



Estudio de la Formación y Actualización Permanente del Profesorado en México

TRABAJO FIN DE MÁSTER

PRESENTA:

L.E.P. Jacqueline González Cortés

TUTOR:

Dr. Juan Fernández Sierra

**Máster en Políticas y
Prácticas de Innovación
Educativa**

Índice

Presentación	3
1. FUNDAMENTACIÓN TEORICA	5
1.1 El panorama actual de la formación y actualización de los profesores en Europa	7
1.2 La formación de profesores en América Latina	11
1.3 La formación y actualización de los docentes en México	16
2. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN	20
2.1 Justificación	20
2.2 Objetivos del proyecto de investigación	21
2.3 Muestra teórica	22
2.4 Instrumentos de recogida de información	24
2.4.1 Entrevista	24
2.4.2 Grupos de discusión	26
2.4.3 Análisis de documentos	27
2.5 Procedimientos para el análisis de la información	27
2.6 Rigor de la Investigación	29
2.7 Temporalización	31
Bibliografía	32

PRESENTACIÓN

En el presente proyecto se aborda el planteamiento de investigación en el campo del *Estudio de la formación y actualización permanente del profesorado en México*. Tema que me parece pertinente para realizar la investigación, ya que desde mi experiencia la formación permanente de los profesores es un punto importante para el mejoramiento de la educación en México, por las situaciones actuales que atraviesa el país, la inclusión de nuevas reformas educativas y leyes políticas para un cambio revolucionario, con la esperanza de una mejor educación pública. Los profesores son el pilar principal de la educación. Pues como afirma Libâneo, (2013:17) “no hay reforma educativa, no hay propuesta pedagógica sin profesores”.

Es por ello que la formación permanente es un contexto propicio, sobre todo en estos momentos en los que el país atraviesa un conflicto por la *Reforma Educativa*, la cual incluye el modelo de formación y actualización de los docentes. Es realmente interesante analizar las perspectivas políticas, económicas y educativas que llevan a implementar dicho modelo, además de las perspectivas y experiencias de los docentes que se enfrentan a estas situaciones.

Para la construcción del presente estudio, se han tomado en cuenta diversas investigaciones en países de Europa y América Latina, así como los estudios que se han realizado sobre México, estudiando la situación a la que se enfrenta la formación permanente de los profesores y así como de manera particular los estudios sobre la formación y actualización de los profesores en México, las cuales se desarrollan en la fundamentación teórica del trabajo, que consta de tres apartados:

En el primer apartado “*El panorama de la formación y actualización de los profesores en Europa*”, se expresan los estudios llevados a cabo por algunas instituciones reconocidas como EURYDICE, OCEDE y la UNESCO, que enuncian los acontecimientos más relevantes sobre las situaciones de los países europeos en el marco de la formación

permanente de profesores, además de las perspectivas sobre las necesidades formativas de los docentes.

En el segundo apartado “*La formación de profesores en América Latina*”, se analizan las situaciones y los cambios que ha experimentado el magisterio Latinoamericano, revisando las investigaciones de la UNESCO a través de su programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREAL), además de estudios nacionales de países como: Chile, Brasil, Colombia, EUA y México, con la cual se recopilan las escenarios a los que se enfrentan los países de América Latina en el marco de la formación profesional de los profesores, así como la influencia de las políticas educativas en los programas de formación.

En el tercer apartado “*la formación y actualización de los docentes en México*”, se presenta una exhaustiva búsqueda de artículos, investigaciones y documentos gubernamentales, que muestren la situación de los docentes en el país, dadas las condiciones que en este momento arrojan los escenarios en los que se encuentran los profesores en el marco de la actualización y profesionalización, así como la revisión del modelo de formación continua puesto en marcha a partir de este año, que será el principal objetivo de esta investigación.

Seguido de la fundamentación teórica se encuentra el diseño de la investigación, aquí se describe la justificación, los objetivos de la investigación planteada, el tipo de estudio que se va a realizar, el cual será a través de la muestra teórica, las variables que permitirán seleccionar la muestra de investigación, así como los instrumentos que se utilizarán para recoger la información en su momento, además del procedimiento y análisis de estos, concluyendo con el rigor de la investigación y la temporalización, propuestas para realizar el estudio de investigación.

1. FUNDAMENTACIÓN TEORICA

INTRODUCCIÓN

La preocupación por entender la situación actual de la educación, la calidad, y la evaluación de los docentes, los cambios sociales y tecnológicos, los contextos y escenarios políticos, la necesidad de los docentes de adaptarse a estas demandas, nos centra en el estudio de la formación permanente de los profesores que es el aspecto fundamental que se presenta en este trabajo.

Se intenta un acercamiento a los programas de formación permanente de los profesores, así como de investigaciones y análisis de éstas, que se realizan en cada país de Europa y América Latina. Es importante rescatar que cada contexto es diferente, influenciado por el marco político, económico, burocrático y social, el cuál marca una pauta en el desarrollo de la formación permanente del profesorado, como expresa Ferreres e Imbernón (1999:11):

“La formación permanente del profesorado, en ocasiones no se acostumbra a tener en cuenta que el interés del profesorado por su formación y por su actualización científica, pedagógica y cultural no es uniforme, sino que difiere en función de la persona, de la situación profesional, del número de años de ejercicio profesional y también de las circunstancias educativas, sociales y culturales del entorno en el que ejerce su tarea docente. Ello hace que la formación permanente del profesorado sea una tarea compleja”.

La formación del profesorado conlleva la mejora de los conocimientos profesionales, el crecimiento profesional y ético, para enfrentar las demandas de la sociedad actual. El docente debe estar preparado para actuar acorde a la revolución tecnológica de este nuevo siglo, que ponga de manifiesto herramientas y estrategias acordes a las necesidades pedagógicas de los educandos. Siguiendo a Stenhouse (1984) citado por Imbernón (1994:43) “las características más destacadas de este profesorado serían «una capacidad para un autodesarrollo profesional autónomo mediante un sistemático autoanálisis, el estudio de la labor de otros profesionales y la comprobación de ideas mediante procedimientos de investigación en el aula»”. Es así como se concibe la

formación o actualización como el desarrollo profesional de los docentes directamente con relación al proceso de mejora de las funciones pedagógicas (Ferrerres e Imbernón,1999).

Y ello sin duda significa alcanzar u obtener profesores capacitados para enfrentarse a este mundo globalizado, con características y competencias acordes y en sintonía a las demandas de las instituciones escolares. Como señala Escudero (1994:19) “aparece como un profesional del que se espera no sólo que enseñe, sino que pueda justificar, razonar y validar lo que enseña, desde una óptica que reclama su condición de intelectual crítico, de agente social embarcado en la transformación cultural más amplia, y no sólo en la transmisión de contenidos académicos instrumentales y asépticos”. La formación de un profesorado reflexivo, critico e investigador ha de conducirnos a una reconceptualización en el ámbito de la formación del profesorado (Imbernón,1994).

Las necesidades formativas de los docentes son notables, acordes a la cultura y la sociedad, su función esta desfasada de la situación real a la que se enfrentan los alumnos, los cuales viven en la revolución tecnología y los docentes capacitados y formados por programas antiguos que no cubren con la conceptualización de la escuela actual. Si en la escuela el alumnado es distinto al de antes, los equipos docentes han de cambiar en el mismo sentido y adaptarse a las nuevas circunstancias. Para conseguirlo tienen a su disposición un potente recurso: los planes de formación permanente (Eurydice, 2006). Pues como afirma Del Moral y Villalustre (2010:60) “la formación de los maestros debe estar en consonancia con los cambios que se producen en la sociedad, caracterizados por la evolución permanente, la comunicación inmediata y el acceso a una ingente cantidad de información accesible a través de las redes. La Sociedad de la Información implica transformaciones importantes en la escuela y de modo concreto, en la formación del profesorado”.

No siempre hay que situar la formación permanente en el marco institucional. El profesor puede formarse en la práctica, individualmente y en grupo, a través de iniciativas personales. Muchas de ellas pueden estar insertadas en la práctica profesional. Otras se situarán en marcos externos a ella (Imbernón, 1994). Los docentes fuera de las instituciones

educativas tienen el compromiso por buscar los medios para actualizarse y aprender nuevos conocimientos que ayuden la labor y práctica docente, buscando siempre sin lugar a dudas la mejora de la educación, además del profesionalismo, apoyados de las instituciones gubernamentales y de los programas que se emprenden al respecto. Coincidimos con Marcelo (2002) al considerar que para el profesorado el aprendizaje permanente no es una opción a elegir, sino una “obligación moral” para una profesión comprometida con el conocimiento. Incluso, algunas voces apuntan ya a la formación permanente como una realidad para la supervivencia del profesorado.

Por otro lado existen diversas instituciones y movimientos que desarrollan los procesos y planes de formación permanente del profesorado en cada país, como administraciones autónomas, locales, universidades, movimientos e instituciones públicas y privadas, las cuales se analizarán a continuación, de acuerdo al marco contextual de países de Europa y Latinoamérica.

1.1 El panorama de la formación y actualización de los profesores en Europa

La preocupación por la formación del profesorado en Europa no se traduce en realizaciones institucionales concretas hasta hace un par de siglos, coincidiendo con el nacimiento de los sistemas educativos (Marcos, Sanz y Sotomayor, 1998). Es a partir de la aparición del sistema, que se crean diversos modelos de formación permanente para los profesores. Los países europeos poco a poco se abren paso para dar responsabilidades sobre la formación permanente de los profesores a las instituciones que apoyen esta causa.

En la mayoría de los países intervienen en la formación continua del profesorado algunos organismos e instituciones como los centros de educación superior, centro para la formación continua del profesorado, sindicatos o asociaciones docentes, centros de formación privados, otros organismos o empresas privadas (Eurydice, 2007). En muchos de los casos es la universidad la que se encarga de aportar el tipo de formación o capacitación para los docentes.

La mejora de la calidad y eficacia de los sistemas de educación y formación europeos es uno de los objetivos principales del sistema educativo actual (Eurydice, 2007). Situación que se analiza continuamente mediante estudios que se realizan por la Red Europea de Información en Educación (EURYDICE), por medio de procesos de evaluación y acreditación de los programas y centros de formación inicial y continua del profesorado, proporciona una visión global de los procesos y resultados que se presentan a partir de las reformas educativas de la Unión.

En el informe de Eurydice (2007) para más de 20 países y regiones la formación permanente se considera obligatoria. Países como Francia, los Países Bajos, Suecia e Islandia, la formación permanente se considera un deber inherente a la profesión, en la práctica solo se lleva a cabo de manera voluntaria. En España, Luxemburgo, Polonia, Portugal, Eslovenia y Eslovaquia, la formación permanente es opcional, aunque esta vinculada a las posibilidades de promoción profesional y la mejora salarial. En los países de Luxemburgo y España los profesores que participan en las actividades de capacitación continua pueden lograr complementos salariales. En algunos otros países como Grecia, Italia y Chile la formación permanente es absolutamente obligatoria para todos. En otros casos los docentes pueden lograr alcanzar créditos extras al formar parte del programa de formación. Mientras que para Hungría es obligatorio que los docentes participen en un mínimo de 120 horas de formación profesional durante un periodo de siete años (OCDE, 2009).

Por su parte, la OCDE (2009) en el marco de la búsqueda de respuestas menciona que a menudo, las universidades y los institutos de formación magisterial ofrecen cursos o módulos de formación profesional para docentes en ejercicio, tanto del contenido de la materia como de las habilidades pedagógicas. En algunos sistemas, la formación profesional es proporcionada en gran medida por agencias estatales (por ejemplo, en Francia, Alemania y España). Otros sistemas (por ejemplo Bélgica, Dinamarca, Finlandia, Hungría, Italia, los Países Bajos, Noruega, Suecia y Suiza) están cambiando de un modelo orientado a la oferta de formación continua basado en la demanda, y han desregulado el mercado para la formación profesional de acuerdo con ello.

Respecto a esta situación sobre la formación permanente de los sistemas europeos Jan Figel (2010) citado por la Junta de Castilla y León en España (2010:6) Comisario Europeo de Educación, Formación, Cultura y Juventud apunta que:

“Una enseñanza y un aprendizaje mejores son cruciales para la competitividad de la UE a largo plazo, ya que un personal altamente cualificado es mucho más eficaz. Creo que debemos trabajar para que la Unión Europea disponga de profesores de alta calidad si queremos que las reformas educativas de los Estados miembros sean un éxito. Sin embargo, como muestran los estudios, estamos asistiendo a una evolución preocupante en toda la UE, y mayoría de los Estados miembros señalan deficiencias en las competencias del personal docente y dificultades para ponerse al día. En la Comunicación de hoy, y dentro del ámbito de sus competencias, la Comisión insta a los Estados miembros a abordar estos problemas y les propone una serie de directrices y principios de acción comunes”.

La formación profesional ofrece un medio para mejorar la calidad de los docentes y para conservarlos en la docencia. Sin embargo, los informes nacionales europeos revelan que la formación profesional a menudo está fragmentada, no se relaciona con la práctica de la enseñanza y carece de intensidad y seguimiento. Por ejemplo, en el informe nacional preparado para Grecia se expresó la preocupación acerca de “la calidad y la coordinación de los programas de inducción de docentes y la educación continua. En particular, se considera que el gran número de diferentes programas de educación continua no han sido coordinados satisfactoriamente” (OCDE, 2009:137).

Todo ello necesita un proceso concreto de formación que reúna características específicas como la complejidad, la accesibilidad y la utilidad social (Ferrerres e Imbernón, 1999). Como bien apunta el autor es necesario que el proceso de formación sea profundo, pero rescatando sin lugar a dudas la importancia del docente.

Por otra parte la participación, el interés y la decisión de los profesores es un factor determinante en su propia formación. En casi todos los países europeos el docente decide individualmente en qué actividades de formación profesional desea participar. La mayoría de los países ofrece a los docentes una gama de diferentes actividades de formación profesional dentro y fuera de la escuela. En muchos países los docentes pueden ser

acreedores a una licencia, un periodo sabático o una ayuda para investigación, de modo que puedan dedicarse al estudio y actividades de investigación. (OCDE, 2009).

Ante esta realidad, y con intención de buscar soluciones enfocadas a la mejora de la formación permanente que se oferta a los docentes pertenecientes a la Unión Europea, la Comisión Europea en Bruselas, (2007) confeccionó un conjunto de soluciones en forma de propuestas concretas, haciendo mención de algunas más sobresalientes:

- Garantizar que todos los profesores tengan acceso al conocimiento, la mentalidad y la aptitud pedagógicas que necesitan para cumplir su cometido.
- Garantizar que las disposiciones relativas a la formación del profesorado y el desarrollo profesional estén coordinadas de forma coherente y cuenten con los recursos adecuados.
- Fomentar una cultura de la reflexión activa y de investigación entre profesores.
- Potenciar la categoría y el reconocimiento de los profesionales de la enseñanza.
- Apoyar de manera definitiva la profesionalidad de la enseñanza.

Ante la mejora de la calidad y eficacia de los sistemas de educación y formación europeos se realizan constantemente reformas educativas y propuestas metodológicas, apoyadas de organismos gubernamentales públicos y privados para el análisis y evaluación de los sistemas. Por su parte los docentes europeos actualmente se enfrenta a múltiples retos para atender las demandas de la situación actual de la sociedad educativa. Como hace mención Camargo (2003:8):

“La centralidad de la educación y el conocimiento para promover el desarrollo de las naciones en el marco de la moderna ciudadanía y de la competitividad internacional coloca a los maestros en un puesto privilegiado, como actores sociales eje de la producción material y cultural de la sociedad. La educación, por su parte, está llamada a responder con calidad al reto de modernizar la sociedad y construir una nación justa y democrática. Una mayor y mejor concentración del sistema educativo y de la actuación de los educadores en

la construcción de la modernidad y la democracia y en la apropiación de saberes pertinentes a nuestro modelo de desarrollo significa un incremento en la calidad de la educación.”

Razón por la cual para los estados de la Unión Europea el desarrollo de la formación permanente del profesorado debe estar orientado por algunas tendencias actuales, que les permita avanzar en su desarrollo, como expresa la Junta de Castilla y León (2010) que la necesidad compartida de la formación permanente debe ser vista como medio indispensable para la actualización de competencias profesionales y el aumento de la calidad del sistema educativo, además del diseño de una formación que garantice el acceso a todos los profesionales facilitando y acercando la formación y actualización permanentes, así como el aumento de la importancia del procesos de evaluación en todos los aspectos educativos, de modo que las competencias del profesor sean el eje fundamental de la línea de acción del sistema europeo.

1.2 La formación de profesores en América Latina

En las últimas décadas, la formación de los docentes en servicio ha pasado a ser parte importante de las agendas de los sistemas educativos en América Latina. La preocupación por mejorar la calidad educativa y, en particular, por que esta mejora se vea reflejada en los logros de aprendizaje de los alumnos y alumnas ha puesto de manifiesto la problemática de la formación de los docentes (Flores, 2005).

Poco a poco se han dado reformas educativas en los países de América Latina que proponen cambios políticos, filosóficos, curriculares y metodológicos. La propia concepción de la educación se ha visto cuestionada. Lo que se entiende por educar en la actualidad no es, de lejos, lo que significaba antes en los países latinos. (Flores Arévalo, 2003). Los énfasis en la educación han cambiado: la enseñanza por el aprendizaje; los conocimientos por las competencias; la disciplina por los valores personales y sociales. (Vaillant, 2004). Por su parte Saravia (2005) apunta que los nuevos retos se plantean para afrontar las nuevas exigencias de la educación: recursos apropiados, dedicación a tiempo completo para la formación, diversas formas de organizar sus carreras profesionales para

atender las necesidades que puedan surgir en las diferentes fases de la carrera, así como las dificultades para compaginar la vida profesional y la participación activa y continua del personal docente en Latinoamérica.

Razón por la cual una de las preocupaciones de los sistemas de formación en América Latina es la definición de las competencias básicas para el desempeño docente y la creación y consolidación de sistemas de formación y evaluación que posibiliten el mejoramiento continuo de los profesores (UNESCO, 2013). Son varios los organismos institucionales que se encargan de investigar y apoyar en esta causa como es el caso de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, a través del Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREAL, 2007) que hace mención de los procesos de desarrollo de las competencias como estrategia de calidad en los procesos de formación inicial y continua, que permitan la transformación de los roles de los estudiantes y profesores, buscando la construcción colectiva en los sistemas. Por lo que la UNESCO (2001) apunta lo siguiente:

“El Marco de competencias está organizado según tres enfoques didácticos diferentes (tres etapas sucesivas en la formación del docente). El primero es el aprendizaje de los elementos básicos de la tecnología, que facilita a los estudiantes el uso de las TIC para aprender de manera más eficaz. El segundo consiste en la profundización del conocimiento, que permite que los estudiantes adquieran conocimientos más avanzados de las asignaturas escolares y los apliquen a problemas complejos de la vida real. El tercero es la creación de conocimiento, que dota a los estudiantes, los ciudadanos y la fuerza laboral en la que se integrarán de la capacidad de crear los nuevos conocimientos necesarios para forjar sociedades más armoniosas, satisfactorias y prósperas.”

Con ello la formación en servicio en Latinoamérica como parte del Sistema de Formación Continua, enriquece la práctica docente y la fortalece profesionalmente para que responda tanto a los problemas pedagógicos e institucionales como al necesario crecimiento intelectual y moral del maestro, quien de manera directa atiende al proceso de enseñanza-aprendizaje y fomento de la cultura (Flores Arévalo, 2003). Las reformas educativas de los últimos años han subrayado la importancia del accionar docente para que los cambios que se proponen en ellas sean efectivos. Estos cambios aluden directamente al trabajo docente y hacen evidente que, mientras no se cuente con profesionales docentes mejor preparados,

satisfechos de su profesión y con las capacidades necesarias para aprender y favorecer aprendizajes, ninguna reforma, por muy bien ideada que esté, podrá resultar exitosa (Vaillant, 2012).

Sin embargo, existen diversas opiniones que difieren de las reformas efectuadas por los países en América Latina, como expresa Flores (2003) las reformas propuestas se han caracterizado por haber sido desarrolladas por especialistas que las diseñan desde sus gabinetes y toman decisiones sin mayores consultas. Las reformas han sido consideradas buenas solo por el hecho de ser nuevas formas de hacer las cosas y no por su impacto o aporte a la educación; es así como los docentes latinoamericanos se han visto en la tarea obligada de tener que ejecutar reformas que generalmente no entienden, no saben cómo ejecutar o, lo que es peor, no aceptan.

Lo que conlleva a la exigencia de la revisión y replanteamiento de los planes y programas, pues en América Latina existe hoy la necesidad por parte de los Ministerios de Educación, de los profesores en ejercicio y de los ámbitos académicos, respecto a la capacidad de las universidades e institutos de formación, de dar respuesta a las necesidades de la profesión docente (Vaillant, 2012).

Si bien es cierto la formación permanente es un pilar importante para el incremento de la calidad de la educación, en Latinoamérica son diversas las problemáticas a las que se enfrentan muchos países para el mejoramiento de la calidad educativa como bien expresa Flores (2005: 4):

“La problemática docente, entonces, se empieza a observar desde diferentes perspectivas, identificando que las mejoras se darán en la medida en que los sistemas educativos asuman contribuir tanto al mejoramiento de la calidad y de los estándares de la práctica docente, como al mejoramiento del prestigio y de la posición social de la profesión. Esta situación ha hecho que la mayoría de los países en América Latina organice la capacitación de docentes en servicio. Se ha hecho evidente la necesidad de actualizarlos para que se adecuen a las actuales necesidades y a los cambios propuestos en las reformas. En los países estudiados, esta capacitación ha estado centrada en torno a cubrir dos necesidades: la primera, titular a las personas que estaban ejerciendo la profesión sin título, y la segunda, lograr el mejoramiento de la calidad de los procesos de enseñanza–aprendizaje.”

Respecto a ello señala Teregi (2006) en América Latina la situación se agudiza, ya que en varios países los docentes en ejercicio tienen formación normalista de nivel secundario. En esas condiciones, las propuestas sistemáticas deben atender a los distintos momentos de las trayectorias laborales de los docentes, podrían mejorar la calidad de su formación y contribuir a jerarquizarlos como grupo especializado dentro de la población más formada de cada país. Por lo que la existencia de *lagunas cualitativas* como designa la OECD (2006) a la falta de docentes titulados en determinadas especialidades hace prever que la carencia de titulación constituirá un problema durante varios años.

Informes sintetizados por el GTD-PREAL (2006) indican que mientras en Cuba, República Dominicana o Uruguay la totalidad de los maestros de enseñanza primaria tienen la formación requerida para ejercer la docencia, en Ecuador, Nicaragua, Panamá o Perú son muchos los maestros en ejercicio que no tienen la formación requerida por los respectivos países para el ejercicio de la profesión.

Sobre otros contextos, Darling-Hammond (2002) ha señalado que Estados Unidos se encuentra entre los países desarrollados que ofrece la menor cantidad de tiempo a sus maestros para dedicar al desarrollo profesional continuo ya que las escuelas y los padres esperan que el maestro esté en el aula en todo momento. En la mayor parte de los países europeos y asiáticos “los maestros ocupan entre quince y veinte horas semanales en el aula y el resto del tiempo con sus colegas preparando lecciones, visitando a padres, orientando a estudiantes, realizando trabajos de investigación, participando en estudios grupales y en seminarios y visitando otras escuelas. Esto contrasta con la mayoría de los maestros de educación primaria en los Estados Unidos que disponen de tres horas o menos a la semana para preparar actividades (o solamente ocho minutos por cada hora en el aula), en tanto que los maestros de secundaria generalmente cuentan con cinco períodos de preparación a la semana (o trece minutos por hora de instrucción en el aula)” (Darling-Hammond, 2002: 71). Resulta claro que el tiempo institucional es una condición para determinar qué tipo de participación es esperable de los docentes, según la modalidad de formación que se proponga y la estructura del puesto de trabajo.

En Colombia, se avanzó en la línea de controlar la oferta de formación continua a través de la determinación de perfiles profesionales docentes y de competencias mínimas de ámbito nacional. Este listado incluye actitudes deseables de un maestro a fomentarse en los cursos y permite verificar que los docentes mantienen niveles de idoneidad, calidad y eficiencia en el desempeño de sus funciones que justifiquen la permanencia en el cargo, los ascensos en el escalafón y las reubicaciones salariales dentro del mismo grado. Existe una evaluación de período de prueba que se realiza al término de cada año académico y comprende desempeño y competencias específicas a la que se suma una evaluación ordinaria periódica de desempeño anual. Por último está prevista una evaluación de competencias a realizar cada vez que la entidad territorial lo considere conveniente o por lo menos cada seis años (Vaillant,2007).

Más allá de las particularidades que muestra cada país su forma de concebir y abordar la formación de los docentes en servicio, la región está viviendo un proceso de transformación, en el que es posible encontrar algunas coincidencias que responden a ciertas tendencias globales; aunque es necesario señalar también que en muchos casos de algunos países las tendencias han sido anunciadas pero aún no han sido desarrolladas en la práctica, junto con reformas institucionales y programas de formación permanente (Saravia, 2005), respecto a todo lo anterior considero importante rescatar lo que expresa Vaillant (2012):

“Es posible suponer que en ciertos países latinoamericanos la mejora de la profesión docente es factible si hay decisión política; en otros, el contexto es más complejo. En algunos casos, lo existente es corregible a corto y medio plazo a través de políticas educativas adecuadas que se mantengan en el tiempo y que permitan aumentar el atractivo de la profesión, garantizando que los docentes permanezcan en ella. En otras situaciones, se requieren transformaciones estructurales a más largo plazo. No obstante, en todos los países latinoamericanos se necesitan políticas educativas que promuevan condiciones laborales adecuadas, una formación inicial de calidad y, sobre todo, instancias de formación permanente”.

1.3 La formación y actualización de los docentes en México

En México se han experimentado varios cambios en los planes y programas en el estudio de la educación básica; pero en ninguno de ellos se han obtenido los efectos que se esperaban. Tan solo revisando los resultados de las evaluaciones internacionales como las de PISA y, más recientemente, los de ENLACE. Una de las razones principales que se han utilizado de bandera para justificar o, en todo caso, culpar de este fracaso es el desempeño del docente en el aula. Una de las premisas es que existe un reconocido fracaso en los maestros a la hora de transferir los conocimientos, las técnicas y los métodos o cualquier tipo de innovación revisada durante la formación a la práctica de la clase (García,1993).

A pesar de ello, la información sobre los docentes en México es escasa, se encuentra dispersa y no está sistematizada. Como bien apunta Nieto (2009) el desarrollo profesional de los docentes es una tarea ardua, en principio por la escasa información que se tiene sobre los docentes: por ejemplo, el número de profesores de "carne y hueso" no se conoce con precisión. Si bien se dice que hay alrededor de 1 millón 200 mil maestros en México, este número no está confirmado ya que la estadística oficial se basa en el concepto de plazas docentes y numerosos profesores ocupan dobles plazas, mientras que otros se encuentran comisionados al sindicato o a la administración educativa estatal correspondiente, por lo que no se encuentran desarrollando actividades frente a grupo.

Ahora bien, por su parte existen programas desde hace varios años, que intentan apoyar a los docentes para tener un mejor desempeño, programas de formación y actualización, pero es importante recapitular como ha sido este proceso en el país. Desde la creación del Programa Nacional de Actualización Permanente de Maestros de Educación Básica (PRONAP) en el año de 1996, con la finalidad de definir y organizar el campo de la formación de profesores en servicio en el país. A lo largo de doce años tuvo una importante contribución en la integración de la infraestructura institucional necesaria para el funcionamiento de los servicios de formación continua: se crearon los centros de maestros y se perfilaron las instancias estatales de actualización. Entre algunos de los logros del PRONAP hasta el 2006 se pueden mencionar los siguientes:

“Nuestro país ha construido en la última década bases fundamentales para el desarrollo y consolidación de una cultura de la formación continua entre los profesores del país. La inmensa mayoría de maestras y maestros de educación básica en servicio se actualizan año con año y cerca de la tercera parte del total ha certificado sus conocimientos a través de un examen nacional estandarizado. Se ha acumulado, además, una alta experiencia en la gestión de los servicios de actualización, el diseño de programas de estudio, materiales e instrumentos de evaluación para docentes; se han instalado centros de maestros en todo el país y se han formado especialistas en actualización” (SEP, 2006:2).

En mayo de 2008, la SEP y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) firmaron la "Alianza por la Calidad de la Educación" (ACE). En este documento se acuerda, en el apartado de profesionalización de los profesores, la creación del Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros en Servicio. Asimismo, la Alianza también plantea que, a partir del ciclo escolar 2008-2009, se contaría con un catálogo de cursos y una convocatoria abierta para la impartición de dichos cursos (SEP-SNTE, 2008).

Después de la creación del Sistema Nacional de Formación Continua, su puesta en práctica por varios años, resulta oportuno mencionar que los datos que se muestra en el Informe del INNE (2015)¹, son datos relevantes actuales de esta situación, que exponen el desarrollo y resultados del Sistema Nacional, los cuales se enseñan a continuación:

“La formación continua de docentes de educación básica se ha impartido primordialmente mediante cursos, en su mayoría ofrecidos por los 534 Centros de Maestros y sus 40 extensiones. Si bien esta formación alcanza a una proporción alta de los profesores, el recurso destinado a esta actividad —\$363.91 anuales por docente— es mucho menor al que se considera necesario. Además, se proporciona en condiciones inadecuadas, pues sólo poco más de la mitad de los Centros de Maestros tiene aulas de medios, bibliotecas y salones; estos Centros atienden en promedio a 267 escuelas y cuentan con equipos de no más de 10 personas. En el caso de la educación media superior, la formación continua ha operado de manera dispersa, pues cada subsistema define sus propios programas. Sin embargo, PROFORDEMS y CERTIDEMS comienzan a perfilar ya una oferta nacional que

¹ Informe anual del INEE en 2015 titulado “Los docentes en México” revisado en: <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/I/240/P1I240.pdf>

cubre a 56.2% del total de docentes de instituciones públicas. Los recursos destinados a cada profesor en este nivel educativo para actividades de formación continua son mucho más cuantiosos que en el caso de la educación básica, pues equivalen a 10 mil pesos”.

Sin embargo, las condiciones en las que se presenta la formación de profesores es inadecuada, afectada por la parte económica y política, los recursos, como alude Sagástegui y Peredo (2015:1) “La problemática que encierra la formación de los docentes en el nivel de educación básica del Sistema Educativo Nacional es, por necesidad, compleja y de enorme relevancia a la vez. Por tanto resulta una cuestión que no puede tener una definición única y definitiva, ya que su formulación es invariablemente dependiente de un amplio y variante conjunto de factores sociales que otorgan pertinencia al perfil docente “adecuado”, con capacidad para resolver exitosamente los enormes retos que enfrenta la educación básica en el país.

En ese sentido es necesario mencionar que en este año se creó el programa de Formación Continua para los docentes de Educación Básica (2016) el cual tiene como objetivo dar una atención personalizada al docente, con apoyos pedagógicos presenciales y en línea que abren oportunidades de acceso y de crecimiento personal y profesional, que sin duda impactarán en la mejora de la calidad de la educación. En tal sentido este modelo está diseñado para atender a los docentes tanto de manera presencial como a distancia el cual permite fortalecer el perfil docente mediante:

- *Módulos audiovisuales en línea.*
- *Tutoría vía web o telefónica.*
- *Evaluaciones y ejercicios interactivos para asegurar la comprensión de los temas.*
- *Reuniones presenciales entre pares para la reflexión, solución de dudas, intercambio de experiencias e ideas para la contextualización y aplicación en la propia escuela.*
- *Las reuniones presenciales se realizan como círculos de estudio o aprovechando las reuniones del Consejo Técnico.*
- *Los docentes que no dispongan de conectividad contarán con materiales en DVD, USB, manuales o materiales impresos.*
- *Diseño y desarrollo de un proyecto de aplicación en el aula o la escuela, que se*

*sume a las acciones de la Ruta de Mejora.*²

Por lo que los programas de formación continua del docente deberían facilitar y promover el trabajo colaborativo, la discusión entre pares, el intercambio de experiencias, la búsqueda en conjunto de soluciones. Las actividades tendrían que estar relacionadas con la práctica cotidiana de los destinatarios, es decir que deben ser una oportunidad para que los maestros analicen situaciones derivadas de su trabajo cotidiano en vistas a la transformación de las prácticas educativas (SEP, Coordinación General de Actualización y Capacitación para maestros en Servicio, 20015).

Razón por la cual la puesta en marcha del Programa de Formación Continua, permitirá ser parte del estudio de investigación, ya que aún no existen datos que puedan arrojar resultados de esta Reforma Educativa, por lo que en el siguiente apartado se muestra el diseño metodológico para llevar a cabo su estudio.

²Listado recopilado del sitio web de la Formación Continua <http://formacioncontinua.sep.gob.mx> presentado por la Secretaria de Educación Publica.

2. Diseño de la Investigación

2.1 Justificación

La investigación cualitativa puede ser vista como el intento de obtener una comprensión profunda de los significados y definiciones de la situación tal como nos la presentan las personas, más que la producción de una medida cualitativa de sus características o conducta. Ahora bien, los métodos cualitativos parten del supuesto básico de que el mundo social está constituido de significados y símbolos. De ahí que la intersubjetividad sea una pieza clave de la investigación cualitativa y punto de partida para captar reflexivamente los significados sociales (Jiménez Domínguez, 2000).

Para Taylor y Bogan (1987) la investigación cualitativa se refiere en su más amplio sentido a la investigación que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas habladas o escritas, y la conducta observable. En la metodología cualitativa el investigador ve al escenario y a las personas en una perspectiva holística; las personas, los escenarios o los grupos no son reducidos a variables, sino considerados como un todo. El investigador cualitativo estudia a las personas en el contexto de su pasado y de las situaciones en las que se hallan.

Razón por la que el presente estudio se llevará a cabo mediante la investigación cualitativa, considerando que es el método adecuado, ya que esta investigación tiene el fin de describir, interpretar y comprender la realidad (Goetz y LeCompte, 1998). Permite estudiar la formación permanente de los profesores, rescatando la situación real de lo que sucede con el programa de formación continua, así como las situaciones a las que se enfrentan en el proceso de formación y actualización en México.

El realizar la investigación de los docentes en su proceso de formación continua, se comprenderá y analizará en profundidad, arrojará datos sobre el significado social en la realidad. Como hace mención Sandín (2003:123) “es una actividad sistemática orientada a la comprensión en profundidad de fenómenos educativos y sociales, a la transformación de

prácticas y escenarios socioeducativos, a la toma de decisiones y también hacia el descubrimiento y desarrollo de un cuerpo organizado de conocimientos” .

2.2 Objetivos del proyecto de investigación

Para poder llevar a cabo esta investigación, es prescindible establecer preguntas de investigación, que sirven de guía, que indican lo que se quiere obtener con el presente estudio. Los cuales se mencionan a continuación:

Preguntas de investigación:

- ¿El modelo de formación continua contribuye a la mejora profesional de los docentes en México?
- ¿Tiene relación el modelo de formación continua con el perfil que debe tener el docente?
- ¿El programa de formación continua beneficia el desempeño del docente?

Así mismo los objetivos de investigación se realizaron partiendo de las preguntas realizadas, los cuales permitirán dar pauta al proyecto de investigación sobre el estudio del modelo de formación continua en México.

Objetivos de la investigación:

- Recabar información sobre el modelo de formación y actualización continua.
- Analizar la formación y actualización de los profesores, a través del programa de formación continua.
- Indagar la potencialidad formativa del programa puesto en escena.

2.3 Muestra teórica

En palabras de Glaser y Strauss (1967:45) el muestreo teórico es “un proceso de recogida de datos para generar teoría a partir del que el analista a un tiempo recoge, codifica y analiza sus datos y decide qué nuevos datos debe recoger y dónde debe encontrarlos, en orden a desarrollar una teoría emergente”. Todo muestreo implica fundamentalmente la decisión de qué grupo de unidades (objetos, situaciones, textos, individuos) y qué grupo de dimensiones (aspectos, situaciones, procesos) uno quiere estudiar. El muestreo utilizado en la investigación cualitativa, exige al investigador que se coloque en la situación que mejor le permita recoger la información relevante para el concepto o teoría buscada. El muestreo se orienta a la selección de aquellas unidades y dimensiones que le garanticen mejor la cantidad y calidad de la información (Ruiz, 2003).

El muestreo teórico es aquel que se utiliza para generar teorías en donde el analista, colecciona, codifica y analiza sus datos y decide que datos coleccionar en adelante y dónde encontrarlos para desarrollar una teoría mejor a medida que la va perfeccionando. Esto le permite encontrar aquellas categorías de personas o sucesos que desea explorar más en profundidad, qué grupos analizar, dónde y cuándo encontrarlos y qué datos solicitar de ellos. Se preocupa de recoger la información más relevante para el concepto o teoría buscada (Ruiz, 2003).

Este tipo de estrategia de muestreo está especialmente recomendada en aquellas situaciones de investigación en las que se pretende documentar perspectivas particulares ante un problema o proporcionar una interpretación holística que analice en profundidad las interdependencias observadas entre diversos elementos de un mismo contexto (Patton, 1980). Por lo que en la presente investigación la selección de la muestra se llevará a cabo seleccionando a docentes de varios niveles educativos especialmente de educación básica (preescolar, primaria, secundaria), además que pertenezcan al sistema de educación pública, así como supervisores, administrativos y líderes sindicales, lo que permitirá que el estudio sea más enriquecedor al tener a profesores que laboran en diversos ámbitos educativos, la selección de la muestra queda de la siguiente manera:

- 2 docentes líderes sindicales
- 2 docentes que laboren en la administración educativa
- 2 supervisores escolares de nivel preescolar
- 2 supervisores escolares de nivel primaria
- 2 supervisores escolares de nivel secundaria
- 2 directores de centros de educación preescolar
- 2 directores de centros escolares de educación primaria
- 2 directores de centros escolares de educación secundaria
- 4 docentes que laboren en escuelas de educación primaria
- 4 docentes que laboren en escuelas de educación secundaria
- 4 docentes que laboren en escuelas de educación preescolar

Cabe mencionar que la cantidad de docentes es distinta de acuerdo al ámbito en que se desarrollan y contemplando la facilidad de participación de los docentes. Así mismo, la muestra contará con un 50 % de profesores del sexo masculino y 50% del femenino que permitirá mantener el equilibrio en la muestra al estudiar ambos sexos junto con las variables establecidas. Contando con un total de 28 profesores participantes en la muestra del presente estudio, para la selección de estos es necesario que cuenten con algunas variables específicas en común que permitirán que los docentes sean elegidos de manera intencional, las cuales se muestran a continuación:

- Participación activa en su lugar de trabajo
- Experiencia laboral de más de 5 años
- Participación en el programa de Formación Continua
- Contar con el ingreso a carrera magisterial

Las variables se eligieron de acuerdo a los requisitos necesarios para la participación de los docentes en el modelo de formación continua, que son indispensables para la selección de la muestra.

2.4 Instrumentos de recogida de información

Los instrumentos a utilizar en la investigación serán: la entrevista semiestructurada y en profundidad, conversaciones informales, grupos de discusión y el análisis de documentos, las cuales se desarrollan a continuación:

2.4.1 Entrevistas

Las entrevistas son un instrumento en la investigación cualitativa que permite la recopilación de información detallada en vista de que la persona que informa comparte oralmente con el investigador aquello concerniente a un tema específico o evento acaecido en su vida (Fontana y Frey, 2011). Razón por la cual los investigadores cualitativos se enorgullecen de describir y reflejar las múltiples visiones del caso. La entrevista es el cauce principal para llegar a las realidades múltiples (Stake, 1998).

Para Taylor y Bogdan (1987:100) la entrevista consiste en “reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes: encuentros dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras”.

Para la realización de este estudio se considera utilizar dos tipos de entrevista la entrevista no estructurada y en profundidad que proporcionarán información sobre opiniones y experiencias de los profesores en el proceso del modelo de formación continua, sus vivencias y problemas a los que se enfrentan.

Entrevista no estructurada y entrevista en profundidad

En la entrevista no estructurada se formulan preguntas sin esquema fijo de categorías de respuesta, se controla el ritmo de la entrevista en función de las respuestas del entrevistado, se explica el objetivo y motivación del estudio. En ella se altera con frecuencia el orden y forma de las preguntas, añadiendo nuevas si es preciso. Se lleva a

cabo una explicación si es necesario, se improvisa el contenido y la forma de las preguntas (Ruiz, 2003). Este tipo de entrevista se realizará con el fin de establecer la confianza y el rapport con los docentes pertenecientes a la muestra teórica, ya que la entrevista no estructurada permite improvisar y elaborar preguntas en el momento, así como el intercambio de pensamientos y opiniones fuera de un guión.

Por otra parte, la entrevista en profundidad es “una serie de conversaciones libres en las que el investigador poco a poco va introduciendo nuevos elementos que ayudan al informante a comportarse como tal” (Spradley, 1979:58). En la entrevista en profundidad el entrevistador cuenta con un guión tentativo de aquellas cuestiones sobre las que se quiere profundizar. Estas cuestiones no se encuentran formalmente estandarizadas, aunque sí responden a ciertos criterios de ordenación. Si la propia dinámica lo exige el entrevistador formula alguna cuestión adicional. Este tipo de entrevistas se suelen destinar a personas conocedoras de un tema específico. Dentro de la entrevista en profundidad, el cuestionario ocupa un lugar preciso dentro del proceso global de la investigación, entendido como un guión que dinamiza el desarrollo de la entrevista. (Olaz, 2008). En palabras de Spradley (1979) los elementos que diferencian a la entrevista en profundidad son la existencia de un propósito explícito, la presentación de unas explicaciones al entrevistado y la formulación de unas cuestiones.

La entrevista en profundidad requiere para su desarrollo un tipo especial de relación entre las personas en ella implicadas. Esa relación es tan importante que llega a condicionar la calidad de la información recibida. La entrevista en profundidad es un proceso de entendimiento y confianza mutua entre entrevistador y entrevistado (Rodríguez, et al., 1999).

Por lo que durante la investigación al realizar las entrevista, se piensa establecer primero que nada la confianza con los profesores, que permitirá abordar y obtener un mayor número de datos, partiendo de la entrevista no estructurada y continuando con la entrevista a profundidad. En el guión de la entrevista se pretende establecer preguntas sobre su experiencia laboral, situaciones a las que se han enfrentado, experiencia en el proceso de

formación continua, dificultades que han tenido durante el proceso y opiniones del modelo de formación, cabe mencionar que durante la realización del estudio el guion de la entrevista podría modificarse de acuerdo con las situaciones a las que se enfrente la investigación.

2.4.2 Grupos de discusión

Como instrumento cualitativo de recogida de datos, el grupo de discusión presenta numerosas ventajas: promueve la interacción grupal, ofrece información de primera mano, estimula la participación, posee un carácter flexible y abierto, y presenta una alta validez subjetiva, además facilita y agiliza la obtención de información (Suárez, 2005). De igual forma apunta Gil (1993:201) “entendemos el grupo de discusión como una técnica no directiva que tiene por finalidad la producción controlada de un discurso por parte de un grupo de sujetos que son reunidos, durante un espacio de tiempo limitado, a fin de debatir sobre determinado tópico propuesto por el investigador”.

El propósito del grupo de discusión no es llegar a un consenso o a soluciones para las cuestiones analizadas, sino proponer puntos de vista diferentes sobre una cuestión. Los grupos de discusión son adecuados para estudios exploratorios en un dominio nuevo, ya que la animada interacción colectiva puede suscitar más opiniones expresivas y emocionantes espontáneas de las que surgen en las entrevistas individuales, a menudo más cognitivas (Kvale, 2011).

En los grupos de discusión se pretende la asistencia de entre 6 y 10 docentes. El criterio de selección de los docentes será de acuerdo a las variables definidas en la muestra, contemplando de igual forma 50% de sexo masculino y el 50% de sexo femenino. Se buscará que los profesores que participen cuenten con características semejantes y perspectivas diferentes, como la participación de docentes de diferentes niveles educativos, buscando representantes de cada sector, lo cual dará pie para recabar experiencias y opiniones que arrojen información relevante para la investigación. En el grupo de discusión

se pretende plantear preguntas sobre el modelo de formación continua y sus matices, procurando que todos los integrantes del grupo intervengan.

2.4.3 Análisis de los documentos

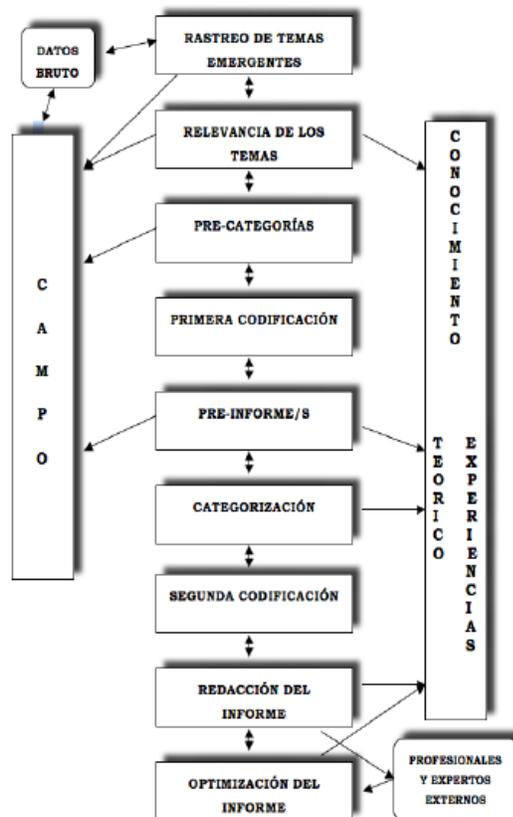
Se utilizará el análisis de documentos para recabar toda la información posible sobre los profesores en servicio, datos que pueden ayudar a analizar en profundidad la situación de la formación permanente de los docentes, como notas de clase, escritos personales, diario del maestro, tareas, informes y documentos oficiales, portafolio de evidencias, rubricas o evaluaciones personales, test y cuestionarios, los cuales pueden ser de carácter formal e informal, considerando que los docentes tengan la intención de compartirlo, pidiendo permiso para su utilización dentro de la investigación.

Como hace mención Simons (2011:97) “ en los documentos escritos se pueden buscar pistas que ayuden a comprender la cultura de las organizaciones, los valores de las políticas subyacentes, y las creencias y actitudes del escritor”. El análisis de los documentos permitirá obtener información que a veces no se percibe en conversaciones u observaciones que se realizan, encaminará la investigación hacia las diferentes perspectivas de los participantes.

2.5 Procedimiento para el análisis de la información

Cuando se habla de análisis de datos cualitativos, se refiere a tratamientos de los datos que se llevan a cabo generalmente preservando su naturaleza textual, poniendo en práctica tareas de categorización. El análisis de datos es visto por algunos como una de las tareas de mayor dificultad en el proceso de investigación cualitativa. El carácter polisémico de los datos, su naturaleza predominante verbal, su irrepetibilidad o el gran volumen de datos que suelen recogerse en el curso de la investigación, hacen que el análisis entrañe dificultad y complejidad (Rodríguez, et al., 1999).

El análisis y la interpretación de los datos suponen dar sentido a toda la información que se va recogiendo a lo largo del proceso, Stake (1995) plantea que trata de una lectura repetida de las notas, de una reflexión profunda para poder revelar un sentido. Considerando relevante rescatar la estructura de análisis de los datos cualitativos propuesto por Fernández Sierra y Fernández Larragueta (2013) el cual permitirá una vez obtenidos los datos y recopilados, pulirlos, organizarlos e interpretarlos, que se utilizará como guía en el proceso de la investigación:



En coherencia con las ideas de Taylor y Bogdan (1987) el análisis de los datos se orienta hacia el desarrollo de una comprensión en profundidad de los escenarios o personas que se estudian. Por lo que el análisis de los datos implica ciertas etapas diferenciadas: la primera consiste en una fase de descubrimiento en proceso: identificar temas y desarrollar conceptos y proposiciones. La segunda fase consta que típicamente se produce cuando los datos ya han sido recogidos, incluye la codificación de los datos y el refinamiento de la

comprensión del tema de estudio. En la fase final el investigador trata de relativizar sus descubrimientos, es decir comprende los datos del contexto en que fueron recogidos.

Durante la investigación se llevará a cabo la organización, sistematización de la información obtenida para un análisis en profundidad, sin perder de vista los objetivos planteados. El proceso de análisis e interpretación de los datos quedará constituido por la redacción de un informe final, que de cuenta de los resultados e información adquirida durante el estudio.

2.6 Rigor de la investigación

Para que la investigación tenga veracidad se utilizará el método de triangulación el cual permitirá obtener una calidad científica y confiable. En palabras de Fernández Sierra y Fernández Larragueta (2013) la triangulación es el método que permite profundizar y recabar información relevante, es un instrumento adecuado para atender a la validez interna y la credibilidad de los datos de investigación. Por esa razón se contemplará la triangulación para poder comprobar datos y que tengan mayor credibilidad el presente estudio.

Como apunta Okuda y Gómez (2005) esta triangulación consiste en la verificación y comparación de la información obtenida en diferentes momentos mediante los diferentes métodos. La inconsistencia en los hallazgos no disminuye la credibilidad de las interpretaciones y, en este caso en particular, el análisis de las razones por las que los datos difieren sirve para analizar el papel de la fuente que produjo los datos en el fenómeno observado y las características que la acompañaban en el momento en el que el fenómeno se observó.

Es así que en el momento que se tengan datos e información sobre el proyecto permitirá este modelo, confiar en la fuente y los datos recabados. Por otra parte para obtener una mayor credibilidad en el proyecto se considera importante rescatar lo que dicen al respecto Guba y Lincoln (1985) “es posible garantizar la rigurosidad de la investigación

cualitativa. Con respecto al punto de vista naturalístico, que asume este enfoque, el rigor científico se puede garantizar a través de la credibilidad, la transferencia, la consistencia y la confirmación”. Las cuales definen Guba y Lincoln (1981) de la siguiente manera:

- **Credibilidad:** se logra cuando el investigador, a través de observaciones y conversaciones prolongadas con los participantes del estudio, recolecta información que produce hallazgos y luego éstos son reconocidos por los informantes como una verdadera aproximación sobre lo que ellos piensan y sienten
- **Confiability:** se refiere a la forma en la cual un investigador puede seguir la pista, o ruta, de lo que hizo otro. Esta estrategia permite examinar los datos y llegar a conclusiones iguales o similares, siempre y cuando se tengan perspectivas análogas.
- **Transferibilidad:** indican que se trata de examinar qué tanto se ajustan los resultados a otro contexto. Es de recordar que en la investigación cualitativa los lectores del informe son quienes determinan si se pueden transferir los hallazgos a un contexto diferente.

Son varias técnicas de análisis de los datos que se contemplan en la investigación para lograr la veracidad de la información y análisis de los datos, los cuales cumplan con los estándares de la calidad científica de la presente investigación en el modelo de formación continua del profesorado.

2.7 Temporalización

En este apartado se presenta la propuesta de la estructura organizativa de la investigación, la cual se desarrollará a lo largo de cuatro años consecutivos. Considerando que la propuesta esta basada en el paradigma naturalista, el cual es flexible y esta en continuo cambio, por lo que es un simple bosquejo que permite orientar el trabajo y las actividades a desarrollar en la investigación.

Aspectos	Tiempo											
	1 año			2 año			3 año			4 año		
	Trimestre			Trimestre			Trimestre			Trimestre		
	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
Revisión de conceptos básicos y marco teórico	■											
Elaboración de instrumentos	■	■										
Selección de la muestra		■	■									
Realización de entrevistas			■	■								
Realización de grupos de discusión				■	■	■						
Análisis de documentos recabados					■	■	■					
Pre-categorización y pre-informe						■	■	■				
Elaboración del marco teórico							■	■	■			
Categorización y elaboración del informe definitivo									■	■	■	
Análisis final, elaboración del informe final y presentación										■	■	■

Bibliografía

- León, J. d. (2010). *Estudio de tendencias en la formación permanente del profesorado*. Conserjería de Educación.
- Libaneo, J. (2013). *¿Adiós profesor, adiós profesora?. Las exigencias educativas y nueva profesión docente*. Ediciones Octaedro.
- Comisión de la Unión Europea. (2007). *Comunicación de la comisión al consejo y al parlamento europeo. Mejorar la calidad de la formación del profesorado*. Bruselas.
- Suárez Ortega, M. (2005). *El grupo de discusión: una herramienta para la investigación cualitativa*. Barcelona: Laertes.
- Stake, R. (1995). *Investigación con estudios de caso*. Madrid: Morata.
- Sandín Esteban, M. (2003). *Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: Mc Graw and Hill Interamericana.
- Saravia, L. (2005). La formación de maestros en América Latina. *Programa de Educación Básica de la Cooperación*.
- SEP-SNTE. (2008). *Alianza por la Calidad de la Educación*. SEP.
- SEP. (2006). *Equidad, calidad e innovación en el desarrollo educativo nacional*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Simons, H. (2001). *El estudio de caso: teoría y práctica*. Madrid: Morata.
- Spradley, J. (1979). *The ethnographic interview*. New York: Jolt, Rinehart & Winston.
- UNESCO. (2003). *La formación de docentes en servicio. Estado del Arte de la Formación Docente en América Latina y el Caribe*.
- UNESCO. (2001). Marco de competencias de los docentes en materia de TIC de la UNESCO. UNESCO.
- Vaillant, D. *Formación de docentes en América Latina. Re-inventando el modelo tradicional*. Barcelona: Octaedro.
- Vaillant, D. (2007). Mejorando la formación y el desarrollo profesional docente en latinoamérica. *Pensamiento Educativo*.
- Taylor, S., & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Terigi, F. (2006). Desarrollo profesional continuo y carrera docente en América Latina. *PREAL*.
- Angrosino, M. (2012). *Etnografía y observación participante en Investigación Cualitativa*. Morata.
- Darling Hammond, L. (2002). *Teacher Education and American future*. Journal of Teacher Education.
- Del Moral, M., & Villalustre, L. (s.f.). Formación del profesorado 2.0. Desarrollo de competencias tecnológicas para la escuela 2.0. *Revista miscelánea de Investigación*.
- Escudero, J. (1994). *Reforma educativa y formación del profesorado: los retos para las Escuelas de Formación del Profesorado*. España: Publicaciones.
- EURYDICE. (2007). *La autonomía escolar en Europa. Políticas y medidas*. Bruselas: Unión Europea de Eurydice.
- EURYDICE. (2006). *La evaluación de la calidad de la formación del profesorado europeo*. Comisión Europea.

- Flores Arévalo, I. (2003). ¿Cómo estamos formando a los maestros en América Latina? *PROEDUCA-GTZ* .
- Flores, I. (2005). ¿Cómo estamos formando a los maestros en América Latina? *Ministerio de Educación* .
- Fernandez Sierra , J., & Fernandez Larragueta, S. (2013). *Transitar la cultura. Niños y niñas migrantes en la educación obligatoria. Estudio de caso. Multicaso*. Ediciones Aljibe.
- Ferreres, V., & Imbernon , F. (1999). *Formación y actualización para la función docente* . Madrid: Síntesis .
- Fontana, A., & Frey , J. *Interviewing: The Art of Science* . Thousand Oaks .
- Glaser , B., & Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. New York : Aldine de Gruyter .
- Guba , E. (1989). *Criterios de credibilidad de investigación naturalista*. Madrid: Akal.
- García Álvarez , J. (1993). *La formación permanente del profesorado: más allá de la reforma*. Madrid : Escuela Española.
- Goetz, J., & Lecompte, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa* . Madrid : Morata.
- Imbernon, F. (1994). *La formación del profesorado* . Barcelona : Paidós .
- INEE. (2015). *Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. inFORME* .
- Jiménez Domínguez , B. (2007). Investigación cualitativa y psicología social crítica. *Revistaud* .
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa* . Madrid: Morata.
- Marcelo García, C. (2002). *Formación de profesores para el cambio educativo*. Barcelona : Gestión 2000.
- Marcos , A., Sanz , E., & Sotomayor , M. (1998). *La formación de los maestros en los países de la Unión Europea* . Madrid: Narcea.
- Nieto de Pascual Pola, M. (2009). *Análisis de las políticas para maestros de educación básica en México* . Implementación de políticas educativas . México.
- Patton , M. (2001). *Qualitative Research and Evaluation Methods* . Sage Publications.
- PREAL. (2007). *La remuneración de los maestros en América Latina: ¿Es baja? ¿Afecta la calidad de la enseñanza?*
- (2016). *Programa de Formación Continua* . SEP. SEP .
- Olaz, A. (2008). *La entrevista en profundidad* . Septem ediciones.
- OECD. (2009). *Creating Effective Teaching and Learning Environments, First results from TALIS*. OECD Publishing , paris .
- Okuda , M., & Gómez , C. (2005). Métodos en investigación cualitativa: Triangulación. *Revista Colombiana de psiquiatría* .
- Ruíz Olabuénaga , J. (2003). *Metodología de la investigación cualitativa* . Universidad de Deusto Bilbao .
- Rodríguez , G., Gil Flores, J., & Gacía Jiménez , E. (1999). *Metodología de la Investigación* . Málaga: Ediciones Aljibe .