formación continuada del profesorado, ante este panorama, se implementa mediante políticas educativas dirigidas en establecer estrategias de formación que se evalúan de forma estandarizada según las recomendaciones de organismos nacionales e internacionales. Cada institución pública de educación media superior, al respecto, pone en marcha sus particulares programas de formación al profesorado. La puesta en marcha de estos programas basados en estándares representa una suerte de imposición de elementos prescriptivos que han de ser implementados, lo que puede suponer que no están situados en el contexto y necesidades de los centros escolares. Ante ello, se han hecho esfuerzos por evaluar diferentes programas educativos desde un enfoque descriptivo para identificar, precisamente, estas necesidades contextualizadas.

En este contexto, el objetivo de este trabajo de tesis es: evaluar, de manera descriptiva, el programa de formación continua del profesorado de la educación media superior denominado “Oferta de cursos y talleres de formación y actualización para el personal académico del Colegio de Bachilleres. Inter semestre 2019-A”, a fin de identificar fortalezas y debilidades en su desarrollo, así como establecer propuestas de mejora y ajustes para su ejecución. El logro de este objetivo conduce a la estructura del trabajo siguiente:

En el Capítulo 1 se plantean los referentes conceptuales encauzados, en primera instancia, a delimitar el objeto de la evaluación: la formación continua del profesorado en los estudios de educación media superior. En segunda, abordar la descripción del contexto del programa educativo evaluado, así como exponer un acercamiento sobre las perspectivas que definen la metodología de evaluación centrada en la segmentación de programas y el uso de técnicas y métodos de la investigación científica: esto implica, principalmente, realizar una

evaluación de éstos no como un todo, sino en cada uno de los componentes estructurales, utilizando procedimientos de investigación que posibilitan recabar datos y analizarlos desde un enfoque de investigación, ya sea cualitativo, cuantitativo o mixto. En tercera, presentar un estado de la cuestión sobre diferentes trabajos de evaluación centrados en la evaluación segmentada y sus formas de implementar este ejercicio.

En el Capítulo 2 se presenta el procedimiento para hacer la evaluación, aludiendo, inicialmente, a describir el programa educativo elegido, haciendo una breve exposición de éste en cuanto a su objetivo y los ejes formativos que persigue para fortalecer la práctica profesional docente; luego, se definen los criterios de selección para la evaluación, donde se agrupan las dimensiones, segmentos y rubros de la evaluación. Asimismo, se comparten los procedimientos para hacer la evaluación, que son: la elección del objeto de la evaluación, el lugar y la modalidad de evaluación; la selección de las personas que contribuyeron a la implementación de ésta, así como sus características, y una propuesta de seguimiento al personal docente una vez concluido el programa educativo. Al mismo tiempo, se expone el diseño metodológico de la evaluación para realizar la recogida de datos y la estrategia de su análisis, al igual que el diseño de los instrumentos utilizados para implementarla.

En el Capítulo 3 se exponen los resultados obtenidos a partir del seguimiento de los criterios de selección establecidos en la evaluación, donde se describe, de manera inductiva e interpretativa, la información obtenida a partir de aplicar los instrumentos diseñados para la susodicha evaluación, partiendo en segmentar el programa educativo en su diseño, implementación/desarrollo y evaluación/impacto, tomando en consideración la información brindada por las personas participantes en la evaluación (personal docente y personas funcionarias).

Finalmente, en la parte última del trabajo, podrán consultarse las conclusiones y recomendaciones efectuadas en torno a la evaluación de programa educativo, enunciando un breve panorama sobre la viabilidad y factibilidad de éste; empero, considerando las fortalezas y debilidades detectadas en la validación de cada uno de sus componentes, se puntualizan algunas mejoras y ajustes que pueden realizarse con la finalidad de reforzar su ejecución; esto a partir de los datos recogidos en el trabajo de campo y desde una mirada disciplinar de la Psicología

Educativa, en esto último, también se llevará a efecto una reflexión sobre el papel del profesional de dicha disciplina en la intervención evaluativa.

## Capítulo 1

# **Formación continua del profesorado de la educación media superior: la evaluación segmentada-investigativa para programas educativos**

### **Exordio al objeto de la evaluación**

Uno de los conceptos centrales de este trabajo es la formación continua del profesorado de la educación media superior como temática central de un programa educativo que se desarrolla en la institución educativa pública de enseñanza media superior Colegio de Bachilleres, el cual es utilizado como objeto de evaluación para realizar una valoración sobre éste, que, en lo sucesivo, se irá explicitando con el propósito de poner en contexto su viabilidad y factibilidad. Empero, es relevante, antes, descifrar qué es la formación continua y por qué es importante en la labor docente de la educación media superior; simultáneamente, precisar de dónde se parte para la evaluación del programa ya señalado con el propósito de sentar un precedente que sirva de contexto para la revisión de los capítulos subsecuentes.

### ***Fundamentos sobre la formación continua del profesorado***

Para comenzar, es importante enunciar que la formación, como concepto de la psicología, está relacionada —en el argumento del diseño instruccional— con la adquisición de nuevas competencias y aptitudes, que se integran a las que ya se tienen, para fortalecer, complementar o reforzar los conocimientos, procedimientos, la personalidad y actitud de la persona. Ante estos planteamientos surge la perspectiva de que el aprendizaje no es un proceso acabado, sino, más bien, un proceso de desarrollo constante (Ausubel, 1980; Bruner, 1966; Schunk, 2012).

Agregado a lo anterior, el aprendizaje continuo se fundamenta en el paradigma constructivista del aprendizaje, estableciendo que, cuando las personas se encuentran inmersas en ambientes, entornos y contextos que estimulan la construcción de significados sobre lo que se aprende, los nuevos conocimientos se adquieren influenciados por los que ya se poseen, lo que posibilita la interiorización de éstos, no sólo desde el plano memorístico, sino también desde lo significativo, de tal forma que impacta al comportamiento (Nolla Domenjó, 2006; Chadwick, 2001; Ausubel, 1980). En este paradigma, visto desde la psicología cognitiva, se pone en entredicho la construcción de aprendizajes en una dimensión individual de la persona, que la

motiva a modificar sus representaciones mentales a partir de la introyección de otras, logrando que se signifiquen y potencien o, mejor dicho, se amplíen y se ubiquen en la realidad de su contexto social. Tal como lo expresan Serrano González-Tejero y Pons-Parra (2011), cito:

El aprendizaje es [...] un proceso interno que consiste en relacionar la nueva información con las representaciones preexistentes, lo que da lugar a la revisión, modificación, reorganización y diferenciación de esas representaciones. Ahora bien, aunque el aprendizaje es un proceso intramental, puede ser guiado por la interacción con otras personas, en el sentido de que “los otros” [y “las otras”] son potenciales generadores de contradicciones que [la persona] se verá obligada a superar. (p. 6)

Al tener en consideración el enfoque constructivista del aprendizaje dentro de los procesos de formación continua, se plantea un panorama encauzado a desarrollar programas o proyectos educativos de capacitación y actualización, que permitan ampliar y potenciar los conocimientos en determinada práctica profesional o disciplinar; sobre todo, buscan promover que estos conocimientos puedan ser significados de manera individual para que su representación parta de la revisión, asimilación, organización y acomodación mediante un proceso cognitivo guiado, impactando en la experiencia de la persona para utilizarlos en los contextos y entornos donde se desarrolla.

En relación con la oferta de formación continua centrada en el profesorado, es notable señalar que ésta se caracteriza por implementar cursos de capacitación y actualización situados en el desarrollo de la profesionalización docente, lo cual involucra llevar a cabo determinadas directrices por parte de las instancias gubernamentales educativas e instituciones escolares para formar competencias y aptitudes que favorezcan su labor. Por ello, la finalidad de implementar políticas centradas en una estrategia de profesionalización radica, cómo lo advierte la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2010), en mejorar la calidad de la enseñanza dentro de diferentes procesos escolarizados, considerando no solo la implementación de una enseñanza eficaz y efectiva, sino también en buscar que los aprendizajes esperados, precisados en un marco curricular, sean adquiridos por el alumnado de determinado grado escolar.

De modo semejante, el desarrollo profesional docente, siguiendo con la perspectiva de la OCDE, inaugura la revisión de los procesos de enseñanza-aprendizaje en los centros escolares, donde el profesorado es el foco de atención. Y todo esto parte de dar continuidad a los estándares de calidad educativa establecidos por dicho organismo, para efectuar labores evaluativas sobre el cumplimiento de los lineamientos que se han ubicado en los acuerdos de cooperación firmados por México, a fin de encontrar mejoras en las acciones centradas en el enseñar (Chávez Vázquez, 2019).

En el contexto nacional mexicano, la estrategia de formación continua se aboca en buscar una mejora en la práctica profesional docente, al igual que en la manera de poder responder a necesidades formativas relacionadas con el contexto o la demanda social actual; en efecto, la formación del profesorado puede pensarse —asumiendo una ventana de oportunidad y aprovechamiento— como un planteamiento que incentiva la innovación y creatividad, al igual que la adquisición de herramientas y recursos de mejora en su práctica, generando, tal vez, una mentalidad imbricada a la responsabilidad del desarrollo profesional docente (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2016). De modo que, una disposición que se busca formar entre la comunidad docente, a través de sus programas de capacitación y actualización, es enseñar a que aprendan, más que éstos únicamente se limiten a la transmisión de conocimientos que motiven el desarrollo intelectual, y no el compromiso en una mejora continua para el fortalecimiento de la práctica profesional docente (Macazana Fernández, 2013).

Ahora bien, en la opinión de Agüero-Servín et ál. (2022) se divisa un significado del aprendizaje continuo docente que pone en perspectiva la envergadura de modificar la apreciación sobre el desarrollo de las propuestas centradas en la formación continua del profesorado, donde se consideraba, inicialmente, que era fundamental establecer procesos de formación orientados al fortalecimiento de aptitudes pedagógicas para una enseñanza efectiva, lo cual constituyó un punto de partida indispensable por considerar el parámetro de desempeño *ad hoc* a los señalamientos de los organismos internacionales y las instancias gubernamentales nacionales. Sin embargo, ahora, se avista que la profesión docente se avoque a la internalización de una cultura de aprendizaje constante, como lo refieren las autoras citadas:

La docencia como profesión requiere actualización permanente, conocer los avances y cambios en los contenidos disciplinares y desarrollar habilidades de enseñanza eficaces relevantes a la profesión y pertinentes al plan de estudios y programas de enseñanza, acordes con las necesidades específicas de los contextos inmediatos en los que se materializa y sitúa su práctica docente. Asimismo, ha de adecuarse y actualizarse de acuerdo con los cambios y demandas de una sociedad globalizada, heterogénea, dinámica y marcada por retos medioambientales, de sobrepoblación y crisis por superar. (Agüero-Servín et ál., 2022, p. 232)

En este argumento sobre la interiorización del aprendizaje continuado por parte de la comunidad docente, se pone el énfasis en el desarrollo de conocimientos, prácticas y actitudes situados en el contexto donde se implementa la profesión con la finalidad de concebir áreas de oportunidad para atender las posibles demandas identificadas en éste; así, brindar atención a temas y circunstancias emergentes resultantes de una sociedad globalizada, heterogénea y dinámica donde las agrupaciones escolares se ven envueltas. Para brindar dicha atención, se requiere el involucramiento del profesorado en los procesos formativos que se proponen para desarrollar aprendizajes que amplíen sus conocimientos (nuevas representaciones mentales); aporten nuevas prácticas y formas de abordar las coyunturas sociales en el aula con la comunidad estudiantil (ejercicio procedimental y metodológico); y comportamientos orientados a la comprensión de las realidades de los entornos y contextos donde se ubican; así como al establecimiento de nuevos significados educativos (interiorización de un aprendizaje y su manifestación en la cotidianidad; formación de una actitud). De allí, que los programas de formación continua para el profesorado se asuman como un factor fundamental para establecer procesos formativos a través de cursos de capacitación y actualización.

### ***Acercamiento a la evaluación de programas de formación continua para el profesorado***

Recuperando el referente sobre el desarrollo profesional docente o, mejor dicho, las directrices que permean sobre éste en el marco internacional y nacional, así como las perspectivas de algunas personas autoras sobre el tema, es menester precisar que la formas o labores evaluativas de la profesionalización del profesorado de la educación media superior persigue dos finalidades: la primera se sitúa en la valoración sobre la efectividad de los perfiles del profesorado (evaluación del desempeño docente); la segunda, sobre la implementación efectiva

de los programas de formación continua (evaluación del diseño curricular) (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE], 2015). Para el desarrollo de este trabajo, la atención se focaliza en la segunda finalidad, ya que se efectuará la evaluación de un programa de formación continua del profesorado del Colegio de Bachilleres, institución pública de educación media superior de la Ciudad de México.

Para medir o reconocer el impacto que tiene determinado proyecto o programa de profesionalización docente se desarrollan y/o utilizan, como lo señala el INEE (2015), instrumentos cuantitativos o cualitativos (encuestas, entrevistas, registro de observación y grupos focales) cuya finalidad es recabar datos empíricos —prescriptivos y descriptivos— a partir de la definición de indicadores o rubros que posibilitan revisar, en primera instancia, la viabilidad, factibilidad y pertinencia sobre su implementación y, en segunda, precisar observaciones y sugerencias para mejorar su operación como resultado de la recabación de información.

Lo anterior implica utilizar el modelo de investigación evaluativa, el cual se caracteriza por comprobar los preceptos (teorías) con los hechos (evidencias) y se define como el proceso sistematizado, riguroso y guiado de recogida de datos, donde se emplean las metodologías de investigación científica para la valoración exploratoria, descriptiva y/o explicativa de un objeto de evaluación, para que, en base al análisis inductivo o deductivo de los resultados, se opte por una toma de decisiones viable y fiable en la implementación de algún programa o proyecto educativo (Escudero, 2016; García Ramos, 1999; Mejía-Castillo, 2017; Pérez Juste, 2000). Al respecto se supone que, en el contexto de la implementación de la oferta de formación continua para el profesorado, siendo éste el objeto de evaluación —como se señaló al inicio de este apartado—, los preceptos estarían representados por las políticas educativas gubernamentales (internacionales y nacionales) y las directrices institucionales educativas, mientras que la evidencia lo estaría por la verificación *in situ* de la implementación de dichos programas a fin de valorar su impacto o significado en el desarrollo de la práctica profesional docente.

Sumando al párrafo anterior, otro aspecto a considerar en la labor evaluativa de los programas de formación continua del profesorado, parte de la segmentación de éstos para delimitar qué de su estructura se evaluará; esto significa poner especial atención al proceso

evaluativo, cómo el diseño (planificación), desarrollo (operación) y concreción (impacto), para valorar cada uno de estos elementos. En este sentido, la evaluación segmentada permite efectuar una valoración sobre determinado programa educativo no como un todo, sino como un elemento fragmentado, cuya finalidad es estimar cada una de sus facetas o componentes para precisar las debilidades y fortalezas de cada uno; así como el alcance de metas y objetivos; por ende, implementar un diagnóstico sobre sus áreas de mejora para fortalecer su operatividad (De Smedt, 2017; Rosales Estrada, 2017; Serrano et ál., 2008).

Por tanto, al exponer estas formas de hacer evaluación para la valoración de los programas de formación continua para el profesorado, se define una metodología de investigación evaluativa segmentada, que se torna pertinente para poder cumplir con el objetivo del presente trabajo, porque se tiene en consideración el proceso de implementación de un programa educativo de capacitación y actualización docente en el Colbach en sus diferentes segmentos (diseño, implementación/desarrollo, evaluación/impacto) a través del diseño de una investigación evaluativa con enfoque cualitativo, donde se utilizarán instrumentos, como entrevistas a profundidad y registro sistemático de observación para la recolección de datos; así, realizar la evaluación del objeto de evaluación descrito líneas atrás.

### **La formación continuada del profesorado en el subsistema de bachillerato general (Colegio de Bachilleres)**

Para comprender las políticas nacionales sobre la formación continua del profesorado de la Educación Media Superior (EMS) se hace sustancial considerar tres elementos: la RIEMS; el organismo que se encargan de gestionar esos procesos de profesionalización docente: la Coordinación Sectorial de Desarrollo Académico (COSDAC); y el Programa de Formación Docente de Educación Media Superior (PROFORDEMS). Estas instancias son elementos significativos que requieren tomarse en cuenta para considerar un panorama amplio sobre el desarrollo profesional de lo que se propone desde las políticas educativas gubernamentales en el contexto nacional. Análogamente, en este apartado se recupera la opinión de dos funcionarios,

*Principal y Adjunto*, de la COSDAC<sup>1</sup>, para mostrar la relación existente entre la prescripción e implementación de dichas políticas en los centros escolares de la EMS y, así, poner en contexto la operación del programa educativo de capacitación y actualización docente del Colegio de Bachilleres (Colbach).

### ***Lineamientos sobre la formación continua del profesorado en la EMS***

En cuanto a la formación continua del profesorado de la EMS, se recupera — a modo de diagnóstico— el estudio realizado por Aguilar Nery (2015) titulado “los desafíos de la investigación en formación docente del nivel medio superior”, quien aporta un panorama sobre los retos que se enfrentan acerca de esta cuestión en un marco de implementación institucional, posicionando la importancia de identificar las ausencias del desarrollo profesional docente de la EMS en los centros educativos, y las posibles alternativas que se proponen para atender ésta situación como base para la conformación de una estrategia de profesionalización. También, conforme a la revisión de este estudio, se pone en el centro el protagonismo que tiene el profesorado en los procesos educativos para cumplir con las acciones orientadas a la calidad educativa, las cuales se enfocan, esencialmente, en aspectos de desempeño docente, delineando la necesidad de una estrategia profesionalizante tomando como base un aspecto fundamental sobre el estado actual de ésta, a saber:

Desde los inicios del sistema escolar como tal, los esfuerzos gubernamentales en torno a la formación del profesorado se han concentrado claramente en el nivel básico; no obstante, persiste un gran rezago en construir un sistema de formación del profesorado congruente, consistente y adecuado a las necesidades del país, hasta la fecha. En el caso del nivel medio superior, éste estuvo prácticamente en el abandono hasta finales de la primera década del 2000 [...]. (Aguilar Nery, 2015, p. 94)

---

<sup>1</sup> Es importante señalar que la información vertida en estas opiniones parte de las entrevistas que se aplicaron a las personas funcionarias públicas para llevar a cabo la evaluación del programa educativo de este trabajo académico, por lo que en el “Capítulo 2. Procedimiento para la evaluación...”, en su apartado “2.2 Definición de los criterios para la evaluación”, se brindará más información al respecto sobre las personas participantes en dicha evaluación.

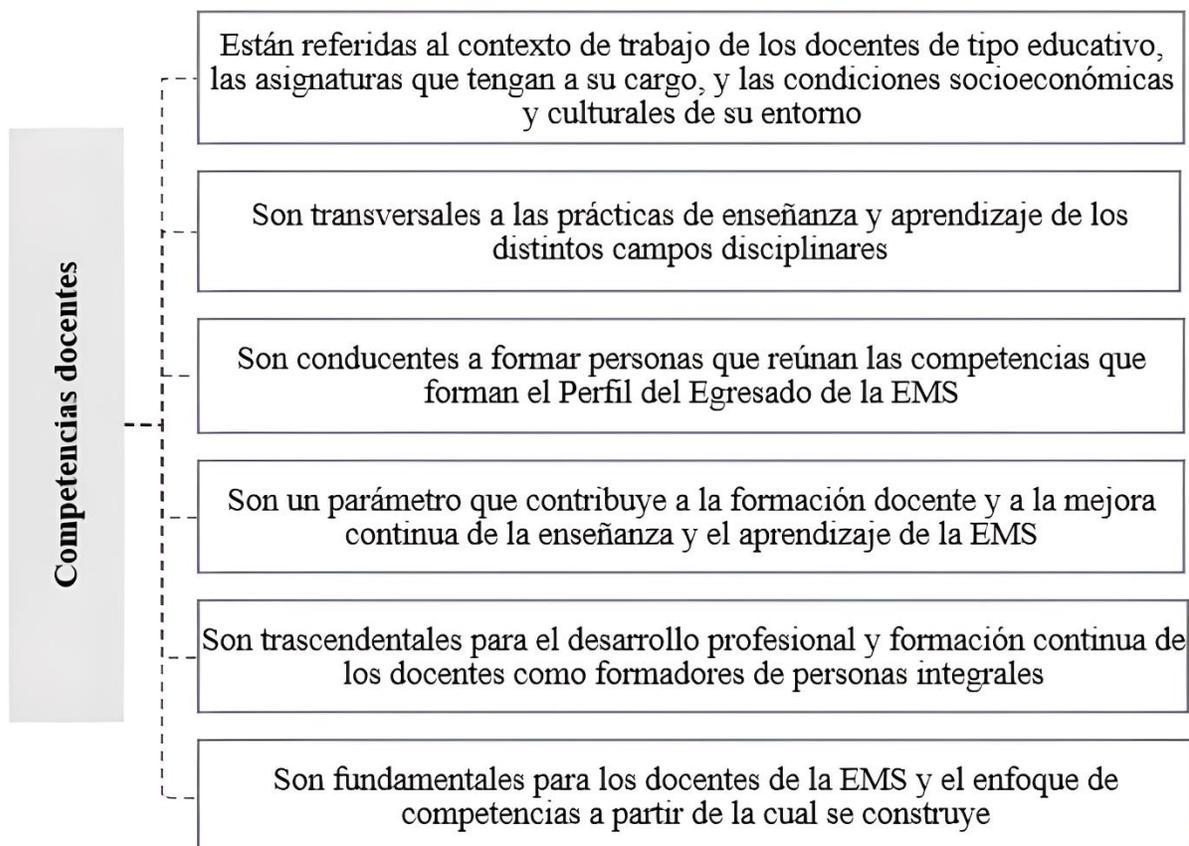
Por ello, al identificar esta situación de abandono, resultó pertinente la implementación de programas educativos de capacitación y actualización para el profesorado de la EMS, cuyo propósito se encausa a brindar atención al rezago identificado. Por supuesto, esto tendría que estar definido a partir de las normas establecidas por los organismos internacionales y las instancias gubernamentales nacionales; al mismo tiempo, y de manera focal, por los lineamientos institucionales para el fortalecimiento de la profesión docente. En esta misma línea expositiva, el autor ya citado plantea apreciaciones sobre las posibles medidas a implementar para brindar atención a la creación de dichos programas educativos, colocando en entredicho la relevancia de contemplar en éstos los aprendizajes que pueden generarse para el fortalecimiento de la práctica docente, más que la enseñanza y la oferta brindada, lo cual acota en una frase: “[...] antes de preguntarse cómo lograr que el profesorado enseñe mejor, es preciso preguntarse cómo facilitar y asegurar que aprenda” (Aguilar Nery, 2015, p. 102).

Dentro de las disposiciones oficiales, la RIEMS constituye un base inicial, la cual tiene como propósito fundamental efectuar cambios cualitativos en los centros educativos de nivel medio superior; de igual forma, propone trabajar bajo un enfoque de desarrollo por competencias (Subsecretaría de Educación Media Superior [SEMS], s. f.) en la implementación de los planes curriculares, lo que significa trasladar esa perspectiva a la aplicación de los procesos de enseñanza-aprendizaje como modelo educativo.

Respecto a la Reforma, en el DOF (2008) se determina que, a partir de un enfoque basado en competencias, se pretende lograr que los estudiantes se apropien de los conocimientos en las asignaturas propuestas dentro de un Marco Común Curricular (MCC); igualmente, este enfoque parte de un eje que da fundamento al Sistema Nacional de Bachillerato (SNB). En el Diario se instituyen las competencias docentes de la EMS (ver figura 1), que “formulan las cualidades individuales, de carácter ético, académico, profesional y social que deben reunir [...] y cuyo desarrollo forma parte de los mecanismos de gestión de la [RIEMS] [...]” (2008, p. 2).

## Figura 1

Aspectos relevantes acerca de las competencias docentes de la EMS



*Nota.* Elaboración propia con información extraída del ACUERDO número 447 de la SEP (DOF, 2008, pp. 1 y 2).

En el diagrama anterior se alude a la figura del profesorado centrada en acciones que motiven la calidad en sus procesos de enseñanza-aprendizaje; su formación y profesionalización. Como muestra, el funcionario *Principal* de la Coordinación indica, respecto al modelo por competencias, lo siguiente:

Con la RIEMS se formaliza el enfoque del desarrollo por competencias en los planes y programas[...] se establece esta nueva estructura de planes de estudio y ya[...] empieza a

funcionar, para poner en marcha el SNB y el MCC [...] El MCC tiene como propósito dar identidad a la EMS, sin que cambien de manera sustancial los planes y programas, solo se incorpora el enfoque por competencias y se busca la formación de competencias genéricas y disciplinares y las profesionales[...] ese es el cambio importante porque se modifica la estructura de los planes y programas para el desarrollo del enfoque por competencias.

El MCC se incorpora a todos los subsistemas de educación media superior y se considera como la base principal en la cual se busca que el estudiantado adquiera los conocimientos, habilidades y actitudes establecidos para el perfil de egreso. Cabe mencionar que dicho perfil está compuesto por las competencias genéricas y sus principales atributos, y competencias disciplinares básicas y extendidas (SEP, 2017). Es importante resaltar este aspecto, porque la oferta de formación continua se diseña a partir de este enfoque, según la información recuperada del funcionario principal descrita arriba.

Por otra parte, la COSDAC surge con el propósito de apoyar el impulso académico de “[...] las Unidades Administrativas (UA) de la SEMS, mediante programas y proyectos congruentes con las directrices y prioridades de [esta instancia de gobierno], buscan impulsar la formación y el desarrollo académico del personal docente [...]” (COSDAC, 2019a, Subtítulo: introducción, párr. 1). En ese sentido, se expresa lo siguiente:

Funcionario Principal: Antes era COSNET (Consejo del Sistema Nacional de Educación Tecnológica) [y] su función era acompañar a la subsecretaría de educación [...] Después de un recorte presupuestal, se aminoran las subsecretarías y se dividen por nivel, se crea la de nivel básico, la de nivel medio superior y la superior [...] El consejo deja de tener la función de asesor y queda concentrado en la Educación Media Superior.

Considerando el antecedente anterior, es de tomar en cuenta que todas estas acciones se realizan en el marco de la Estrategia Nacional de Formación Continua de Profesores de Educación Media Superior, que se desarrolló con el fin de verificar el proceso de ingreso, permanencia (promoción) y evaluación docente (desempeño) mediante la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD); donde su intención, según la COSDAC (2019b), era incrementar la calidad educativa de nivel medio superior y lograr que tuviera un impacto en la

práctica del profesorado, incluso, señala que: “Una de las áreas más relevantes del Servicio Profesional Docente es el apoyo para los docentes de nuevo ingreso” (Subtítulo: introducción, párr. 2). Por añadidura sobre la estrategia expuesta, el funcionario *Principal* puntea: “la Estrategia Nacional de Formación Continua ya con varios rubros y capítulos que responden al mandato de la ley y evaluación vigente [...] dependiendo de la evaluación que corresponda a cada profesor, hay una capacitación o formación”.

La SEP (2016) comparte que, derivado de la reforma educativa, se estableció un requisito para el ingreso al servicio docente, el cual radicó en aplicar una prueba que corresponde a un concurso donde se brinda un panorama viable en la contratación del personal docente que brindará servicio. En otro sentido, se propone, por parte de la misma Secretaría, lo siguiente: “[...] el fortalecimiento de una oferta de programas de formación continua [al personal docente] en servicio para ampliar permanentemente sus capacidades y favorecer su dominio disciplinar y pedagógico” (2016, Título: Estrategia Nacional de Formación Continua de Profesores de Educación Básica y Media Superior, párr. 3).

### ***Perspectivas sobre el desarrollo profesional docente***

Acercar de la formación continua del docente, ésta se entiende, en palabras del funcionario *Principal*, como capacitar a los docentes para tener un enfoque por competencias a partir del desarrollo curricular o la política vigente determinada. El funcionario *Adjunto* agrega:

[...] ya no se habla solamente de formación docente, sino, se acota en términos de formación, actualización y capacitación como resultado de la LGSPD [...] para un docente de nuevo ingreso, que no tiene experiencia como docente, tendrá que ser formado como tal; un docente con trayectoria, que ya tiene experiencia, pero que desea obtener conocimientos sobre tecnología, tendrá que capacitarse y actualizarse.

A partir de la concepción de la formación continua de los funcionarios, se adiciona la perspectiva de la SEP (2016), la cual describe que no solo se trata de capacitar, actualizar y formar al profesorado, sino también se busca que tengan los deseos de profesionalizarse. En otras palabras, que el profesorado cuente con la voluntad de mejorar, renovarse, cambiar y

avanzar a partir de una preocupación por mejorar su práctica profesional. Por ello, se hace importante señalar, que la Estrategia Nacional de Formación Profesional Docente se fundamenta en los siguientes elementos, cito:

- El presupuesto dedicado a formación continua se ha incrementado alrededor de un 900 por ciento.
- Los cursos de formación ofertados serán gratuitos para [la planta docente] de educación pública.
- La oferta de formación incluirá a todos los maestros de educación pública, dando prioridad a quienes obtuvieron una clasificación insuficiente en la evaluación
- La oferta formativa será muy variada derivada de los perfiles, parámetros e indicadores de las evaluaciones y esta oferta se irá adaptando, aumentando y diversificando conforme a las necesidades de los docentes.
- Este modelo de formación combina la modalidad a distancia y presencial, con aplicación en el aula y es modular. La combinación del aprendizaje a distancia con el presencial tiene la gran ventaja que permite a los docentes estudiar donde y cuando lo prefieran.

Estos cursos serán impartidos, primordialmente, a través de las universidades, tanto públicas como privadas, de mayor calidad en el país. (SEP, 2016, Título: Estrategia Nacional de Formación Continua de Profesores de Educación Básica y Media Superior, párr. 12)

Quizás, la Estrategia Nacional de Formación Continua de Profesores de Educación Media Superior para el profesorado, implementada a nivel institucional, pueda pensarse, como lo plantean Bolívar y Bolívar-Ruano (2014), no únicamente centrada en dar cumplimiento y seguimiento a los estándares y recomendaciones nacionales sobre el desarrollo profesional docente, sino también en fortalecer, a partir de la estructuración, diseño y valoración del desarrollo de los proyectos y programas de formación continua (capacitación y actualización docente), los contextos en donde se implementa su práctica, a fin de poner en perspectiva la importancia de una mejora continua de su labor. Y se resume en una acotación: “[la comunidad docente], como profesionales de la enseñanza, colaboran para aprender a hacerlo mejor y, con ello, mejorar el fin de su acción profesional: el aprendizaje [del estudiantado]” (Bolívar y Bolívar-Ruano, 2014, Título: Las escuelas como Comunidades de Aprendizaje docente, Subtítulo: Tradiciones que confluyen en la propuesta de CAP, párr. 6).

Por ello, es primordial indicar que los fundamentos descritos arriba tienen la intención de crear el perfil del docente de la EMS deseado, mismo que es impulsado por el PROFORDEMS. Este programa es creado por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de educación Superior (ANUIES), para docentes de bachillerato, coadyuvando a su formación académica a través del diplomado 'Competencias docentes en el Nivel Medio Superior' (Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica [CONALEP], 2017). La ANUIES (s. f.), en este sentido, es una asociación constituida por un total de 207 Universidades e instituciones de educación superior privadas y públicas de México, que, desde 1950, han colaborado en la promoción del desarrollo de la docencia, investigación y extensión de la cultura institucional, todo esto, para su fortalecimiento integral. Tiene como objetivos estratégicos los siguientes:

- I. Promover la mejora continua de los servicios que se prestan a las instituciones asociadas e incrementar su reconocimiento social.
- II. Fomentar la vinculación y el intercambio académico de las instituciones asociadas para incidir en el desarrollo regional y nacional.
- III. Contribuir a la integración y al desarrollo del sistema de educación superior.
- IV. Incrementar la efectividad de la Secretaría General Ejecutiva. (ANUIES, s.f., Título: Misión, Visión y Objetivos Estratégicos, Subtítulo: Objetivos Estratégicos, párr. 7)

Esta asociación tiene el compromiso con la profesionalización docente mediante la aportación de propuesta radicadas en la implementación del PROFORDEMS, utilizando una perspectiva multidisciplinar para crear cursos temáticos que capaciten y actualicen al profesorado, poniendo el foco en la EMS, teniendo como resultado inicial la implementación del diplomado “Competencias docentes en el Nivel Medio Superior”: este fue el primer paso para pensar en certificar a las y los docentes de este grado escolar y comenzar a dar continuidad a la Estrategia Nacional de Formación Profesional Docente.

Las perspectivas sobre las directrices para el desarrollo profesional docente a través de programas de formación continua, ponen en el centro, de forma particular, la implementación de éstos dentro de las instituciones educativas públicas de educación media superior, lo que implica pensar en una mejora continua de la institución en cuanto al desarrollo académico,

donde se integra la evaluación de la labor docente cómo aspecto a considerar; esta medida tiene su origen en el Plan Académico de Mejora Continua (PAMC), ahora Plan de Mejora Continua (PMC) (Osorio Guzmán y Martínez Rodríguez, 2016). Dentro de las finalidades del PMC, se encuentra la importancia de implementar acciones para garantizar una educación de calidad y, a su vez, definir las bases conceptuales, metodológicas y procedimentales para que la comunidad docente mejore la calidad de su labor (Osorio Guzmán y Martínez Rodríguez, 2016). En este sentido, se crearon los programas educativos de formación continua para el profesorado de la educación media superior con la finalidad de generar oportunidades para fortalecer y mejorar la forma de llevar a cabo su práctica profesional, teniendo como base el PROFORDEMS (Bolívar y Bolívar-Ruano, 2014).

Todavía cabe señalar que la mejora de la práctica docente, a partir de los ejercicios de evaluación —como parte del PMC— posibilitan conseguir los objetivos y las metas establecidas para alcanzar la efectividad esperada en el desempeño docente, por lo que las instituciones educativas constituyen un papel fundamental para obtenerlas; en particular, tendrían que considerar esencial incentivar la construcción de comunidades de aprendizaje docente comprometidas no solo con la actualización y capacitación para adquirir mayores competencias en su labor, sino también con una actitud de mejora constante, como lo pueden llegar a ser las instituciones, para que, de forma conjunta, dialógica y colaborativa se encuentren propuestas para fortalecer el proceso educativo a partir de una toma de decisiones situadas en el contexto institucional (Bolívar y Bolívar-Ruano, 2014; Segovia Domingo, 2010).

### ***Estrategia de formación continua en el Colegio de Bachilleres***

En el caso del Colegio de Bachilleres, el plan de formación continua para el profesorado se lleva a cabo a través del desarrollo de cursos de capacitación y actualización en sus diferentes planteles de la Ciudad de México, cada Inter semestre, y tiene la intención de generar una práctica docente con mayor eficacia y calidad; es por ello, que el centro escolar realiza “[...] esfuerzos importantes para garantizar el derecho que tienen [las y] los docentes de acceder a procesos permanentes de formación y actualización con la finalidad de enriquecer cada vez más su práctica docente [...]” (Colbach, 2019b, p. 4). Lo anterior “[...] implica evaluar, gestionar y respaldar el desarrollo y la formación de cada profesor, así como integrar comunidades

profesionales de docentes, tanto dentro de los planteles como en el sistema escolar en su conjunto” (Colbach, 2019a, p. 4).

Este plan, también, parte de considerar la responsabilidad del Sistema Educativo en brindar recursos y herramientas para que el profesorado desarrolle su práctica eficazmente y, por efecto, mejorar la enseñanza motivando al alumnado para alcanzar los aprendizajes programados (Colbach, 2019a; 2019b). De ahí que se haya creado la Dirección de Evaluación, Asuntos del Profesorado y Orientación educativa (DEAPO) que, mediante la Subdirección de Formación y Asuntos del Profesorado (SFAP), desarrollan un programa educativo titulado “Oferta de cursos y talleres de formación y actualización para el personal académico del Colegio de Bachilleres”, pensando en la consolidación la práctica docente en el aula, conteniendo las subsecuentes directrices:

- El acompañamiento y apoyo a los profesores de reciente ingreso: respaldo a su desarrollo docente durante los primeros dos años, como período crucial de aprendizaje de la docencia. La evaluación: sistemas para la evaluación periódica de los aspectos fuertes y débiles de cada profesor.
- La formación profesional: formación eficaz para subsanar las debilidades detectadas y potenciar las capacidades para el mejor desempeño en el aula y la escuela.
- La gestión: lograr la colaboración docente para la planeación didáctica, la reflexión sobre la enseñanza y la evaluación, así mismo, conformar planteles organizados y eficaces mediante la práctica compartida y la interacción profesional con el fin último de mejorar los aprendizajes de los estudiantes (Colbach, 2019a, p. 4).

La información expuesta con anterioridad se integra en un documento que es enviado vía correo electrónico al profesorado cuando comienza el programa educativo ya citado. En éste, así mismo, se brinda información sobre su operación y el reglamento para participar y permanecer en cada uno de los cursos propuestos; de igual manera, se ilustra el procedimiento de inscripción a los mismos. Cabe subrayar que de cada curso integrado en el Inter semestre se socializa la carta descriptiva para conocer los objetivos de aprendizaje, así como los contenidos temáticos.

Acerca del perfil profesional docente que busca consolidar el Colegio en un proceso de formación continua, éste se encuentra basado en el desarrollo de competencias, donde se busca que la comunidad docente domine sus conocimientos disciplinares, y que considere los lineamientos definidos en la RIEMS para establecer un proceso formativo integral con las y los alumnos adscritos a la institución. En efecto, lo que se pretende es que él y la docente —en el enfoque de competencias— sea un facilitador, mediador y corresponsable de la construcción de aprendizajes del alumnado a través de la creación de ambientes de aprendizaje, lo que puede darse al contar con conocimientos complementarios y una actualización continua (Colbach, 2020).

Por otro lado, la estrategia de formación continua del Colbach parte de dos mecanismos: por un lado, se encuentran las instancias gubernamentales y las instituciones educativas de educación superior (comités científicos-académicos); por el otro, la propia institución, quien se ocupa de instrumentalizar el programa de desarrollo profesional docente, y busca conformar comunidades de aprendizajes donde el profesorado reflexione sobre su práctica pedagógica y la experiencia escolar cómo docente. Por lo que, de manera conjunta, buscan establecer las condiciones materiales e intelectuales necesarias para poder implementar el programa educativo de manera intersemestral; entonces, promover las competencias establecidas en el perfil docente de la EMS (Colbach, 2020).

En pocas palabras, se considera que las políticas nacionales centradas en la formación del docente, las opiniones de los funcionarios entrevistados y la revisión de las perspectivas de desarrollo profesional docente permiten divisar un vínculo estrecho entre la coherencia y la aplicación de estos elementos en el contexto actual del sistema educativo del Nivel Medio Superior (NMS) para el afianzamiento de la profesión docente. Todavía más, contribuyen a crear un análisis y valoración sobre la viabilidad de la creación de una oferta de formación continua para el profesorado desde su “diseño”, “implementación y desarrollo” y “evaluación e impacto”: el Colbach, como caso específico a evaluar.

### **Perspectiva metodológica de la evaluación segmentada e investigación evaluativa para programas educativos**

Uno de los aspectos indispensables que han surgido derivado de la estrategia de formación continua del profesorado reside en la evaluación de los diferentes programas que se implementan para tal fin; esto considerando los objetivos y las metas establecidas para cada uno. En la opinión de Díaz Barriga, A. (2005), hacer una evaluación a un programa educativo tiene como principal meta valorar su efectividad considerando si su desarrollo es básico o está consolidado, por lo que se hace fundamental considerar una forma evaluativa que contemple cada uno de los elementos del programa; al igual que el objeto de evaluación, ya que, partiendo de esto, se puede implementar una metodología orientada a analizar cada uno de los componentes integrados en el programa educativo, como una manera de ir estableciendo la examinación y valoración sobre éstos, e ir describiendo los hallazgos no únicamente abocados en el plan operativo, sino también formativo.

De esta forma, considerando la perspectiva del autor referido, la evaluación sería de utilidad y no se limitaría únicamente a informar sobre si es o no factible efectuar determinado programa, sino también brindaría sugerencias y observaciones de mejora para dar continuidad al mismo. Podemos afirmar, que la evaluación podría ser entendida como:

La emisión de juicios de valor sobre la concepción, implementación y los resultados de un programa, a partir del conocimiento empírico proporcionado por la información sistemática obtenida mediante instrumentos objetivos de registro; con el fin de posibilitar que, mediante la utilización de métodos científicos, esos juicios de mérito o valor garanticen una toma de decisiones lo más correcta y ajustada posible acerca de la viabilidad, satisfacción, efectividad y eficiencia del programa. (Serrano et ál., 2008, p. 8)

Puede agregarse que la evaluación de programas educativos, en su enfoque curricular, persigue la finalidad establecer un ejercicio de valoración que toma en cuenta la pertinencia, vigencia, congruencia y consistencia de determinado plan formativo, se define como un proceso sistematizado, holístico, flexible y continuo, que se construye a partir de la experiencia de su implementación, tomando en cuenta a la comunidad escolar participe de éste, al igual que las observaciones realizadas en su desarrollo y la revisión de sus fundamentos y metas, permitiendo comprender, describir, explicar y dinamizar la operación del programa con miras a sugerir ajustes para una mejora continua. Esto indica la definición de criterios o rubros para realizar la

valoración de su estructura, cómo pueden ser: el contexto, perfil formativo deseado, antecedentes, objetivos curriculares, recursos materiales y humanos, logística, modalidades de implementación, por mencionar algunos (Universidad Piloto de Colombia [UPC], 2018).

Hay que mencionar la preeminencia de establecer procesos evaluativos situados a las metodologías e instrumentos que se pueden emplear para producirlos y lo que implica hacer una evaluación de un programa identificando una propuesta idónea para este propósito. De ahí que una de estas propuestas metodológicas esté centrada en la evaluación segmentada que, a partir de la recuperación de diferentes trabajos académicos sobre evaluación de programas y proyectos educativos (Hernández Fernández y Martínez Clares, 1996; Rosales Estrada, 2017; Serrano et ál., 2008; Romero-González et ál., 2014; Parga Jiménez, 2005), se muestra su contribución al identificar los componentes que integran al programa con la finalidad de evaluarlos y, a partir de ello, detectar su: fundamentación, factibilidad, viabilidad y valoración formativa, por mencionar algunos aspectos. Entonces, la evaluación segmentada o por segmentos, como lo hace notar De Smedt (2017), se define como la forma de estimar el proceso de algún proyecto o programa educativo para valorar cada una de sus facetas, identificando la complejidad de éstos a fin de “[...] precisar lo que se desea evaluar, respondiendo a las preguntas del porqué y cómo, por lo que cada evaluación responderá a una cuestión específica” (Título: Por una evaluación segmentada, párr. 13).

En opinión de Rosales Estrada (2017), la fundamentación de una evaluación segmentada radica, específicamente —y de forma acotada— en identificar los aspectos sobre la evaluación de necesidades, planificación, diseño, desarrollo, proceso y conclusión o término del programa educativo, para realizar una toma de decisiones sobre la mejora o viabilidad de éste, lo que implicaría, también, el desarrollo de estrategias de trabajo de campo longitudinal para recopilar los datos necesarios y, de esta manera, establecer informes que den cuenta de la relevancia de cada segmento como componente esencial de la estructura de dicho programa. Al lado de ello, Serrano et ál. (2008) comparte que la forma de evaluación ya señalada permite idear una serie de acciones para determinar la inspección, valoración y factibilidad del programa educativo a evaluar, no como un todo, sino considerando cada uno de sus segmentos a fin de revisar el alcance de sus metas y objetivos.

De la metodología de evaluación expuesta, igual se puede agregar, que el uso de metodologías de la investigación para efectuar el ejercicio evaluativo posibilita emplear el método científico para la fundamentación del análisis, la explicación, exploración y relación de alguna situación, suceso o hecho educativo. Así pues, un programa educativo orientado a la formación continua del profesorado parte de una situación curricular centrada en dos aspectos:

- el primero, en la implementación institucional de un modelo de formación basado en diferentes políticas educativas e institucionales y directrices para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje y la calidad educativa, que está delimitada en una visión prescriptiva, donde se establece un panorama general sobre la adecuada implementación de un plan formativo (Sánchez Hernández et ál., 2017);
- el segundo, en una prospección sobre los beneficios y aspectos favorables que resultan de establecer un plan formativo, que compruebe el fortalecimiento integral de la práctica profesional docente basado en datos empíricos, donde la delimitación es descriptiva dado que no se establece una generalización al respecto, sino, más bien, una particularidad sobre el funcionamiento, la viabilidad y el impacto del proceso formativo (Sánchez Hernández et ál., 2017).

De lo anterior, desde la perspectiva y aportación de García Ramos (1999) y Pérez Juste (2000), se conforma una forma de evaluar los programas educativos bajo un procedimiento sistematizado y segmentado empleando las metodologías de la investigación. A este proceso lo denominan investigación evaluativa, que se define como la manera de efectuar un acercamiento a fenómenos, hechos o situaciones educativas, en contextos o escenarios reales, empleando métodos, técnicas y procedimientos derivados de estas metodologías para evaluarlos de manera descriptiva o explicativa; igualmente, permite establecer acercamientos rigurosos para la obtención de conocimientos y mejorar la toma de decisiones en la implementación de proyectos o programas. En esa misma línea, Escudero (2016) y Mejía-Castillo (2017) aportan que la investigación evaluativa permite implementar procesos sistematizados, guiados y rigurosos de recolección de datos haciendo uso de diferentes técnicas de investigación cuantitativa, cualitativa o mixta, para realizar la evaluación de programas educativos. Ciertamente, ésta logra ser una metodología” [...] viable y fiable para tomar decisiones acerca del programa educativo;

y así aumentar la racionalidad de las decisiones acerca de la puesta en marcha, sobre su desarrollo y evaluación evitando la excesiva dependencia de las decisiones [institucionales]” (Mejía-Castillo, 2017, p. 735).

La investigación evaluativa, desde el punto de vista de Escudero Escorza (2011; 2016), centra la atención al proceso de implementación de un programa educativo o social, para identificar posibles dificultades o problemas en su implementación, propiciando, en este sentido, hacer la evaluación correspondiente para encontrar recomendaciones de mejora; por lo tanto, se considera una forma evaluativa avocada a lo pragmático y contextualizado, puntualizando lo siguiente:

Siguiendo los principios del pragmatismo y el contextualismo, se buscan programas o proyectos que [funcionen] dentro de un contexto particular, no siendo el propósito fundamental la descripción y construcción de teorías, sino la toma de decisiones para la gestión y planificación [...]. (Escudero-Escorza, 2011, p. 28)

De acuerdo a la aportación de dicho autor, esta forma de evaluación considera una visión o corriente denominada evaluación basada en la teoría, donde se establece una valoración del marco lógico que sustenta a determinado programa educativo, lo que significa analizar los objetivos y metas, fundamentos, lineamientos, enfoques y/o las políticas de éste para realizar una revisión crítica de su implementación o, de forma más específica, del proceso de realización del programa a evaluar (Escudero, 2016).

Para simplificar, lo que se busca a partir del abordaje de la metodología de evaluación segmentada y de investigación evaluativa es delimitar una forma de hacer evaluaciones a programas educativos partiendo de la segmentación de su estructura para tal fin, empleando métodos y técnicas de la investigación científica encaminadas a obtener datos, analizarlos, interpretarlos y redactarlos de manera descriptiva o explicativa para determinar las fortalezas y debilidades de éstos; así, centrar la atención en la planeación y toma de decisiones que permitan establecer áreas de mejora. De manera que, al considerar estas dos perspectivas, se puede proponer una metodología evaluativa de segmentación-investigación partiendo de las delimitaciones prescriptivas y descriptivas sobre la implementación de determinado programa.

## **Evaluación de programas educativos centrados en la formación profesional docente**

A partir de la revisión de la literatura académica y científica, se identifican diferentes experiencias o informes sobre la evaluación segmentada-investigativa de programas educativos conducentes a la implementación de cursos de capacitación y actualización para el desarrollo profesional docente (D'Angelo y Rusinek, 2014; Hernández-Maldonado et ál., 2019; Mayor Ruiz, 1996; Parga Jiménez, 2005; Romero González et ál., 2014; Serrano et ál., 2008), que, a partir de su consulta y revisión, y de acuerdo al propósito de este trabajo, pudieron desprenderse cuatro aspectos para su análisis: (1) objetivo de la evaluación, (2) metodología, (3) instrumentos para realizarla, y (4) resultados obtenidos, permitiendo establecer un acercamiento a las diferentes aportaciones en torno al objeto de evaluación enunciado al inicio de este capítulo (para revisar la descripción y sistematización de los trabajos académicos evaluativos, se sugiere revisar el anexo A).

En cuanto al ejercicio de búsqueda, se partió de identificar informes tanto nacionales como internacionales en diferentes buscadores académicos (*Redalyc.org*, *Scielo*, *Google académico* y *Dialnet*) utilizando palabras clave como: *evaluación segmentada* y *programas educativos/ formación del profesorado*; *evaluación de programas/ práctica profesional docente*; e *investigación evaluativa por segmentos/ programas de formación continua del profesorado*, en un intervalo de tiempo de 1990-2022, para ubicar trabajos —antiguos y actuales— que denotarán cierta línea temporal sobre la vigencia de realizar evaluaciones segmentadas (bajo un tipo de investigación evaluativa) a programas educativos centrados en la profesionalización docente. En este sentido, se revisaron 6 trabajos académicos de evaluación: 3 nacionales y 3 internacionales.

Los resultados obtenidos en la revisión, sistematización y análisis de los trabajos evaluativos de programas centrados en la formación continua del profesorado, denotan la importancia de implementar este ejercicio para la mejora de la práctica profesional docente o, en todo caso, para idear estrategias que complementen y refuercen —en el diseño curricular— los programas de capacitación y actualización docente, ya que, con esto, se pone en perspectiva la relevancia no solo de efectuar la evaluación como una estrategia de aumentar la efectividad sobre determinado plan de formación continuada, sino también de evidenciar procesos

formativos que propicien la apreciación del fortalecimiento a las competencias y aptitudes docentes mediante las directrices educativas-institucionales y los programas de capacitación y actualización.

De manera general, en los estudios revisados de D'Angelo y Rusinek (2014), Hernández-Maldonado et ál. (2019), Mayor Ruiz (1996), Parga Jiménez (2005), Romero González et al. (2014) y Serrano et ál. (2008) se resalta el abordaje del objeto de evaluación identificando un objetivo en común: describir el funcionamiento sobre determinado programa en un particular contexto educativo para evaluar su viabilidad y pertinencia; así como elaborar indicadores/ rubros de desempeño docente e impacto del diseño curricular (programa de formación continua). Análogamente, sus metodologías de evaluación están centradas en la segmentación de los proyectos o programas de profesionalización docente para el análisis de componentes específicos de su estructura (el qué se va a evaluar), al igual que en la utilización del modelo de investigación evaluativa, definiendo el desarrollo instrumental cualitativo o cuantitativo (el cómo se va a evaluar el objeto), siendo así, que en estos proyectos académicos se emplearon encuestas estandarizadas, cuestionarios (abiertos y cerrados), entrevistas (estructuradas y semiestructuradas), técnicas de observación, grupos focales y revisión sistematizada de la documentación, respectivamente, con la intención de implementar las evaluaciones de los programas de formación continua docente. A razón de lo descrito, se expone lo siguiente de modo particular:

- Para comenzar, en el trabajo de Hernández-Maldonado et ál. (2019) se diseñaron entrevistas y cuestionarios para evaluar el desempeño docente dentro del programa “Técnico Profesional en Servicio de Policía (TPSP)” en cuanto a su labor pedagógica. Y se basó en una investigación con enfoque cuantitativo de tipo descriptivo, correlacionando 8 variables comportamentales de la evaluación docente.
- En el proyecto de D'Angelo y Rusinek (2014) se diseñó una evaluación multimetódico con enfoque de investigación cualitativo, donde se emplearon instrumentos de evaluación cómo: la entrevista individual semiestructurada y abierta; así como grupo de discusión y revisión de materiales escritos. Lo anterior,

para evaluar de manera externa un programa de formación permanente docente en España con el fin de comprender su modelo organizacional y su enfoque formativo.

- En el caso de Romero González et ál. (2014) se implementó un trabajo evaluativo mediante una metodología observacional, con un diseño nomotético-seguimiento-multidimensional, donde se empleó el instrumento de observación titulado “Protocolo de Observación de Funciones Docentes” (PROFUNDO. V2), para realizar la evaluación de la conducta de las docentes del Programa Integral para Altas Capacidades (PIPAC).
- En el estudio de Serrano et ál. (2008) denota una evaluación segmentada de un programa de formación del profesorado en métodos de aprendizaje cooperativo, donde delimitaron 3 segmentos para su evaluación: necesidades, contexto y viabilidad. Para ello, se utilizó una metodología de investigación psicológica con modelos de ecuaciones estructurales, para hacer un análisis estadístico sobre los segmentos previamente citados.
- En la Tesis de Parga Jiménez (2005), se hizo una evaluación de un proyecto de capacitación docentes de la Dirección de Enseñanza Incorporada del Sistema de Educación Media Superior de la Universidad de Guadalajara, donde se utilizaron los siguientes instrumentos: registro de observación, entrevista, encuesta y revisión de documentos. Cabe señalar que dicha evaluación se desarrolló bajo un tipo de investigación de estudio de caso y enfoque cualitativo para la descripción y análisis de datos.
- Por último, en el trabajo de Mayor Ruiz (1996) se realiza un estudio utilizando la metodología de investigación evaluativa para evaluar un programa educativo en su formato de seminario denominado “Seminario de formación para profesores principiantes en estrategias didácticas”, empleando —como instrumento de evaluación— un cuestionario de 12 ítems de preguntas abierta para recoger la percepción sobre la utilidad de este programa en el profesorado, con la intención de detectar deficiencias estructurales o técnicas en su desarrollo; de esta manera, sugerir mejoras al respecto.

A partir de las metodologías e instrumentos expuestos en estos 6 trabajos académicos-evaluativos, es posible identificar que éstos se implementan considerando instrumentos derivados de la investigación científica-académica en sus enfoques cualitativo y/o cuantitativo; más aún, se lleva a cabo un proceso planificado, sistematizado y organizado para la recogida de datos a partir de criterios particulares, como lo sugiere la metodología de investigación evaluativa (Escudero, 2016; García Ramos, 1999; Mejía-Castillo, 2017; Pérez Juste, 2000), para la evaluación de los programas educativos centrados en el desarrollo profesional docente, lo que posibilita obtener resultados en base a los objetivos de evaluación definidos. De entre los resultados que describen e interpretan las personas investigadores o agrupaciones de investigación, en los trabajos se puntualizan las subsecuentes conclusiones:

- En el primero, de Hernández-Maldonado et ál. (2019), se hace una presentación de un análisis FODA (Fortalezas, Oportunidades, Debilidades y Amenazas, por sus siglas) para denotar las mejoras que se tienen que hacer en el programa educativo evaluado, las cuales versan en mejorar el desempeño docente en cuanto a las habilidades comunicativas y las estrategias de enseñanza-aprendizaje en la implementación del programa.
- En el segundo, de D'Angelo y Rusinek (2014), los resultados permiten recomendar la importancia de implementar evaluaciones a programas de formación continua del profesorado, para difundir informes que resalten mejoras en su implementación.
- En el tercero, de Romero-González et al. (2014), los resultados sobre el análisis de indicadores de efectividad y desempeño docente en el programa educativo evaluado, permiten concluir que hay indicadores de promover buenas prácticas docentes, lo que se traduce en fortalezas en la implementación de éste.
- En el cuarto, de Serrano et ál. (2008), a partir de la observación sobre la implementación del programa educativo, se establecen propuestas de mejora en cada uno de sus segmentos (definición, diseño, ejecución y concreción) centrados en identificar las necesidades formativas, describir la estrategia para el logro de competencias deseadas, y a establecer un sistema de pronóstico, donde se establezca

una evaluación sobre el impacto del programa de formación continua para el profesorado.

- En el quinto, de Parga Jiménez (2005), se concluye que el programa de formación permanente para el profesorado tiene un impacto formativo favorable; pero esta cuestión se ve amenazada por la falta de apoyo administrativo para suministrar recursos materiales.
- En el último, de Mayor Ruiz (1996), se establecen recomendaciones sobre el planteamiento didáctico del programa, su institucionalización, planteamiento organizativo, las actuaciones futuras y evaluación del profesor.

Como se puede notar en la revisión de los trabajos evaluativos, hay puntos coincidentes con la forma de implementar la evaluación de programas o proyectos educativos de profesionalización docente, los cuales se reflejan en la ejecución de metodologías de la investigación científica a partir del uso de instrumentos para recabar determinados datos. Además, las finalidades parten de examinar la valoración, pertinencia y viabilidad de éstos con el propósito de brindar sugerencias de mejora o, en todo caso, poner en perspectiva las limitaciones o deficiencias de su estructura haciendo observaciones de mejora claras, argumentadas y sustentadas en evidencia empírica. Aunque, cabe señalar que ninguno de estos programas alude a la implementación de alguna estrategia de seguimiento al profesorado una vez concluido el desarrollo del programa educativo evaluado. De igual modo, no se establece un análisis de los programas educativos en su dimensión prescriptiva (fundamentos, principios, normatividad y planeación) y descriptivo (operatividad, estrategia de ejecución, implementación de oferta instruccional) para comprobar la congruencia entre las políticas educativas y/o directrices institucionales con los objetivos y metas formativas de desarrollo y fortalecimiento a la práctica profesional docente desde las personas protagonistas del proceso: las personas funcionarias públicas y la comunidad docente. Por lo que, en el presente trabajo, dentro del apartado interpretación de resultados, se presentará una descripción al respecto.

## Capítulo 2

### Procedimiento para la evaluación del programa educativo

#### Descripción del programa educativo

El programa educativo de formación continua del Colbach que se evaluará se titula *Oferta de cursos y talleres de formación y actualización para el personal académico del Colegio de Bachilleres. Intersemestre 2019-A* (ver anexo B), el cual se lleva a cabo desde el 2008 cada seis meses; en efecto, al concluir el semestre se ocupan dos semanas para implementar diferentes cursos y/o talleres de capacitación y actualización en todos los planteles del Colegio.

La oferta de formación continua en el Colegio, como ya se mencionó, se brinda con la intención de generar una práctica docente con mayor eficacia y calidad; es por ello, que el centro escolar realiza “[...] esfuerzos importantes para garantizar el derecho que tienen [las y] los docentes de acceder a procesos permanentes de formación y actualización con la finalidad de enriquecer cada vez más su práctica docente [...]” (Colbach, 2019b, p. 4). Lo anterior “[...] implica evaluar, gestionar y respaldar el desarrollo y la formación de cada profesor, así como integrar comunidades profesionales de docentes, tanto dentro de los planteles como en el sistema escolar en su conjunto” (Colbach, 2019a, p. 4).

El Colbach, en el Intersemestre 2019-A, brindó una oferta de cursos que se centró en tres ejes formativos: 1. Fortalecimiento de la lectura, la escritura y las matemáticas; 2. Herramientas para favorecer la instrumentación de los programas de estudio; 3. Impulso y consolidación de las comunidades escolares (ver tabla 1). Las cuales permiten establecer, en su conjunto, una diversidad de cursos que se proponen en los diferentes planteles del Colegio.

Dentro del documento de oferta de cursos y talleres, se detalla que se implementaron un total de 67 cursos para el periodo de enero, de los cuales: 4 corresponden al primer eje, 45 al segundo y 18 al tercero (ver tabla 1), mismos que son impartidos por personas facilitadoras externas e internas; es decir: los cursos pueden ser facilitados por organizaciones, asociaciones, instituciones o centros cuyo eje de actuación profesional sea educativo-instruccional, así como por personal que pertenece a la Subdirección de Formación y Asuntos del Profesorado (SFAP).

**Tabla 1**

*Ejes formativos sobre la oferta de cursos y cantidad de cursos en el Inter semestre 2019-A*

Nombre	Descripción	Cursos ofertados
1. Fortalecimiento de la lectura, la escritura y las matemáticas	Para dar continuidad al trabajo que se realizará en el contexto de la Estrategia para el fortalecimiento de la lectura, escritura y matemáticas, se presentan cursos que atienden el reforzamiento de los aprendizajes en lectura, escritura y matemáticas para acceder a otros conocimientos.	4
2. Herramientas para favorecer la instrumentación de los programas de estudio	Los cursos que integran este eje formativo tienen el objetivo de proporcionar a los docentes los conocimientos, habilidades y actitudes que requieren para promover los aprendizajes esperados en los estudiantes.	45
3. Impulso y consolidación de las comunidades escolares	El ambiente escolar es fundamental para el desarrollo de los aprendizajes esperados; los cursos que incluye este eje están orientados a fomentar la convivencia positiva entre todos los actores del proceso educativo.	18

*Nota.* Elaboración propia con información citada del documento “Oferta de cursos y talleres de formación y actualización para el personal académico del Colegio de Bachilleres. Intersemestre 2019-A” (Colbach 2019a, pp. 4,5 y 9-15).

### **Definición de los criterios para la evaluación**

Los criterios elegidos para realizar la evaluación del programa educativo de formación continua del Colegio de Bachilleres, partieron de realizar una segmentación del programa educativo donde se definieron dos dimensiones, prescriptiva y descriptiva, y se delimitaron rubros que constituirán los referentes para hacer dicha evaluación; los cuales fueron agrupados en cada una de las etapas que componen la estructura de dicho programa: inicio, desarrollo/ implementación, evaluación/ impacto (sirva de ilustración el esquema ubicado en la figura 2).

Para la selección de los rubros se partió, esencialmente, de revisar el documento donde se describe el plan formativo de la oferta de formación continua del Colegio de Bachilleres; al

mismo tiempo, del análisis documental centrado en la Estrategia Nacional de Formación Continua de Profesores de Educación Media Superior; las directrices establecidas por la COSDAC y el PROFORDEMS; y de la consulta de los diferentes trabajos evaluativos orientados en la profesionalización docente.

Hay que mencionar, que se tomaron en consideración aspectos para el procedimiento de la evaluación, como: la elección del objeto de la evaluación, el lugar y la modalidad de evaluación; la selección de las personas participantes, así como sus características; y una propuesta para el seguimiento al personal docente una vez concluido el programa de capacitación y actualización del profesorado.

### ***Elección del objeto de la evaluación, el lugar y modalidades de evaluación***

La elección de implementar la evaluación del programa educativo de formación continua dentro del Colbach deviene de la implementación de la RIEMS en el 2008, donde se establecieron criterios estandarizados para el desarrollo de competencias docentes centradas en mejorar la calidad educativa al interior de los centros escolares, y optimizar los procesos de enseñanza-aprendizaje en el desarrollo de sus funciones, por lo que no únicamente se pone en el centro la evaluación al alumnado en los programas curriculares, sino también la evaluación del desempeño docente, por lo que se optó por efectuar estrategias de fortalecimiento a su labor, implementando, en específico, programas de capacitación y actualización.

En cuanto al lugar, se eligieron dos planteles del Colbach, Plantel 3 “Iztacalco” y Plantel 4 “Lázaro Cárdenas”<sup>2</sup>, y se hizo un muestreo de 3 cursos para poder evaluar su implementación, esta selección se pensó que fuera aleatoria, pero estuvo sujeta a las indicaciones de la responsable de la SFAP del Colegio ya referido.

Las modalidades de evaluación son externa y cualitativa: la primera, porque se efectúa la valoración de una propuesta curricular y el proceso evaluativo es perpetrado por una persona del exterior; la segunda, a causa de que los componentes de la evaluación se basan en representaciones discursivas y caracterizaciones del comportamiento (Reátegui et ál., 2001). Además,

---

<sup>2</sup> Estos planteles son utilizados cada Intersemestre para el desarrollo de los cursos integrados en el programa educativo de formación continua para el profesorado del Colbach.

se dio gracias a un proyecto de investigación que se realizó, desde el 2018 a 2019, por un Instituto de investigaciones<sup>3</sup>, el cual tuvo como objetivo general: analizar las necesidades de formación continua del profesorado de la EMS de distintos tipos de instituciones ubicadas en la zona metropolitana de la Ciudad de México y contrastarla con la oferta de formación continua, a fin de ponderar áreas y estrategias que contribuyan a la mejora de la formación del profesorado y del aprendizaje del estudiantado en el marco de una educación de calidad y equidad; esto acotado a un estudio comparativo en los diferentes subsistemas de bachillerato (general, universitario, tecnológico y tecnológico profesional). En este contexto, se dio la apertura de realizar una evaluación curricular del programa educativo del Colbach —perteneciente al subsistema de bachillerato general— a fin de efectuar el presente proyecto de tesis para detectar sus fortalezas y debilidades; así, establecer recomendaciones de posible mejora para su ejecución.

### *Selección de las personas participantes*

Para implementar la evaluación se recurrió a entrevistar a 2 personas funcionarias de la COS-DAC y 3 de la SFAD<sup>4</sup>; de manera similar, a 6 docentes: 3 de nuevo ingreso y 3 con una cierta antigüedad<sup>5</sup>. En el caso del personal docente, el criterio de selección partió de elegir a quienes tuvieran una antigüedad de más de 9 años; en el caso de los de nuevo ingreso, por lo menos 1 año laborando en el Colegio. Las y los docentes entrevistados pertenecían a diferentes planteles, pero se encontraban tomando los cursos de capacitación y actualización en los Planteles 3 y 4 del Colegio, respectivamente.

### *Seguimiento del personal docente*

---

<sup>3</sup> El proyecto de investigación desarrollado, en ese entonces, se tituló “La oferta de formación continua del profesorado de la educación media superior en el contexto del Sistema de Evaluación Educativa: un estudio comparativo (clave CONACyT-INEE: 289207), que fue conducido por la Dra. Gabriela de la Cruz Flores (corresponsable del proyecto) y el Dr. Jesús Aguilar Nery (responsable del proyecto), investigadora e investigador adscrito al Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). En dicho proyecto, el autor de la presente tesis colaboró como asistente de investigación (becario de licenciatura), y fue responsable del trabajo de campo del Colegio de Bachilleres.

<sup>4</sup> Estas entrevistas fueron realizadas por la corresponsable del proyecto de investigación implementado por el IISUE-UNAM, y el autor de este trabajo contribuyó en el desarrollo de las transcripciones y la sistematización y análisis de los datos.

<sup>5</sup> Las entrevistas a las y los docentes participantes se realizaron por el autor del presente trabajo.

Una de las acciones que se implementaron al concluir la evaluación del programa educativo fue la de dar seguimiento a un docente de antigüedad a fin de reconocer la forma en la que ponía en práctica los conocimientos obtenidos en un curso que participó dentro del aula. Esa acción se propuso para hacer notar la importancia de dar seguimiento a las personas que transitan por un proceso formativo, como una estrategia para documentar las fortalezas o debilidades que tiene el programa educativo en cuanto a la implementación y desarrollo; sobre todo, para evaluar el impacto que tuvo en las personas participantes el mismo.

### **Diseño metodológico de la evaluación y análisis de la información**

Para el procedimiento de la evaluación, se optó por el modelo de *investigación evaluativa-segmentada*, que tiene como principal propósito comprobar la teoría (prescripción) con los hechos (descripción), a fin de establecer valoraciones o estimaciones sobre determinado programa o proyecto educativo, definiendo subestructuras constreñidas a su estructura general con el propósito de delimitar rubros centrados en un objeto de evaluación; de esta manera, evaluarlos para establecer una toma de decisiones fundamentada, viable y pertinente de mejora para el proceso de implementación de dicho programa o proyecto: el de formación continua del profesorado del Colbach, en este caso (De Smedt, 2017; Escudero, 2011; 2016; García Ramos, 1999; Mejía-Castillo, 2017; Pérez Juste, 2000; Rosales Estrada, 2017; Serrano et ál., 2008).

Paralelamente, se utilizó el enfoque de la investigación cualitativa con el propósito de recabar datos mediante el uso de técnicas como la entrevista a profundidad y el registro sistemático de observación: la primera es una técnica de análisis y exploración narrativa que aporta información primaria sobre la interpretación subjetiva de determinado contexto por parte de las personas, quienes son las principales protagonistas de su significación (Robles, 2011); la segunda, permite establecer categorías o aspectos observacionales donde se identifican las interacciones y relaciones de un grupo de personas conforme a una actividad específica, para conocer y comprender como es la vivencia de ésta (Anguera, 2010).

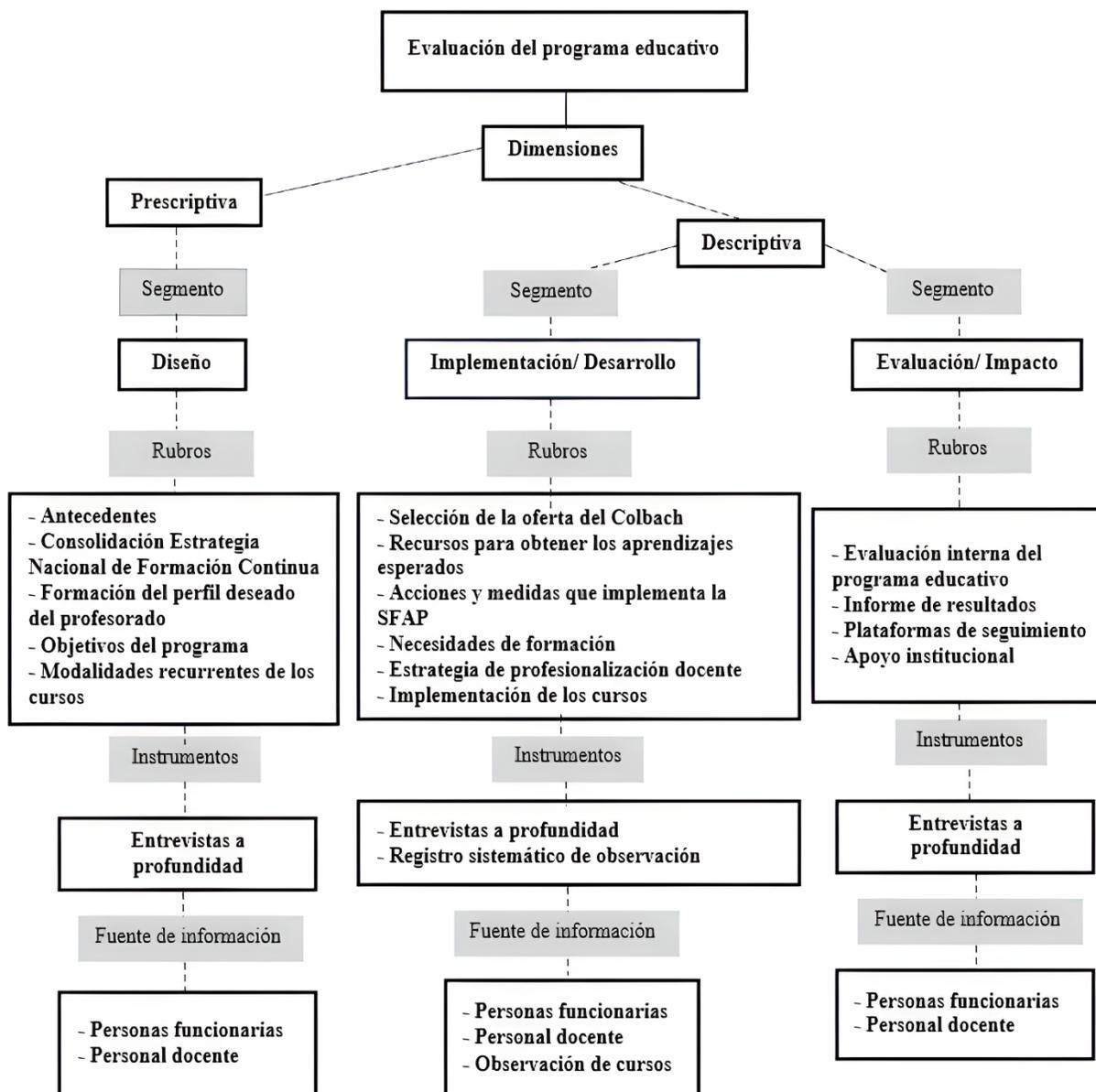
Por lo tanto, para la revisión y tratamiento de la información se partió del razonamiento inductivo con la finalidad de describir e interpretar los datos obtenidos y sistematizados conforme a las técnicas aplicadas, así, establecer generalidades que permitieran evaluar el programa ya mencionado. Dicho razonamiento plantea la importancia de considerar las particularidades

sobre determinado tema de interés o fenómeno para sentar generalidades a partir de un ejercicio interpretativo iterativo, por lo que considera, en este sentido, las percepciones y experiencias de las personas participantes dentro de un proceso investigativo con la intención de ir reconstruyendo la realidad subjetiva (Schetti y Cortazzo, 2015).

Se debe agregar que se utiliza dicho enfoque de investigación teniendo en consideración su carácter paradigmático *constructivista*, que, a través de su principio ontológico, se centra en la realidad construida en determinado contexto y entorno, y, de acuerdo a su enfoque epistemológico, en su fundamentación *subjetivista* y *transaccional* para comprender dicha realidad a partir de las percepciones y experiencias subjetivas de las personas o grupos en un momento determinado; así como en su metodología *hermenéutica* y *dialéctica* para establecer interpretaciones sobre lo observado, dialogado, argumentado y discutido a fin de configurar consensos en torno a la realidad vivida (p. ej. el proceso de formación continuado del profesorado) (Guba y Lincoln, 2002; Ramos, 2015).

**Figura 2**

*Evaluación segmentada del programa educativo*



*Nota.* Elaboración propia.

## **Instrumentos de evaluación**

Para el desarrollo de los instrumentos de evaluación se elaboraron dos guiones para las entrevistas a profundidad con preguntas abiertas y una tabla para el registro de observación sistemática<sup>6</sup>. En este sentido, las entrevistas se diseñaron considerando el perfil de las personas participantes: docentes de nuevo ingreso y con cierta antigüedad, y personas funcionarias públicas. En el caso de la tabla de observación, ésta se diseñó para registrar, bajo un parámetro de diario de campo, las actividades desarrolladas en la muestra de algunos cursos.

Respecto a las entrevistas a profundidad, en primer lugar, se diseñaron dos cuestionarios para docentes (docentes de trayectoria y docentes de nuevo ingreso) que constaban de 33 preguntas abiertas orientadas a la exploración sobre la formación continua del profesorado (ver anexo C). En segundo, se elaboraron dos cuestionarios para las personas funcionarias públicas: en el caso de las adscritas a la SFAP, el cuestionario integró 47 interrogativas abiertas (ver anexo D); en el de las pertenecientes a la COSDAC, el instrumento contó con 32 preguntas abiertas (ver anexo D). Todos los cuestionarios se estructuraron bajo tres tópicos, los cuales giraban en torno a la estructura del programa educativo de formación continua del profesorado, que se segmenta en: diseño, implementación/desarrollo y evaluación/impacto. En relación al registro de observación, se elaboró —cómo ya se puntualizó al inicio— una tabla de observación titulada “Seguimiento de cursos NMS” (ver anexo E), que se desarrolló con el propósito de registrar en tiempo real las actividades de los cursos previstos para su observación, así como la implicación del profesorado en éstos.

Cabe destacar que los instrumentos fueron validados por jueces de investigación del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE), UNAM, para contar con validez de expertos en su utilización. En cuanto a la validación de las entrevistas, se implementaron varios pilotajes sobre la aplicación de éstas para identificar la coherencia en las preguntas realizadas. Por tal motivo, se llevaron a cabo dos reuniones donde se revisaron los

---

<sup>6</sup> Es importante señalar que los instrumentos utilizados para la presente evaluación del programa educativo se elaboraron de manera conjunta (entre las personas investigadoras del IISUE-UNAM y las personas asistentes de investigación) en la etapa de planificación (materiales y métodos) del proyecto de investigación “La oferta de formación continua del profesorado...”, por lo que la descripción del diseño y la utilización de éstos se retoma a partir de la experiencia colaborativa del autor de este proyecto de Tesis.

borradores de las preguntas por parte de las personas expertas, donde se realizó la lectura en voz alta de cada pregunta para detectar su coherencia y redacción. Al término de la primera reunión, se sugirieron cambios que giraban en torno a la redacción de las preguntas y su relación con los referentes conceptuales establecidos sobre la formación continua del profesorado de la educación media superior, para obtener información situada en este contexto y pudiera ser analizada conforme al objetivo de la evaluación. En el segundo encuentro, se volvieron a revisar las preguntas con los cambios sugeridos en las preguntas; se realizó una simulación de la aplicación de la entrevista y se dio el visto bueno para aplicarlas en el trabajo de campo.

En cuanto a la tabla de observación, se compartió el diseño elaborado en las mismas dos reuniones con las personas expertas, para su validación. Así pues, en la primera reunión se expuso el diseño del instrumento correspondiente, donde se compartió, principalmente, el objetivo de su utilización: registrar en tiempo real las actividades del profesorado en determinados cursos. Al respecto, una vez hecha la examinación, se hicieron sugerencias sobre establecer un registro de tiempo en minutos cuando se observarán los cursos; registrar los comportamientos derivados de las interacciones dentro del grupo de docentes en el desarrollo de éstos; y hacer una observación participante para no influir en la dinámica de implementación de los cursos; es decir, hacer este ejercicio buscando que las personas observadas se desenvuelvan de forma natural en el ambiente donde se desarrollaría la actividad señalada. En la segunda reunión, se hicieron los ajustes a los instrumentos de observación y se dio el visto bueno, prácticamente, aunado a la validación, se brindó una asesoría por parte de las personas investigadoras sobre cómo hacer el registro sistematizado de observación para el trabajo de campo.

### Capítulo 3

## Descripción e interpretación de los resultados de la evaluación

### Preámbulo

En este último capítulo se describe la interpretación de los resultados derivados de la aplicación de los instrumentos cualitativos para la recogida de datos en relación a la evaluación del programa educativo. Se considera un ejercicio descriptivo-interpretativo dado que se recogieron datos sobre determinada práctica profesional y las personas implicadas, como lo es el desarrollo del programa *Oferta de cursos y talleres de formación y actualización para el personal académico del Colegio de Bachilleres. Intersemestre 2019-A*, para analizarlos conforme a rubros de interpretación específica de un todo complejo; de esta forma, establecer generalizaciones de la información obtenida (Aguirre y Jaramillo, 2015). Por consiguiente, la táctica de análisis de información parte de la denominada *triangulación de datos*, donde se busca, esencialmente, emplear diferentes métodos para establecer un ejercicio de interpretación global sobre el objeto de evaluación elegido: entrevistas individuales a profundidad, registro de observación y comprobación de las teorías y disposiciones oficiales sobre la formación continua del profesorado ya referidas, en el contexto de este trabajo (Villafuerte et ál., 2015).

Para el procesamiento de la información de las entrevistas se empleó el análisis basado en el discurso narrativo que, en su carácter inductivo-analítico, pone en perspectiva la relevancia de considerar la experiencia percibida (externada de forma oral) de las personas participantes en un contexto y entorno particular para comprender los acontecimientos de determinada actividad, detectando similitudes en las expresiones verbales con la finalidad de traducirlas en consensos (Schetti y Cortazzo, 2015). Al respecto, se solicitó consentimiento informado a las personas participantes para la aplicación de dichas entrevistas, quienes participaron de manera voluntaria, donde se les mencionó que éstas serían de manera anónima, por lo que no se les solicitaría su nombre, únicamente se les pidió, para fines informativos, que compartieran los planteles del Colbach en el que laboraban, así como el tiempo (en años) que llevan ejerciendo su labor docente. Además, se utilizó una aplicación predeterminada de grabación de voz de un dispositivo móvil para el registro de las conversaciones; posteriormente, para su transcripción y

sistematización, se utilizaron los *softwares online* y *offline* denominados “oTranscribe” y “ATLAS.ti 22” respectivamente, en este último se establecieron 3 categorías codificadas (segmentos), 15 codificaciones (rubros), y se recuperaron 21 citas (expresiones verbales).

También es importante precisar, que para la identificación de las personas participantes entrevistadas se utilizó determinado cifrado con el propósito de señalarlas (de ser necesario) en la interpretación de los datos. Esto es: 1. funcionarios de la COSDAC: *Principal* y *Adjunto*; 2. funcionarias de la SFAP: código *SFAP* 1, 2 y 3, para hacer distinción a cada una de las participantes; 3. docentes de nuevo ingreso del Colbach: código *CBNV* 1, 2 y 3, respectivamente; y docentes con antigüedad del Colbach: código *CBAT* 1, 2 y 3. Para mayor referencia sobre las características del profesorado, se sugiere ver la tabla 2.

Con respecto al procesamiento de la información derivada del registro de observación sistemático se utilizó la revisión de caso, que propone el análisis de la información obtenida en el trabajo de campo para describir y/o caracterizar una muestra de un todo relacionado a una actividad singular, como lo es la implementación de cursos de capacitación y actualización del programa de desarrollo profesional docente del Colbach; de esta manera, ejemplificar su manifestación en determinado contexto y ambiente. Aparte de eso, su carácter inductivo-analítico para el tratamiento de los datos plantean hacerse de forma focalizada para comprender, particularmente, la realidad que se está evaluando o estudiando, detectando patrones que posibiliten la descripción generalizada de lo observado (Alvarez Balandra, 2010). En este sentido, se digitalizaron las observaciones realizadas a los cursos en tiempo real (ver anexo F), las cuales se hicieron, inicialmente, en papel impreso. Luego, se procedió a la sistematización de los datos considerando ciertos aspectos observables delimitados a partir de la consulta de los materiales para el participante, donde se centró la atención, específicamente, en las condiciones en que implementó el curso y la forma en que fue facilitado por la persona instructora.

Habría que añadir, recuperando el párrafo anterior, que se tuvo un acercamiento con las directoras del Colbach, de los planteles 3 y 4, a fin de solicitar su autorización para estar presentes en el desarrollo de los cursos elegidos para la observación, al igual que con las facilitadoras de éstos, a quienes se les explico el procedimiento que se llevaría a cabo para los fines de la evaluación, las cuáles mostraron apertura al respecto.

Al llegar a este punto —para organizar la información— se definieron las secciones de análisis con la finalidad de efectuar el ejercicio de descripción e interpretación de los datos considerando los rubros especificados para la evaluación del programa de formación continua del profesorado ubicados en la figura 2, del Capítulo 2, de este trabajo. Es así como se optó por realizar la valoración de éste en cuanto a su dimensión prescriptiva y descriptiva en los segmentos “diseño”, “implementación/desarrollo” y “evaluación/impacto” atendiendo a la estrategia inductiva-analítica del procesamiento de la información derivada de las expresiones orales de las personas participantes y la observación participante ejecutada en el trabajo de campo.

Teniendo en cuenta todo lo anterior, se establecieron tres secciones donde se implementó la valoración de cada segmento a partir de los rubros definidos en el procedimiento para hacer la evaluación del programa de formación continua el profesorado del Colegio de Bachilleres. A parte de eso, se hizo un balance general —al finalizar cada evaluación— donde se ilustraron las fortalezas y debilidades a través de esquemas, que servirían, más adelante, para establecer las recomendaciones correspondientes en el apartado de conclusiones

## Tabla 2

### *Características del personal docente que participó en las entrevistas*

Docentes	Características
CBAT1	Docente con una edad aproximada de 53 años y se encuentra adscrito al Colegio de Bachilleres, plantel 19 “Ecatepec”. Cuenta con una antigüedad de 15 años ejerciendo su labor.
CBAT2	Docente con una edad aproximada de 37 años y se encuentra adscrito al Colegio de Bachilleres, plantel 2 “Cien metros”. Cuenta con una antigüedad de 10 años ejerciendo su labor
CBAT3	Docente con una edad aproximada de 50 años y pertenece al Colegio de Bachilleres, plantel 13 Xochimilco Tepepan “Quirino Mendoza y Cortes”. Cuenta con una antigüedad de 17 años como docente.
CBNV1	Docente con una edad aproximada de 36 años con adscripción al Colegio de Bachilleres, plantel 7 “Iztapalapa” y 10 “Aeropuerto”. Cuenta con una antigüedad de 1 año y 6 meses trabajando como docente.

(CONTINÚA)

**Tabla 2/ Continuación**

Docentes	Características
CBNV2	Docente con una edad aproximada de 35 años y pertenece al Colegio de Bachilleres, plantel 17 “Huayamilpas Pedregal”. Cuenta con una antigüedad de 2 años y 6 meses ejerciendo su labor
CBNV3	Docente con una edad aproximada de 33 años y se encuentra adscrita al Colegio de Bachilleres, plantel 4 “Lázaro Cárdenas”. Cuenta con una antigüedad de 2 años como docente.

*Nota.* Elaboración propia

### **Dimensión prescriptiva: Evaluación del segmento “Diseño”**

En esta sección se consideran rubros importantes que permiten evaluar el diseño la oferta de formación continua para el profesorado del Colbach, mismos que tienen que ver con los *antecedentes, la consolidación de la Estrategia Nacional de Formación Continua, la formación del perfil deseado del profesorado, el objetivo del programa y las modalidades recurrentes de los cursos*, los cuales, mediante las entrevistas aplicadas, permitieron brindar información significativa sobre su diseño; de esta manera, hacer una valoración sobre este segmento del programa educativo en lo que toca a sus fortalezas y debilidades en su dimensión prescriptiva.

#### ***Valoración sobre los rubros definidos para la evaluación del diseño del programa de formación continua del profesorado***

Conforme a los *antecedentes* del “Diseño” de la oferta de formación continua del profesorado del Colbach, se identificó que se toman en consideración las políticas educativas establecidas por las instancias gubernamentales para su plan formativo definidas en el DOF (2008), donde se especifican los lineamientos de la RIEMS en torno a la relevancia de desarrollar competencias docentes centradas en el mejoramiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje; asimismo, por la COSDAC (2019a; 2019b) y la SEP (2016), dando continuidad a la Estrategia Nacional de Formación Continua de Profesores de Educación Media Superior, lo que favorece que su estructura se encuentre fundamentada en el desarrollo profesional docente; así como en su mejora continua. En todo caso, a nivel institucional se efectúan esfuerzos para incentivar una práctica profesional docente considerando la implementación de cursos de capacitación y

actualización docente teniendo como precedente la Certificación Docente del Nivel Medio Superior (CERTIDEMS), lo cual coincide con lo que señalan dos funcionarias de la SFAP en las entrevistas:

SFAP1: [...] la oferta de formación se construye a partir del Nuevo Modelo Educativo, de las políticas vigentes y, a partir de ahí, se establecen las líneas de formación, las cuales son: psicopedagógica, disciplinar y el uso de recursos tecnológicos.

SFAP3: [...] los cursos brindados en el Colbach parten de los que ofrecía la PROFORDEMS, la RIEMS y los del SNB mediante el programa de Certificación Docente del Nivel Medio Superior (CERTIDEMS). En este último se comienza a certificar al profesorado que ya habían cumplido con la especialidad o el diplomado y ya después, se vienen otros cambios en la política educativa, otros modelos y surge la LGSPD con nuevos cursos, también ofertados por la Coordinación como parte de la Estrategia Nacional de Formación Docente.

Al respecto, acerca de la *consolidación de la Estrategia Nacional de Formación Continua*, es preciso considerar que dichas directrices han propiciado que el desarrollo del programa de desarrollo profesional docente se consolide y se implemente durante 11 años, teniendo como foco de atención la mejora continua del profesorado en cuanto a su práctica profesional, y buscando generar procesos formativos que fortalezcan o refuercen su desempeño docente. En este sentido, se identificó —en las entrevistas— que el profesorado tiene conocimiento sobre los lineamientos de ser partícipes del programa de formación continua del Colegio, porque asumen los cambios que han derivado de políticas enunciadas al principio, donde este conocimiento está más claro en los docentes y la docente con trayectoria. Sin embargo, más que se considere un proceso que permita fortalecer y reforzar su desempeño docente, parten de la percepción de que es un requisito a cumplir para la permanencia laboral bajo el criterio de la evaluación docente, al igual que contar con más horas laborales, propiciando que no exista una motivación extrínseca por parte de la institución para incentivar una cultura de aprendizaje entre la comunidad docente como lo proponen Bolívar y Bolívar-Ruano (2014).

En cuanto a la *formación del perfil deseado del profesorado*, se identificó, en base a la aportación de un funcionario de la COSDAC, que el programa de capacitación y actualización

docente se diseña bajo dos premisas: la primera, para formar de manera inicial a las y los docentes que se integran a laborar dentro de algún plantel del Colbach, enfatizando la adquisición de competencias y aptitudes didácticas; la segunda, para docentes que cuentan con cierta trayectoria que requieren actualización didáctica y capacitación en áreas del conocimiento en ciertos campos disciplinares, dado que ya cuentan con experiencia dentro de la práctica docentes. No obstante, se reconoció que no existe una oferta diferenciada para docentes de nuevo ingreso y con determinada trayectoria, dado que, en base a la narración de las y los docentes entrevistados, y conforme a la observación del desarrollo de los cursos, se toman por igual, lo que no contribuye a fortalecer la práctica profesional del profesorado acorde a su perfil, sino a capacitar en temas de interés personal.

Lo anterior, constituye una necesidad más afianzada para el profesorado de nuevo ingreso, por lo que les resulta pertinente recibir una formación complementaria para adquirir aptitudes y competencias docentes. Ante ello, se resaltan las siguientes citas:

CBNV2: Creó que debería de haber una estructura más estudiada, porque en lo particular hubo cursos que, por cuestiones de conceptos no le hallaba forma [...] fue un poco difícil de entender paradigmas constructivistas, cuando hablaban sobre diferencia de didáctica y pedagogía [...] la diferencia en evaluación y calificación; son conceptos que como profesores de nuevo ingreso muchos no tenemos, entonces, llegas a tomar un curso y si necesitas como tener muchas ganas de aprender, para poder ir entendiendo de lo que van hablando los maestros. Entonces, sí, para nosotros eso sería un rezago y, bueno, algunos maestros, como ya lo dan por hecho entienden mejor y creó que si debería de haber [algún] curso que pudiera darnos algunas bases pedagógicas muy sencillas [...].

CBNV1: [...] con esta nueva reforma [la RIEMS] donde tu te presentas a hacer un examen [servicio profesional docente] tiene que haber, de entrada, un curso de pleneación educativa, para que tú, ante eso, ya vayas más organizado al frente de un grupo, muchos profesores que hemos platicado al respecto que esté curso debe ser forzoso.

Para cumplir con el *objetivo del programa*, que parte de ofrecer cursos y generar procesos permanentes de formación y actualización docente con la finalidad de enriquecer su intervención profesional, se identificó que se generan evaluaciones diagnósticas para identificar

qué cursos se pueden implementar; así como, evaluaciones cuantitativas a partir de una encuesta que es facilitada por las personas instructoras de los cursos: las primeras permiten reconocer los costos de los cursos, materiales y recursos, y las necesidades formativas; las segundas, contribuyen a identificar qué cursos se pueden integrar en otra emisión del programa conforme a la experiencia vivida, como una forma de hacer una evaluación interna de éste para rediseñar la oferta de formación continua. Estas evaluaciones sobre el diseño contribuyen, de manera óptima, a implementar ajustes que posibiliten un Plan de Mejora Continuo para alcanzar los objetivos y metas establecidas, como lo comparte Segovia Domingo (2010), aunque al ser una encuesta que cuantifica sus resultados, puede que la toma de decisiones no esté situada a las realidades subjetivas y necesidades percibidas por parte de la comunidad docente, quien es la principal participé del proceso formativo.

Finalmente, las *modalidades recurrentes de los cursos*, en su implementación, son de manera virtual y presencial; empero, la que tiene mayor prevalencia es la segunda conforme a la información de una persona funcionaria pública (*SFAPI*). Ante ello, se halló que los cursos en la modalidad en línea no tienen tanta aceptación por parte del profesorado, porque no se brinda un acompañamiento efectivo de las personas tutoras al inicio y, durante el desarrollo de determinado curso, no hay atención oportuna ante algunas inquietudes y/o dudas que surgen derivado de las actividades a realizar; idénticamente, por cuestiones de competencias digitales y gestión del tiempo para tomar los cursos en entornos virtuales de formación; por lo tanto, las y los docentes consideran más pertinente tomarlos de forma presencial, ya que encuentran mayor interacción con personas, acompañamiento por parte de las personas facilitadoras, y logran reforzar su estrategia de enseñanza y adquirir un aprendizaje socio constructivista. Al respecto de la experiencia en tomar los cursos de forma virtual, se recuperan los siguientes testimonios:

CBNV1: [...] una vez lo intenté por medio virtual, y sinceramente por la carga de trabajo no lo pude tomar [...] mejor prefiero estar aquí de una forma presencial, porque ya el tiempo que estás en este lugar, ya no lo ocupas en otra cosa.

CBNV2: [...] en algún momento tomé un curso virtual, y bueno [...] la verdad, siendo honesto, lo dejé porque escribía en el chat y el tutor tardaba años en responder. Entonces [...] digamos que sentía que no le importaba al tutor.

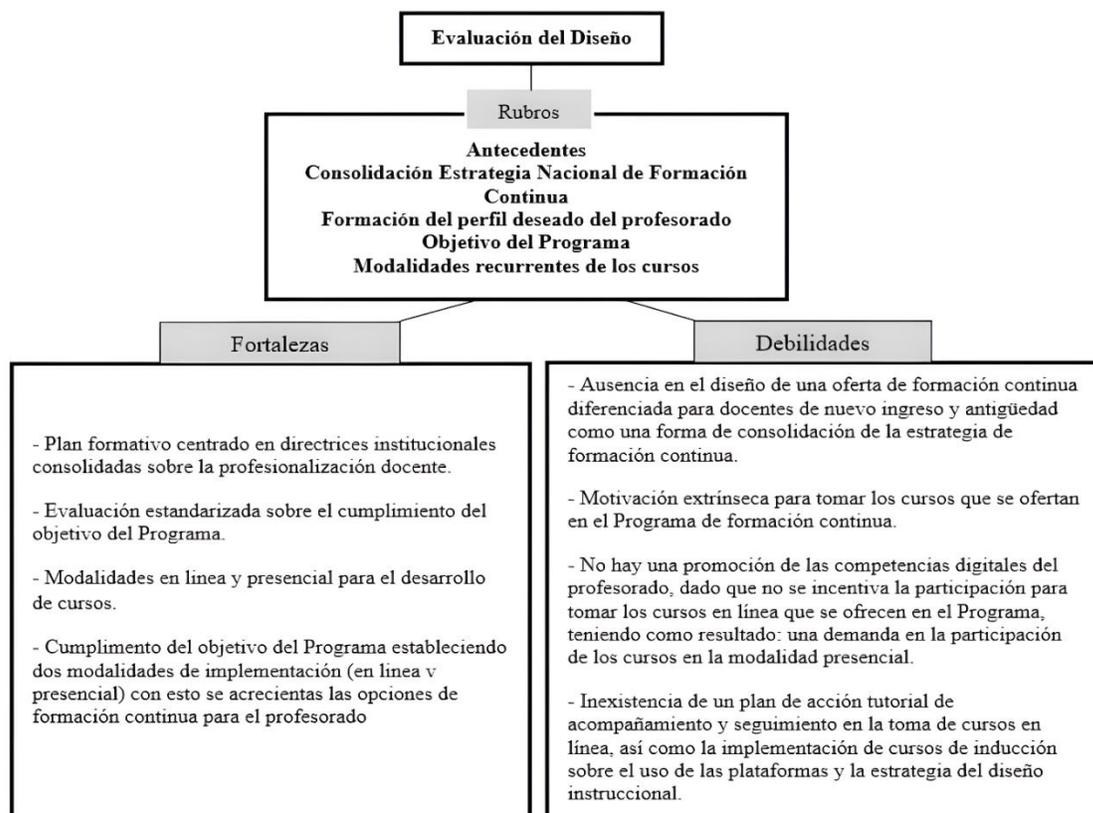
CBAT1: [De entre] la modalidad virtual o presencial, yo escojo siempre presencial, porque me gusta la convivencia, no me gusta el virtual por estar en una maquina y, además, siento un poco de fobia por la computadora.

CBAT 2: Se me hacen más pertinentes los presenciales, porque así aclaras dudas de las que tienes con tu conocimiento y tu sistema de estrategias de enseñanza. Porque a nivel virtual sí ha sido bueno [...] pero me costó mucho trabajo porque, a veces, no me contestaba mi tutora [...].

Por todo lo anterior, en esta primera descripción evaluativa se identifican fortalezas y debilidades en torno al programa educativo centrado en la oferta de formación continua del profesorado del Colegio de Bachilleres en su segmento *Diseño*, las cuales se representan en la siguiente figura:

### Figura 3

*Fortalezas y debilidades en el diseño del programa educativo de formación continua del profesorado del Colbach*



Nota. Elaboración propia.

#### **Dimensión descriptiva: Evaluación del segmento “implementación/ desarrollo”**

Es esta segunda sección se consideran rubros relevantes que permiten evaluar la implementación y el desarrollo de la oferta de formación continua para el profesorado del Colbach, mismos que tienen que ver con la *selección de la oferta del plantel*, los *recursos para obtener los aprendizajes esperados*, las *acciones y medidas que implementa la SFAP*, las *necesidades de formación*, las *estrategias de profesionalización docente* y la *implementación de los cursos*, los cuales, mediante las entrevistas aplicadas a las personas participantes y el registro sistemático de observación a 3 cursos muestra del programa, permitieron brindar información significativa

sobre su desarrollo; de esta manera, hacer una valoración sobre este segmento del programa educativo en lo que toca a sus fortalezas y debilidades en su dimensión descriptiva.

***Valoración sobre los rubros definidos para la evaluación de la implementación y el desarrollo del programa de formación continua del profesorado***

Para la *selección de la oferta del Colbach* se establecen los Consejos Académicos por Plantel (CAP), que están integrados por las jefaturas de las áreas académicas y direcciones de los 20 planteles, lo que favorece la creación de espacios para el consenso y el diálogo interinstitucional. Posteriormente, se toman en consideración las aportaciones que efectúa, por reglas de operación, la Coordinación Sectorial Académica y las denominadas instancias formadoras (universidades e instituciones) para la implementación de un plan de desarrollo formativo. Finalmente, se conforma un comité científico-académico que posibilite establecer el proceso idóneo para el desarrollo del programa de formación continua docente, lo que resulta favorable para su implementación, ya que se considera un proceso planificado, organizado y fundamentado, pensando en un PAMC como lo explican Osorio Guzmán y Martínez Rodríguez (2016). Al respecto, se comparte la siguiente expresión por el funcionario *Adjunto* de la COSDAC: “[Para el progreso de la oferta de cursos] se siguen los lineamientos del INEE, conforme a ello se construyen comités conformados por expertos, docentes [...] para dictaminar las propuestas de formación elaboradas por las instancias formadoras”.

Con relación a los *recursos para obtener los aprendizajes esperados*, se apreció que se brinda un material al participante que contiene la estructura del curso (o los cursos) a los que se inscribió; sin embargo, se detectó que estos no son utilizados de manera general en los cursos, lo que quiere decir que se pueden ocupar o no por las personas facilitadoras, lo que no resulta oportuno para dar continuidad al plan formativo planificado por el comité científico-académico del Colbach. Sin embargo, en experiencia del profesorado, se comparte que existe una demora en el envío de dicho material, aspecto que no contribuye a la anticipación de los contenidos, objetivos y aprendizajes esperados para el curso, resultando ser una desventaja para el participante. Acerca del material del participante, se expresa lo siguiente:

Funcionaria SFAP3: [El diseño instruccional se estructura en un documento], se da uno [a la persona instructora] y otro para [la persona participante] donde viene desglosado el nombre del curso, el propósito, la duración, toda la parte operativa y logística, la sede, el horario y los contenidos; en cuanto a la metodología, viene un pequeño formato. Cada [persona instructora] desglosa o describe las sesiones de trabajo, donde pone el objetivo específico de la sesión, el nombre de ésta, los temas a tratar, las actividades de enseñanza y las de aprendizaje, el producto esperado y un producto final, y la forma de evaluar en cada sesión.

En este tenor, las estrategias de aprendizaje versan, de acuerdo a lo compartido por una persona funcionaria (*SFAP3*), en promover el trabajo colaborativo, el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), el uso de tecnologías, elaboración de mapas mentales, y se incentiva que la evaluación no solo sea sumativa, sino también formativa, lo que repercute, posteriormente, a situar dichas estrategias con la comunidad estudiantil, ya que se señala, por parte de las y los docentes, que un aspecto relevante para tomar los cursos es poder identificar estrategias didácticas y enfoques de aprendizaje para poder adherirlas a su práctica, por lo que prestan especial atención a los conocimientos pedagógicos de las personas instructoras; por ello, resulta importante perfilar de manera integral a éstas, a fin de reconocer su conocimiento disciplinar y experiencia educativa, tal como lo hace el comité científico-académico del Colbach.

Respecto a *las acciones y medidas que implementa la SFAP* y *las necesidades de formación* para el desarrollo adecuado del programa de formación continua del profesorado, se halló que existía un antecedente sobre el fortalecimiento de la práctica docente en el contexto de la LGSPD (COSDAC, 2019b), la cual partía de implementar acciones de observación y registro de situaciones reales por parte de esta instancia a través de videos de las clases que se llevaban a cabo por parte del profesorado, lo cual permitía establecer una evaluación diagnóstica para elaborar el diseño e implementación de posteriores cursos a fin de mejorar el desempeño docente mediante estrategias curriculares. En esta misma línea, las acciones de observación se dejaron de implementar, lo que dio paso al desarrollo de los CAP para compartir diagnósticos sobre las necesidades de formación del profesorado, lo cual constituye un factor indispensable tanto para el diseño como el desarrollo de un plan formativo situado en el contexto escolar; inversamente, se identificó en las experiencias de las y los docentes, que dichas necesidades no

se cubren en su totalidad dado que no se toman en consideración todos los cursos requisitados —o se intenta, al menos, solicitar cursos que puedan estar relacionados a los intereses temáticos y a la atención de las dificultades en la acción docente— a razón de la demanda existente.

En cuanto a la *estrategia de profesionalización docente*, ésta se basa en el desarrollo de las competencias docentes establecidas en el Acuerdo número 447 de la SEP (DOF, 2008) lo que posibilita una estrategia de formación continua con ese enfoque. Sin embargo, conforme al desarrollo del programa de capacitación y actualización, y de acuerdo a las entrevistas realizada al profesorado, de este enfoque solo se tienen nociones, esto por dos aspectos detectados que no permiten cumplir con la prospección del Colbach (2020) para la formación de competencias para el perfil del docente de la EMS:

1. No se cuenta con una visión sobre el desarrollo profesional docente orientada, principalmente, a una mejora continua de la enseñanza-aprendizaje en la EMS, y de considerar la trascendencia de formar integralmente al estudiantado a partir de su propia capacitación y actualización que encause a un fortalecimiento de su práctica; esto porque mencionan que se tienen que capacitar en temas más disciplinares que pedagógicos, y que la formación por competencias únicamente se centra en el proceso formativo del alumnado, por lo que tienen que tener mayor aptitud para incentivarla en las alumnas y los alumnos asignados.
2. Existe una perspectiva de que los cursos del programa Inter semestral del Colbach corresponden al cumplimiento de un protocolo laboral, para contar con más horas de trabajo y grupos de estudiantes, lo que se traduce a una mayor incentivación financiera, lo cual no propicia un interés genuino en una formación continua con el propósito de prepararse en temas que permiten situarse en el contexto social y cultural emergente.

Al considerar esta perspectiva donde se tienen solo nociones sobre el desarrollo profesional docente, se distingue, al respecto, que esta cuestión puede no incentivar la expectativa que se tiene sobre la conformación de una cultura de aprendizaje enfocada a desarrollar aprendizajes centrados en la importancia de atender circunstancias y temas imbricados a la demanda de una sociedad dinámica y heterogénea entre la comunidad docente,

como lo precisan Agüero-Servín et ál. (2022). Esto se puede apreciar con las siguientes expresiones:

CBAT1: El desarrollo de competencias [implica] ser mejor en cuanto a que el conocimiento teórico tenga aplicación [...] con respecto a los alumnos, que no salgan solamente con conceptos, sino que desarrollen su habilidad para una situación real.

CBAT2: La estrategia de profesionalización [...] sería buscar la forma de como el docente puede relacionarse con el estudiante para poder llevar a cabo un buen aprendizaje, bueno, un buen sistema de enseñanza-aprendizaje.

CBAT3: [Con la estrategia de profesionalización docente] se busca que los profesores consoliden sus conocimientos acerca de un tema o área específica, siempre con la finalidad de aportar en clase con sus alumnos [...].

Como se puede identificar estas perspectivas están más relacionadas a ir consolidando conocimientos que puedan compartirse al alumnado en los procesos educativos que se construyen, las cuales, también, se acotan específicamente a mejorar la enseñanza —lo cual resulta fundamental en el desarrollo escolarizado dado el propósito del Colbach (2020) en buscar conformar comunidades de aprendizajes donde el profesorado reflexione sobre su práctica pedagógica y la experiencia escolar cómo docente — pero no a definir una disposición orientada a una formación continua integral que contribuya a una resignificación del docente como un constante aprendiz para mejorar su intervención profesional.

En cuanto a la valoración del rubro *implementación de los cursos* considerado para el proceso de evaluación de este segmento del programa educativo del Colbach, es importante señalar que éste se abordará en los apartados subsecuentes con la intención de describir el desarrollo de algunos cursos observados.

### ***Revisión de una muestra de cursos integrados en el programa de formación continua para el profesorado del Colegio de Bachilleres***

Respecto a la valoración sobre la *implementación de los cursos* del programa educativo de formación continua dentro del Colbach, se eligió una muestra de tres: “Habilidades socioemocionales y su relación con la práctica docente”; “Inteligencia emocional para mejorar

la práctica docente”; y “Prevención de la violencia de género para docentes”. Los cursos precisados se llevaron a cabo en el periodo comprendido del 21 al 25 de enero de 2019, en un horario de 09:00 a 14:00 horas y de 15:00 a 20:00 horas, en los planteles 3 y 4 (“Iztacalco” y “Lázaro Cárdenas”) del Colegio de Bachilleres.

**Oferta y objetivos de los cursos observados.** Para comenzar, el curso “Habilidades socioemocionales y su relación con la práctica docente” fue impartido por una instructora interna y pertenece al tercer eje formativo de la oferta de cursos ofrecidos por el Colegio: *Impulso y consolidación de las comunidades escolares*. Este curso “[...] es parte del currículo formal de la educación obligatoria y del perfil de egreso del Nuevo Modelo Educativo. En este sentido [...] contribuye a la formación de docentes para cubrir este rubro” (Colbach, 2018, p. 3).

En el caso del curso “Inteligencia emocional para el mejoramiento de la práctica docente”, fue impartido por una instructora externa y pertenece al tercer eje formativo de la oferta de cursos ofrecidos por el Colegio: *Impulso y consolidación de las comunidades escolares*. Dicho curso se planea a partir de la necesidad de que el docente desarrolle competencias emocionales que permitan expresarse de manera más efectiva y logre establecer interacciones empáticas con el alumnado. Dentro del material del taller, se menciona que:

[...] resulta necesario que el docente fortalezca sus competencias emocionales tales como la empatía, la comunicación asertiva, motivación, escucha, autoestima, tolerancia y liderazgo, con el fin de construir un aprendizaje significativo que abarque más allá de la simple memorización o repetición de ideas, situación que aunque poco útil, resulta ser muy deseable para aquellos docentes que gustan de colonizar la mente de sus estudiantes, invitándoles a desarrollar un pensamiento crítico y un adecuado manejo emocional. (Colbach, 2019c, p. 5)

Finalmente, el curso “Taller de prevención de la violencia de género para docentes” fue impartido por una instructora interna y pertenece al tercer eje formativo de la oferta de cursos ofrecidos por el Colegio: *Impulso y consolidación de las comunidades escolares*. Su objetivo fue:

Comprender el impacto que la violencia de género tiene en la salud física emocional y social del estudiantado a fin de plantear acciones que se puedan realizar con éstos, para asumir una postura crítica ante la violencia de género y, así, contribuir a la construcción de un ambiente de convivencia igualitario, incluyente, respetuoso, equitativo, y no violento. (Colbach, 2019a, p.137)

### ***Descripción de los cursos observados en los planteles 3 y 4 del Colegio de Bachilleres***

Para describir lo observado de manera general en los cursos elegidos como muestra, se delimitaron 8 aspectos observables que permitieron poner en perspectiva la forma en que se desarrolló cada uno conforme a la facilitación de las personas instructoras. Dichos aspectos fueron construidos a partir de la revisión del diseño instruccional del material del participante de cada curso (Colbach, 2019b; 2019c; 2019d). Este documento desglosa, como tal: el objetivo del curso y sus propósitos; su operatividad y logística; la duración y metodología de su implementación; y las cartas descriptivas donde se puntualizan los contenidos y las actividades de enseñanza y aprendizaje (individuales y grupales) previstas en una secuencia didáctica. Por lo que, en lo sucesivo, se hace la caracterización correspondiente inicialmente para realizar, posteriormente, interpretaciones sobre lo inspeccionado.

**Curso “Habilidades socioemocionales y su relación con la práctica docente”.** El curso observado se implementó de manera presencial y tuvo un total de 18 participantes que, a su vez, finalizó con un total de 16: desertando 2 durante el avance de las sesiones. Para su desarrollo se empleó, de manera precisa, el material para el participante con la intención de revisar los recursos y documentos; elaborar las actividades sugeridas para la comprensión de los contenidos; y verificar los criterios de evaluación y acreditación. De manera general, al inicio del curso se expresa el objetivo y los propósitos de las unidades; se cuenta con la logística adecuada para implementar el curso; y las actividades de enseñanza-aprendizaje están basadas en determinada metodología, donde se sigue la carta descriptiva establecida para sus fines formativos. Por consiguiente, se muestra la siguiente tabla, que describe de manera general y específica los aspectos observables en dicho curso:

**Tabla 3**

*Descripción de los aspectos observados en el curso “Habilidades socioemocionales y su relación con la práctica docente”*

<b>Aspectos observables</b>	<b>Observación</b>
Objetivo del curso y propósitos	La instructora, al iniciar el curso, brindo el objetivo general del curso, y, conforme iban transcurriendo las sesiones, brindaba los propósitos de cada a fin de implementar un proceso de inmersión al profesorado. En este sentido, se basó en el material del participante para determinar la delimitación del objetivo general y dichos propósitos.
Operatividad y logística	Para el desarrollo del curso, se empleó un aula del Colegio de Bachilleres, y se contó con un proyector para exponer los contenidos, así como materiales para la elaboración de las actividades propuestas (lápices, bolígrafos y hojas blancas). En este sentido, su operación no tuvo complicaciones para llevarse a cabo dado que se contaba con la infraestructura y logística requerida para el desarrollo del curso.
Metodología de implementación	La metodología de implementación del curso se basó en el aprendizaje pasivo, ya que se la instructora expuso los contenidos al grupo de docentes y éste participó en la resolución de actividades que se planteaban.
Seguimiento a cartas descriptivas	La instructora siguió, en todo momento, la carta descriptiva del curso, la cual está integrada en el Manual del participante. En este sentido, se retomaron todos los temas establecidos y las actividades previstas, siguiendo la secuencia didáctica delimitada.
Actividades de enseñanza y aprendizaje (individuales y grupales)	Las actividades de enseñanza que se plantearon para abordar los contenidos consistieron en la exposición de contenidos, poniendo ejemplos situados en la labor docente y las experiencias áulicas. Además, se conformaban actividades en grupo (pensando en un ejercicio colaborativo) para desarrollar las actividades establecidas para el dominio de los contenidos; en este sentido, se planteó la siguiente pauta: revisión de lecturas y exposición de contenidos, resolución de actividades, exposición de la resolución (individual y grupal) y retroalimentación.
Uso del material del participante	La instructora utilizó el material del participante, donde se guio al grupo de docentes para su revisión durante el desarrollo de las sesiones. También se puntualizaba la importancia de retomar su contenido fuera del curso para reforzar los conocimientos adquiridos.
Formas de evaluación en el desarrollo del curso	La forma de evaluación para los aprendizajes utilizada fue formativa y sumativa: la primera, a partir de la resolución de las actividades previstas; la segundo, mediante la entrega de éstas para su revisión, donde se utilizaba el criterio de cumplimiento para obtener la aprobación del curso
Actividades de cierre en cada sesión	Las actividades de cierre se basaban en la recapitulación de los contenidos revisados y se establecía un espacio para la aclaración de dudas.

*Nota.* Elaboración propia a partir de la observación en tiempo real realizada del curso y considerando la estructura del “Material del participante” (Colbach, 2019c).

**Curso “Inteligencia emocional para mejorar la práctica docente”.** El curso observado se implementó de manera presencial y tuvo un total de 21 participantes que, a su vez,

finalizó con un total de 19: desertando 2 durante el avance de las sesiones. De manera general, los contenidos se trabajaron mediante dinámicas grupales, exposición de contenidos con diapositivas y ejercicios para situar los contenidos abordados; el grupo de docentes no ocupó el material del participante establecido para el desarrollo del curso; las actividades fueron diversificadas; estableciendo en todo momento contacto con otros docentes; y el ambiente de aprendizaje fue motivado por el aula de artes escénicas; es decir, todas las actividades implementadas por la facilitadora, para estimular la participación de los docentes y transmitir los contenidos del curso, se efectuaron en este espacio. Para revisar de manera general y específica lo observado, se muestra la siguiente tabla:

#### **Tabla 4**

*Descripción de los aspectos observados en el curso “Inteligencia emocional para mejorar la práctica docente”*

<b>Aspectos observables</b>	<b>Observación</b>
Objetivo del curso y propósitos	La instructora se presentó y dio la bienvenida al grupo docente; a lado de ello, hizo una breve introducción al curso, donde compartió el objetivo general, y a lo largo de las sesiones se precisaban los propósitos de cada una a fin de contextualizar los contenidos que se iban a abordar.
Operatividad y logística	El desarrollo del curso se llevó a cabo en el aula artística, se contó con un proyector y diversos materiales escolares (cartulinas, colores, plumones, acuarelas, lápices y bolígrafos), los cuales fueron utilizados para desarrollar en formas el taller. Al respecto, no se presentó ninguna dificultad o situación inoportuna para llevarlo a cabo.
Metodología de implementación	La metodología utilizada para el desarrollo del curso se basó en el aprendizaje activo, donde se establecían dinámicas de grupo con el profesorado a fin de que reflexionaran y construyeran los contenidos abordados. En este sentido, también se empleó un enfoque estético en el desarrollo de las actividades previstas, para incentivar un espacio de formación sensorial.
Seguimiento a cartas descriptivas	La facilitadora llevó a cabo su taller considerando la carta descriptiva que se encuentra en el documento que se le entrega al profesorado al inicio de los cursos titulado “Oferta de cursos y talleres de formación y actualización...” <sup>a</sup> Esto porque se retomaron los contenidos, las actividades y productos a entregar.
Actividades de enseñanza y aprendizaje (individuales y grupales)	Las actividades que se implementaron para facilitar los contenidos radico en la exposición de contenidos de manera muy breve y una explicación a partir de dinámicas lúdicas y artísticas, donde se ponía en perspectiva la argumentación realizada. Además, se conformaban debates y reflexiones en círculo para construir los conocimientos mediante las perspectivas y experiencias del profesorado. (CONTINÚA)

### Tabla 4/ Continuación

Aspectos observables	Observación
Uso del material del participante	La facilitadora no utilizó el material del participante, los contenidos los obtuvo de las cartas descriptivas, pero no se aludía a las lecturas y actividades que se integran en dicho documento.
Formas de evaluación en el desarrollo del curso	La evaluación para los aprendizajes se situó en lo formativo, donde se verificaban actitudes al momento de implementar las actividades programadas, y se elaboraban productos durante las sesiones para acotar los conocimientos que se iban obteniendo.
Actividades de cierre en cada sesión	Durante los cierres de cada sesión, se establecían espacios de reflexión colectiva que permitían recuperar los contenidos revisados; así como, los significados que fueron adquiriendo las y los docentes.

*Nota.* Elaboración propia a partir de la observación en tiempo real realizada del curso y considerando la estructura del “Material del participante” (Colbach, 2019c).

<sup>a</sup>Colbach (2019a).

**Curso “Taller de prevención de la violencia de género para docentes”.** El curso observado se implementó de manera presencial, contó con la participación de 24 docentes, y no hubo ninguna ausencia y/o abandono. Durante su desarrollo, la instructora jugó un papel de guía, pues permitía que el profesorado participara, el curso fue dinámico: ella sólo aportaba las pautas y el grupo de profesores acataban las indicaciones; pero, en realidad, el grupo fue quien llevó a cabo éste. Cabe señalar que no se utilizó el material del participante y se incentivó el aprendizaje basado en proyectos. Para mayor referencia sobre lo observado en el curso, se muestra la siguiente tabla:

**Tabla 5**

*Descripción de los aspectos observados en el curso “Taller de prevención de la violencia de género para docentes”*

<b>Aspectos observables</b>	<b>Observación</b>
Objetivo del curso y propósitos	Al inicio del curso, la facilitadora realizó una presentación frente al grupo, donde compartió el objetivo general del curso y sus propósitos. Además, generó normas de convivencia consensuadas.
Operatividad y logística	Para el desarrollo del curso se ocupó un aula del Colegio de Bachilleres; no obstante, se tuvieron inconvenientes en el uso del proyector de espacio físico, por lo que se tuvieron que trasladar a otro salón para disponer de este recurso. Fuero de eso, el desarrollo del curso se efectuó en tiempo y forma.
Metodología de implementación	La metodología empleada se basó en el aprendizaje activo, donde se implementaron actividades colaborativas para el abordaje de las actividades del curso. Asimismo, se trabajó bajo un proyecto final a fin de situar la importancia del tema central del curso.
Seguimiento a cartas descriptivas	La facilitadora siguió la secuencia situada en su carta descriptiva, donde se retoman los contenidos, las actividades y el producto final para la evaluación del curso.
Actividades de enseñanza y aprendizaje (individuales y grupales)	Las actividades que se implementaron como estrategias de enseñanza radicaron en la exposición de contenidos por parte de la facilitadora y de la agrupación docentes, y se trabajó en un proyecto durante todo el curso a fin de incentivar el aprendizaje basado en proyectos, como una forma de poner en perspectiva el proceso formativo sobre un tema en específico.
Uso del material del participante	La instructora no utiliza el material del participante para guiar al profesorado en su revisión.
Formas de evaluación en el desarrollo del curso	La evaluación del curso fue formativa, a partir de la entrega de un proyecto, y al final del curso, ya que no se solicitaron entregables durante las sesiones. Únicamente se estuvieron trabajando subproductos durante éstas, y se retroalimentaban con la intención de cumplir con los criterios del producto final para la acreditación del curso.
Actividades de cierre en cada sesión	En el cierre de cada sesión se establecía un espacio de reflexión y de retroalimentación a la facilitadora, esto último era requisitado por ella.

*Nota.* Elaboración propia a partir de la observación en tiempo real realizada del curso y considerando el “Material del participante” (Colbach, 2019d).

***Apreciaciones generales sobre la observación de los cursos acorde al segmento de implementación y desarrollo del programa educativa evaluado***

Durante la observación de los cursos, se identifican aspectos coincidentes donde las personas facilitadoras realizan una presentación inicial del curso a implementar; asimismo, exponen los

propósitos de cada unidad a fin de anticipar al docente a los contenidos que se van a implementar, lo cual resulta un aspecto importante al momento de generar *rapport*, incentivar el interés al grupo de participantes y generar sentidos sobre el proceso formativo. Al lado de ello, se retoman los elementos delimitados en las cartas descriptivas situadas en el documento donde se describe la oferta de cursos de capacitación y actualización del Colbach, por lo que existe una secuencia formativa y didáctica en la implementación de cada sesión, permitiendo reconocer una congruencia entre la planeación y ejecución.

En cuanto a las estrategias de aprendizaje, se aprecia que en los cursos “Inteligencia emocional...” y “Violencia de género...” se parte de una metodología basada en el aprendizaje activo, que promueve actividades de aprendizaje enfocadas al trabajo colaborativo y el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), tal cómo se puntea al inicio de este apartado por una funcionaria de la SFAP (3). En cambio, en el curso “Habilidades socioemocionales...” la metodología del aprendizaje se basa en el aprendizaje pasivo, dado que se implementan actividades de aprendizaje basadas en la recepción de contenidos expuestos por la persona experta y hay resolución de determinadas actividades. Lo que se distingue de esta apreciación, es que las personas facilitadoras de los cursos donde se parte de un aprendizaje activo son externas a las SFAP, mientras que la del aprendizaje pasivo, está adscrita a esta instancia.

Respecto al uso de los materiales establecidos por los CAP y que son acreditados por la SFAP, se percibe que en dos de los cursos no son empleados y en otro sí; en el caso del que sí fue utilizado, la persona facilitadora está adscrita a la Subdirección, y genera una conducción del curso acorde a las lecturas establecidas y las actividades programadas dentro de dicho material, dando continuidad a la planificación prevista en la operación del curso acorde al diseño de la oferta de formación continua del profesorado del Colegio. Al respecto de las personas instructoras que no lo utilizaron, ellas efectuaron el curso conforme a su programación particular sin utilizar este recurso, lo cual no se relaciona con los preceptos establecidos para la operación de los cursos. Sí bien, hay una distinción respecto a la metodología para desarrollar los aprendizajes esperados, el hecho de emplear el material permite generar un sentido formativo que puede ser retomado, posteriormente, por el o la docente para reforzar o repasar los

contenidos revisados; por ello, se considera pertinente hacer uso de éste para fines de consulta y complementación, de acuerdo a los fines del diseño instruccional del curso.

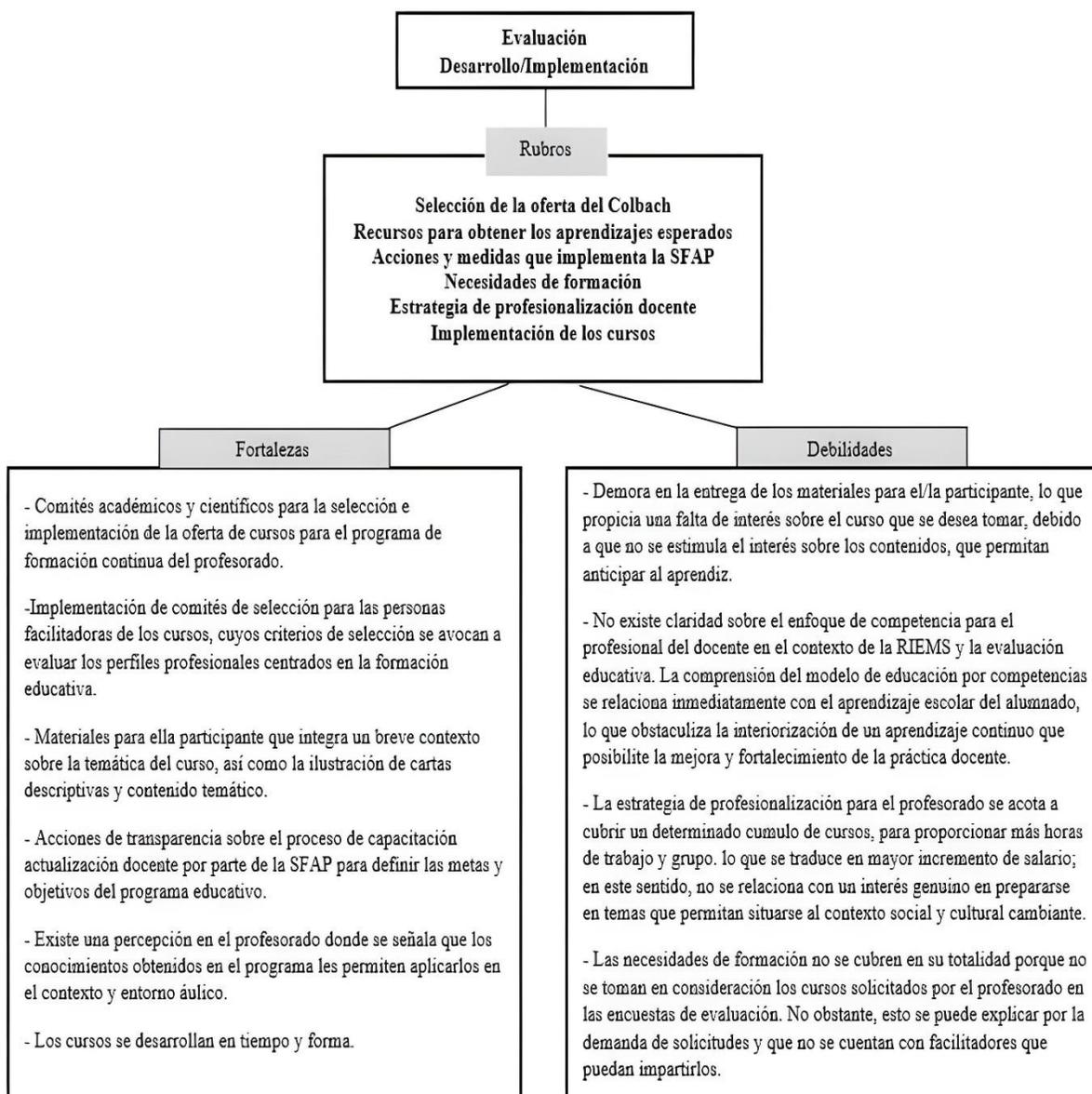
En lo que toca a los significados de los cursos sobre el fortalecimiento de la labor docente, se considera preciso enunciar que el profesorado identifica un espacio oportuno para compartir sus experiencias áulicas, las cuales se sitúan en el contexto de los contenidos del curso, teniendo un acercamiento al cómo vivencian el proceso educativo conforme a sus competencias y aptitudes profesionales, y expresan las formas en que pueden aplicar los contenidos considerando posibles escenarios. Por consiguiente, se puede asumir que los cursos observados sirven como una base para resignificar su intervención profesional mediante la conformación de comunidades de práctica.

Al llegar a este punto, es preciso señalar que, al finalizar los cursos, se brinda una hoja de evaluación para que los y las participantes realicen una evaluación interna sobre el desempeño de las personas facilitadora y sobre los contenidos abordados. Este recurso sirve para verificar que tanto apoyaron los conocimientos brindados en la capacitación o actualización de algún tema en particular. A partir de dicha evaluación se realizan ajustes pertinentes parte de la Dirección de Evaluación, Asuntos del profesorado y Orientación Educativa a la oferta de formación continua.

Por último, en esta segunda descripción evaluativa, se identifican fortalezas y debilidad en torno al programa educativo centrado en la oferta de formación continua del profesorado del Colegio de Bachilleres en su segmento *Implementación/desarrollo*, las cuales se muestran en la siguiente figura:

## Figura 4

*Fortalezas y debilidades en el desarrollo/implementación del programa educativo de formación continua del profesorado del Colbach*



*Nota.* Elaboración propia.

## **Descripción sobre el seguimiento al personal docente que participó en el programa de formación continua del Colbach**

De acuerdo con el seguimiento al profesorado, una vez concluido el programa de formación continua del profesorado del Colbach, se procedió a realizar este ejercicio de seguimiento a un docente que participo en el curso: “Inteligencia emocional para mejorar la práctica docente” (implementado en el plantel 3 “Iztacalco”). De modo similar, se utilizó el instrumento “Seguimiento de cursos NMS” para registrar en tiempo real las actividades llevadas a cabo en el aula por parte del parte de docentes.

### ***Seguimiento a un docente del plantel 3 “Iztacalco” en el entorno áulico***

El seguimiento se realizó al participante *CBAT2*, quien participó en el curso “Inteligencia emocional para mejorar la práctica docente” y se llevó a cabo los días 12, 14 y 1 de febrero de 2019: esos días fueron seleccionados por el participante, sugiriendo que solo fueran tres, porque en ellos encontraba mayor apertura. El registro de observación se realizó en las aulas del Colegio de Bachilleres plantel 2 “Cien Metros”; la condición del mobiliario era regular, puesto que hacía falta bancas y algunas necesitaban mantenimiento; las características de las aulas eran adecuadas y la iluminación también. La distribución del grupo se caracterizó por estar conformados en equipos y la observación se realizó a cuatro asignaturas: Biología 1-420, Biología 1-419, Química 1-270 (todas de primer semestre) y Ecología 5- 670 (de quinto semestre).

La intención de realizar el seguimiento al docente fue para verificar si se aplicaban los contenidos revisados en el curso. Cabe indicar que se utilizó el mismo instrumento para el registro de observación empleado en el trabajo de campo descrito en apartados anteriores en el plantel “Iztacalco”. También se siguió la misma dinámica: registrar por tiempo (minutos) las actividades realizadas por el docente y se efectuó el registro de las actividades implementadas en los grupos especificados (ver anexo G).

Antes de continuar, es importante destacar que las actividades que realizó el docente de nuevo ingreso en los días de seguimiento fueron de inmersión, ya que, en este entonces, inició el semestre con los grupos señalados y asignaturas especificadas, por lo que las actividades que desarrollo en sus clases corresponden a un encuadre inicial hecho para fomentar el respeto a las

ideas personales, la tolerancia entre los estudiantes, el reconocimiento a las áreas de oportunidad, las virtudes de cada uno y una, y la comunicación asertiva. Dichas actividades estaban relacionadas con el contenido del curso titulado “Competencias emocionales”, que pretendió generar ciertos aspectos formativos entre el alumnado: empatía, liderazgo, comunicación, motivación, autoestima, tolerancia.

Estos aspectos se encuentran registrados en el material del participante que fue revisado durante el transcurso de los cursos (en las páginas 62 a 65 del documento). Lo que resulta de valor subrayar es que el docente retoma este único contenido para generar un espacio lleno de confianza, respeto mutuo y de apertura a la expresión de sentimientos en el aula a partir de los aspectos formativos puntualizados, porque, a su consideración, esta intención se relaciona con el modelo educativo basado en competencias. Aunque sería relevante identificar si se logró generar esas competencias emocionales en el estudiantado a partir de las acciones establecidas por el docente.

#### **Dimensión descriptiva: Evaluación del segmento “evaluación/ impacto”**

En esta última sección se consideran los siguientes rubros: *evaluación interna del programa educativo, informes de resultados, plataformas de seguimiento y apoyo institucional*, los cuales —como ya se enfatizó— mediante las entrevistas aplicadas a las personas participantes y las identificaciones dentro del trabajo de campo, permitieron brindar información significativa sobre la concreción del programa de formación continuada del profesorado del Colbach; de esta manera, hacer una valoración sobre este segmento del programa educativo en lo que toca a sus fortalezas y debilidades.

#### ***Valoración sobre los rubros definidos para la evaluación de la evaluación interna y el impacto del programa de formación continua del profesorado***

Para iniciar, la *evaluación interna del programa educativo* surge a partir de la aplicación de encuestas al término de cada curso sobre su implementación, donde se identificó —a partir de las narrativas de las personas funcionarias— que persiguen dos finalidades: en primer lugar, evaluar el desempeño de las personas facilitadoras; en segundo, valorar las condiciones en las

que se implementaron los cursos, esto último considerando aspectos de logística, las facilidades para inscribirse a algún curso, los entornos y contextos, y los contenidos temáticos y sugerencias de mejora, tal como lo sugiere el INEE<sup>7</sup> (2015). Esta instrumentalización de evaluación resulta un aspecto favorable porque permite estandarizar el índice de aceptación de la emisión inter semestral del programa de formación continua del profesorado del Colbach, posibilitando rediseñar la oferta a fin de dar continuidad al programa; en contraste, no se centra en el análisis de las experiencias y realidades subjetivas del profesorado para implementar mejoras en las condiciones de su implementación, así como en la revisión de los perfiles de las personas facilitadoras que imparten los curso con la intención de hacer una selección más efectiva, lo cual puede realizarse mediante el empleo de un instrumento de evaluación que permitan recoger ambos aspectos.

En relación a los *informes de resultados*, se obtuvo información que se establecen semestralmente en reuniones de las jefaturas de cada coordinación académica con el profesorado, para brindar información sobre el desarrollo del programa inter semestral de capacitación y actualización docente a fin de socializar un informe de resultados. Dicho informe integra la cantidad de cursos ofertados, índice de aceptación y las evaluaciones que se hicieron sobre los cursos; además, de forma individual, a cada docente se le comparte una estadística sobre su evaluación en cada curso, cómo lo revela la siguiente expresión de la informante *SFAP3*: “A partir de la información del Departamento de Asuntos del Profesorado, encargado de llevar el seguimiento del SPD [Servicio Profesional Docente], brinda las estadísticas del profesorado sobre la evaluación de su participación en los cursos”. Estas acciones, en su conjunto, y a partir de la valoración de este rubro, establecen un proceso de transparencia fundamental para el profesorado, lo cual contribuye a incentivar cómo ha sido su desempeño dentro del Programa de formación continua; en cambio, no logra dar indicios sobre el

---

<sup>7</sup> En este punto resulta preciso mencionar, para fines aclaratorios, que el INEE fue derogado en el año 2019 por el poder ejecutivo mexicano en turno, para suplirlo por la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (Mejoredu). Sin embargo, las aportaciones que hizo sobre procesos de evaluación curricular centradas en la formación continua del profesorado resultan un base relevante a considerar para este trabajo de Tesis, dado que establecieron fundamentos y directrices pertinentes.

significado o impacto que tuvo este proceso formativo en él y la docente, solo constituyen índices de aprovechamiento y cumplimiento.

Aunado a lo antedicho, conforme a las *plataformas de seguimiento* al profesorado, se encontró que se tiene la prospección correspondiente para implementar este ejercicio para identificar el impacto o significado del programa educativo en el fortalecimiento o refuerzo de competencias y aptitudes del profesorado del Colbach, a través de medidas de observación en las aulas. Sin embargo, se aprecia, conforme a las expresiones de las personas funcionarias públicas (*SFADI*, 2 y 3), que es un procedimiento que no se puede emplear por la magnitud de la comunidad docente, incluso, se puede decir, también, que no se tiene una visión al respecto de cómo implementar esta medida, lo cual influye de manera poco favorable a la revalorización de dicho Programa a partir de datos empíricos o de demostraciones observables y narradas, lo cual se traduce en una necesidad de fortalecimiento institucional. A pesar de esto, considerando la experiencia del profesorado con trayectoria, se cuenta con el testimonio de que la toma de cursos de capacitación y actualización contribuye a mejorar algunos aspectos disciplinares y pedagógicos dentro de su práctica profesional, compartiendo las siguientes expresiones:

CBAT1: [...] los cursos me han permitido poner en práctica los conocimientos obtenidos y reconocer en mis alumnos [y alumnas] su desarrollo integral.

CBAT2: [Los cursos] me permiten mejorar en el conocimiento teórico y en la parte psicopedagógica, y el tener un alto índice de [alumnas y alumnos] aprobados.

En último término, acerca del *apoyo institucional* se halló que prevalecen desencuentros del profesorado con la institución dado que se tiene la percepción, por un lado, de que los materiales no se encuentran actualizados y son deficientes (esto bajo las experiencias del profesorado con trayectoria); por el otro, de que no hay un seguimiento sobre la labor docente, que permita realizar retroalimentación a su práctica (esto bajo la experiencia del profesorado de nuevo ingreso). Al respecto, para fines evaluativos, estas percepciones dan cuenta de que existen áreas de mejora orientadas a la revisión de materiales y en establecer mecanismos de seguimiento diferenciados y afirmativos, dando prioridad al docente de nuevo ingreso.

Además, se comparte —cómo parte de estos desencuentros— una percepción generalizada de que no hay acciones de valor agregado (estímulos económicos, promociones y ascensos laborales) al tomar los cursos, como se puede identificar en las siguientes expresiones orales:

CBAT1: Hace cuatro años, aproximadamente, teníamos el mérito de que valoraban los talleres para participar en alguna categoría; ahorita ya [...] no los toman en cuenta como valor, como para un estímulo, pero los tenemos que tomar como un reconocimiento, y por eso muchos profesores ya no participan, porque ya no es válido tomarlo en cuenta, como para un concurso de categoría y por eso muchos profesores desertan o no los toman en cuenta.

CBAT2: [El programa de formación continua del profesorado] no ha tenido ningún impacto, más que seguir dando grupos, pero [...] que tengan ascensos o que te den base, no.

CBAT3: [...] yo soy personal basificado, tengo el máximo de horas, entonces ya no hay oportunidad de acceder más, hablo de mi desempeño específico, tampoco hay incentivos económicos de ningún tipo y tampoco implica que haya algún premio de ningún tipo.

CBNV1: [El impacto] principalmente está relacionado con las horas que te dan, que es una competencia, ahorita [...] por eso estamos aquí muchos, no porque si necesitamos los cursos.

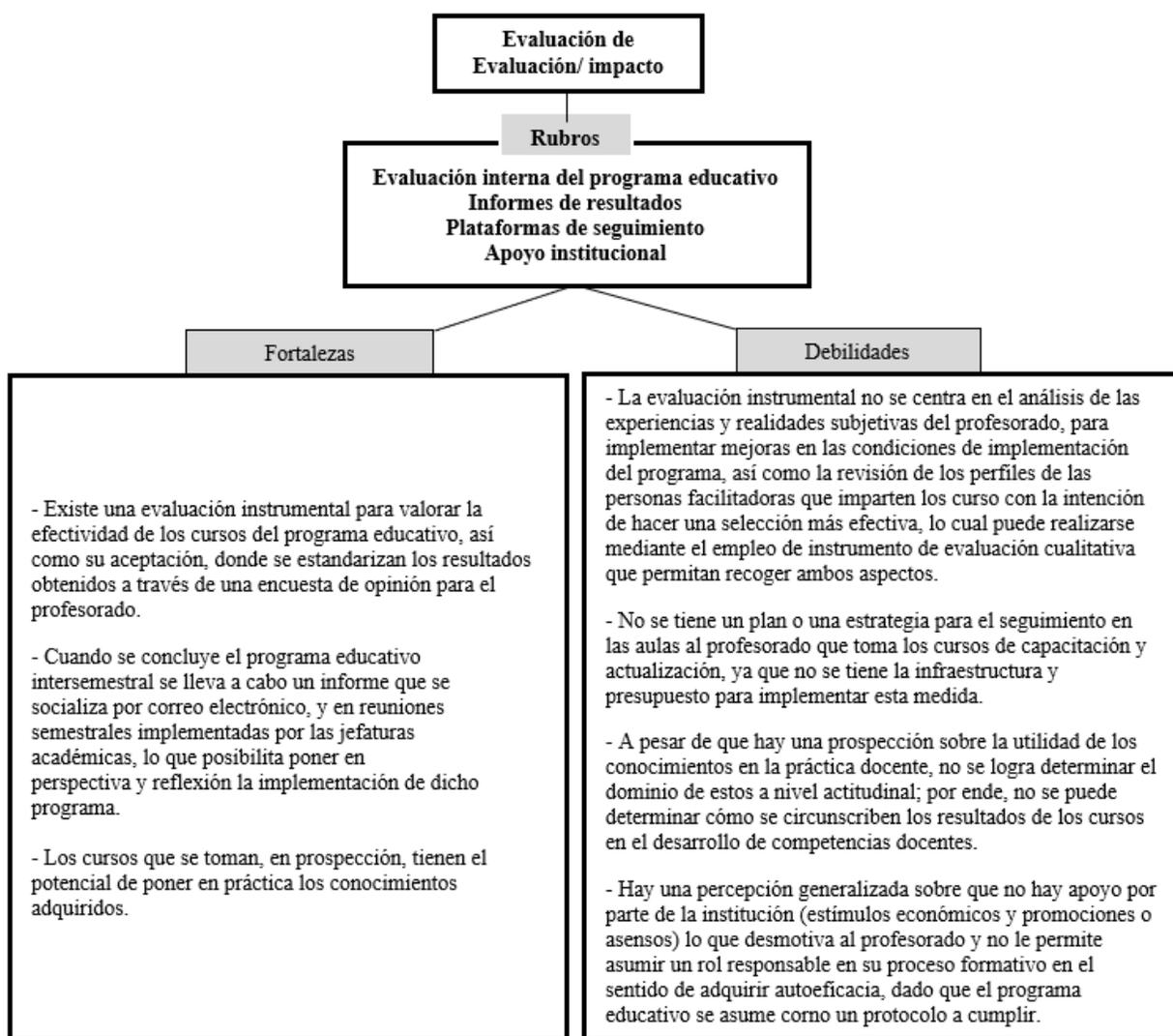
CBANV2: [El programa] en términos de remuneración [...] es el segundo parámetro para tomar en cuenta para la asignación de horas que no tienen profesores titulares, entonces si es un incentivo económico no, [es un elemento] para seguir tomando cursos [...] castigos no existen, nadie te dice: “pues no tomaste cursos, entonces, voy a castigarte con menos horas o te voy a bajar el sueldo”, no. Básicamente [...] el incentivo es tener más horas cursos y tener mejores oportunidades en la firma de grupos.

La percepción generalizada señalada líneas atrás, puede provocar desmotivación en el profesorado; sobre todo, brinda un panorama sobre el posicionamiento que se tienen sobre el proceso de fortalecimiento a la práctica profesional docente, ya que, bajo este pensamiento, dicho proceso se encuentra condicionado a intereses específicos, más que a asumir un rol responsable en la formación permanente. Aunque esté aspecto se considera una debilidad para el programa, en cuánto a su impacto, es un factor que no depende de la institución, sino más bien, de aspectos relacionados con el presupuesto y los preceptos de las instancias gubernamentales.

En conclusión, a modo de balance general, se precisan las siguientes fortalezas y debilidades en la evaluación de este último segmento definido como “evaluación/impacto”, las cuales se ilustran en la siguiente figura:

### Figura 5

*Fortalezas y debilidades en la evaluación/ impacto del programa educativo de formación continua del profesorado del Colbach*



Nota. Elaboración propia.

## Conclusiones y recomendaciones

Considerando los resultados descritos en el apartado anterior, se precisa, de manera general, que el programa educativo “Oferta de cursos y talleres de formación y actualización para el personal académico del Colegio de Bachilleres. Intersemestre 2019-A” muestra esfuerzos sustanciales por fortalecer y mejorar la práctica docente de la educación media superior; esto a partir dar continuidad a la RIEMS y las políticas educativas internacionales y nacionales centradas en la profesionalización docente, que tienen como propósito optimizar el desempeño del profesorado en los contextos escolares donde se encuentre, así como establecer competencias centradas en el desarrollo de los aprendizajes curriculares en el alumnado dotándolos de recursos y herramientas disciplinares, multidisciplinarias e interdisciplinarias que permiten prestar atención a las demandas del contexto social, cultural y político imperante en los entornos educativos formales.

A manera de conclusiones, se puede asumir, a partir del criterio de determinación de la evaluación segmentada, que permite definir si algún programa educativo se ubica en un estado básico o consolidado, que el programa en cuestión orientado a la formación continua del profesorado se encuentra consolidado en su dimensión prescriptiva, no solo por el tiempo que se lleva implementando (11 años a partir de la reforma de la RIEMS [2008] y de la labor de campo del presente trabajo académico [2019]) sino también porque se consideran las políticas educativas centradas en la profesionalización permanente del profesorado; las directrices institucionales acorde a las necesidades formativas de preparación, actualización y capacitación docente; y el desarrollo de un programa curricular situado al contexto del subsistema de bachillerato general de la SEP, delimitado en la formación de competencias disciplinares pedagógicas.

No obstante, a partir de este análisis evaluativo segmentado sobre el programa en su dimensión descriptiva, se lograron detectar fortalezas y debilidades. A partir de ello es posible sugerir mejoras a fin de contribuir, en lo sucesivo, a la implementación de éste, como:

En el *Diseño del programa*:

- Diseñar una oferta de formación continua diferenciada —y de forma afirmativa, clara e inequívoca— para docentes de nuevo ingreso y con trayectoria. Esto con la finalidad de

configurar opciones acordes a las necesidades de cada perfil. Para esto se pueden implementar evaluaciones diagnósticas que posibiliten contar con información sobre cuáles son, en el caso del profesorado de nuevo ingreso, las principales dificultades para desarrollar su labor y sus necesidades como una veta de aprovechamiento para atenderlas y mejorarlas gradualmente. En cuanto a los docentes con trayectoria sería favorable establecer encuentros paulatinos para sondear qué tipo de propuestas educativas se pueden implementar para fortalecer el desarrollo de su labor docente, y canalizarlas a las instancias de gobierno correspondientes.

- Clarificar los procesos formativos establecidos desde las instancias gubernamentales del centro escolar, ya que, cuando se brinda la difusión, el profesorado está sujeto a tomarla de manera forzada denotando que sí se hace se obtendrá un incremento de horas y grupos; por ende, mayor incremento salarial. Esta medida sugiere incentivar la importancia de la profesionalización docente considerando la volición en una mejora continua; en particular a docentes que tienen antigüedad, dado que los de nuevo ingreso muestran mayor iniciativa y participación en los cursos de capacitación y actualización, o se encuentran con mayor ánimo de mejorar en su labor.
- Promover competencias digitales en el profesorado optando por generar mayor participación en entornos virtuales de aprendizaje, así como mejorar la estrategia de implementación en esta modalidad, debido a que se tiene mayor participación de la modalidad presencial a causa de que no hay una debida inducción a las plataformas y atención por parte del personal que funge como tutor. Por tanto, se propone la creación de plan de acción tutorial, que posibilite establecer una estrategia de seguimiento, acompañamiento y asesoramiento en el desarrollo de los cursos virtuales; esto permitiría no sólo acrecentar la participación en dicha opción, sino también que el profesorado tenga en consideración otras alternativas de formación continua que se brindan en línea, que no solo son ofrecidas por el Colegio, logrando incentivar la autoeficacia.

En cuanto al *desarrollo/implementación del programa*:

- Facilitar los materiales con antelación para poder realizar una revisión previa al inicio del curso, ya que es una constante en la percepción del profesorado que no se entregue

a tiempo, lo cual no permite saber qué contenidos se van a abordar; esto sería útil considerando que el curso tendría mayor efectividad si su contenido es manifiesto y se le puede valorar no solo a través de la carta descriptiva, sino también mediante los denominados “Materiales del participante”, que integran los objetivos de cada unidad y las formas de evaluación diagnóstica, formativa y sumativa. Análogamente, se sugiere incentivar el uso de dichos materiales por las personas facilitadoras con la finalidad dar continuidad al diseño instruccional del curso que llevan a cabo; esto para fortalecer la estrategia de desarrollo profesional propuesta por la SFAP.

- Esclarecer, durante la implementación de los cursos, cuáles son las competencias centradas en la profesionalización docente como una medida inductiva, que permita poner en perspectiva la relevancia de ser partícipes de estos procesos de formación continua para el desarrollo del perfil docente de la EMS deseado. En este sentido, se sugiere que no sólo se aluda a las políticas educativas nacionales centradas en ese tópico, sino también a invitar al profesorado a explorar sobre diferentes proyectos y trabajos académicos que parten del análisis y la reflexión de las ventanas de aprovechamiento para buscar una mejora continua, lo cual conduciría a ir diluyendo las tensiones y desencuentros ubicados por el panorama político, por lo que centrar el interés en el aprendizaje continuo sería una forma ir resaltando el proceso, no solamente la finalidad.
- Establecer un mecanismo para la detección de necesidades de formación que considere cursos solicitados por el profesorado que no solo se centren en aspectos disciplinares pedagógicos, sino diversificar con otros de índole psicológica, sociológica, cultural, artística, filosófica por mencionar algunas, para obtener un proceso de formación integral en la práctica docente, que se pueda extrapolar a su ejercicio de enseñanza. Incluso se puede establecer una propuesta en la que se pueda ir descentralizando el programa educativo, para orientar al profesorado a conocer otras opciones para capacitarse o certificarse, lo cual implicaría dar continuidad a la estrategia de formación continua que persigue el Colbach.

Respecto a la *evaluación interna e impacto del programa*:

- Revisar y analizar, mediante la evaluación cualitativa, las experiencias y realidades subjetivas de la comunidad docente que participa en el programa de formación permanente del Colbach, a fin de implementar mejoras en las condiciones de su implementación; así como reforzar la revisión de los perfiles y trayectorias profesionales de las personas facilitadoras de los cursos con la intención de hacer una selección más efectiva, lo cual puede partir no solo de la encuesta de aceptación que se realiza por el profesorado al concluir los cursos, sino también de definir criterios de selección, cómo: diseño y planeación educativa del taller, coherencia entre la implementación del curso y la planeación educativa planificada, organizada y sistematizada; y medidas evaluativas para y por el aprendizaje.
- Generar comisiones para dar seguimiento al profesorado, si bien resulta un tanto difícil por la magnitud de la planta docente, podría ser una ventana de oportunidad dar seguimiento a determinadas docentes al concluir el programa de formación, después de haber transcurrido un tiempo y antes de iniciar con la oferta de cursos Intersemestral, para identificar cómo se ha fortalecido su práctica docente. Considerando la posible dificultad de dar estos seguimientos, se puede optar por desarrollar grupos focales para poder concentrar las percepciones, perspectivas u opiniones del profesorado en torno al impacto en su práctica docente, y no solo establecer una estandarización sobre la opinión de los cursos a través de encuestas en formato físico o virtual, sino que sirva de una forma complementaria a fin de identificar áreas de mejora y fortaleza; o lo que es más, fortalecer los procedimientos de evaluación interna e incentivar la construcción de comunidades de aprendizaje docente.

Ahora bien, considerando las propuestas, sugerencias y posibles medidas que se pueden implementar para mejorar el desarrollo del programa educativo, cabría reflexionar sobre el papel del profesional de la Psicología educativa en este proceso evaluativo el cual parte, esencialmente, de centrar su atención no en la evaluación de la política educativa vigente, ni de las acciones que implementan los centros escolares para dar continuidad a ésta, sino en las intenciones formativas centradas en el aprendizaje que se desea adquirir a partir del diseño

instruccional de un programa que está orientado a desarrollar aptitudes y competencias, así como cambios en el comportamiento, sobre el desempeño de una actividad (la práctica docente, por ejemplo) como una forma de establecer un diagnóstico sobre las necesidades y condiciones de su implementación. De esta forma, este diagnóstico puede ser la base para una intervención psicoeducativa, en la que se consideren los aspectos neuronales, psicológicos y pedagógicos para la optimización del aprendizaje.

Siguiendo con lo antedicho, el profesional de la Psicología Educativa ha desarrollado aptitudes y competencias en su proceso formativo que permiten explicar, exponer, describir y analizar cómo se produce el aprendizaje considerando los factores neurológicos, cognitivos y psicosociales de la persona o grupo de personas en determinado contexto, entorno y/o ambiente; de ahí que, al estar inmerso en escenarios profesionales de capacitación y actualización, su función radica en asesorar, diseñar, orientar y evaluar el proceso formativo partiendo de un plan instruccional o curricular; esto considerando que el aprendizaje es un continuo interminable y, por tanto, moldeable ante un entorno educativo controlado, entendiendo las necesidades de las personas en cuanto a los procesos mentales permeables en la implementación de un plan formativo dentro de escenarios educativos.

## Referencias

- Agüero-Servín, M., Martínez-Álvarez, S. I., y Pompa-Mansilla, M. (2022). Formación y profesionalización docente en la Educación Media Superior en México. Revisión crítica y narrativa de la literatura científica. *Revista Electrónica en educación y pedagogía*, 6(10), 228–248. <https://doi.org/10.15658/rev.electron.educ.pedagog22.04061015>.
- Aguilar Nery, J. (2015). Desafíos de la investigación en formación docente del nivel medio superior en México. *Perfiles Educativos*, XXXVII(número especial), 89–107. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-26982015000500007](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982015000500007).
- Aguirre, J. C., y Jaramillo, L. G. (2015). El papel de la descripción en la investigación cualitativa. *Cinta de moebio*, (53), 175–189. <https://doi.org/10.4067/S0717-554X2015000200006>.
- Alvarez Balandra, A. C. (2010). El estudio de caso: Una estrategia ideal para realizar investigación de procesos de integración educativa. *Revista Universitaria educ@upn.mx*, Dossier(3), 1–13. <http://educa.upnvirtual.edu.mx/educapdf/rev3/alvarez-003.pdf>.
- Anguera, M. T. (2010). Posibilidades y relevancia de la observación sistemática por el profesional de la Psicología. *Papeles del Psicólogo*, 31(1), 122–130. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77812441012>.
- Arias Beatón, G. (1999). La evaluación y el diagnóstico educativo y psicológico y el enfoque histórica-cultural. *Perspectivas Psicológicas*, 3(4), 17-34. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/pp/v3-4/v3-4a03.pdf>.
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior [ANUIES]. (s. f.). *Acerca de la ANUIES - ANUIES*. <http://www.anuies.mx/anuies/acerca-de-la-anuies>.
- Ausubel, D. (1980). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo* (1.ª ed.). Editorial Trillas.
- Bolívar, A., y Bolívar-Ruano, M. R. (2014). Las escuelas como Comunidades de Aprendizaje docente. En L. Razeto Miglarío, J. M. Batalloso Navas, A. Bolívar, M. R. Bolívar-Ruano y M. Nuñez Rojas. (Ed.). *La educación necesaria: Extendiendo la mirada* (pp. 131-184). Universitas Nueva Civilización. (PDF) [Las escuelas como comunidades de aprendizaje docente. \(researchgate.net\)](https://www.researchgate.net/publication/27031405).
- Bruner, J. (1966). Desarrollo de la mente. En J. Bruner. (1.ª ed.). *Desarrollo Cognitivo y Educación* (pp. 162-172). Editorial Morata.
- Chadwick, C. B. (2001). La psicología de aprendizaje del enfoque constructivista. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XXXI(4), 111–126. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27031405>.

- Chávez Vázquez, G. E. (2019). Formación continua del profesorado: Una mirada desde las políticas educativas de la OCDE. *Revista Educ@upn.mx*, (26).  
<http://educa.upnvirtual.edu.mx/index.php/upenian-s/12-upenian-s/376-formacion-continua-del-profesorado-una-mirada-desde-las-politicas-educativas-de-la-ocde>.
- Colegió de Bachilleres [Colbach]. (2018). *Habilidades socioemocionales y su relación con la práctica docente. Material del participante*.
- Colegió de Bachilleres [Colbach]. (2019a). *Oferta de cursos y talleres de formación y actualización para el personal académico del Colegio de Bachilleres. Intersemestre 2019-A*.  
[https://cbgobmx.cbachilleres.edu.mx/blog-otas/Documento\\_oferta\\_cursos\\_2019-A.pdf](https://cbgobmx.cbachilleres.edu.mx/blog-otas/Documento_oferta_cursos_2019-A.pdf).
- Colegió de Bachilleres [Colbach]. (2019b). *Oferta de cursos y talleres de formación y actualización para el personal académico del Colegio de Bachilleres. Intersemestre 2019-B*.  
<https://safad.cbachilleres.edu.mx/Oferta%20de%20cursos%202019%20B%2012-06-19.pdf>.
- Colegió de Bachilleres [Colbach]. (2019c). *Curso Inteligencia emocional para el mejoramiento de la práctica docente. Material para el participante*.
- Colegió de Bachilleres [Colbach]. (2019d). *Curso Taller de prevención de la violencia de género para docentes. Material para el participante*.
- Colegió de Bachilleres [Colbach]. (2020). *Guía del Profesor del Colegio de Bachilleres 2020-2021*.  
[https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/579800/Guia\\_del\\_profesor\\_del\\_Colegio\\_de\\_Bachilleres\\_2020-B.pdf](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/579800/Guia_del_profesor_del_Colegio_de_Bachilleres_2020-B.pdf).
- Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica [CONALEP]. (2017, 23 de octubre). *Programa de Formación docente en Educación Media Superior (Formación Académica)*.  
<https://www.gob.mx/conalep/acciones-y-programas/profordems-formacion-academica>.
- Coordinación Sectorial de Desarrollo Académico [COSDAC]. (2019a, 20 de octubre). *Estrategia Nacional de Formación Continua de Profesores de Educación Media Superior*.  
[http://cosdac.sems.gob.mx/web/pa\\_enfc.php](http://cosdac.sems.gob.mx/web/pa_enfc.php).
- Coordinación Sectorial de Desarrollo Académico [COSDAC]. (2019b, 20 de octubre). *¿Quiénes somos?*  
<http://cosdac.sems.gob.mx/web/quienes-somos.php>.
- D'Angelo, E., y Rusinek, G. (2014). La evaluación de un programa de formación permanente del profesorado en España: Metodología y diseño. *Revista Iberoamericana de Educación*, 64, 55–71. <https://doi.org/10.35362/rie640406>.
- De Smedt, T. (2017, 17 de octubre). *Por una evaluación segmentada*. <http://www.iteco.be/revue-antipodes/evaluer-pour-evoluer-26/Por-una-evaluacion-segmentada>.

- Diario Oficial de la Federación [DOF]. (2008). *ACUERDO número 447 por el que se establecen las competencias docentes para quienes imparten educación media superior en la modalidad escolarizada*. [http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/11435/1/images/5\\_4\\_acuerdo\\_447\\_competencias\\_docentes\\_ems.pdf](http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/11435/1/images/5_4_acuerdo_447_competencias_docentes_ems.pdf).
- Díaz Barriga, Á. (2005). Evaluación curricular y de programas con fines de acreditación: Cercanías y desencuentros [ponencia]. *V Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Sonora, México. [http://www.humanindex.unam.mx/humanindex/consultas/detalle\\_ponencias.php?id=35039&rfc=REIDQTQ5MDExNw==](http://www.humanindex.unam.mx/humanindex/consultas/detalle_ponencias.php?id=35039&rfc=REIDQTQ5MDExNw==).
- Díaz Barriga, F., Hernández, G., Rigo, M. A., Saad, E., y Delgado, G. (2006). Retos actuales en la formación y práctica profesional del psicólogo educativo. *Revista de la Educación Superior*, XXXV(1), 11–24. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=60413702>.
- Escudero Escorza, T. (2011). *La construcción de la investigación evaluativa. El aporte desde la educación*. Prensas Universitarias de Zaragoza. <https://docplayer.es/40550985-La-construccion-de-la-investigacion-evaluativa-el-aporte-desde-la-educacion-tomas-escudero-escorza.html>.
- Escudero, T. (2016). La investigación evaluativa en el siglo XXI: Un instrumento para el desarrollo educativo y social cada vez más relevante. *RELIEVE - Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 22(1). <https://doi.org/10.7203/relieve.22.1.8164>.
- Fernández Ballesteros, R. (2013). *Evaluación psicológica* (2da ed.). Pirámide. [https://www.kydconsultores.com/shared\\_books/001-EP-RFB.pdf](https://www.kydconsultores.com/shared_books/001-EP-RFB.pdf).
- García Ramos, J. M. (1999). Investigación y evaluación. Implicaciones y efectos Algunas reflexiones metodológicas sobre investigación y evaluación educativa. *Revista Complutense de Educación*, 10(2), 189–214. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=150268>.
- Guba, E., y Lincoln, Y. (2002). Paradigma en competencia en la investigación cualitativa. En C. Denman y J. A. Haro. (Comps.). *Por los rincones. Antología de métodos cualitativos en la investigación social* (pp. 113-145). El colegio de Sonora. [http://www.ustatunja.edu.co/cong/images/curso/guba\\_y\\_lincoln\\_2002.pdf](http://www.ustatunja.edu.co/cong/images/curso/guba_y_lincoln_2002.pdf).
- Hernández Fernández, J., y Martínez Clares, P. (1996). Propuesta metodológica para evaluar programas de orientación educativa. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 2(2), 1-15. <https://doi.org/10.7203/relieve.2.2.6329>.
- Hernández González, J., y Pérez López, C. G. (2020). *La enseñanza de la psicología educativa en la UPN: desarrollo histórico y reflexiones*. Fascículos a 40 años de la UPN.

<https://editorial.upnvirtual.edu.mx/index.php/citaciones/47-fasciculos/40-aniversario-upn/513-05-la-ensenanza-de-la-psicologia-educativa-en-la-upn>.

- Hernández Madrigal, P. (2009). Campos de Acción del Psicólogo Educativo: Una Propuesta Mexicana. *Revista de Psicología Educativa*, 15(2), 165–175. <https://doi.org/10.5093/ed2009v15n2a7>.
- Hernández-Maldonado, E. T., Rojas-Guevara, J. U., y Gallo-Vargas, R. D. (2019). La práctica docente y su evaluación: Estrategia para la mejora continua en los procesos de acreditación en alta calidad. *Revista de Investigación, Desarrollo e Innovación*, 10(1), 79–92. <https://doi.org/10.19053/20278306.v10.n1.2019.10013>.
- Hernández Rojas, G. (2007). Una reflexión crítica sobre el devenir de la psicología de la educación en México. *Perfiles Educativos*, 29(117), 7-40. [https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-26982007000300002](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982007000300002).
- Hernández Rojas, G. (2011). *Paradigmas en psicología de la educación*. Paidós Educador.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE]. (2015). *Evaluación del diseño de la oferta de formación continua del servicio profesional docentes*. <https://www.inee.edu.mx/portalweb/suplemento12/evaluacion-formacion-continua-del-spd.pdf>.
- Macazana Fernández, D. (2013). Formación continua: ¿Hacia dónde vamos? *Investigación Educativa*, 17(2), 85–96. <https://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/educa/article/view/8209>.
- Malo Salavarieta, D. A. (2008). La medición en Psicología como herramienta y como reflexión ética en el ejercicio del psicólogo. *Psicogente*, 11(19), 46–51. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=497552139005>.
- Mayor Ruiz, C. (1996). La evaluación de un programa de formación para profesores principiantes universitarios. *Revista Complutense de Educación*, 7(1), 1–30. <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED9696120171A>.
- Mejía-Castillo, H. J. (2017). La metodología de investigación evaluativa una alternativa para la valoración de proyectos. *Revista Iberoamericana de Bioeconomía y Cambio Climático*, 3(5), 734–744. <https://doi.org/10.5377/ribcc.v3i5.5945>.
- Nolla Domenjó, M. (2006). Formación Continuada: El proceso cognitivo y el aprendizaje profesional. *Educación Médica*, 9(1), 11–16. [https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S157518132006000100004&lng=es&nrm=iso&tlng=pt](https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S157518132006000100004&lng=es&nrm=iso&tlng=pt).
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE]. (2010). *Mejorar las escuelas: Estrategias para la acción en México*.

<https://www.oecd.org/education/school/mejorarlasescuelasestrategiasparalaaccionenmexico.htm>.

- Osorio Guzmán, L., y Martínez Rodríguez, M. Y. (2016). Perspectivas Teóricas e Institucionales sobre la Mejora Continua en Centros Escolares. *Revista de Ciencias de la Educación*, 1(9), 5–14. [art9\\_1.pdf \(uabjo.mx\)](#).
- Parga Jiménez, K. C. (2005). *Evaluación del proyecto de capacitación docente en la escuela Preparatoria Azteca* [Tesis de Maestría, Universidad Virtual del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey] RITEC. <http://hdl.handle.net/11285/567755>.
- Pérez Juste, R. (2000). La evaluación de programas educativos: Conceptos básicos, planteamientos generales y problemática. *Revista de Investigación Educativa*, 18(2), 261–287. <https://revistas.um.es/rie/article/view/121001>.
- Ramos, C. A. (2015). Los paradigmas de la investigación científica. *Avances en Psicología*, 23(1), 9–17. <https://doi.org/10.33539/avpsicol.2015.v23n1.167>.
- Reátegui, N., Milagros, A., & Flores, C. (2001). *El reto de la evaluación*. Ministerior de Educación-GTZ-kfw. [https://www.researchgate.net/publication/39724179\\_El\\_reto\\_de\\_la\\_evaluacion](https://www.researchgate.net/publication/39724179_El_reto_de_la_evaluacion)
- Robles, B. (2011). La entrevista en profundidad: Una técnica útil dentro del campo antropológico. *Cuicuilco*, 18(52), 39–49. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35124304004>.
- Romero González, T., Rodríguez-Naveiras, E., y Borges del Rosal, Á. (2014). Evaluación de programas educativos a través de metodología observacional, aplicado a un programa extraescolar para altas capacidades desarrollado en México. *Revista talento, inteligencia y creatividad*, 1(1), 38-51. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4047530>.
- Rosales Estrada, G. (2017). Evaluación segmentada de los programas educativos. Una propuesta metodológica. *Ciencia ergo-sum*, 6(1), 8-17. <https://cienciaergosum.uaemex.mx/article/view/7966>.
- Sánchez Hernández, J. S., Ortiz Moncada, G., y Ortega Salas, M. del C. (2017). Investigación en el aula, narrativa y formación docente. En, J. S. Sánchez Hernández, J. Mendoza García y G. Ortiz Moncada. (Coord.). *Psicología, cultura y educación* (pp. 143–169). Universidad Pedagógica Nacional-Horizontes Educativos.
- Schetti, P., y Cortazzo, I. (2015). *Análisis de datos cualitativos en la investigación social: Procedimientos y herramientas para la interpretación de información cualitativa*. Editorial de la Universidad de la Plata. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/49017>.
- Schunk, D. H. (2012). *Teorías del aprendizaje: Una perspectiva educativa* (6.ª ed.). Editorial Pearson.

- <https://elibro.net/ereader/elibrodemo/37898>.
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2016, 1 de mayo). *Estrategia Nacional de Formación Continua de Profesores de Educación Básica y Media Superior*.  
<http://www.gob.mx/sep/articulos/estrategia-nacional-de-formacion-continua-de-profesores-de-educacion-basica-y-media-superior-22969>.
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2017). *Planes de estudio de referencia del componente básico del marco curricular común de la educación media superior*.  
<https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/241519/planes-estudio-sems.pdf>.
- Segovia Domingo, J. (2010). Comprender y redireccionar las prácticas de asesoría. *Revista Iberoamericana de Educación*, (54), 65–83. <https://doi.org/10.35362/rie540542>.
- Serrano González-Tejero, J. M., y Pons Parra, R. M. (2011). El Constructivismo hoy: Enfoques constructivistas en educación. *Revista electrónica de investigación educativa*, 13(1), 1-27.  
[http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1607-40412011000100001](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412011000100001).
- Serrano, J. M., Moreno Olivos, T., Pons Parra, R. M., y Lara Villanueva, R. S. (2008). Evaluación de programas de formación de profesores en métodos de aprendizaje cooperativo, basada en análisis de ecuaciones estructurales. *Revista electrónica de investigación educativa*, 10(2), 1–30.  
[http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S1607-0412008000200003&lng=es&nrm=iso&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1607-0412008000200003&lng=es&nrm=iso&tlng=es).
- Solís, M. P. (2016). La evaluación psicológica en contextos educativos: Aciertos del pasado, errores del presente y propuestas de futuro. *Estudios de Psicología (Campinas)*, 33(3), 465–476.  
<https://doi.org/10.1590/1982-02752016000300010>.
- Subsecretaría de Educación Media Superior [SEMS]. (s. f.). *SNB-Sistema Nacional de Bachillerato*.  
[http://www.sems.gob.mx/es/sems/sistema\\_nacional\\_bachillerato](http://www.sems.gob.mx/es/sems/sistema_nacional_bachillerato).
- Universidad Piloto de Colombia [UPC]. (2018). *Evaluación curricular*.  
<https://www.unipiloto.edu.co/descargas/Evaluacion-Curricular.pdf>.
- Villafuerte, J. S., Intriago, E. A., y Soto, S. T. (2015). *La Investigación Cualitativa, Rutas para la Puesta en Práctica* (1.ª ed.). Universidad Técnica de Machala.

## Anexos

### Anexo A. Sistematización de trabajos relacionados con la evaluación de programas educativos centrados en la profesionalización docente

#### Sistematización de los trabajos evaluativos

Sistematización de los trabajos evaluativos		
<b><i>Título del trabajo</i></b> <b>“La práctica docente y su evaluación: estrategias para la mejora continua en los procesos de acreditación en alta calidad”</b>	Hernández-Maldonado et al.	2019
<b><i>Descripción del ejercicio evaluativo:</i></b> <i>Objetivo.</i> El equipo de investigadores realizó una evaluación del desempeño docente del programa “Técnico Profesional en Servicio de Policía” (TPSP), que tuvo como finalidad realizar la valoración pedagógica del grupo de docentes. <i>Procedimiento para hacer la evaluación.</i> Al respecto, se llevó a cabo una evaluación empleando una metodológica cuantitativa con alcance descriptivo, donde se establecieron “...8 variables: planeación pedagógica, estrategias de enseñanza, implementación de créditos, espacios de convivencia, dominios del conocimiento y habilidades comunicativas” (p. 83). <i>Instrumentos.</i> Los instrumentos que se utilizaron fueron entrevistas y cuestionarios, lo cuales fueron sometidos a validación y confiabilidad. <i>Resultados.</i> El análisis de los datos fue representado en una matriz DOFA, por lo que se concluyó, que tiene que mejorarse la práctica pedagógica docente en cuanto a las habilidades comunicativas y las estrategias de enseñanza aprendizaje.		
<b><i>Título del trabajo</i></b> <b>“La evaluación de un programa de formación permanente del profesorado en España: metodología y diseño”</b>	D’Angelo y Rusinek	2014
<b><i>Descripción del ejercicio evaluativo:</i></b> <i>Objetivo.</i> Los autores, como evaluadores externos, implementan un trabajo donde se desarrolla una evaluación de un programa de formación permanente. <i>Instrumentos.</i> A partir del diseño metodológico para la recogida de datos multimetódico, empleando las técnicas de la observación, la entrevista individual semiestructurada y abierta, y el grupo de discusión, se llevó a cabo dicha evaluación. <i>Procedimiento para hacer la evaluación.</i> Para realizar el análisis y, a su vez, la evaluación, se realizó la segmentación del programa de formación, delimitando los siguientes tópicos: del contexto, <i>input</i> , proceso y producto. <i>Resultados.</i> De esta manera, se concluyó la importancia de implementar la evaluación de programas de formación centradas en el profesorado, para difundir los informes que resalten mejoras en su implementación.		
<b><i>Título del trabajo</i></b> <b>“Evaluación de programas educativos a través de metodología observacional, aplicado a un programa extraescolar para altas capacidades desarrollado en México”</b>	Romero-González et al.	2014

***Descripción del ejercicio evaluativo:***

*Procedimiento para hacer la evaluación, instrumentación y objetivo.* Las autoras desarrollan la evaluación de un programa centrado en la investigación evaluativa, donde aplican el método de observación a través de un instrumento denominado Protocolo de Observación de Funciones Docentes (PROFUNDO.v2) durante un tiempo determinado, para describir el funcionamiento de dicho programa, así como su viabilidad a partir de un análisis situado en la búsqueda de patrones de comportamiento que, desde la estandarización del instrumento, establezcan indicadores de un efectivo y óptimo desempeño. *Resultados.* Entonces, una vez terminado el análisis, las investigadoras concluyen que hay indicadores de buenas prácticas docentes, lo cual se traduce en fortalezas del programa educativo denominado “Programa Integral para Altas Capacidades (PIPAC).

***Título del trabajo***

<b>“Evaluación de programas de formación de profesores en métodos de aprendizaje cooperativo, basada en análisis de ecuaciones estructurales”</b>	Serrano et al.	2008
---	----------------	------

***Descripción del ejercicio evaluativo:***

*Objetivo.* El grupo de investigación implementa un estudio enfocado en realizar una evaluación segmentada para explorar los indicadores de adecuación, productividad y eficacia del programa de métodos de aprendizaje cooperativo. *Procedimiento para hacer la evaluación.* En este sentido, su análisis parte de establecer dos fases: la primera de concreción, donde se establece la evaluación de definición y diseño; la segunda, de realización, que evalúa la ejecución y concreción del programa. *Instrumentos y resultados.* A partir de ello, se establecen observaciones sobre la elaboración de programas de formación del profesorado y enumeran algunas propuestas para mejorar o fortalecer el programa en cada uno de sus componentes: definición, diseño, ejecución y concreción. Cabe señalar que este análisis partió de un ejercicio de registro de observación y documentación.

***Título del trabajo***

<b>“Evaluación del proyecto de capacitación docente en la escuela Preparatoria Azteca”</b>	Parga-Jiménez	2005
--	---------------	------

***Descripción del ejercicio evaluativo:***

*Objetivo y Procedimiento para hacer la evaluación.* El trabajo de Tesis de la autora aporta la implementación de una evaluación al proyecto de capacitación docente de la Dirección de Enseñanza Incorporada del Sistema de Educación Media Superior de la Universidad de Guadalajara, en el cual se describen, como estudio de caso, los pormenores de dicho proyecto, así como los efectos obtenidos en éste mediante la opinión del personal directivo, docentes, alumnos y personal del área académica. *Instrumentos.* Los instrumentos que se utilizaron para la descripción del trabajo de campo fueron: registro de observación, entrevista, encuesta y revisión de documentos. *Resultados.* Al respecto, se concluye que el programa es aceptado por el impacto formativo que tiene; sin embargo, hace falta apoyo administrativo para suministrar más recursos materiales.

***Título del trabajo***

**“La formación de programas de formación para profesores principiantes universitarios”** Mayor-Ruiz

1996

***Descripción del ejercicio evaluativo:***

*Procedimiento para hacer la evaluación, objetivo e instrumentos.* La académica implementa un estudio que versa en la investigación evaluativa sobre un programa educativo en su formato de seminario titulado “Seminario de formación para profesores principiantes en estrategias didácticas”, donde se desarrolló un instrumento para la recolección de datos, que integró 12 ítems de preguntas abiertas sobre los diversos aspectos de la actividad, el cual tuvo como objetivo: “...recoger el interés y la utilidad que para los participantes en el programa ha tenido el mismo, así como conocer las distintas percepciones sobre las posibles deficiencias estructurales o técnicas que se han advertido durante su desarrollo” (p. 180). *Resultados.* El análisis de los resultados versó en dos aspectos: el primero, en analizar los componentes o segmentos, partiendo de la descripción de la metodología, los contenidos, la organización y el impacto del programa; el segundo, en los elementos positivos y negativos de dicho programa, donde se comparten, de manera descriptiva, las percepciones del profesorado participante en el Seminario, para delimitar los elementos ya referidos, así como establecer las fortalezas y debilidades del programa.

---

**Anexo B. Programa educativo evaluado**



**OFERTA DE CURSOS Y TALLERES  
DE FORMACIÓN Y ACTUALIZACIÓN  
PARA EL PERSONAL ACADÉMICO  
DEL COLEGIO DE BACHILLERES**

Intersemestre 2019-A  
Enero 2019



## PROGRAMACIÓN DE CURSOS Y TALLERES INTERSEMESTRE 2019-A

### Eje 1 Fortalecimiento de la lectura, la escritura y las matemáticas

N° de ficha	Nombre del curso o taller	No. de grupos	Modalidad	Duración	Fechas de realización	Sedes	Horario	Tipo de instructor	N° de página de la Ficha Técnica
1	Gamificación de las matemáticas en la enseñanza del cálculo diferencial.	1	Virtual	40 horas	Del 7 al 31 de enero	Plataforma Moodle del COLBACH	En línea	Interno	18
2	Texto expositivo y lectura de inferencia. (primer taller del proyecto denominado: trayecto formativo de estrategias de lectura en el proceso de enseñanza – aprendizaje)	2	Presencial	40 horas	Del 7 al 16 de enero	Planteles 7 y 10	9:00 a 14:00 ambas sedes	Internos	20
3	Organizadores gráficos. (segundo taller del proyecto denominado: trayecto formativo de estrategias de lectura en el proceso de enseñanza – aprendizaje)	3	Presencial	40 horas	Del 21 al 30 de enero	Planteles 1, 3 y 4	9:00 a 14:00 planteles 1 y 4 15:00 a 20:00 plantel 3	Internos	22
4	Concebir la escritura	1	Presencial	25 horas	Del 7 al 11 de enero	Plantel 20	9:00 a 14:00 horas	Externo	24

### Eje 2 Herramientas para fortalecer la instrumentación de los programas de estudio

N° de ficha	Nombre del curso o taller	No. de grupos	Modalidad	Duración	Fechas de realización	Sedes	Horario	Tipo de instructor	N° de página de la Ficha Técnica
5	Análisis de Programas de Estudio 2019, Áreas de Formación Básica, Específica y Laboral.	39	Presencial	25 horas	Del 7 al 11 de enero	Planteles 1, 2, 3, 4, 6, 10 y 20	9:00 a 14:00 horas 15:00 a 20:00 horas	Interno	27
6	La enseñanza: una Historia diferente.	1	Virtual	40 horas	Del 14 de enero al 1 de febrero	Plataforma Moodle del COLBACH	En línea	Interno	31

7	Artes Plásticas en México 2: Nacionalismo y Nuevos Horizontes en el Arte.	1	Presencial	25 horas	Del 21 al 25 de enero	Plantel 3	9:00 a 14:00	Externo	33
8	Las migraciones a través de la Historia.	1	Presencial	25 horas	Del 7 al 11 de enero	Plantel 20	16:00 a 21:00	Externo	35
9	Demografía: elementos teórico-metodológicos para el análisis prospectivo de la realidad.	1	Presencial	25 horas	Del 21 al 25 de enero	Plantel 2	9:00 a 14:00	Externo	37
10	Teorías Sociológicas Contemporáneas	1	Virtual	40 horas	Del 14 de enero al 2 de febrero	Plataforma Moodle del COLBACH	En línea	Externo	39
11	Aplicaciones de la Ética para alumnos de bachillerato en las problemáticas contemporáneas.	1	Presencial	25 horas	Del 21 al 25 de enero	Plantel 20	16:00 a 21:00 horas	Externo	41
12	Más allá del sujeto: Introducción a la ética multicultural multidisciplinar.	1	Presencial	25 horas	De 14 al 18 de enero	Plantel 4	16:00 a 21:00 horas	Interno	44
13	Elaboración de estrategias de análisis de problemas filosóficos en el marco de la hermenéutica de HansGeorge Gadamer.	1	Presencial	25 horas	De 14 al 18 de enero	Plantel 20	16:00 a 21:00 horas	Externo	46
14	Dialéctica de la Modernidad vs. Posmodernidad (La explicación filosófica del contexto actual).	1	Presencial	25 horas	Del 21 al 25 de enero	Plantel 4	16:00 a 21:00 horas	Interno	48
15	Gamificación: Aprender a enseñar jugando.	3	Virtual	40 horas	Del 7 al 20 de enero	Plataforma Moodle del COLBACH	En línea	Internos	50

N° de ficha	Nombre del curso o taller	No. de grupos	Modalidad	Duración	Fechas de realización	Sedes	Horario	Tipo de instructor	N° de página de la Ficha Técnica
16	Introducción a HTML.	3	Virtual	40 horas	Del 21 de enero al 2 de febrero	Plataforma Moodle del COLBACH	En línea	Internos	52
17	Estrategias para el uso de las TIC'S y la Transversalidad.	3	Virtual	40 horas	Del 14 al 27 de enero	Plataforma Moodle del COLBACH	En línea	Internos	54
18	Mecanismos evolutivos del desarrollo.	1	Presencial	25 horas	Del 21 al 25 de enero	Plantel 3	16:00 a 21:00	Externo	56

19	Ecología Económica.	1	Presencial	25 horas	Del 14 al 18 de enero	Plantel 2	9:00 a 14:00	Externo	58
20	Genética Humana.	1	Virtual	40 horas	Del 7 al 31 de enero	Plataforma Moodle del COLBACH	En línea	Interno	60
21	Sistema nervioso.	1	Presencial	25 horas	Del 14 al 18 de enero	Plantel 1	9:00 a 14:00	Externo	62
22	Características de las sustancias, mezclas y cambios químicos con base en la estructura de la materia.	1	Presencial	25 horas	Del 21 al 25 de enero	Plantel 1	9:00 a 14:00	Externo	64
23	Las reacciones en disolución acuosa.	1	Presencial	25 horas	Del 14 al 18 de enero	Plantel 4	9:00 a 14:00	Externo	66
24	Aplicación del aprendizaje basado en problemas en la enseñanza de la termodinámica	1	Virtual	40 horas	Del 7 al 31 de enero	Plataforma Moodle del COLBACH	En línea	Interno	68
25	Desarrollo de aplicaciones Android para la enseñanza de la hidrostática.	1	Virtual	40 horas	Del 7 al 31 de enero	Plataforma Moodle del COLBACH	En línea	Interno	70
26	Interdisciplinariedad en el área de Ciencias Experimentales.	2	Virtual	40 horas	Del 7 al 31 de enero	Plataforma Moodle del COLBACH	En línea	Interno	72
27	Interdisciplinariedad entre la Filosofía y las Matemáticas: René Descartes.	1	Presencial	25 horas	Del 21 al 25 de enero	Plantel 2	15:00 a 20:00	Interno	74
28	Desarrollo de aplicaciones móviles para Android.	2	Presencial	25 horas	Del 14 al 18 de enero	Plantel 3	9:00 a 14:00 15:00 a 20:00	Interno	76
29	Aspel - Caja..	1	Presencial	15 horas	Del 14 al 16 de enero	Plantel 3	9:00 a 14:00	Externo	78

N° de ficha	Nombre del curso o taller	No. de grupos	Modalidad	Duración	Fechas de realización	Sedes	Horario	Tipo de instructor	N° de página de la Ficha Técnica
30	Control de las operaciones de compra-venta de la empresa, a través del Sistema Administrativo Empresarial (SAE 7.0).	2	Presencial	25 horas	Del 14 al 18 de enero y del 21 al 25 de enero	Plantel 3 y 10	9:00 a 14:00	Externo	80
31	Generalidades de la seguridad e higiene en México.	1	Presencial	25 horas	Del 14 al 18 de enero	Plantel 10	16:00 a 21:00	Externo	82
32	Actualización de la normatividad requerida en un laboratorio.	1	Presencial	25 horas	Del 14 al 18 de enero	Plantel 3	15:00 a 20:00	Interno	84
33	Taller de metodología RASSIAS.	6	Presencial	25 horas	Del 7 al 11 de enero	Planteles 1, 3, 4, 9, 18 y 20	9:00 a 14:00 15:00 a 20:00	Interno	86
34	Del arte moderno al arte contemporáneo.	3	Presencial	25 horas	14 al 18 de enero	Plantel 3 Plantel 4 Plantel 20	15:00 a 20:00 9:00 a 14:00 9:00 a 14:00	Interno	88
35	Retos contemporáneos de la enseñanza de la actividad física y el deporte.	2	Presencial	25 horas	7 al 11 de enero	Plantel 3 Iztacalco	9:00 a 14:00 15:00 a 20:00	Externo	90
36	Elaboración de instrumentos para la evaluación de los aprendizajes esperados: lista de cotejo y rúbricas	2	Presencial	25 horas	Del 14 al 18 de enero	Planteles 3 y 4	9:00 a 14:00 horas	Interno	92
37	Estrategia de evaluación de los aprendizajes esperados a través del Portafolio de evidencias	2	Presencial	25 horas	Del 21 al 25 de enero	Planteles 4 y 6	9:00 a 14:00 horas	Interno	94
38	Elaboración de instrumentos de evaluación del aprendizaje: pruebas objetivas	2	Presencial	50 horas	Del 14 al 25 de enero	Planteles 4 y 13	9:00 a 14:00 horas	Interno	96
39	Taller de transversalidad curricular en el Colegio de Bachilleres	1	Presencial	50 horas	Del 14 al 25 de enero	Plantel 4	16:00 a 21:00 horas	Interno	98

40	Taller de planeación didáctica en el Colegio de Bachilleres	4	Presencial	25 horas	Del 14 al 18 de enero	Plantel 3	9:00 a 14:00 horas	Interno	100
							16:00 a 21:00 horas		
						Plantel 4	9:00 a 14:00 horas		
							15:00 a 20:00 horas		

N° de ficha	Nombre del curso o taller	No. de grupos	Modalidad	Duración	Fechas de realización	Sedes	Horario	Tipo de instructor	N° de página de la Ficha Técnica
41	Palabras: voces del cuerpo	1	Presencial	25 horas	Del 21 al 25 de enero	Plantel 20	9:00 a 14:00 horas	Externo	102
42	Inserción a la práctica docente	2	Presencial	25 horas	Del 21 al 25 de enero	Planteles 6 y 10	9:00 a 14:00 horas 15:00 a 20:00 horas	Interno	104
43	Herramientas digitales para el aprendizaje 1	3	Virtual	50 horas	Del 8 de enero al 5 de febrero	En línea	En línea	Interno	106
44	Educación disruptiva	6	Presencial	25 horas	Del 21 al 25 de enero	Planteles 1, 2, 7, 10, 15 y 20	9:00 a 14:00 horas 16:00 a 21:00 horas	Interno	108
45	La asesoría académica en el Sistema de Enseñanza Abierta	1	Mixto	40 horas	Del 15 de enero al 1 de febrero	Plantel 2	16:00 a 20:00 horas	Interno	110
46	Office 365, una herramienta novedosa en las modalidades educativas del Colegio de Bachilleres.	1	Mixto	40 horas	Del 15 de enero al 7 de febrero	Plantel 2	16:00 a 20:00 horas	Interno	112
47	Estrategias de enseñanza: Aprendizaje basado en problemas	1	Presencial	25 horas	Del 21 al 25 de enero	Plantel 10	9:00 a 14:00 horas	Externo	114

48	Aula inversa	1	Presencial	25 horas	Del 21 al 25 de enero	Plantel 2	9:00 a 14:00 horas	Externo	116
49	Aprendizaje basado en proyectos	1	Presencial	25 horas	Del 14 al 18 de enero	Plantel 6	9:00 a 14:00 horas	Externo	118

### Eje 3 Impulso y consolidación de las comunidades escolares

N° de ficha	Nombre del curso o taller	No. de grupos	Modalidad	Duración	Fechas de realización	Sedes	Horario	Tipo de instructor	N° de página de la Ficha Técnica
50	Los adolescentes y su aprendizaje	4	Virtual	50 horas	Del 8 de enero al 5 de febrero	En línea	En línea	Interno/ Externo	121
51	Estrategias para favorecer el aprendizaje colaborativo en el aula	1	Presencial	25 horas	Del 14 al 18 de enero	Plantel 1	9:00 a 14:00 horas	Externo	123
52	Inteligencia emocional en el aula	1	Presencial	25 horas	Del 21 al 25 de enero	Plantel 1	9:00 a 14:00 horas	Externo	125
53	Motivación en el aula para elevar el desempeño escolar	4	Virtual	40 horas	Del 8 de enero al 1 de febrero	En línea	En línea	Interno	127
54	Manejo del estrés en el aula	1	Presencial	25 horas	Del 14 al 18 de enero	Plantel 4	15:00 a 20:00 horas	Externo	129
55	Estrategias para el afrontamiento de la ansiedad en los adolescentes	1	Presencial	25 horas	Del 7 al 11 de enero	Plantel 10	9:00 a 14:00 horas	Externo	131
56	Inteligencia emocional para el mejoramiento de la práctica docente	2	Presencial	25 horas	Del 14 al 18 de enero	Plantel 4	9:00 a 14:00 horas	Externo	133
					Del 21 al 25 de enero	Plantel 3	15:00 a 20:00 horas		
57	Habilidades Socioemocionales y su relación con la práctica docente	2	Presencial	25 horas	Del 21 al 25 de enero	Planteles 3 y 10	9:00 a 14:00 horas	Interno	135
58	Taller de prevención de la violencia de género	1	Presencial	25 horas	Del 21 al 25 de enero	Plantel 4	9:00 a 14:00 horas	Interno	137
59	La tutoría de acompañamiento en el Colegio de Bachilleres	1	Presencial	25 horas	Del 21 al 25 de enero	Plantel 9	9:00 a 14:00 horas	Interno	139

60	Los Derechos Humanos de los jóvenes y la atención y prevención de la violencia en la escuela	1	Presencial	25 horas	Del 14 al 18 de enero	Plantel 3	9:00 a 14:00 horas	Externo	141
61	El docente y su papel en la prevención del embarazo adolescente	1	Presencial	25 horas	Del 21 al 25 de enero	Plantel 1	15:00 a 20:00 horas	Externo	143
62	Salud y Adolescencia	1	Presencial	25 horas	Del 21 al 25 de enero	Espacio interactivo en salud para jóvenes "impulso"	9:00 a 14:00 horas	Externo	145
63	Desarrollo de fortalezas en el adolescente	1	Presencial	20 horas	Del 14 al 18 de enero	IAPA	9:00 a 13:00 horas	Externo	147

N° de ficha	Nombre del curso o taller	No. de grupos	Modalidad	Duración	Fechas de realización	Sedes	Horario	Tipo de instructor	N° de página de la Ficha Técnica
64	Riesgos psicosociales en la comunidad escolar	1	Presencial	15 horas	Del 28 al 30 de enero	Consejo ciudadano de la CDMX	9:00 a 14:00 horas	Externo	149
65	Detección de problemas de aprendizaje	1	Presencial	30 horas	Del 14 al 18 de enero	Plantel 3	9:00 a 15:00 horas	Externo	151
66	Deconstruyendo la violencia en las aulas	1	Presencial	25 horas	Del 21 al 25 de enero	Plantel 1	9:00 a 14:00 horas	Externo	153
67	Conductas adictivas	1	Presencial	25 horas	Del 14 al 18 de enero	Plantel 2	9:00 a 14:00 horas	Externo	155

## Anexo C. Entrevistas para docentes

### *Preguntas para las y los docentes de nuevo ingreso*

Tópico:	Diseño
<b>Preguntas</b>	
<ol style="list-style-type: none"><li>1. ¿Cree usted que en el diseño de la oferta de formación continua del profesorado se toma en cuenta la Estrategia Nacional de Formación Continua de profesores de educación básica y media superior?</li><li>2. ¿Considera que en el diseño de la oferta de formación del profesorado se toman en cuenta los lineamientos para la evaluación del diseño, operación y resultados de la oferta de formación continua propuestos por el INEE?</li><li>3. ¿Cree que se ha tomado en cuenta el perfil, parámetros e indicadores para docentes y técnicos docentes en educación media superior en el diseño y oferta de cursos?</li><li>4. ¿Qué acciones realiza la institución a la que pertenece para contribuir a la formación de los docentes?</li><li>5. ¿Conoce en su totalidad la oferta de cursos que ofrece el centro escolar al que pertenece?</li><li>6. ¿Existe algún instrumento para detectar las necesidades del profesorado en términos de la actualización y la profesionalización?</li><li>7. ¿Existe algún instrumento para detectar las necesidades del profesorado para realizar el Programa Institucional de Formación, Actualización y Desarrollo profesional docente y directivo?</li><li>8. ¿Cuáles considera que son las principales necesidades de formación que deberían tomarse en cuenta para el diseño de cursos para docentes?</li><li>9. ¿Considera pertinentes o adecuadas las características y objetivos del modelo de formación docente ofrecidos por su institución/plantel?</li><li>10. ¿Considera que el diseño de los cursos es pertinente con las necesidades de formación del profesorado?</li><li>11. Dentro del diseño de la oferta de formación continua elaborada en la institución, ¿hay oferta diferenciada para docentes de nuevo ingreso? ¿qué tipo de oferta se les brinda?</li><li>12. En caso de no existir, ¿cree que debería ser diferenciada? ¿por qué?</li><li>13. ¿Tiene conocimiento sobre cómo se establece la oferta de cursos y quien decide dicha oferta e interviene en el diseño del programa?</li><li>14. ¿Qué modalidades de formación continua le ofrece la institución? ¿Cuál le resultaría más pertinente y por qué?</li><li>15. Para el caso de la oferta a distancia: ¿cuáles son las características generales de la plataforma? ¿debe cumplir algún requisito para cursar esta modalidad?; ¿existe algún curso propedéutico o de introducción a la plataforma?; ¿cree que se toman en cuenta las posibilidades de acceso de los docentes a las TIC'S?</li><li>16. ¿Cree que se considera la atención a los diversos contextos en que se encuentran los docentes?</li><li>17. ¿Considera que el diseño de los cursos tiene relación con lo que se espera de los docentes según el curriculum?</li></ol>	

18. ¿Cree que los cursos deben estar más avocados al aspecto pedagógico que al disciplinar o al contrario? ¿por qué?	
<b>Tópico</b>	<b>Desarrollo/ Implementación</b>
<b>Preguntas</b>	
19. ¿Considera que son adecuados los diferentes recursos humanos y pedagógicos que contribuyen al desarrollo de la propuesta sobre la oferta de formación continua?	
20. ¿Cuál es el proceso de elección o asignación de cursos de capacitación?	
21. ¿La experiencia en la formación continua se da mayormente en plataformas digitales o de manera presencial?	
22. ¿Cuáles son las estrategias de aprendizaje que se promueven en el o los programas de formación?	
23. En el caso de los cursos presenciales, ¿qué espera del facilitador?	
24. ¿Los cursos son gratuitos o tienen algún costo para los docentes?	
25. ¿Existe diferenciación en la oferta, entre cursos disciplinares y cursos pedagógicos?	
26. ¿Existen formas de evaluar el avance del profesorado en los programas de formación continua?	
<b>Tópico</b>	<b>Evaluación/ Impacto</b>
<b>Preguntas</b>	
27. ¿Considera que los cursos ofertados por la institución contribuyen a reforzar sus conocimientos acerca de la docencia?	
28. ¿Cree que los cursos ofertados por la institución contribuyen a mejorar su práctica como docente?	
29. ¿Cree que los cursos ofertados por la institución tienen influencia en el mejoramiento de los aprendizajes de sus alumnos y alumnas?	
30. ¿Cuál es su opinión sobre los procesos de formación continua del profesorado?	
31. ¿Se realiza alguna acción de seguimiento a los docentes que son parte del programa de formación continua?	
32. ¿Existe alguna evaluación que realicen los docentes sobre la oferta de formación continua que permita establecer ajustes razonables al diseño de programas educativos en materia de capacitación y actualización?	
33. ¿Encuentra áreas de oportunidad en las diferentes estrategias de capacitación y/o actualización de la oferta de formación continua?	
34. De acuerdo con sus experiencias en la capacitación y actualización docente, ¿ha considerado pertinente recurrir a instancias externas para obtener conocimientos? ¿por qué?	
35. ¿Qué impacto tiene el programa de formación continua en su trayectoria laboral, en términos de remuneraciones, ascensos, etc.?	

*Preguntas para las y los docentes con trayectoria*

<b>Tópico</b>	<b>Diseño</b>
<b>Preguntas</b>	
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. ¿Percibe algún cambio en los cursos ofertados durante el Profordems y los cursos que se ofertan actualmente?</li> <li>2. ¿Cuáles son los antecedentes que conoce sobre la implementación de la oferta de formación continua para el profesorado del nivel medio superior?</li> <li>3. ¿Cree usted que en el diseño de la oferta de formación continua del profesorado se toma en cuenta la Estrategia Nacional de Formación Continua de profesores de educación básica y media superior?</li> <li>4. ¿Conoce en su totalidad la oferta de cursos que ofrece el centro escolar al que pertenece?</li> <li>5. ¿Conoce la infraestructura que ofrece el centro escolar al que pertenece en materia de formación continua?</li> <li>6. Dentro su experiencia formativa ¿Conoce la oferta de formación continua que ofrece la institución donde se desempeña como docente?</li> <li>7. ¿Qué modalidades de formación continua le ofrece la institución? ¿Cuál le resultaría más pertinente y por qué?</li> <li>8. Para el caso de la oferta a distancia: ¿cuáles son las características generales de la plataforma? ¿debe cumplir algún requisito para cursar esta modalidad?; ¿existe algún curso propedéutico o de introducción a la plataforma?; ¿cree que se toman en cuenta las posibilidades de acceso de los docentes a las TIC'S?</li> <li>9. ¿Cuáles considera que son las principales necesidades de formación que deberían tomarse en cuenta para el diseño de cursos para docentes?</li> <li>10. ¿Existe algún instrumento para detectar las necesidades del profesorado para realizar el Programa Institucional de Formación, Actualización y Desarrollo profesional docente y directivo?</li> <li>11. ¿Las diferentes plataformas educativas de formación continua cubren las necesidades formativas del profesorado?</li> <li>12. ¿Considera que en el diseño de la oferta de formación del profesorado se toman en cuenta los lineamientos para la evaluación del diseño, operación y resultados de la oferta de formación continua propuestos por el INEE?</li> <li>13. ¿Considera que la oferta de formación continua se encuentra imbricada al actual Curriculum Educativo de nivel medio superior?</li> <li>14. ¿Considera que son adecuados los diferentes recursos humanos y pedagógicos que contribuyen al desarrollo de la propuesta sobre la oferta de formación continua?</li> </ol>	
<b>Tópico</b>	<b>Desarrollo/ Implementación</b>
<b>Preguntas</b>	

15. ¿Considera accesibles los recursos que ofrece la institución en la que realiza su labor docente para ser partícipe de la oferta de formación?
16. ¿Ha percibido un mejor aprovechamiento de su labor docente en cuanto a la capacitación y/o actualización de las diferentes plataformas educativas que el COSDAC ofrece?
17. ¿Ha notado algún tipo de actualización en la oferta de formación continua?
18. ¿La experiencia en la formación continua se da mayormente en plataformas digitales o de manera presencial?
19. ¿Existe algún enfoque pedagógico que se emplee en el proceso de formación continua hacia el profesorado?
20. ¿Cuál es la estrategia de profesionalización que se identifica en la oferta de formación continua?
21. ¿La oferta de formación continua cubre las necesidades de profesionalización del servicio docente?
22. ¿Cómo se determina el nivel de participación del profesorado en la oferta de formación continua?
23. ¿El centro escolar en el que labora ofrece un panorama claro sobre las políticas de formación continua que se derivan de la RIEMS?
24. ¿La implicación en la oferta de formación continua complementa su campo disciplinar formativo?  
¿Mejor aún, le aporta conocimientos nuevos sobre otros campos de estudio?

<b>Tópico</b>	<b>Evaluación/ Impacto</b>
<b>Preguntas</b>	
<ol style="list-style-type: none"> <li>25. ¿Cómo se implementa la evaluación para valorar los resultados obtenidos en las diferentes plataformas educativas que se ofrecen para la capacitación y/o actualización en la oferta de formación continua?</li> <li>26. ¿Cómo considera el apoyo de la institución donde labora en cuanto para la participación efectiva en los programas de formación continua del subsistema de bachillerato al que pertenece?</li> <li>27. ¿Se realiza alguna acción de seguimiento a los docentes que son parte del programa de formación continua?</li> <li>28. ¿Qué mejoras reconoce en su labor como docente a partir de los cursos que ha tomado?</li> <li>29. ¿Encuentra áreas de oportunidad en las diferentes estrategias de capacitación y/o actualización de la oferta de formación continua?</li> <li>30. ¿Existe alguna evaluación que realicen los docentes sobre la oferta de formación continua que permita establecer ajustes razonables al diseño de programas educativos en materia de capacitación y actualización?</li> <li>31. ¿Los conocimientos obtenidos en las plataformas educativas en la oferta de formación continua le aportan un panorama amplio sobre el desempeño efectivo en la calidad educativa para el alumnado del nivel medio superior?</li> <li>32. De acuerdo con sus experiencias en la capacitación y actualización docente, ¿ha considerado pertinente recurrir a instancias externas para obtener conocimientos? ¿por qué?</li> <li>33. ¿Qué impacto tiene el programa de formación continua en su trayectoria laboral, en términos de remuneraciones, ascensos, etc.?</li> </ol>	

## Anexo D. Entrevistas para las personas funcionarias públicas

### *Preguntas para las personas funcionarias públicas de la SFAD*

Tópico	Diseño
<b>Preguntas</b>	
<ol style="list-style-type: none"><li>1. Podría describir ¿cómo surge el área de “Formación continua del profesorado” en el COLBACH?</li><li>2. ¿Qué cambios nota usted entre la oferta de cursos de Profordems y los cursos que se ofrecen actualmente en el programa de formación para el personal académico del COLBACH?</li><li>3. ¿Cómo fue la participación de los profesores del COLBACH durante la RIEMS (Profordems) y ahora con el programa actual del colegio?</li><li>4. En el diseño de la oferta de formación continua del profesorado del COLBACH, ¿cómo se articula dicha oferta con la “Estrategia Nacional de Formación Continua de profesores de educación básica y media superior”?</li><li>5. ¿Cómo incorporan los lineamientos para la evaluación del diseño, operación y resultados de la oferta de formación continua propuestos por el INEE?</li><li>6. ¿Qué aspectos han priorizado en el diseño de la oferta de formación continua del profesorado atendiendo al perfil, parámetros e indicadores para docentes y técnicos docentes en educación media superior (ciclo 2018-2019)?</li><li>7. ¿Qué cambios reconoce entre el nuevo modelo y la RIEMS en el ámbito de la formación continua en el COLBACH?</li><li>8. ¿Qué acciones realiza la Subdirección de Formación y Asuntos del Profesorado para contribuir a la formación docente del COLBACH?</li><li>9. ¿Qué características posee el modelo de formación docente?</li><li>10. ¿Cuáles son los objetivos o propósitos generales del programa de formación docente?</li><li>11. ¿Qué acciones realiza la Subdirección de Formación y Asuntos del Profesorado del COLBACH para diagnosticar las necesidades de formación docente?</li><li>12. ¿Cuáles son las principales necesidades de formación continua del profesorado del COLBACH?</li><li>13. Dentro del diseño de la oferta de formación continua elaborada por el COLBACH, ¿hay oferta diferenciada para docentes de nuevo ingreso? ¿qué tipo de oferta se les brinda?</li><li>14. Para el caso de docentes en servicio, ¿hay oferta específica? ¿qué características posee dicha oferta de formación continua?</li><li>15. ¿Cómo se establece la oferta de cursos y quién decide dicha oferta?</li><li>16. ¿Qué modalidades de formación continua del profesorado ofrece el COLBACH? ¿cuál les resulta más eficaz y pertinente? ¿por qué?</li><li>17. Para el caso de la oferta semipresencial o a distancia: ¿cuáles son las características generales de la plataforma?; ¿quién la diseñó?; ¿cuáles son los requisitos para que el docente curse esta modalidad?;</li></ol>	

¿cómo se promueve la comunicación/interacción entre docentes dentro de la plataforma?; ¿Cómo se promueve la comunicación entre docente y facilitador/asesor académico/tutor?; ¿Cómo se atienden los casos en que los docentes no tienen dominio de las TIC'S?

18. ¿Sobre qué ejes se diseñan los cursos de formación continua del profesorado? ¿Cuáles son los propósitos de cada eje?

19. ¿Quiénes son los actores que intervienen en el diseño de programas de formación docente?

20. ¿Cómo se actualiza la oferta de formación continua del profesorado del Colegio?

21. ¿En qué medida se considera la atención a la diversidad del contexto educativo al que está inmerso el docente del COLBACH que participa en el programa?

**Tópico**

**Desarrollo/ Implementación**

**Preguntas**

22. ¿Los cursos son los mismos por plantel? ¿Cómo eligen en cada plantel la oferta de formación continua?

23. ¿Cuál es la modalidad a la que recurren más los planteles?

24. Para conducir el diseño del o los programas de formación, ¿se considera algún modelo de diseño instruccional y quién lo provee?

25. En su caso: ¿Cuáles son las fases de ese modelo de diseño instruccional?

26. ¿Cómo establecen los contenidos del programa y la propuesta curricular?

27. ¿Cómo se organizan y presentan los contenidos?

28. ¿Cuáles son las actividades, materiales didácticos y recursos que se incorporaron en el o los programas de formación continua con el fin de obtener los aprendizajes esperados?

29. ¿Cuáles son las estrategias de aprendizaje que se promueven en el o los programas de formación?

30. En el marco de la Subsecretaría de EMS, la estrategia de formación continua para docentes establece cuatro ejes de acción: necesidades disciplinares y pedagógicas; esquemas de capacitación *in situ*; observación de situaciones reales mediante el análisis de videos; programas formales de tutoría y acompañamiento de pares. Sobre estos tres últimos, ¿qué acciones realiza la subdirección de formación y asuntos del profesorado del COLBACH?

31. ¿Con qué recursos (desglosar humanos, económicos, técnicos y de infraestructura) se cuentan para el diseño y así garantizar la calidad en el programa y por lo tanto de su desarrollo?

32. ¿Cuál es el perfil del asesor académico/tutor/facilitador?

33. ¿Mediante qué mecanismo se les contrata y qué relación laboral mantienen con la Subdirección?

34. ¿Cómo se estableció o se establece el presupuesto para el programa de formación continua para el personal académico del COLBACH?

35. ¿Cuánta diferencia hay en inversión/costos para los cursos que se ofertaron durante la RIEMS y la oferta actual de formación para el personal académico del colegio?

36. ¿Los cursos son gratuitos o tienen algún costo para el docente participante?

37. ¿Los cursos disciplinares y cursos pedagógicos, ¿cuestan lo mismo?

38. ¿Cómo se evalúa el avance del profesorado que participa en el programa de formación continua?

Tópico	Evaluación/ Impacto
<b>Preguntas</b>	
<p>39. ¿En qué medida la formación continua contribuye al perfil docente del nivel medio superior del COLBACH?</p> <p>40. ¿Qué planteles se han visto más interesados o favorecidos con el programa de formación continua para personal académico? ¿a qué se debe?</p> <p>41. ¿Cuál es el impacto de la oferta de formación que esperan obtener de la oferta del próximo período intersemestral?</p> <p>42. ¿Qué tipo de acciones seguimiento realizan a la formación continua?</p> <p>43. ¿Qué tipo de informes de evaluación de la formación continua se generan y a quién van dirigidos? ¿Cómo se utilizan estos informes?</p> <p>44. ¿Cómo se espera que contribuya el programa de formación para la mejora de la práctica docente y en los aprendizajes del estudiando?</p> <p>45. ¿Qué peso tendrá cursar (o no) los cursos para la obtención de estímulos docentes?</p> <p>46. ¿Qué peso tiene para la obtención de promoción?</p> <p>47. ¿Qué peso tiene para la permanencia?</p>	

*Preguntas para las personas funcionarias de la COSDAC*

Tópico	Diseño
<b>Preguntas</b>	
<p>1. ¿Cómo surge la COSDAC y cuáles subsistemas atiende (y cuáles no)? ¿cuáles han sido sus cambios organizativos más significativos desde la RIEMS?</p> <p>2. ¿Qué se entiende en la COSDAC por formación, actualización, capacitación y superación docente hasta 2018?</p> <p>3. ¿Cuáles es el papel de la COSDAC para el desarrollo de los programas de formación continua de docentes de los diversos subsistemas?</p> <p>4. ¿Cuáles han sido las políticas más importantes de la COSDAC en materia de formación continua del profesorado hasta el 2018?</p> <p>5. ¿Cuáles han sido los programas más destacados o eficaces en cuanto a la formación continua del profesorado impulsados por la Cosdac? ¿Cuáles han sido los programas menos destacados o eficaces? ¿A qué cree que se deba su eficacia o en su caso su fracaso?</p> <p>6. Si consideramos el currículum aún vigente de Nivel Medio Superior ¿qué relación tiene con los objetivos o propósitos generales del programa de formación continua que impulsa la Cosdac?</p> <p>7. ¿Cómo ha funcionado la Estrategia Nacional de Formación Continua para el Profesorado?</p>	

<p>8. ¿En la Cosdac se consideraron los lineamientos para la evaluación del diseño, operación y resultados de la oferta de formación continua propuestos por el INEE, si es así de qué modo?</p> <p>9. ¿Qué cambios reconoce entre el “nuevo modelo” (2016-2017) y la RIEMS en el ámbito de la formación continua?</p> <p>10. ¿Cuáles han sido las principales necesidades de formación continua del profesorado del NMS?</p> <p>11. ¿Qué acciones ha realizado la COSDAC para diagnosticar las necesidades de formación docente? ¿son las mismas para todos los subsistemas?</p> <p>12. ¿Qué modalidades de formación continua del profesorado ofrece la COSDAC? ¿Cuál ha resultado más eficaz y pertinente? ¿por qué?</p> <p>13. ¿Cómo se ha establecido la oferta de cursos y quién o quiénes deciden dicha oferta?</p> <p>14. ¿Quiénes son los actores que intervienen en el diseño de programas de formación docente continua que ofrece la COSDAC?</p> <p>15. ¿Cómo se establece el presupuesto en la COSDAC para el programa de formación continua del profesorado de EM? ¿Avizora posibles diferencias con la nueva administración?</p> <p>16. ¿Cuánta diferencia hay en inversión/costos para los cursos que se ofertaron durante la RIEMS y la oferta de formación para el personal académico hasta 2018?</p>	
<b>Tópico</b>	<b>Desarrollo/ Implementación</b>
<b>Preguntas</b>	
<p>17. ¿En qué medida se ha considerado la atención a la diversidad de subsistemas y de contextos educativos en el desarrollo del programa de formación continua del profesorado del NMS que oferta la COSDAC?</p> <p>18. ¿La COSDAC cobra por algún tipo de oferta formativa? Si es así, ¿hubo diferencia en los costos por la oferta disciplinaria y pedagógica hasta el 2018?</p> <p>19. ¿En qué consistían las plataformas educativas para la oferta de formación continua?</p> <p>20. ¿Bajo qué enfoque pedagógico se diseñaron las plataformas educativas para el desarrollo de la oferta de formación del profesorado?, ¿Se elaboraron de manera interna o existe alguna articulación con alguna instancia externa?</p> <p>21. Para conducir el diseño del o los programas de formación en la COSDAC, ¿se privilegia algún modelo de diseño instruccional y quién lo provee?</p> <p>22. ¿Cuáles son las estrategias de aprendizaje que se promueven en el o los programas de formación continua?</p> <p>23. ¿Cuál es el perfil del asesor académico/tutor/facilitador?</p> <p>24. ¿Mediante qué mecanismo se les contrata a los asesores académicos/tutores/facilitadores y qué relación laboral mantienen con la COSDAC?</p>	
<b>Tópico</b>	<b>Evaluación/ Impacto</b>
<b>Preguntas</b>	

25. ¿Desde la COSDAC cómo se han evaluado a los programas de formación continua del profesorado? ¿existe algún tipo de seguimiento en las aulas?
26. ¿Se han evaluado las plataformas y programas educativos que promueve la COSDAC?
27. ¿Cómo se actualizaba la oferta de formación continua del profesorado desde la COSDAC?
28. En general, ¿cuál ha sido el impacto de la oferta de formación continua en el profesorado? ¿Se ha elaborado algún análisis para medirlo?
29. ¿En qué medida la formación continua ha contribuido al perfil docente del nivel medio superior?
30. ¿Qué subsistemas se han visto más interesados o favorecidos con el programa de formación continua para personal académico? ¿a qué se debe?
31. ¿Qué peso debería tener cursar (o no) programas de formación continua para la obtención de estímulos docentes, promociones y para la permanencia?
32. En la actual administración ¿Qué se espera mantener y qué cosas cambiarán en relación con la formación continua de docentes del NMS?

**Anexo E. Instrumentos para el registro sistemático de observación a los cursos**

*Tabla de “Seguimiento de cursos NMS”*

<b>Día de sesión</b>	<b>Actividades</b>	<b>Participación del profesorado</b>
<b>Número de Sesión:</b> <b>Fecha:</b> <b>Inicio y término:</b> <b>Número de asistentes:</b>		
<b>Número de Sesión:</b> <b>Fecha:</b> <b>Inicio y término:</b> <b>Número de asistentes:</b>		
<b>Número de Sesión:</b> <b>Fecha:</b> <b>Inicio y término:</b> <b>Número de asistentes:</b>		
<b>Número de Sesión:</b> <b>Fecha:</b> <b>Inicio y término:</b> <b>Número de asistentes:</b>		

## Anexo F. Registro sistemático de observación en tiempo real a los cursos

Registro de observación en tiempo real del curso: “Habilidades socioemocionales y su relación con la práctica docente”

Día de sesión	Actividades	Participación del profesorado
<p>Sesión 1 Fecha: 21/ 01/ 2019 Inicio y término: 09:18 – 15.00 horas Número de asistentes: 18 docentes</p>	<p><b>09:30 horas:</b> se establece una dinámica que consiste en la presentación del profesorado frente al grupo de participantes. Con lo anterior, se pretende generar confianza y cohesión entre ellos/as.</p> <p><b>09:50 horas:</b> se pide revisar la página 12 del material para el participante, con la intención de realizar una evaluación diagnóstica; tienen 10 minutos para dicha actividad.</p> <p><b>10:05 horas:</b> se revisa el propósito del curso, mismo que se encuentra situado en el material del curso; además se examinan las competencias docentes a desarrollar; los contenidos y productos del curso; y los criterios de evaluación y acreditación.</p> <p><b>10:30 horas:</b> los y las docentes realizan una actividad donde se reúnen en equipo y resuelven una actividad (apoyo 2), donde se les invita a compartir experiencias sobre: cuestiones que disfruten como docentes e individuos; características como docentes y sujetos; y aspectos que nos hacen diferentes a otros/as docentes. Existe una última pregunta ¿Eres uno mismo en el aula y tu casa? Se establece un tiempo de 30 minutos para terminar la actividad.</p>	<p>Los y las docentes participan en el encuadre de las actividades y proponen reglas de convivencia. Comparten las respuestas de las preguntas establecidas en la actividad “apoyo núm. 2”:</p> <p>expresan sus opiniones recuperando sus vivencias personales y laborales.</p> <p>Hablan sobre una plataforma denominada “Construye T”, donde se brinda capacitación en materia socioemocional; además, discuten sobre las habilidades socioemocionales y su relación con el nuevo modelo educativo.</p>
<p>Sesión 2 Fecha: 22/ 01/ 2019 Inicio y término: 09:20 – 14:00 horas Número de asistentes: 16 docentes</p>	<p><b>09:20 horas:</b> se indica el orden de las páginas se revisarán en esta sesión: 95, 96, 99, 62, 113, 35. Posteriormente, surge un espacio de discusión con la intención de recuperar los contenidos abordados en la clase anterior.</p> <p><b>11:55 horas:</b> revisan el tema “interpretación de emoción, interacción y comportamiento”.</p> <p><b>13:20 horas:</b> Los y las docentes revisan el tema “principios fundamentales de la regulación emocional” con la intención de realizar una actividad ubicada en la pág. 96, titulada “Episodio emocional”.</p>	<p>Los y las docentes opinan sobre la importancia de abordar y regular las diferentes manifestaciones emocionales; mismas que se presentan en sus alumnas/os. Dentro de la comprensión de las emociones, surge la discusión entre los docentes sobre las diferentes perspectivas que se tienen sobre la percepción de las mismas; además se habla sobre el lenguaje corporal como forma de comprenderlas. Generan un momento de participación donde se habla sobre agresiones hacía las personas cuando uno tiene emociones</p>

		negativas que propician ese comportamiento
<p>Sesión 3  Fecha: 23/ 01/ 2019  Inicio y término:  09:23 – 13:55 horas  Número de asistentes:  16 docentes</p>	<p><b>09:00 horas:</b> al iniciar la sesión, los y las docentes prestan atención al objetivo específico para el desarrollo de la misma. Registran en sus apuntes las páginas (99, 51, 101, 102, 104) ubicadas en el material del participante; asimismo, algunos docentes hojean el documento.</p> <p><b>11:45 horas:</b> Al regresar del receso, se implementa una dinámica grupal que consiste en revisar la página 101 (apoyo 7) del material para el participante para identificar la actividad a resolver. Previo a esa situación, los/as docentes registran en una hoja doblada a la mitad las características sobre sí mismas/os, por una parte, y, por otra su nombre.</p> <p><b>12:46 horas:</b> partiendo de la actividad realizada, se aborda la temática autonomía emocional partiendo de estrategias de autogestión personal como: autoestima, automotivación, actitud positiva, responsabilidad, autoeficacia emocional, análisis crítico de normas sociales y resiliencia.</p>	<p>Los y las docentes abordan los contenidos relacionados al autocontrol emocional; además comparten diferentes situaciones en las que perdieron el control en sus aulas. Trabajan ciertas estrategias en las cuales se puede realizar contención a sus emociones para regularlas.</p>
<p>Sesión 4  Fecha: 24/ 01/ 2019  Inicio y término:  09:20 – 13:45 horas  Número de asistentes:  16 docentes</p>	<p><b>09:26 horas:</b> Mientras se acomodan los y las docentes, la facilitadora escribe en el pizarrón las páginas (105, 108, 107, 109, 58, 62) que se emplearan para el abordaje de los contenidos y las registran en sus notas dicha información.</p> <p><b>10:00 horas:</b> se abordan los contenidos sobre emociones intrínsecas y extrínsecas, y los/as docentes comparten ejemplos basados en sus experiencias áulicas.</p> <p><b>11:45 horas:</b> los y las docentes participan en una dinámica basada en el tema de “comunicación activa y proactiva”. Asimismo, los/as participantes opinan respecto a la manera en que se produce la comunicación con el estudiantado y se realiza en parejas.</p> <p><b>12:01 horas:</b> la actividad en pareja consiste en colocarse de frente y platicar alguna situación que en estos momentos ocasionen emociones negativas. La intención es escuchar sin ninguna interrupción, durante 10 minutos.</p> <p><b>12:25 horas:</b> se plantea la misma actividad en pareja, pero ahora bajo una situación de escucha proactiva, esto denota un intento de ser empático hacia quien se escucha; además de dar una opinión sin alterar el testimonio, para esta actividad se dan 20 minutos.</p>	<p>Los y las docentes construyen un espacio de discusión respecto a las experiencias compartidas por otros/as docentes en torno al tema “emociones intrínsecas y extrínsecas”. Comparten impresiones sobre la actividad en parejas y sus experiencias áulicas.</p>

<p>Sesión 5  Fecha: 25/ 01/ 2019  Inicio y término: 09:25 – 13:12 horas  Número de asistentes: 9 docentes</p>	<p><b>09:42 horas:</b> los y las docentes registran en sus cuadernos los objetivos y las páginas (109, 62,112, 106, 110) de esta sesión.  <b>10:00 horas:</b> los/as docentes participaron en una actividad donde se les pregunta: ¿Quiénes son? ¿Qué hemos logrado? ¿Qué queremos hacer?  <b>11:35 horas:</b> como último tema a abordar es el de las competencias para la vida, para esto los participantes hacen énfasis a la identificación de problemas y/o situaciones donde reconocen la resolución de las mismas: análisis, evaluación, selección de la mejor opción y poner en práctica.  <b>12:00 horas:</b> los y las participantes comparten que les pareció el curso y hacen una evaluación respecto a su desarrollo.</p>	<p>Los y las docentes comparten sus reflexiones sobre dichas preguntas; la mayoría recupera experiencias sobre sus interacciones con los estudiantes. Discuten sobre trabajar de manera práctica en el bienestar de uno/a mismo/a, ya que esta situación permitiría extenderla a ámbitos como: lo emocional, material, profesional, social y físico. Evalúan el curso en un formato que corresponde a la Dirección General de Bachilleres.</p>

*Registro de observación en tiempo real del curso: “Inteligencia emocional para mejorar la práctica docente”*

Día de sesión	Actividades	Participación del profesorado
<p>Sesión 1  Fecha:  21/ 01/ 2019  Inicio y término:  15:25 – 20:00 horas  Número de participantes:  21 docentes</p>	<p><b>16:10 horas:</b> se realizó una dinámica de presentación e inducción; donde los y las docentes se tenían que colocar en círculo y pasar una bufanda en forma de “bola”. Se desarrolló de la siguiente manera: un docente pasa la “bola” y dice “voy 1”, el segundo indica “voy 2”, así sucesivamente...  <b>16:30 horas:</b> al estar en círculo, los docentes dicen su nombre, un interés personal y plantel de procedencia; acompañado de esto, cada docente se sujetaba del brazo de otro y, así, se compartían opiniones entre ellos y ellas.</p>	<p>Los y las docentes acataron las instrucciones sin ningún inconveniente y, en cuanto realizaban la dinámica, se implicaban y reían a la vez. Durante la sesión, plantean opiniones sobre los acuerdos de operación del curso; mencionan que requieren un curso de manera flexible, es decir, que les permitan expresarse abiertamente; opinan sobre los contenidos abordados; y comparten diversos conflictos</p>
<p>Sesión 2  Fecha:  22/ 01/ 2019  Inicio y término:</p>	<p><b>15:00 horas:</b> se establece una dinámica que consiste en elegir un momento para activar la mente. A partir de eso, se colocan en círculo y comienzan con movimiento corporal (mover la cabeza, piernas, pies, brazos y manos).  <b>16:00 horas:</b> se realiza una actividad que consisten en elegir una pareja y decirle</p>	<p>Los y las docentes debaten sobre los estigmas hacia los adolescentes; cuya intención fue: que el profesorado revalore cómo se comportan en clase y como contienen ciertos comportamientos.</p>

<p>15:25 – 20:00 horas Número de participantes: 21 docentes</p>	<p>unas palabras que quisieran decirle a alguien, pero nunca lo han hecho y viceversa. <b>17:40 horas:</b> los y las docentes elaboran una carta para su pareja a la que se le compartió las palabras. Posteriormente se reúnen para compartir las impresiones sobre las actividades realizadas; además de externarlas al grupo. <b>19:00 horas:</b> se realiza una actividad que implica un trabajo en grupo donde se tiene que definir que es la Educación.</p>	<p>También construyen un concepto sobre Educación entre todas/os las participantes.</p>
<p>Sesión 3 Fecha: 23/ 01/ 2019 Inicio y término: 15:25 – 20:00 horas Número de participantes: 21 docentes</p>	<p><b>15:17 horas:</b> los y las docentes crean un debate sobre la apreciación de sus recursos didácticos y como favorecen la motivación entre sus alumnos/as. <b>16:32 horas:</b> se pone una situación cuya intención es debatirse; sobre todo, que todos/as manifiesten su opinión sin excepción alguna y que reconozcan su liderazgo. <b>17:45 horas:</b> los docentes se reúnen en grupo y se suman a una dinámica titulada “El pozo”. La cual consistía en sujetarse de las manos estirando el brazo, haciendo un círculo en medio, depositando palabras a este, bajo tres preguntas: ¿qué necesito?, ¿qué espero? y ¿qué voy a dar al grupo? <b>18:30 horas:</b> los y las docentes salen al pasillo exterior del aula y se implementa una dinámica donde los docentes tienen que cruzar una línea colocada con hilo; pero sin pasar por debajo. Tienen que saltar, ayudarse al pasar del otro y crear una estrategia para hacerlo. <b>19:28 horas:</b> los y las docentes elijen un color de su preferencia y se agrupan en cuatro equipos. El criterio era juntarse con los que tienen el mismo color o afines. <b>19:40 horas:</b> a partir de la reunión en equipo, crean una historia donde se construye un caso que haya generado un cierto desafío emocional.</p>	<p>Los y las docentes debaten sobre Educación y motivación, y como a partir de sus recursos didácticos la generan. También reflexionan sobre las barreras para aprender, a partir de la dinámica de pasar por la línea. Por último, resaltan la importancia de tomar ciertas decisiones.</p>
<p>Sesión 4 Fecha: 24/ 01/ 2019 Inicio y término: 15:25 – 20:00 horas Número de participantes: 21 docentes</p>	<p><b>17:56 horas:</b> en la sesión anterior, se realizó una historia en equipo, se retoma para crear un guion teatral. Dicho guion mostraba un caso del Colbach, donde se presentaba una situación de conflicto. <b>18:42 horas:</b> la otra dinámica que realizaron los y las docentes, consistió en la elección (bajo consenso) de un caso mostrado por los participantes; esto para encontrar otra solución más favorable y orientada a los contenidos de inteligencia emocional.</p>	<p>Los y las participantes discuten sobre la asertividad y la manera de comunicarse con sus alumnos/as. Comparte sobre experiencias de conflicto que han vivido en sus aulas y las maneras en que encontraron soluciones.</p>

<p>Sesión 5 Fecha: 25/ 01/ 2019 Inicio y término: 15:25 – 20:00 horas Número de participantes: 21 docentes</p>	<p><b>15:15 horas:</b> los y las participantes desarrollan una dinámica donde simulan un caso sobre un alumno/a conflictivo en el aula.</p> <p><b>17:45 horas:</b> los y las participantes realizan una dinámica donde cierran sus ojos y recuerdan a una maestra/o que haya marcado su vida (sea este adverso o positivo). Posteriormente, al abrir sus ojos, tiene que quedarse con la imagen que se revivió.</p> <p><b>18:25 horas:</b> los y las docentes se colocaron en pareja para compartir que fue lo que marco al maestro/a que se recordó.</p> <p><b>19:15 horas:</b> los y las participantes realizan ejercicios de respiración, para trabajarla. Al terminar se sugiere utilizar este recurso para los lapsos que tienen en el receso.</p>	<p>Los y las docentes reflexionan sobre los casos de alumnos/as conflictivos y como tomar decisiones para actuar en consecuencia. Discuten sobre la educación física emocional y revisan la importancia de la respiración para tranquilizarse.</p>
--	---	--

*Registro de observación en tiempo real del curso: “Taller de prevención de la violencia de género para docentes”*

Día de sesión	Actividades realizadas
<p>Sesión 1 Fecha: 21 de enero de 2019</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ La instructora llega de manera puntual y comienza a atender dudas acerca de los profesores que no se pudieron inscribir vía internet.</li> <li>▪ Se reparte el programa del taller.</li> <li>▪ Se realiza pase de asistencia.</li> <li>▪ Entre todos los profesores establecen los acuerdos de convivencia que se llevarán a cabo en el taller, debido principalmente a que dos profesores llegaron tarde, lo que generó que tuvieran que establecer los límites de llegada y la participación.</li> <li>▪ Cada uno de los profesores que asistieron al curso tuvieron que realizar una presentación en la que describen su trabajo, el área en la que laboran, y las expectativas que tenían al tomar dicho taller.</li> <li>▪ La instructora realizó la presentación del taller señalando los objetivos y estableciendo las reglas generales.</li> <li>▪ Se realiza una actividad en la que los docentes deben formar equipos para discutir las diferencias que existen entre los términos género y sexo, deben realizar un rotafolio que describa las principales diferencias de ambos conceptos.</li> <li>▪ La actividad cierre del tema fue que cada uno de los equipos expusiera frente al grupo las diferencias entre género y sexo lo que provocó un debate grupal muy enriquecedor.</li> </ul> <p><b>Receso</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Al reinicio de la sesión se vuelven a conformar los equipos para seguir exponiendo acerca del tema de diferencia entre género y sexo fue un tema que provocó mucha retroalimentación entre todos los docentes, quienes aportaron muchos conocimientos para entender de manera más clara las diferencias entre los conceptos.</li> </ul>

<p>Sesión 2 Fecha: 22 de enero de 2019</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Llega la instructora y se comienza un repaso de lo visto el día anterior, es interesante señalar que los profesores son los que terminan dando al repaso, porque la instructora les otorga la facilidad de participar de acuerdo a lo que los profesores deseen.</li> <li>▪ Para tratar el tema de la sesión se promueve de nuevo el trabajo colaborativo, de nuevo los equipos tendrán que realizar un trabajo y expondrán de manera conjunta el tema género femenino y género masculino.</li> <li>▪ La instructora lleva a cabo el pase de asistencia</li> <li>▪ Los equipos pasan a realizar su exposición para establecer diferencias entre el género masculino y el género femenino.</li> </ul> <p><b>Receso</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Al reiniciar la sesión se indica la forma de trabajar, que será de manera individual, con la finalidad de establecer una organización al violentómetro. Cabe destacar que esta actividad se realiza antes de conceptualizar el tema de la violencia.</li> <li>▪ Se establecen ciertos enunciados que le muestran violencia y los profesores tienen que enumerarlos considerando que el 1 es el menos grave y el 30 es el más grave.</li> <li>▪ Se realiza una plenaria acerca de la organización del violentómetro. Esta actividad genera gran interés para todos los profesores, pues muchos no coinciden al momento de ordenar los grados de violencia.</li> <li>▪ Llega al salón de clases el profesor Abel, quién es representante de Dirección General para dar la bienvenida a los profesores al taller.</li> <li>▪ Se establece una última actividad que se realiza Igualmente en plenaria en la que se discuten los ejemplos de machismo que se insertan en algunas palabras comunes a nuestro lenguaje.</li> <li>▪ El debate entre los profesores sigue siendo muy enriquecedor y genera un ambiente muy interesante que provoca la participación de todos.</li> </ul>
<p>Sesión 3 Fecha: 23 de enero de 2019</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Llega la instructora Y menciona que hay un cambio de salón debido a que en el salón en el que estábamos al inicio no se podía usar ningún aparato eléctrico, pues no cuenta con enchufes.</li> <li>▪ En el nuevo salón se comienza con un repaso de la sesión anterior que prácticamente realizan los profesores y sólo son guiados por la instructora.</li> <li>▪ Se comienza a tocar el tema del día que es establecer qué es la violencia y cuáles son sus características, para la realización de la actividad se establece que se trabajará por equipos.</li> <li>▪ Los equipos tienen que establecer qué es la violencia de género y dar ejemplos</li> <li>▪ Receso</li> <li>▪ Al retomar la sesión sigue con la exposición de los equipos acerca de los ejemplos de la violencia de género</li> <li>▪ Se continúa con una plenaria acerca de los ejemplos de violencia de género, los profesores tocan temas tales como el poliamor y la diversidad sexual.</li> <li>▪ Se realiza otra actividad de nuevo en equipos, esta vez consiste en analizar las letras de ciertas canciones que se cree promueven la violencia de género, se comienza con escuchar los audios de las diferentes canciones a analizar después se reparten las canciones para analizar por equipo.</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Se hace una exposición por equipos acerca de la violencia que promueven las canciones, la participación de todos los profesores asistentes al curso hacen muy enriquecedora la sesión.</li> </ul>
<p>Sesión 4 Fecha: 24 de enero de 2019</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Llega la instructora, quien indica los objetivos de la sesión.</li> <li>▪ La sesión del día se comienza con un repaso de lo visto la sesión anterior, hay que mencionar que todos los repasos se caracterizaron por la enorme participación de los profesores.</li> <li>▪ Se promueve que para trabajar en los temas del día se formen equipos de 5 personas, que realizaron actividades para identificar los factores que generan violencia.</li> <li>▪ Cada uno de los equipos establece sus ideas acerca de los factores que generan violencia y todo esto provoca que la actividad se vuelva una plenaria en donde la mayoría de los profesores explica su punto de vista acerca del tema.</li> <li>▪ Se lleva a cabo una proyección de un vídeo sobre el tema de violencia de género.</li> </ul> <p><b>Receso</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Al reiniciar la sesión se comienza con una plenaria en la que se señalan los temas que se tocaron de acuerdo a lo visto en el video.</li> <li>▪ Proyección de la película Sara no está sola</li> <li>▪ La siguiente actividad que se propone es que los docentes respondan un cuestionario en el que se analizan lo visto en la película.</li> <li>▪ Deben hacer un listado de los factores de riesgo que generan violencia, esta actividad se realiza de manera individual, pero concluye con una interacción muy interesante entre los profesores pues exponen y complementan ideas entre ellos.</li> </ul>
<p>Sesión 5 Fecha: 25 de enero de 2019</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Llega la instructora y se comienza con un repaso de la sesión anterior en la que participan activamente los profesores.</li> <li>▪ La instructora reparte entre los profesores la hoja de evaluación del curso que comienzan a responder y posteriormente devolver a la instructora.</li> <li>▪ Se comienza con la actividad del día que consiste en establecer cuáles son los factores de protección de la violencia de género, esto se hace de manera individual.</li> </ul> <p><b>Receso</b>, cabe destacar que en este receso se realizó un convivio en el que todos los asistentes al taller participamos, donde incluso hubo hasta pastel para celebrar a los profesores que cumplieron años durante la semana.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Reinicio de sesión en la sala de cómputo, cada uno de los profesores ocupa una computadora para realizar su actividad final, consistente en la descripción de las actividades en donde establecen en qué momentos y contenidos aplicarían lo que se vio durante el taller. Esta actividad se realiza de manera individual.</li> <li>▪ Algunos profesores comienzan a terminar la actividad y según vayan terminando pueden retirarse.</li> <li>▪ Concluye el taller.</li> </ul>

**Anexo G. Registro sistemático de observación en el seguimiento a docentes participantes dentro del programa**

*Registro de observación: Seguimiento a un docente del plantel 3 “Iztacalco”*

Asignatura observada	Actividades en el aula
<p>Biología 1-420 Fecha: 12/02/2019 Inicio y término de la clase: 11:00 - 13:00 horas Número de asistentes: 43 estudiantes</p>	<p><b>11:05 horas:</b> el docente les solicitó a sus estudiantes elaborar un gafete de identificación donde colocaran sus virtudes y defectos. <b>11:35 horas:</b> el docente les pide a los alumnos/as que coloquen una hoja sobre sus espaldas donde describen un área de oportunidad de sí mismos; esto con la intención de que sea visible entre todos y todas. <b>11:54 horas:</b> al identificar su área de oportunidad de sus alumnos, la refuerza a través de la participación. <b>12:20 horas:</b> el docente define a los grupos por color: naranja, amarillo, etc. Pide a los equipos traer un folder de acuerdo al color y con una virtud que represente al equipo.</p>
<p>Biología 1-420 Fecha: 14/ 02/ 2019 Inicio y término de la clase: 11:00 – 12:00 horas Número de asistentes: 45 estudiantes</p>	<p><b>11:22 horas:</b> el docente pasa lista y revisa si sus alumnos/as cuentan con su gafete y tira de materia.</p>
<p>Biología 1-419 Fecha: 14/ 02/ 2019 Inicio y término de la clase: 10:00 – 11:00 horas Número de asistentes: 42 estudiantes</p>	<p><b>10:06 horas:</b> el docente da indicación a su grupo sobre la importancia de que sus alumnos/as tengan el gafete donde se ubica su virtud y su papel que muestra su área de oportunidad. <b>10:17 horas:</b> El maestro supervisa si todas y todos portan su papel con su área de oportunidad. <b>10:20 horas:</b> Conforme al área de oportunidad, comienza a delegarse en cada equipo de trabajo al líder y sublíder; además, insiste en información a sus alumnos/as que tienen que agruparse cuando llegan al aula con el equipo que formaron desde la primera sesión.</p>
<p>Química 1-270 Fecha: 18/ 02/ 2019 Inicio y término de la clase: 15:00 – 16:55 horas Número de asistentes: 26 estudiantes</p>	<p><b>15:36 horas:</b> El docente pasa lista y verifica que sus estudiantes cuenten con su gafete y tira de materias. Además de validar si portan su papel pegado en la espalda sobre su área su oportunidad. <b>15:42 horas:</b> Establece una dinámica donde un alumno/a expresa una pregunta y otro/a responde. El docente registra participaciones, sin embargo, los estudiantes no se muestran participativo; aun así, a través de interrogativas inducidas por el maestro. Asimismo, él se convierte en anfitrión para animar la clase. <b>15:20 horas:</b> El docente brinda espacio de discusión y participación; de igual manera, permite una comunicación fluida entre sus estudiantes.</p>
<p>Ecología-670 Fecha: 18/ 02/ 2019 Inicio y término de la clase: 17:00 – 18:05 horas Número de asistentes: 24 estudiantes</p>	<p><b>17:05 horas:</b> El participante pasa lista y verifica que cuenten con su gafete de identificación y tira de materias</p>

*Registro de observación: Seguimiento a una docente del plantel 4 “Lázaro Cárdenas”*

Asignatura observada	Actividad en el aula
<p>Lenguaje y Comunicación 2 19 de febrero de 2019 de 09:00 a 11:00 horas. Asistentes: 51 alumnos</p>	<p>Comienzan a participar los equipos con la nota del día, una actividad que realizan todos los días, consistente en que deben mencionar noticias y su impacto en la sociedad. <b>9:45 horas:</b> La profesora les da copias con el texto que analizarán en el contenido de texto narrativo, se trata de una nota publicada en una revista que se llama <i>Gas pimienta ¿prohibido para la defensa de las mujeres?</i> Analizan el texto y después comienzan los chicos a exponer sus puntos de vista por equipo, con la profesora como mediadora y estableciendo las pautas para opinar con respeto. Les encarga de tarea una actividad consistente en responder una pregunta: ¿Es válido utilizar el gas pimienta como herramienta de defensa? ¿Por qué?</p>
<p>Lenguaje y Comunicación 2 21 de febrero de 2019 de 09:00 a 11:00 horas. Asistentes: 49 alumnos</p>	<p>Comienza la clase con la nota del día. La dinámica siguiente consiste en exponer por equipos la respuesta a la pregunta qué fue tarea la sesión anterior, la participación de los jóvenes es mucha. La siguiente actividad consiste en comenzar a reconocer las actitudes que representan violencia y que los alumnos identifican como algo común en su vida. Comienzan a ordenar una serie de enunciados de violencia que la profesora les proporcionó para representar un mayor o menor grado de violencia. Concluye la sesión y queda pendiente seguir ordenando el violentómetro.</p>
<p>Lenguaje y comunicación 2 22 de febrero de 2019 de 11:00 a 13:00 horas. Asistentes: 50 alumnos. Es importante señalar que las tres observaciones se hicieron en el mismo grupo de segundo semestre.</p>	<p>Comienza la clase con la nota del día. Se da secuencia a la actividad inconclusa de la sesión anterior para ordenar de mayor a menor los actos de violencia. Después de analizar cada situación la profesora les proporciona el orden correcto del violentómetro, además les hace saber acerca de que los profesores, y específicamente ella, están para orientarlos en caso de que alguna o alguno de ellos sufran violencia de género. Se pone una lona con el violentómetro impreso en la entrada de la escuela.</p>