



Universidad Autónoma de Baja California

Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo

“Caracterización del desarrollo profesional docente de secundaria en Baja California”

TESIS

Que para obtener el grado de

MAESTRA EN CIENCIAS EDUCATIVAS

Presenta

Maritza Cibrian Torres

Ensenada B. C. México, Febrero de 2016



Universidad Autónoma de Baja California

Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo

Maestría en Ciencias Educativas



**“Caracterización del desarrollo profesional docente
de secundaria en Baja California”**

TESIS

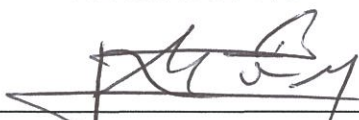
Que para obtener el grado de

MAESTRA EN CIENCIAS EDUCATIVAS

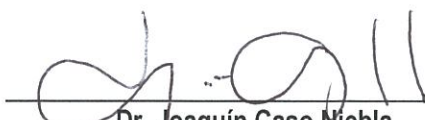
Presenta

Maritza Cibrian Torres

APROBADO POR:


Mtro. Martín Rosas Morales
Director de tesis


Dra. Graciela Cordero Arroyo
Sinodal


Dr. Joaquín Caso Niebla
Sinodal


Mtra. María de la Paz Boni Acuña
Sinodal





Ensenada, B.C. a 11 de enero de 2016

ASUNTO: Voto aprobatorio sobre trabajo
de tesis de grado de Maestría.

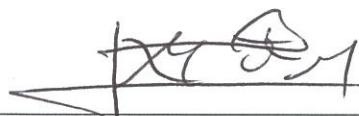
Dra. Alicia Alelí Chaparro Caso-López
Coordinadora de la Maestría en Ciencias Educativas
Presente.

Después de haber efectuado una revisión minuciosa sobre el trabajo de tesis presentado por la **C. Maritza Cibrian Torres** para poder presentar la defensa de su examen y obtener el grado de Maestría en Ciencias Educativas, me permito comunicarle que he dado mi VOTO APROBATORIO, sobre su trabajo intitulado:

***“CARACTERIZACIÓN DEL DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE DE SECUNDARIA
EN BAJA CALIFORNIA”.***

Esperando reciba el presente de conformidad, quedo de Usted.

Atentamente


Mtro. Martín Rosas Morales



Ensenada, B.C. a 11 de enero de 2016

ASUNTO: Voto aprobatorio sobre trabajo de tesis de grado de Maestría.

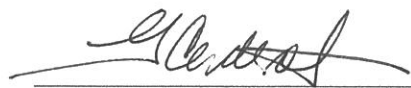
Dra. Alicia Alelí Chaparro Caso-López
Coordinadora de la Maestría en Ciencias Educativas
Presente.

Después de haber efectuado una revisión minuciosa sobre el trabajo de tesis presentado por la **C. Maritza Cibrian Torres** para poder presentar la defensa de su examen y obtener el grado de Maestría en Ciencias Educativas, me permito comunicarle que he dado mi VOTO APROBATORIO, sobre su trabajo intitulado:

“CARACTERIZACIÓN DEL DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE DE SECUNDARIA EN BAJA CALIFORNIA”.

Esperando reciba el presente de conformidad, quedo de Usted.

Atentamente



Dra. Graciela Cordero Arroyo



Ensenada, B.C. a 11 de enero de 2016

ASUNTO: Voto aprobatorio sobre trabajo
de tesis de grado de Maestría.

Dra. Alicia Alelí Chaparro Caso-López
Coordinadora de la Maestría en Ciencias Educativas
Presente.

Después de haber efectuado una revisión minuciosa sobre el trabajo de tesis presentado por la **C. Maritza Cibrian Torres** para poder presentar la defensa de su examen y obtener el grado de Maestría en Ciencias Educativas, me permito comunicarle que he dado mi VOTO APROBATORIO, sobre su trabajo intitulado:

***“CARACTERIZACIÓN DEL DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE DE SECUNDARIA
EN BAJA CALIFORNIA”.***

Esperando reciba el presente de conformidad, quedo de Usted.

Atentamente

Dr. Joaquín Caso Niebla



Ensenada, B.C. a 11 de enero de 2016

ASUNTO: Voto aprobatorio sobre trabajo de tesis de grado de Maestría.

Dra. Alicia Alelí Chaparro Caso-López
Coordinadora de la Maestría en Ciencias Educativas
Presente.

Después de haber efectuado una revisión minuciosa sobre el trabajo de tesis presentado por la C. **Maritza Cibrian Torres** para poder presentar la defensa de su examen y obtener el grado de Maestría en Ciencias Educativas, me permito comunicarle que he dado mi VOTO APROBATORIO, sobre su trabajo intitulado:

“CARACTERIZACIÓN DEL DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE DE SECUNDARIA EN BAJA CALIFORNIA”.

Esperando reciba el presente de conformidad, quedo de Usted.

Atentamente

Mtra. María de la Paz Boni Acuña

Resumen

Esta investigación tiene como objetivo conocer las principales características de los profesores de secundarias públicas y privadas de Baja California. Se identificaron los aspectos de los docentes relacionados con: 1) su formación continua, 2) las modalidades de formación que realizan con mayor frecuencia, y 3) la relevancia que tienen las modalidades de formación en su práctica docente.

Se revisó la pertinencia en la promoción de cursos de formación dirigidos a los docentes de secundarias. En específico, se exploró la oferta de cursos de formación que realizó el Sistema Educativo Estatal a través del Centro de Maestros del municipio de Ensenada.

La metodología que se utilizó en esta investigación es de enfoque mixto de tipo descriptivo. Se efectuó un análisis *ex post facto* utilizando la base de datos nacional de TALIS 2008. Se indagó en las preguntas concernientes a la información personal y desarrollo profesional docente. Con la información obtenida se realizaron análisis descriptivos y de frecuencias.

Palabras clave: modalidades de formación, desarrollo profesional docente, formación continua.

Dedicatoria

A mis padres por su amor y apoyo incondicional.

A mis hermanos por su cariño y comprensión.

*A mis primas Silvia, Martha y Olivia, por apoyarme y animarme a continuar con
mis estudios.*

Agradecimientos

Agradezco al Mtro. Martín Rosas Morales, por guiarme con dedicación y paciencia. A los doctores Graciela Cordero Arroyo, Lucía Aguirre Muñoz y Joaquín Caso Niebla, y la maestra María de la Paz Boni Acuña, por guiar mi investigación y compartir conmigo su experiencia y sabiduría.

Al Mtro. Julio Cano por el apoyo y facilidades para culminar mis estudios.

A mi amiga Diana Luna por su apoyo en la mejora de la tesis.

Índice

Capítulo I. Objeto de estudio.....	2
1.1 Planteamiento del problema.....	3
1.2 Objetivos de la investigación	6
1.3 Preguntas de la investigación.....	7
1.4 Antecedentes	8
1.5 Justificación.....	12
1.6 Estructura de la tesis.....	13
 Capítulo II. Marco contextual	15
2.1 Consideraciones contextuales de la educación en México	15
2.1.1 Marco legal del Sistema Educativo Mexicano.	15
2.1.2 La escuela secundaria en México.	18
2.2 Los docentes mexicanos	19
2.2.1 Formación inicial de los docentes de secundarias.	19
2.2.2 Características de los docentes de educación secundaria en México.	22
2.2.3 Oportunidades de desarrollo profesional docente en México.	23
2.2.4 Carrera Magisterial	29
2.2.4 Visión general de los organismos internacionales con relación al DPD.....	31
 Capítulo III. Marco teórico	35
3.1 Formación continua.....	35
3.2 Desarrollo profesional docente	37
3.4 Estudio Internacional Sobre la Enseñanza y el Aprendizaje (TALIS 2008)	40
3.4.1 Orígenes y objetivos de los estudios comparativos.	40
3.4.2 Antecedentes de TALIS 2008.	44
3.4.3 Aplicación internacional de TALIS 2008.	45
3.4.4 Resultados para México del estudio TALIS 2008 respecto al desarrollo profesional docente.	46
3.4.5 Caracterización de los docentes de secundaria de Baja California según TALIS 2008.	49

Capítulo IV. Método	52
4.1 Contexto.....	53
4.1.1 Ubicación geográfica y población.....	53
4.1. 2 Perfil educativo de Baja California.....	54
4.2 Participantes	56
4.2.1 Población.....	57
4.2.2 Muestra.....	57
4.3 Técnicas de recolección de datos	58
4.3.1 Cuestionario TALIS 2008	58
4.3.2 Base de datos.....	59
4.3.2.1 Base de datos de TALIS 2008.....	59
4.3.2.2 Base de datos y registros en papel del SIRAF.....	60
4.3.3 Entrevista semiestructurada a informantes clave.	61
4.4. Procedimiento	61
4.5 Análisis estadístico.....	63
Capítulo V. Resultados	66
5.1 Caracterización de la muestra de docentes de Baja California participantes en TALIS 2008	66
5.2 Modalidades de DPD realizadas por los docentes de Baja California.....	68
5.3 Relevancia de modalidades de formación en los docentes de secundaria en Baja California.....	72
5.4 Principales áreas de necesidad de los docentes de secundarias en Baja California	77
5.5 Categorización de cursos promovidos en el municipio de Ensenada registrados en SIRAF	84
Capítulo VI. Discusión y conclusiones	92
5.1 Discusión.....	92
5.2 Conclusiones.....	101
5.3 Limitaciones del estudio y recomendaciones para estudios futuros.....	103
Referencias	106

Anexos	113
--------------	-----

Índice de tablas

Tabla 1. Rubros evaluados por Carrera Magistral.....	31
Tabla 2. Densidad demográfica de población en Baja California.....	54
Tabla 3. Estadísticas de la educación básica del ciclo escolar 2012 – 2013 en BC.....	55
Tabla 4. Distribución del profesorado de secundaria por municipio en BC en 2012 - 2013.....	56
Tabla 5. Distribución de los docentes participantes por municipio en TALIS 2008	58
Tabla 6. Género de los docentes de BC participantes en el estudio TALIS 2008	66
Tabla 7. Edades de los docentes de secundarias de BC participantes en TALIS 2008	67
Tabla 8. Nivel de escolaridad de los docentes de secundarias de BC participantes en TALIS 2008 ..	67
Tabla 9. Localidad de los docentes de secundarias participantes en TALIS 2008.....	68
Tabla 10. Modalidades de formación realizadas por los docentes de secundarias de BC de acuerdo a TALIS	69
Tabla 11. Participación de los docentes en actividades de formación continua	70
Tabla 12. Modalidades de formación realizadas en BC de acuerdo con TALIS 2008.....	72
Tabla 13. Relevancia de las modalidades de formación de los docentes de secundarias en BC de acuerdo con TALIS 2008	73
Tabla 14. Relevancia de las modalidades de formación de los docentes de secundarias en Ensenada de acuerdo con TALIS 2008	74
Tabla 15. Relevancia de las modalidades de formación de los docentes de secundarias en Mexicali de acuerdo con TALIS 2008	75
Tabla 16. Relevancia de las modalidades de formación de los docentes de secundarias en Tecate de acuerdo con TALIS 2008	76
Tabla 17. Relevancia de las modalidades de formación de los docentes de secundarias en Tijuana- Playas de Rosarito de acuerdo con TALIS 2008.....	77
Tabla 18. Áreas de necesidad de los docentes de secundarias en BC	78
Tabla 19. Áreas de necesidad de los docentes de secundarias en Ensenada	79
Tabla 20. Áreas de necesidad de los docentes de secundarias en Mexicali	80
Tabla 21. Áreas de necesidad de los docentes de secundarias en Tecate	81
Tabla 22. Áreas de necesidad de los docentes de Secundarias en Tijuana - Playas de Rosarito	82
Tabla 23. Concentrado de necesidades de cursos de formación continua.....	83
Tabla 24. Cursos de formación continua en Ensenada en el ciclo 2009 - 2010	86
Tabla 25. Cursos de formación continua en Ensenada en el ciclo 2010 - 2011	87
Tabla 26. Cursos de formación continua en Ensenada en el ciclo 2011 - 2012	88
Tabla 27. Cursos de formación continua impartidos en Ensenada en el ciclo 2012 - 2013.....	89
Tabla 28. Cursos de formación continua impartidos en Ensenada en el ciclo 2013 - 2014.....	90

Siglas y acrónimos

ANMEB: Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y Normal

BC: Baja California

CdM: Centro de Maestros

CM: Carrera Magisterial

CONEVAL: Consejo Nacional de Evaluación

CPEUM: Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos

DGFCMS: Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicios

DPD: Desarrollo profesional docente

EC: Educación Comparada

ENLACE: Evaluación Nacional de Logro Académico en Centros Escolares

IEA: International Association for the Evaluation of Educational Achievement

INEE: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación

INEGI: Instituto Nacional de Estadística y Geografía

ISEP: Instituto de Servicios Educativos y Pedagógicos

LGE: Ley General de Educación

LGSPD: Ley General de Servicio Profesional Docente

OCDE: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico

OEI: Organización de Estados Iberoamericanos

PISA: Programme for International Student Assessment

PROMIN: Programa de Mejoramiento Institucional de las Escuelas Normales Públicas

PRONAP: Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio

PTFAEN: Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales Servicio de Asesoría Académica a las Escuelas

SAAE: Servicio de Asesoría Académica a las Escuelas SAAE

SEB: Subsecretaría de Educación Básica

SEBS: Secretaría de Educación y Bienestar Social

SEFCSP: Sistema Estatal de Formación Continua y Superación Profesional

SEM: Sistema Educativo Mexicano

SEP: Secretaría de Educación Pública

SIRAF: Sistema de Registro, Acreditación y Certificación de los Procesos de Formación Continua y Superación Profesional de los Maestros en Servicio

SNFCSP: Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros en Servicio

SNTE: Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación

TALIS: Teaching and Learning International Survey

UEE: Unidad de Evaluación Educativa

CAPÍTULO I
INTRODUCCIÓN

Capítulo I. Objeto de estudio

En la actualidad, los docentes se encuentran en el centro del cambio educativo y se ha generado particular atención en su desarrollo profesional docente (DPD). Algunos organismos internacionales han realizado estudios y recomendaciones a los países con el propósito de mejorar la calidad de la educación. Los resultados de las investigaciones indican que es fundamental mejorar desempeño docente y fortalecer el desarrollo profesional.

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) ha elaborado investigaciones relacionadas con el ámbito educativo. En el 2008 se realizó El Estudio Internacional sobre Enseñanza y Aprendizaje (TALIS, siglas del inglés de *Teaching and Learning International Survey*), y consintió en la aplicación de una encuesta dirigida a docentes y directivos. El objetivo fue obtener información para mejorar los aspectos relacionados con el proceso de enseñanza y gestión escolar de las escuelas secundarias. Participaron 23 países, algunos integrantes de la OCDE, y otros países invitados. Cada nación contribuyó con una muestra de 200 directores y 4,000 profesores.

En México, las autoridades educativas aplicaron un segundo estudio con una muestra mayor de participantes. La muestra nacional fue de 5,645 directores y 62,650 docentes. En Baja California (BC) se encuestaron 155 directivos y 2,082 profesores de los cinco municipios (Tijuana, Mexicali, Tecate, Playas de Rosarito y Ensenada).

Para la presente investigación sólo se analizaron las respuestas sobre algunos datos generales y las opiniones de los docentes respecto a su desarrollo profesional y la relevancia que tuvieron.

En lo que respecta a BC, la información que existe no permite tener un panorama amplio sobre las actividades de DPD que realizan los docentes de secundaria, debido que los datos se encuentran almacenados en archivos muertos y bases de datos del Sistema Educativo, sin que sean analizados a profundidad.

Por lo tanto, es necesario realizar una caracterización sobre el DPD que recibieron, además de efectuar un análisis de los resultados del estudio TALIS 2008, y ofrecer una interpretación para BC. Además, para conocer si las modalidades de DPD ofrecidas por el gobierno estatal a los docentes del municipio de Ensenada atendieron sus necesidades.

En este primer capítulo se describe el planteamiento del problema, así como las preguntas que sirvieron de guía, los objetivos, supuestos teóricos y antecedentes del estudio. Por último se presenta la justificación y la estructura de la tesis.

1.1 Planteamiento del problema

Para la aplicación de TALIS 2008 se encuestó a los docentes y directivos durante el primer semestre del 2008. Se les aplicó un cuestionario de 44 y 37 reactivos respectivamente. Los resultados indicaron que los docentes de secundarias mexicanas realizaron más actividades de DPD durante los últimos 18 meses previos al estudio que sus colegas de otros países participantes, lo cual

corresponde a las actividades de DPD realizadas durante ciclo escolar 2006-2007 y 2007-2008.

Con los resultados de TALIS 2008 se evidenció que a pesar de la inversión realizada en los últimos años por parte del gobierno mexicano, los profesores manifiestan insatisfacción con las modalidades de DPD que realizaron y piden más. Las actividades de DPD que explora TALIS son: *Investigación individual o colectiva, Programas de capacitación, Cursos y talleres, Lectura de literatura profesional, Redes de desarrollo profesional, Conferencias y seminarios, Diálogos informales sobre enseñanza, Tutorías y observación de pares, y Visitas de observación a escuelas* (SEP, 2009).

En México, la modalidad que tuvo la que mayor participación del profesorado fueron los *Cursos y talleres* con un 93.9%. Sin embargo, no se ha explorado si las temáticas de los cursos y talleres ofertados a los docentes cubren sus necesidades de formación expresadas en el mismo estudio de TALIS 2008.

Por otra parte, los resultados de la Evaluación Nacional de Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE), aplicada cada año desde 2006 en planteles públicos y privados del país, y los resultados del Programa para la evaluación Internacional de Estudiantes (PISA, siglas en inglés de *Programme for International Student Assessment*) señalan que los estudiantes mexicanos poseen un bajo rendimiento académico en las áreas (Matemáticas, lecturas y ciencias) que fueron evaluadas (Salazar, Flores y Luna, 2009).

Santibáñez (2007) señaló que el bajo nivel de competencias de los estudiantes de secundaria nos debería hacer reflexionar sobre el tipo de competencias o habilidades que poseen los docentes, y las habilidades deseadas. Además, mencionó la importancia de conocer la capacidad que tienen los programas de DPD para satisfacer las necesidades de los profesores.

En México, 2007 y 2008 se invirtieron 694, 455 y 760, 714 millones de pesos respectivamente, lo que equivale un 4.6 del PIB (INEE, 2012). Además, de acuerdo con el *Informe de Resultado de la Fiscalización Superior de la Cuenta Pública 2010*, la SEP otorgó 479,976 millones de pesos en el programa del Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros en Servicio (SNFCSP). En fecha reciente, Ballinas y Becerril (2015) informaron que para los cursos de formación continua de los docentes de educación básica se ha invertido 363,91 pesos por docente.

Por lo anterior es importante indagar en las actividades de DPD que fueron promovidas en BC a través de los Centros de Maestros (CdM) y poder explicar con pertinencia los resultados de TALIS 2008 y presentar un panorama de la tendencia en cuestión de oferta y demanda de los cursos de formación continua de los docentes. Debido que en muchos estudios de opinión, como lo es TALIS, las respuestas de los encuestados tienden hacia la deseabilidad social y no ofrecen resultados válidos para elaboración de políticas educativas. De acuerdo con Enríquez y Domínguez (2010), la deseabilidad social se puede identificar cuando el individuo elige una respuesta deseable pero poco común en

contraposición con la conducta esperada, o cuando se selecciona un ítem por conveniencia social de la respuesta.

Se advierte que el desempeño de los docentes no es la única causa atribuible al logro académico de los estudiantes. Existen otros factores que intervienen, no sólo la práctica de los profesores, (en Coleman *et al.* 1966 como se citó en INEE, 2007), llegó a la conclusión que las variables del contexto social y familiar de los estudiantes tienen mayor influencia que las variables relacionadas con la escuela. Además, el INEE (2007) argumentó que el nivel socioeconómico de los estudiantes de educación básica es un factor que influye en gran medida en las diferencias del aprendizaje entre los estudiantes mexicanos.

1.2 Objetivos de la investigación

El objetivo principal investigación es:

Caracterizar el desarrollo profesional docente que realizan los profesores de secundarias públicas y privadas de Baja California durante el 2009 al 2014.

Para lograr el objetivo general se contemplan los siguientes objetivos específicos:

- 1) Analizar las respuestas sobre información personal de los docentes que participaron en TALIS 2008.
- 2) Caracterizar las modalidades de DPD de secundarias de BC utilizando las respuestas relacionadas con las necesidades de DPD emitidas en la base de datos de TALIS 2008.

- 3) Explorar las respuestas de los profesores contenidas en TALIS 2008 referentes al impacto de las modalidades de formación en su práctica educativa.
- 4) Explorar las respuestas que emitieron los profesores en la base de datos de TALIS 2008 relacionadas con sus necesidades de desarrollo profesional.
- 5) Categorizar los cursos promovidos para nivel de secundaria en BC registrados en el Sistema de Registro, Acreditación y Certificación de los Procesos de Formación Continua y Superación Profesional de los Maestros en Servicio (SIRAF), para conocer la tendencia de la oferta de cursos en el municipio de Ensenada.

1.3 Preguntas de la investigación

Las preguntas que guiaron este estudio son:

1. ¿Cuáles son las características generales de los docentes de secundaria de BC?
2. ¿En qué modalidades de DPD participaron los docentes de secundarias en BC de acuerdo con los resultados de TALIS 2008?
3. ¿Qué relevancia tuvieron de las modalidades de formación en docentes de secundarias en BC de acuerdo con los resultados en TALIS 2008?
4. ¿Cuáles fueron las necesidades de DPD expresadas por los profesores de BC en el periodo 2009 al 2014?
5. ¿Cuál ha sido la tendencia en la oferta de DPD a los profesores de BC?

1.4 Antecedentes

En la actualidad, la mejora de la calidad de la educación es parte esencial de la agenda política de los países. Los docentes son los actores clave para enfrentar los nuevos retos emergentes de una sociedad globalizada. Por tal motivo, los distintos organismos internacionales e investigadores se han encargado de realizar estudios y evaluaciones en diferentes países con el propósito de describir y comparar la situación educativa entre ellos.

Para una mejor comprensión y análisis de la investigación se recopiló información en tres niveles: a) internacional, b) nacional y c) local, misma que se enfocó en perspectivas, tendencias y políticas sobre el DPD.

Por la teoría recabada, se evidenció que existe un vasto acervo de informes sobre perspectivas y políticas internacionales relacionadas con el DPD (Vaillant, 2007, 2009; Torres, 2000; Imbernón, 2009; Nemiña, García y Montero, 2009., Cox, Beca y Cerri, 2014). Por ejemplo, Vaillant (2007) planteó la necesidad de mejorar y fortalecer la formación y el desarrollo profesional en Latinoamérica. Por otro lado, Imbernón (2009) señaló que el DPD necesita nuevos sistemas de trabajo y un aprendizaje profesional desde el centro escolar.

El DPD debe ser considerado como un proceso continuo que se extiende en el tiempo, empieza con la formación inicial y termina hasta que el docente se jubila. De tal manera que las políticas deben poner atención en éstos aspectos, y

replantear la formación de los docentes, el trabajo que realizan, y evaluar su trabajo (Nemiña *et al.*, 2009).

En un balance que realizó Torres (2000) en América Latina, encontró que “no es la formación docente la que fracasa y hay que eliminar, sino las concepciones, enfoques, modalidades y métodos utilizados, y las expectativas respecto de lo que se puede lograr a través de ésta” (p.389). Por consiguiente, sugirió la necesidad de replantear algunos aspectos convencionales en los que se apoyan las viejas y las nuevas convicciones educativas (Torres, 2000).

Vaillant (2009) mencionó que el propósito de los países la mejora de la calidad de la enseñanza es, sin embargo, en América Latina han existido factores que impiden resultados efectivos en la implementación de políticas educativas. Algunos factores están vinculados al compromiso ejecutivo, a los equipos de diseño, y con el proceso y negociación con los sindicatos.

Las políticas implementadas en Latinoamérica relacionadas con el DPD según Vaillant (2009) han sido un claro ejemplo de “lo que no debe hacerse”, debido que los recursos invertidos y el impacto en el aula no corresponden. Además, se ha demostrado que los programas de desarrollo profesional no mejoraron el desempeño docente.

Por otra parte, Cox, Beca y Cerri (2014) identificaron algunas problemáticas relacionadas con la formación continua en Latinoamérica las cuales corresponden a diversos aspectos: a la escasa relevancia de las ofertas de formación; al poco impacto de las acciones realizadas, ya sea por el bajo número de profesores que

participan, así como la abundancia de oferta académica que no cubren las necesidades de los profesores; al desconocimiento de la heterogeneidad de los docentes, según su trayectoria profesional y el contexto en el que trabajan, la ausencia de regulación de las ofertas de formación, la falta de consideración de la realidad de las escuelas y el aprendizaje colaborativo, regulación y pertinencia en la promoción de posgrados.

Terigi (2009) señaló que en Latinoamérica el principal desafío es mejorar la labor del profesorado. Encontrar mecanismos que permitan la movilidad horizontal y que contenga herramientas necesarias que motiven a los docentes a permanecer en la práctica educativa durante toda su carrera profesional y mejorar paulatinamente su formación y desempeño.

En Latinoamérica se han realizado investigaciones vinculadas con la práctica de los docentes y su identidad profesional. Tenti (2002) realizó un trabajo de investigación en tres países (Argentina, Uruguay y Perú) en el que se evidenció la importancia de ofrecer capacitación y actualización para todos los docentes y de fortalecer los programas de formación.

En el contexto nacional se han realizado estudios sobre el panorama y evaluaciones de los programas de formación y actualización docente (Santibáñez, 2007; OCDE, 2009; Castro, Cordero, López y Luna, 2012), además se ha contribuido con investigaciones para conocer la opinión de los docentes de educación básica sobre los cursos de formación que se les imparte en sus estados

a través de la SEP (Borja, Vera, y García 2009; Bazán, Castellanos, Galván y Cruz 2010).

En BC se identificaron dos estudios realizados por la Unidad de Evaluación Educativa (UEE). El objetivo de la UEE es monitorear y evaluar la educación básica a nivel estatal y nacional. Dicha unidad trabaja vinculada con el SEE y el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE).

El primer estudio lo elaboró Rodríguez, Contreras y Patiño (2014), y lo titularon *Detección de necesidades de actualización docente en Baja California*. En la investigación se realizó una identificación de necesidades de actualización docente en educación básica, específicamente en Español y Matemáticas. Se concluyó que para la asignatura de Español, la formación disciplinar debe dirigirse a la comprensión de textos y enfocarse en el conocimiento del sistema de escritura y ortografía. En Matemáticas, se debe profundizar en que los profesores dominen los aspectos relacionados con el uso y significado de las operaciones; sistemas de numeración, figuras y cuerpos, entre otros.

La segunda investigación lleva por título *Diagnóstico del Programa de Formación Continua y Superación Profesional de Baja California: Necesidades de formación continua expresadas por el profesorado de educación básica* (Contreras, Cordero, Rodríguez, Luzanilla, y Patiño 2014). Los resultados indican que la principal preocupación de los docentes del estado es poder comprender el nuevo currículum establecido por la SEP en 2011. Además, en BC se encontró una investigación realizada por Amador (1999), en donde presentó un diagnóstico

por nivel educativo sobre la educación básica en el estado. Enfatizó en la incapacidad del sistema educativo para atender de manera eficaz a los estudiantes en desventaja, refiriéndose al alto índice de reprobación. Desde ésta perspectiva recomienda que la capacitación y la actualización de los docentes de secundaria sean dirigidas hacia la mejora de las técnicas pedagógicas, específicamente en las asignaturas con mayor dificultad.

1.5 Justificación

Con esta investigación, se contará con información sobre el desarrollo profesional que realizan los docentes de secundarias de BC, la cual puede ser de interés al Sistema Educativo Estatal y las personas relacionadas con el tema. El estudio busca conocer la oferta y demanda de las actividades de DPD que se han realizado los profesores a partir del 2009 al 2014 y la relevancia que han tenido para los profesores.

El estudio intenta mostrar las principales necesidades desarrollo profesional en cuestión de temáticas relacionadas con las prácticas educativas, esto ayudará en la generación de una implementación de acciones que mejoren el desempeño docente.

En términos financieros, es una investigación que no requiere la inversión monetaria, debido que toda la información se encuentra en la base de datos de TALIS 2008, y en los registros del SIRAF que son manejados por los Centro de Maestros de los cinco municipios del estado, se gestionará para trabajar en conjunto con el CdM del municipio de Ensenada.

1.6 Estructura de la tesis

La presente investigación se organizó en seis capítulos. Después de este primer capítulo introductorio, en el capítulo dos se desarrolló el marco contextual de la investigación. En el capítulo tres se realizó una búsqueda de información teórica y conceptual que sirve como marco de referencia con el fin de sustentar lo expuesto en el estudio. Posteriormente se describen los objetivos de TALIS 2008, se revisan los antecedentes y alcances de los estudios comparativos, y las finalidades de las modalidades de DPD a nivel nacional e internacional.

En el capítulo cuatro se define el enfoque de la metodología en la investigación. Se describe el proceso, el cual consta de cinco etapas: 1) análisis y depuración de la base de datos de TALIS 2008 con el objetivo de conocer los resultados de BC, 2) interpretar los resultados de BC por municipio, 3) identificación de los cursos de DPD realizados en el municipio de Ensenada contenido en SIRAF, 4) elaboración de categorías para clasificar los cursos realizados por los docentes, y 5) descripción y validación de los resultados.

En el capítulo cinco se analizan los resultados de la información arrojada de la base de datos. Se establecen las categorías para identificar los tipos de cursos de desarrollo profesional ofrecidos a los docentes de BC. Los resultados son presentados en gráficas y tablas. En el capítulo seis se discuten los hallazgos, se presentan las conclusiones y se emplean un conjunto de recomendaciones a las que se llega con la presente investigación.

CAPÍTULO II

MARCO CONTEXTUAL

Capítulo II. Marco contextual

El objetivo del capítulo es la revisión de la literatura especializada sobre el tema de la investigación. Se abordan los aspectos históricos y contextuales de la educación en México. Se describe la estructura del Sistema Educativo Mexicano (SEM), en particular se puntualiza en la organización del Sistema Educativo de Baja California. Se definen aspectos centrales del DPD en el ámbito nacional e internacional. Se concluye con un análisis del apartado sobre DPD estudiado por TALIS 2008.

2.1 Consideraciones contextuales de la educación en México

En siguiente apartado se revisaron el marco legal del SEM y la escuela secundaria en México. El propósito fue presentar un panorama de la situación educativa del país y ubicar el nivel educativo en la cual se insertó la investigación, en este caso la secundaria.

2.1.1 Marco legal del Sistema Educativo Mexicano.

El SEM está estipulado y asentado en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM); específicamente en los artículos 3ro y 4to, y en la Ley General de Educación (LGE). En la CPEUM se indica que el Estado debe ofrecer educación laica y gratuita a la población en igualdad de oportunidades y sin discriminación (Instituto Nacional de Evaluación educativa [INEE], 2009).

La estructura del SEM se encuentra organizado en dos subsistemas: el escolarizado y el no escolarizado. Por la naturaleza de la investigación sólo se

analizó el escolarizado. Este subsistema se caracteriza por la trayectoria ininterrumpida de los estudiantes, e incluye tres tipos de nivel educativo: básico, medio superior y superior (INEE, 2009).

La educación básica se inicia con preescolar, su objetivo es que los niños desarrollen competencias cognitivas y socioafectivas que son necesarias para el aprendizaje permanente. Le continúa la educación primaria, éste se enfoca en que los estudiantes obtengan habilidades básicas de Matemáticas, lectoescritura e introducir conocimientos de diversas disciplinas. La educación secundaria se ofrece en tres modalidades: técnica, general y telesecundaria. La función de la educación secundaria es que los estudiantes adquieran conocimientos avanzados, los cuales servirán de base para continuar en el nivel medio superior o incorporarse al sector productivo (INEE, 2009).

El siguiente nivel es de media superior, conformado por distintos modelos educativos. Los modelos poseen diferentes enfoques y propósitos, y éstos son; ofrecer a los estudiantes elementos que en el futuro le permitan seleccionar alguna de las opciones de educación superior, y otra finalidad es capacitar a los estudiantes en habilidades necesarias para el mercado laboral. El último nivel corresponde a educación superior, está compuesto en dos subniveles educativos, licenciatura y posgrados (INEE, 2009).

En 2012 se realizó una modificación al Art. 3º decretando la incorporación de la educación media superior como un derecho y obligación para todos los

ciudadanos, lo anterior entrará en vigor paulatinamente en todo el país hasta el ciclo escolar 2021- 2022 (INEE, 2009).

A partir de los cambios políticos en México se han modificado los lineamientos y normatividad que rigen el SEM. En mayo de 1992 se publicó el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y Normal (ANMEB), elaborado por el gobierno federal, los estados y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE). El propósito fue descentralizar los servicios educativos sin perder su carácter nacional. El ANMEB planteó cuatro estrategias (OCDE, 2009):

- Incremento del gasto educativo por parte tanto del gobierno federal como de los estatales.
- Reorganización del sistema educativo, con dos ejes: El primero, federalismo educativo, que traspasa a los gobiernos estatales, los establecimientos escolares, los recursos materiales y financieros de la educación básica y normal, quedando al gobierno central la responsabilidad de la normatividad. El segundo, participación social, que comprende a maestros, padres de familia y autoridades, para lograr una mayor vinculación de la comunidad hacia el correcto funcionamiento de las escuelas.
- La formación de los contenidos y materiales educativos: reforma de contenidos y métodos en preescolar; programas de estudio y libros de texto de primaria, reimplantación del programa por asignaturas en secundaria, en lugar de áreas.
- La revaloración de la función magisterial: actualización, salario profesional, vivienda, carrera magisterial y aprecio social por su trabajo (p.4).

El gobierno estatal ha adquirido obligaciones administrativas y recursos para implementar un nuevo funcionamiento del Sistema Educativo, y revertir la tendencia centralizadora que existía en México, el cual controló la normatividad del proceso educativo. Las estructuras internas fueron transferidas a los estados juntos con los acuerdos corporativos entre la SEP y SNTE (OCDE, 2009).

2.1.2 La escuela secundaria en México.

De acuerdo con Zorrilla (2004), se tiene conocimiento que la educación secundaria tanto en México como en América Latina se inició durante el siglo XIX. En México se estableció a través de un decreto promulgado en 1915 durante un Congreso pedagógico en Veracruz, se oficializó por el SEM en 1921.

Zorrilla (2004) realizó un recorrido histórico por el nivel educativo de secundaria, en el cual destacó diversos aspectos. La secundaria se consideró la continuación de la escuela primaria, con un enfoque formativo. El propósito fue crear una enseñanza que fuera intermedia entre los conocimientos elementales y los profesionales. Las finalidades de la educación secundaria han variado entre una década y otra atendiendo las necesidades económicas y sociales de la población.

Sandoval (2007) argumentó que la secundaria tiene un sentido ambivalente, es decir, tiene la función de continuar con los estudios y preparar para el trabajo. Este nivel se caracteriza por la sobrecarga curricular. Anteriormente, era el último trayecto para poderse incorporar a la actividad laboral, por ende fue necesario ofertar una *visión global* y los conocimientos necesarios.

Miranda y Reynoso (2006) afirmaron que la educación secundaria en México no ha logrado constituirse como un nivel educativo de calidad, existe un debate en torno a su funcionamiento y estructura. Además, los estudiantes que egresan de dicho nivel, no logran desempeñarse integralmente en el contexto social, debido que no son competitivos en los exámenes para ingresar a la educación medio superior o no están aptos para integrarse a la industria moderna.

Las temáticas que se presentaron en este apartado tuvieron el objetivo de ofrecer una visión general de la estructura y organización de la educación en México. Se realizó énfasis en el nivel de secundaria, debido que la investigación está insertada en dicho nivel.

2.2 Los docentes mexicanos

Debido que la muestra del estudio fue el profesorado de secundaria, se indagó en el trayecto que realizan para dedicarse a la docencia. El propósito es conocer la formación inicial que reciben los futuros docentes y algunas de las características del profesorado en México.

2.2.1 Formación inicial de los docentes de secundarias.

Marcelo (1995) argumentó que la fase de formación inicial es cuando se preparan los futuros docentes en una institución específica, en la cual se obtienen conocimientos pedagógicos y de alguna asignatura en específico.

Por otra parte, Santibáñez (2007) señaló que para ser docente de secundaria en México no es necesario obtener el grado de Licenciado en

Educación Secundaria, la cual es ofrecida por las Escuelas Normales, debido a que cualquier profesionista puede ser candidato a obtener una plaza, de ahí la heterogeneidad en el perfil de los docentes mexicanos en secundaria.

La OCDE (2009) indicó que las Escuelas Normales ofertan programas de posgrados y de licenciatura en educación preescolar, primaria y secundaria. Además, señaló que en los últimos años, en México se disminuyó la matrícula de estudiantes de educación normal. Una de las primeras aproximaciones a las que se llegó, fue que los mecanismos de regulación para el ingreso a las Escuelas Normales eran inadecuados, debido que la demanda de egreso de los estudiantes era muy numeroso para la capacidad real de plazas docentes.

En México a partir de 1999 se implementó el Plan 1999 para la Licenciatura en Educación Secundaria, en el cual se ofreció un conocimiento enfocado a los contenidos específicos de las diversas áreas del conocimiento y en la práctica docente. El Plan 1999 tiene como objetivo que los estudiantes; a) dominen su disciplina, b) que obtengan la formación pedagógica, y c) que realicen a actividades de observación y práctica docente.

En la actualidad, el Plan 1999 continua vigente en todas las Escuelas Normales de México. De acuerdo con la OCDE (2009), a partir de 1996 se impulsaron distintas actividades con el fin de fortalecer las instituciones formadoras de docentes, algunas de las iniciativas; creación del Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales (PTFAEN) y en 2002 se promovió el Programa de Mejoramiento Institucional de

las Escuelas Normales Públicas (PROMIN), dichos programas se enfocaron en la modernización y reorganización de los programas de formación inicial y de innovación educativa.

En 2009 el PROMIN continuó vigente, con un nuevo esquema de la Alianza por la Calidad de la Educación. La OCDE (2009) mencionó algunos de los avances hasta el 15 de mayo de 2009 en cuestión del fortalecimiento de las Escuelas Normales del país. Las acciones realizadas fueron las siguientes:

- 1) Mejorar el perfil y el desempeño del personal académico de las Escuelas Normales.
- 2) Mejorar el desempeño de los estudiantes.
- 3) Extender las prácticas de evaluación para mejorar la calidad de las instituciones, programas y estudiantes.
- 4) Revisión de los planes que ofrecen las Escuelas Normales con base en resultados de evaluaciones nacionales.
- 5) Fortalecimiento de la infraestructura y el equipamiento.
- 6) Fortalecer las instancias encargadas de planear la matrícula de las normales.
- 7) Regular la operación de las Escuelas Normales particulares (p. 37).

Se evidencia que existe interés por elevar la calidad de la formación inicial de los docentes. A nivel internacional existe un consenso sobre la importancia de la formación. La OCDE (2010), en su documento *Mejorar las escuelas: Estrategias para la acción en México*, señaló que es necesario atraer mejores candidatos docentes y fortalecer la formación inicial de los futuros profesores, para lograr lo anterior se pretende establecer estándares estrictos con fines de acreditación de

las Escuelas Normales de todo el país, además, de instituir un examen de selección nacional de aspirantes.

2.2.2 Características de los docentes de educación secundaria en México.

En México se genera poca información sobre las características de los docentes, lo cual sugiere el desinterés por parte de las autoridades educativas. Goodson (2003) mencionó que existen muchas investigaciones y artículos en los cuales se señalan los deberes y actuar de los docentes, pero no se han realizado suficientes estudios para conocer las características, opiniones, e historias de vida de los profesores.

La SEP (2004) realizó una investigación previa a la Reforma Integral de Educación Secundaria. El objetivo fue conocer el perfil de los docentes de secundaria, en el que se encontró la existencia de una variedad de los mismos, de los cuales el 70% perteneció a profesionistas universitarios que carecían de formación docente, el otro 30% era de personal egresado de alguna Escuela Normal Superior.

Por otra parte, Tenti y Steinberg (2007) realizaron una investigación en Argentina, Brasil y México, en el cual analizó las características sociodemográficas y la estructura social de los docentes. Los resultados más significativos fueron que la edad promedio de los docentes mexicanos es de 44 años, y el 57% es jefe en el hogar. Para mayoría de los participantes en el estudio, ser docentes es la única actividad profesional.

En la misma investigación de Tenti y Steiberg (2007), encontraron que en los países analizados, los docentes de mayor edad crecieron en hogares de *climas educativos bajos*. Contrario a los docentes de menor edad; el 61% señalan que su posición económica es más favorable que la de sus padres. Para la OCDE (2009), lo anterior significa que en México, la profesión docente se ha convertido en un mecanismo de movilidad social ascendente.

Santibáñez (2002) realizó un análisis sobre el salario que percibe el magisterio en México, en el cual planteó que los docentes mexicanos reciben ingresos superiores a los de otras profesiones, siempre y cuando el docente posee doble plaza; un docente con una sola plaza genera ingresos muy inferiores a otras profesiones.

Los temas presentados en este apartado fueron propuestos con el objetivo de tener una panorama amplio de como es el trayecto de las personas que desean dedicarse a la enseñanza en la escuela secundaria, además, se exploraron las principales características de los docentes mexicanos, debido que son la clave en la investigación.

2.2.3 Oportunidades de desarrollo profesional docente en México.

Como parte del DPD en México se realizan distintas modalidades de formación continua. Dicha formación es durante el tiempo de servicio del docente. En este sentido, Santibáñez (2007) y Martínez-Olivé (2009) coinciden que las modalidades de formación puede ser realizadas por medio de cursos, talleres, seminarios, entre otros, además puede ser individual o colectivo, sugieren los

autores que en el DPD va implícita la experiencia, el conocimiento y la construcción del aprendizaje.

En México, la Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicios (DGFCMS), perteneciente a la SEB, es el organismo encargado de coordinar y promover las actividades de formación de los docentes.

Se han establecido políticas para contribuir a la formación continua del magisterio. En 1995 se instituyó el Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio (PRONAP), el cual estaba a cargo de la SEP. De acuerdo con (Finocchio, 2006 y SEP, 2008), el PRONAP se dividió en dos etapas: La primera de 1995 al 2000, en la cual se instalaron 574 Centros de Maestros y las instancias estatales de actualización, además, se desarrollaron materiales, cursos y programas dirigidos a la formación continua de los docentes. La OCDE (2009) señaló que durante la primera etapa el PRONAP se caracterizó por tener una estructura centralista, y porque los docentes estaban motivados principalmente por obtener puntos que ofrece CM, lo cual les permitió recibir estímulos económicos.

La segunda etapa de PRONAP de 2001-2006, se orientó hacia la federalización de sus servicios y la rendición de cuentas. Para la (SEP, 2008) PRONAP se distinguió por lo siguiente:

i) se estableció a la escuela como un espacio educativo fundamental y el lugar de aprendizaje para alumnos y maestros, ii) se entendió a la docencia como una profesión colectiva y al colectivo docente como el sujeto central de la formación continua, iii) se

concibió el aprendizaje permanente como parte y requisito de la vida profesional de los docentes, iv) se reconoció al docente como sujeto de la formación, cuya responsabilidad, convicción y profesionalismo resulta condición indispensable en la mejora de los procesos y resultados educativos. (SEP, pp.18-19).

Durante los 12 años que estuvo en vigor el PRONAP, una de las formas de actualización que recibieron los docentes fue a través de los Talleres Generales de Actualización. Los talleres eran ofrecidos en conjunto con 539 programas de estudios nacionales y el Servicio de Asesoría Académica a las Escuelas (SAAE). Es necesario señalar que el PRONAP era supervisado por evaluadores externos, así como el Consejo Nacional de Evaluación (CONEVAL) y la Universidad de Harvard (OCDE, 2009).

La OCDE (2009) mencionó que como consecuencia del PRONAP, los estados ofertaron al profesorado una variedad de servicios de actualización y capacitación, los cuales dieron cuenta del bajo nivel de éstos, y lo más importante fue que los cursos no impactaron en el aprendizaje de los estudiantes. Finalmente, el PRONAP dejó de funcionar en 2008.

En 2009 la SEP estableció el SNFCSP, dicho organismo se constituye por distintas instituciones y organismos que están vinculados y reglamentados por la SEP. Su propósito es fortalecer las competencias de los alumnos, a través de la mejora de la formación continua y superación profesional de los docentes. Dentro de sus funciones, se destaca que: 1) impulsa el desarrollo de las competencias profesionales de los docentes en igualdad de oportunidades, ya sea individual o colectivo, 2) su marco legal garantiza la calidad de sus servicios, y 3) contribuye

en la toma de decisiones relacionadas con la formación continua y superación profesional para maestros (SEP, 2008).

El SNFCSP ofreció a los docentes la posibilidad de continuar renovarse dentro de su profesión por medio de la actualización y la evaluación de sus conocimientos. De acuerdo con el análisis estadístico del ciclo escolar 2007-2008 de CM, el número de maestros inscritos en el programa fue 645,919, y sólo 345,316 fueron evaluados (Análisis Estadístico XVII etapa, 2010).

El SNFCSP en conjunto con DGFCMS, impartieron actividades de formación continua por medio de tres modalidades: Actualización, capacitación y superación profesional. La SEP (2008) señaló lo siguiente:

- La **actualización** es la puesta al día de los docentes de la Educación básica respecto a los avances de la educación. Refiere a procesos de desarrollo, profundización y/o ampliación de la formación adquirida en la etapa de formación inicial, incorporando nuevos elementos (teóricos, metodológicos, instrumentales y disciplinares).
- La **capacitación** se refiere a los procesos a través de los cuales los profesionales de la educación se forman para atender de manera eficiente las innovaciones del sistema educativo, desde las distintas funciones que desempeñen, sean éstas curriculares, de gestión o tecnológicas.
- La **superación profesional** es la formación destinada a quienes desean especializarse en campos diversos relativos al quehacer educativo y alcanzar mayores niveles de habilitación profesional y desarrollo dentro de SEM a través de estudios de especialización, maestría y doctorado (p.45).

Como parte medular de la formación continua la DGFCMS ofertó un catálogo nacional que concentró hasta el 2013 un total de 1,053 programas académicos y trayectos educativos distribuidos en 19 áreas del conocimiento. Los cursos eran ofertados tres en modalidades: Presencial, semipresencial y en línea. El catálogo estaba distribuido en 32 las entidades federativas a través del Sistema Estatal de Formación Continua y Superación Profesional (SEFCSP).

Tanto en BC como en el resto de los estados, el SEFCSP era el organismo encargado de atender las necesidades particulares de formación continua. En el documento emitido por la SEP (2008), indicó que sus propósitos fueron:

- Definir estrategias, acciones y programas para la formación continua y superación profesional de los maestros en servicio de la entidad, con base en la normatividad federal.
- Proporcionar los servicios de formación continua y superación profesional a los maestros de educación básica.
- Asegurar los servicios de formación continua y superación profesional a la totalidad de maestros y colectivos docentes de educación básica.
- Regular la oferta estatal de formación continua y superación profesional que se desarrolla a través de diversas instituciones académicas, nacionales e internacionales, Escuelas Normales, la Universidad Pedagógica Nacional y otras instancias, conforme a la normatividad nacional.
- Gestionar, organizar y establecer con las autoridades, instituciones y actores del SEFCSP, los acuerdos necesarios para certificar la formación continua.

- Impulsar el desarrollo y la difusión de la innovación y la investigación en el campo de la formación continua y la superación profesional de los maestros (p.53).

Por otra parte, la SEFCSP consolidó la construcción de los Centros de Maestros en cada municipio. La SEP (2008) definió a los CdM como espacios formativos para el profesorado en servicio de educación básica.

Según la información proporcionada en el CdM de la ciudad de Ensenada, los estados tienen la facultad de seleccionar y ofrecer a sus docentes las modalidades de DPD de acuerdo a las necesidades del profesorado.

En BC, para ofrecer DPD en la modalidad de cursos y talleres, se atiende prioritariamente los resultados de las evaluaciones estandarizadas, por ejemplo: la Evaluación Nacional de Logro Académico en Centros Escolares, el Programa para la evaluación Internacional de Estudiantes (PISA, siglas en inglés de *Programme for International Student Assessment*) y los Exámenes de la Calidad y el Logro Educativos. Los docentes son convocados a través del nivel educativo. El proceso a seguir para que el docente participe el curso es la siguiente:

Hay equipos técnicos municipales que nosotros capacitamos en distintas fases, la primera fase es la etapa estatal, se reúne aquellos maestros que la misma instancia estatal ya capacitó, por parte de la Dirección General de Formación Continua que es la dirección. A nivel nacional se convoca a asesores de cada estado, los reúne en algún estado, los capacita con base a un curso, cada asesor regresa a su estado, y capacita a un grupo de docentes (SJ, 160514).

La oferta de cursos ha atendido principalmente las temáticas relacionadas con “Español, Matemáticas y ciencias, además también se trabajaba para

telesecundaria, cursos o talleres específicos para la función directiva, para la función asesoría técnica pedagógica” (E-SJ-160514-02).

2.2.4 Carrera Magisterial

Desde décadas pasadas, en México ha existido interés por actualizar y capacitar a los docentes. Con el propósito de atender la formación continua de los profesores, la SEP y SNTE elaboraron diversas iniciativas para la promoción y estímulo. En 1974 se estableció el Sistema de Escalafón Tradicional, el cual tuvo como objetivo la movilidad de los docentes y de todo el personal de base a un nivel superior. Para 1993 el SEM a través de la SEP creó el programa de CM al que acceden los docentes que desean recibir estímulos por su desempeño. El ingreso a CM es ofrecido a docentes frente a grupo, función directiva y función técnico-pedagógica. La función de CM es mejorar la calidad de la educación ofreciendo a los docentes la oportunidad de mejorar su práctica dentro del aula y recibir estímulos que mejoren su calidad de vida (Castro, *et al.* 2012).

De acuerdo con Santibáñez (2007) y Castro *et al.* (2012), CM tuvo aceptación entre los docentes, debido a que recompensa con altos estímulos económicos para quienes se encuentran dentro del programa. Existían cinco niveles; de la letra “A” hasta la “E”, los docentes que pertenecían al nivel “A” pueden ganar hasta un 20% sobre la base, mientras que profesor del nivel “E” obtiene más del 200% de su salario (Fernández, 2013). De acuerdo con la SEP-SNTE (2011), los lineamientos generales del programa fueron los siguientes:

1. Coadyuvar a elevar la calidad de la educación nacional mediante el fortalecimiento de la profesionalización al impulsar la actualización e innovación de la práctica docente.
2. Valorar la práctica docente, fortaleciendo el aprecio por la función social del profesor.
3. Reconocer y estimular a los docentes que obtengan logros educativos relevantes para mejorar sus condiciones de vida, profesionales y laborales (p.7).

La OCDE (2009) argumentó que el programa de CM tuvo un funcionamiento y organización compleja, debido que involucró muchas instancias y consideró varios rubros a evaluar. Desde que entró en vigor CM, los aspectos que evaluó CM fueron modificados constantemente. Fernández (2013) realizó una comparación de los cambios en el programa.

En la Tabla 1 se puede observar lo siguiente; la tendencia en incrementar el puntaje de *Formación continua*; el decremento en la *Preparación profesional*; y la eliminación del *Grado escolar*.

Tabla 1.

Rubros evaluados por Carrera Magisterial

Factor	1993	2003	2011
Preparación profesional	25	28	5
Evaluación entre pares	28	10	-
Antigüedad	10	10	5
Actividades co-curriculares	-	-	20
Formación continua	15	17	20
Grado académico	15	15	-
Aprovechamiento escolar	7	20	50
Puntos totales	100	100	100

Fuente: Elaboración propia con base en Fernández, 2013.

A pesar del éxito de CM con los docentes, Santibáñez, Martínez, Datar, McEwan, Setodji y Basurto (2007) realizaron un estudio y encontraron que no hay impacto en el aprendizaje de los estudiantes, debido a que el programa tenía deficiencias técnicas, psicométricas y de contenido programáticos de las materias que imparte el profesor. Fernández (2013) señaló que no existen evidencias de la mejora de la calidad de la educación básica; que ni los docentes del nivel más alto de CM lograron incrementar el logro académico de sus estudiantes.

2.2.4 Visión general de los organismos internacionales con relación al DPD.

En 1960 se fundó el Organismo para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE). Dicho organismo está integrado por 34 países, y del cual México forma parte desde 1994. El objetivo es mejorar la economía y la expansión comercial de los países miembros a través de la implementación de orientaciones y políticas en educación, economía y medio ambiente (OCDE, 2010).

En años recientes, mejorar la calidad de la educación se convirtió en una prioridad para los países. Debido a los cambios educativos generados a partir de la globalización, el desarrollo profesional docente ha tenido un realce tanto en México como en otros países de Latinoamérica y Europa. Por tal motivo, se pretende que las actividades de DPD de los profesores en servicio atiendan las principales necesidades escolares y se construya un sistema de desarrollo profesional integral (OCDE, 2010).

En 2010 la OCDE elaboró 15 estrategias de acción y recomendaciones para la mejora de las escuelas y del desempeño de los estudiantes en México a

través de la implementación de estándares de aprendizaje, docentes y liderazgo escolar. Dentro de las recomendaciones relacionadas con los profesores, la tercera indicó la necesidad de fortalecer la formación inicial de los docentes, lo que implica establecer un sistema de estándares rigurosos de acreditación a las escuelas normales de todo el país. La cuarta recomendación señaló la utilización de instrumentos auténticos sustentados en el desempeño para medir el conocimiento y las habilidades de los docentes. La recomendación número siete señaló que para mejorar el DPD es necesario construir un desarrollo integral que combine las opciones de DPD basado en la escuela con los cursos que se ofrece en el *Catálogo Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros de Educación Básica en Servicio* de tiene (OCDE, 2010).

Por otra parte, la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) propuso en su Proyecto Metas Educativas 2021 (2010), una serie de acciones para mejorar la educación en Iberoamérica. Una de las propuestas es fortalecer la profesión docente, y reconoce que los docentes están en el centro del cambio educativo, por lo cual propone la meta general octava. Uno de sus objetivos: colaborar con los países en el diseño de modelos para el desarrollo profesional de calidad que sean acreditados.

Con lo anterior es necesario ofrecer a los docentes un desarrollo profesional que logre consolidar su práctica pedagógica y atienda las necesidades de aprendizaje de los alumnos. La OCDE y OEI, coinciden que el DPD es parte fundamental para mejorar la calidad de la educación en los países.

En resumen, el capítulo fue presentado con el propósito conocer el contexto y estructura de la educación secundaria en México. Lo expuesto durante los apartados estuvo dirigido a explorar el proceso que realiza el profesorado de para continuar con su formación continua, además, se presentó un panorama de las oportunidades que ofrece el Sistema Educativo para para realizarlo.

CAPÍTULO III
MARCO TEÓRICO

Capítulo III. Marco teórico

El propósito del apartado fue abordar la complejidad en la terminología que existe con relación al DPD, y conocer las maneras en las que los profesores de secundarias en México participan en las modalidades de DPD. Para lograr lo anterior, se revisaron diversas lecturas que sirvieron para identificar los mecanismos encargados de organizar y promover la formación continua o desarrollo profesional.

Según (Nemiña, *et al.* 2009; Ferreres e Imbernón, 1999; García, 1999; Cordero, 2015), el término para referirse a la formación y DPD tienen significado distinto. No existe un consenso general en las diversas culturas, lo cual puede ser un indicativo de la complejidad en la conceptualización que se enfrenta al abordar el tema.

3.1 Formación continua

Ferreres e Imbernón (1999) señalaron que referente a la formación del profesorado, los términos más utilizados en educación son: formación permanente, formación continua, formación en ejercicio, formación técnico-profesional y perfeccionamiento del profesorado. Además, los autores mencionaron que el término de formación permanente tiene como objetivo que los docentes reflexionen sobre propia práctica.

En años anteriores, como mencionaron Ferreres e Imbernón (1999) la formación permanente se definía como “el perfeccionamiento en todos los ámbitos

profesionales del profesorado y hoy en día es más la facilitación de crear espacios de reflexión y participación...” (p.26). Por último, el docente podrá cuestionar o mejorar las teorías que sustentan su práctica pedagógica o desecharlas.

En el mismo contexto, Marcelo (1995) señaló las etapas de formación del profesorado, a los cuales sugiere que son complemento entre ellos. Dichos modelos constan de cuatro fases:

- Fase pre – entrenamiento. Incluye las experiencias de enseñanza previas que los aspirantes a profesor han vivido, generalmente como alumnos que pueden asumirse de forma acrítica y pueden influir de forma inconsciente en el profesor.
- Fase de formación inicial. Es la etapa de preparación formal en una institución específica de formación del profesorado, en la que el futuro profesor adquiere conocimientos pedagógicos y de disciplinas académicas, así como realiza las prácticas de enseñanza (Marcelo, 1989).
- Fase de iniciación. Esta es la etapa de los primeros años de ejercicio profesional del profesor, durante los cuales los docentes aprenden en la práctica, en general a través de estrategias de supervivencia (Marcelo, 1991).
- Fase de formación permanente. Esta es la última fase a la que se refiere Feiman, e incluye todas aquellas actividades planificadas por instituciones o bien por los propios profesores para propiciar desarrollo profesional y perfeccionamiento de su enseñanza (Marcelo, 1992; Villar Angulo 1990). (p.183).

Según Marcelo (1995), las fases que describe en relación a la formación del profesorado deben dirigir al docente a la adquisición o perfeccionamiento de las competencias necesarias dentro de la labor docente, además, destacó la

importancia de que los profesores trabajen en colaboración con los proyectos curriculares.

De acuerdo con Cordero (2015), en México existe confusión en cuanto a la claridad de los conceptos relacionados con la formación continua de los profesores, y argumentó lo siguiente:

A la formación que se imparte a lo largo de la vida laboral del profesorado se le conoce como formación en servicio, desarrollo profesional, formación permanente y, en el caso específico de México, sólo referirnos a ella como actualización, capacitación, perfeccionamiento, superación, etc. generalmente, se usan todos éstos nombres de manera indistinta (p.6).

3.2 Desarrollo profesional docente

Nemiña *et al.* (2009) y García (1999) señalaron que el término de desarrollo profesional proviene del ámbito anglosajón. Su constante utilización propició su uso en nuestro contexto sin considerar la rigurosidad que merece, por lo cual se desprende la ambigüedad del concepto.

De acuerdo con García (1999), “el concepto de desarrollo profesional no es unívoco, que admite numerosas acepciones y matices, con importantes connotaciones en muchos casos, que perfilan sus significados” (p.180). García concluye que:

Por lo tanto, se concibe el desarrollo profesional como el proceso que protagonizan los enseñantes (a nivel individual y colectivo) para, al tiempo que tratan de mejorar sus condiciones laborales, mejorar su actuación docente (en el contexto aula y de centro) orientada por un modelo de escuela, un modelo humano

y un modelo de sociedad de justicia, respeto a la diversidad, igualdad, libertad y felicidad. Mejorar la actuación docente conlleva evolucionar a nivel de pensamiento, de afectos y de comportamientos, de la forma más integrada posible. Hay que avanzar en el ser, en saber y el saber hacer (p.182).

Ferreres e Imbernón (1999) argumentaron en relación al desarrollo profesional que “La formación es una parte del desarrollo profesional del profesorado, pero no todo el desarrollo profesional forma parte de la formación” (p.26), y éste puede variar de acuerdo con: el salario, la situación laboral, el contexto de trabajo, situación del clima laboral y el sistema de formación. García (1999), mencionó que el desarrollo profesional está vinculado con todas las facetas del profesor, no sólo a las que están relacionadas con el nivel curricular.

Para Ferreres e Imbernón (1999) “...se concibe la formación como desarrollo profesional de los docentes directamente con relación al proceso de la mejora de las funciones de unas personas, en este caso del profesorado.”

Day (1998) definió el desarrollo profesional como una interacción dinámica de las distintas fases del profesorado en las que su experiencia biográfica, los factores ambientales, la carrera profesional, y las etapas de aprendizaje durante su vida caben dentro del mismo término. El mismo autor señaló que la formación permanente de los docentes ofrece un método de intervención planeada que acelera el crecimiento.

En TALIS 2008 se precisó que el desarrollo profesional “...se define como las actividades que desarrollan las habilidades, el conocimiento y la experiencia, entre otras características de un docente ” (p. 49). Se reconoce que el DPD puede

ofrecerse en varios aspectos que van desde lo formal a lo informal. Puede ser realizado a través de cursos, talleres y programas impartidos por expertos (OECD, 2009).

Debido que TALIS es un estudio internacional, elaborado originalmente en inglés, se trató de unificar conceptos para que fueran adaptados a los diferentes sistemas educativos de los países participantes. El término de DPD es comparable a formación continua, la cual realizan los profesores en México durante todo su tiempo de servicio en la educación.

En términos de la OCDE (1998), el desarrollo de los profesores puede servir para muchos objetivos, como por ejemplo:

- Para actualizar el conocimiento de los individuos sobre los avances más recientes de un tema.
- Para actualizar las habilidades, actitudes y enfoques de los individuos a la luz del desarrollo de nuevas técnicas y objetivos, nuevas circunstancias y nueva investigación educativa.
- Permite a los individuos aplicar cambios hechos a la currícula u otros aspectos de la enseñanza.
- Permite a las escuelas desarrollar y aplicar nuevas estrategias concernientes al currículum y otros aspectos de la práctica de la enseñanza.
- Para compartir información y experiencia entre los profesores y otros.
- Para que los profesores con debilidades sean más efectivos (p.49).

De acuerdo con Martínez-Olivé (2009), en Latinoamérica se han creado programas y proyectos con el propósito de mejorar la calidad educativa sobre el

profesorado bajo la conceptualización de *desarrollo profesional*. Dicho término ha sido traducido en la región como *Capacitación*. Se resume el DPD a sólo capacitar a los docentes a través de cursos. Los motivos se deben a la facilidad y el bajo costo financiero.

3.4 Estudio Internacional Sobre la Enseñanza y el Aprendizaje (TALIS 2008)

Esta próxima sección tiene dos objetivos importantes para la investigación. Por una parte, se presentan los estudios internacionales a gran escala, debido que TALIS 2008 es un estudio comparativo entre diversas naciones.

Por otra parte, se indagó en la fundamentación e implementación de la encuesta a nivel nacional. Se revisaron los resultados, los cuales sirvieron para dar un panorama general sobre los docentes de secundaria en México. Posteriormente, se presentó una pequeña caracterización del profesorado de BC con los resultados de TALIS 2008.

3.4.1 Orígenes y objetivos de los estudios comparativos.

García (1997) argumentó que durante siglo XVIII, surgió la corriente de pensamiento llamado *La Ilustración*, dicho movimiento se basó en la creencia de que la educación racional, separada de lo sobrenatural era el medio por el cual el ser humano podía emanciparse del dominio total del cristianismo. Fue en ésta época en donde tuvieron origen estudios de Educación Comparada (EC) realizados por Marc Antoine Jullien de París, quien convergía con diversas ideas sobre, la perfectibilidad humana y el enciclopedismo, con lo cual llegó a realizar

diversos estudios empíricos con la finalidad de comparar los centros educativos de Europa y dar a conocer los mejores, además, con éste tipo de estudios se intentó incorporar modelos educativos que fueran útiles para Francia.

Acosta (2011) analizó la EC a través de una retrospectiva histórica, la cual dividió en cuatro etapas. La primera de ellas conocida como la *Pedagogía del Extranjero*, periodo en el cual los pedagogos o agentes del gobierno preocupados por el ámbito educativo visitaban los estados privilegiados con el propósito de adaptar experiencias educativas benéficas de un contexto a otro.

La segunda etapa, al igual que García (2007), Acosta (2011) argumentó que se ubica en la época de Marc Antoine Jullien de París, quien fue el primero que implantó una comisión especial internacional de educación, además, empleó por primera vez el concepto de ciencia de la educación, y lo desarrolló como un proyecto.

En la tercera etapa, subyace la importancia de las condiciones socioculturales en el marco de las prácticas educativas, de tal manera que la observación y el análisis metódico de semejanzas y diferencias en la organización escolar, ya nos son los únicos elementos necesarios en el proceso de EC.

En la cuarta etapa, es la consolidación de la EC como una disciplina, que inició durante la primera mitad del siglo XX, durante el periodo sobresalió la utilización de modelos *cuasi experimentales* bajo el principio de la causalidad. Este periodo continuó después de la *post* guerra, y recobró fuerza a través de los organismos internacionales en la década del 60.

De acuerdo con Tiana (2002), en 1958 se instituyó la *International Association for the Evaluation of Educational Achievement* (IEA). Este organismo de tipo no gubernamental, se encarga de realizar estudios internacionales relacionados con el rendimiento académico, utilizando una perspectiva comparada. Dentro de los primeras investigaciones realizadas sobresale el Estudio de Viabilidad, de 1959 y 1962; el Primer Estudio Internacional de Matemáticas, realizado entre 1959 y 1967; el Estudio de Seis Materias, de 1966 y concluido en 1970; el Segundo Estudio Internacional de Matemáticas, entre 1964 y 1967, entre otros relacionados con el entorno escolar, tecnologías de la información, Educación cívica y comprensión lectora.

Para realizar sus estudios en distintos países, la IEA ha aplicado procedimientos estandarizados de evaluación; marcos conceptuales centrados en el currículo escolar; utiliza instrumentos libres de sesgos culturales e idiomáticos (Tiana, 2002).

En la actualidad, los estudios comparativos son influenciados por un enfoque socio-político y siguen una tendencia globalizadora, pero estos pueden llegar a ser superficiales o ser utilizados de manera sesgada, al servicio de posturas políticas, económicas y sociales, las cuales en ocasiones no son dirigidas a mejorar la educación de los países que participan en este tipo de estudios (García, 1997).

Por otra parte, Fernández, Mollis y Dono (2005) mencionaron en el marco de la EC, que desde algunas décadas atrás, los organismos internacionales como

la Oficina Regional de Educación de la UNESCO (OREALC), la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) y OEI, han realizado estudios e investigaciones en Latinoamérica.

Los resultados de sus trabajos ya sean de carácter nacional o regional los han concretado en la realización de informes, boletines, libros, entre otros. Sin embargo, Fernández *et al.* (2005) argumentaron que ha sido escasa la elaboración investigaciones de EC, debido al limitado intercambio y falta de consenso entre los investigadores o especialistas del tema. Los autores advierten la necesidad de:

Hoy más que nunca, América Latina debe tender - en este tránsito reconocido por algunos analistas como *posneoliberal* - a enmarcar las políticas educativas en procesos de gobierno de carácter democrático, pluralista y participativo, sustentadas en políticas que recuperen la naturaleza pública del Estado, orientadas hacia la reconstrucción de identidades colectivas, solidarias, determinadas a través de la interacción entre las dimensiones política, de planeamiento y de gestión, en los que los estudios e investigaciones de carácter evaluativo y comparativo sean fuente para la toma decisión (p. 162).

Esta investigación se plantea desde la perspectiva de la EC, con un enfoque micro. El propósito es comparar la situación del desarrollo profesional de los docentes de los cinco municipios de BC, con el objetivo de encontrar similitudes y diferencias.

3.4.2 Antecedentes de TALIS 2008.

El estudio TALIS 2008, surgió como parte del Proyecto de Indicadores Internacionales de Educación (INES, siglas en inglés de *Indicators of Education System*) de la OECD. Desde finales de los años ochenta, la INES ha elaborado indicadores que permiten realizar comparaciones cuantitativas del funcionamiento y rendimiento de los sistemas educativos de los países miembros de la OCDE. Además, INES ha desarrollado indicadores relacionados con el entorno del aprendizaje y la organización de las escuelas (OECD, 2008 en OECD 2009).

En el año 2000, la INES realizó una asamblea general en la ciudad de Tokio en la cual se pidió focalizar la atención en la docencia. En 2003, en la ciudad de Dublín se efectuó una reunión de viceministros de educación, en donde se abordó la necesidad de una mejor información sobre la calidad del aprendizaje y la enseñanza. Con el propósito enfocarse en el trabajo docente, se desarrolló una estrategia para mejorar los indicadores sobre la enseñanza de los docentes y el aprendizaje.

La estrategia fue construir una encuesta dirigida a los docentes y directores, fue así que surgió el estudio internacional TALIS. Su objetivo es contribuir a los países miembros de la OCDE a que analicen y desarrollen políticas para que la profesión del educador sea más atractiva, además: "...desarrollar y probar una estrategia dirigida a obtener mejores indicadores sobre diversos aspectos de los docentes y los directores, relacionados con la enseñanza y la gestión escolar, que cumplan con las siguientes condiciones: 1) sean relevantes

para la política educativa, 2) permitan la comparación internacional entre países, 3) proporcionen información útil para desarrollar indicadores, 4) sean significativos para los países y 5) sean eficientes en tiempo y recursos” (SEP, 2009, p.17). Además, Backhoff y González-Montesinos (2011), argumentaron que TALIS genera información que sirve a las autoridades en la toma de decisiones para mejorar los servicios educativos.

En el estudio de TALIS 2008 se revisaron temas relacionados con prácticas pedagógicas de los docentes, gestión escolar y liderazgo de los directores (OECD, 2009). El contenido de la encuesta de TALIS 2008 fue de común acuerdo entre los países que participaron, el diseño del cuestionario lo realizó un grupo internacional de expertos. Por otra parte, la operación internacional de TALIS fue aplicada por el centro de procesamiento de datos de la IEA (SEP, 2009).

3.4.3 Aplicación internacional de TALIS 2008.

TALIS 2008 inició con una aplicación preliminar realizada durante los meses de agosto a octubre del 2006. Los países que intervinieron voluntariamente fueron: Brasil, Malasia, Noruega, Portugal y Eslovenia. Cada nación contribuyó con cinco directores y 25 profesores de distintas escuelas.

Los docentes fueron exclusivamente de 3ro de secundaria, debido a que imparten clase con estudiantes del último grado, y estos son evaluados el estudio de PISA con el objetivo de conocer el nivel de competencias que poseen. Se intentó vincular el estudio TALIS 2008 con los resultados de PISA 2006

relacionados al logro académico de los estudiantes, pero no fue posible, debido que los países no mostraron interés, pero se planteó la posibilidad de vincularlo en las próximas aplicaciones (OECD, 2010).

La primera aplicación oficial del estudio TALIS 2008 tuvo una participación de 23 países, de los cuales 16 eran miembros de la OCDE y siete invitados. Cada país participó con una muestra de 200 directores y 4000 docentes de secundarias públicas (generales y técnicas), en total fue una muestra de 90.000 profesores de los más de 2 millones de docentes que existen en los países que participaron (OECD, 2010).

En México, con el propósito de explorar por entidad federativa, se realizó un segundo estudio de TALIS 2008 con una muestra mayor de participantes. La muestra nacional fue de 5,645 directores y 62,650 docentes. En BC se encuestaron 155 directivos y 2,082 profesores de los cinco municipios (Tijuana, Mexicali, Tecate, Playas de Rosarito y Ensenada).

3.4.4 Resultados para México del estudio TALIS 2008 respecto al desarrollo profesional docente.

El estudio TALIS 2008 permitió conocer algunas de las características de los docentes de secundarias en México. Dentro de los resultados se arrojó que el 53% de los docentes mexicanos son del género femenino. La modalidad educativa que registran mayor concentración de profesoras son las escuelas privadas con un 60%, seguido de las generales con un 53%, le sigue las telesecundarias con 49%, y por último, las técnicas con 48.5%, sin embargo, las mujeres son quienes

ocupan menos los puestos directivos que los hombres. Con relación a la edad se encontró que la edad promedio de los docentes mexicanos es de 40.8. La mayor parte de los docentes menores de 40 años, es decir un 63%, se localizan en escuelas privadas, y el otro 37% se encuentra públicas.

Los resultados sobre la escolaridad de los docentes de México, señaló que el 92% poseen un nivel educativo que equivale a licenciatura, y sólo un 11.7% obtuvo una maestría. Lo anterior indicó los profesores mexicanos están menos preparados académicamente debido a que sólo una tercera parte de los profesores posee una maestría, en comparación al resto de los países pertenecientes a la OCDE.

TALIS 2008 indagó en la situación laboral de los docentes mexicanos participantes. Se elaboró una clasificación con tres categorías: 1) permanente, 2) interino, con más de una año en el trabajo, e 3) interino con menos de un año en el trabajo. Los resultados arrojaron que el 85% de los docentes tienen una plaza definitiva, y cerca de un 5% se ubicó en la categoría de interino con más de un año en el trabajo, y finalmente un 9% son interinos con menos de un año.

Dentro de los resultados del informe de TALIS, se encontró que el 92% de los maestros mexicanos realizó alguna actividad de desarrollo profesional en los últimos 18 meses contra un 88% de profesores de los otros países participantes.

Los docentes mexicanos que realizaron actividades de DPD de manera obligatoria fueron el 65% contra un 51% de los docentes del resto de los países participantes. A pesar de lo anterior, México posee el nivel más alto de demanda

insatisfecha de actividades de desarrollo profesional por lo que un 85% exige más actividades. En el mismo estudio se reportó que el 80% de los docentes mexicanos realizó actividades de desarrollo profesional asistiendo a cursos y talleres, seguido de diálogos informales sobre el mejoramiento de la enseñanza. Las actividades realizadas con menor frecuencia son la tutoría y observación de pares; la asistencia a conferencias y seminarios; las redes de desarrollo profesional, y las visitas y observación a escuelas, todas por debajo del 40% de participación.

Resultó significativo que entre un 80 y 90% de los maestros mexicanos consideró que todas las actividades de desarrollo profesional poseen un bajo impacto en su labor como docente. Las actividades que consideran los profesores con mayor impacto son las que se relacionan con la investigación individual y colectiva, y los programas de capacitación, por otra lado, las actividades con menor impacto son las visitas de observación a escuelas (SEP, 2009).

Durante la revisión del cuestionario de TALIS 2008, se encontró que no se analizaron los tipos de cursos a los que los asistieron los profesores, no obstante, en la misma encuesta se presentan una gran variedad opciones de necesidades de desarrollo profesional. Con los resultados de TALIS 2008 no es posible identificar la causa de insatisfacción de los docentes, en términos de tipos de cursos asistidos y las diversas temáticas de los mismos.

3.4.5 Caracterización de los docentes de secundaria de Baja California según TALIS 2008.

En BC se encuestó un total de 2082. De los cuales 1910 pertenece a escuelas públicas, y 172 a escuelas privadas. Los docentes pertenecen a las siguientes modalidades educativas; generales 1305, técnicas 376, y telesecundarias 229. En relación al perfil de los docentes, TALIS arrojó que el 52.8% pertenece al género femenino de las cuales el 36.3% se desempeña en un puesto directivo. Además, se evidenció que en BC se concentra una proporción muy alta con docentes mayores de 50 años.

En cuanto al desarrollo profesional se destacó que el 91.7% de los profesores realizó alguna actividad de formación continua durante los últimos 18 meses (SEP, 2009). Además, se encontró que el 70% los docentes de BC realizaron modalidades DPD de manera obligatoria.

En resumen, el capítulo fue presentado con el propósito de sustentar con bases teóricas todas las temáticas relacionadas con la investigación. Debido a la complejidad en la terminología del DPD, se analizaron distintas definiciones del concepto. Lo expuesto durante los apartados está dirigido a explorar el proceso que realiza el profesorado de secundarias mexicanas para continuar con su formación continua, además, de conocer las oportunidades que le ofrece el Sistema Educativo para realizarlo.

Debido a la importancia de TALIS 2008 en la investigación, fue necesario describir detalladamente sus objetivos y el proceso que se realizó para su

implementación a nivel nacional. Se presentaron algunos resultados obtenidos de la base de datos que sirvieron para contextualizar el perfil de los docentes mexicanos.

En síntesis, se realizó una aproximación al DPD y sus diferentes enfoques e implicaciones que tiene a nivel internacional y nacional. Otro aspecto interesante del apartado es la complejidad del término de desarrollo profesional para las distintas culturas, en especial la visión que se tiene en México.

Debido que TALIS es una evaluación en diferentes países, se realizó una breve descripción los propósitos de la Educación Comparada. Por último se detalló el proceso de aplicación de la encuesta de TALIS 2008 y los resultados que se obtuvieron.

CAPÍTULO IV

MÉTODO

Capítulo IV. Método

En este capítulo se presenta el método con el que se realizó la investigación, el enfoque es mixto de tipo descriptivo. En la primera parte del estudio se efectuó un análisis *ex post facto* utilizando la base de datos nacional de TALIS 2008. Se identificaron las preguntas concernientes a la información personal y DPD. Con la información obtenida se realizaron análisis descriptivos y de frecuencias.

Un estudio mixto incluye técnicas y métodos de la investigación cuantitativa y cualitativa. Se mezclan los dos enfoques en un sólo caso. Este tipo de estudios consiste en utilizar la estadística y el análisis del texto, entre otros medios adicionales. En un estudio mixto se producen informes eclécticos (Ayiro, 2012). Las ventajas en la investigación mixta son:

- 1) La fuerza de la investigación.
- 2) El uso de diferentes enfoques ayuda a centrarse en un sólo proceso y confirma la exactitud de los datos.
- 3) Una investigación mixta complementa el resultado de un tipo de investigación con otro. Esta investigación no pierde ninguno de los datos disponibles (p.490).

La primera parte del análisis de los datos consistió en revisar la base de datos de TALIS 2008 y seleccionar las variables de interés de la investigación (datos generales y las respuestas relacionadas con el DPD) y en su etiquetar en español.

En la segunda parte se realizaron comparaciones con los cursos ofertados por el SEFCMS y los cursos que reportó TALIS 2008. Lo cursos fueron

clasificados y categorizados atendiendo dos aspectos; su temática y las modalidades que plantea TALIS 2008. Finalmente, en esta etapa de la investigación se trabajó en equipo con CdM de la ciudad de Ensenada quienes, en primer momento nos proporcionaron la estadística de SIRAF, y posteriormente confirmaron e emitieron su opinión a fin de que la categorización fuera la adecuada según las características de los cursos.

4.1 Contexto

En el próximo apartado, se realizó un acercamiento al contexto del que provienen los docentes de secundarias que participaron en TALIS 2008. El objetivo fue conocer algunas características tanto demográficas como educativas de BC, además se exploró la organización de los subsistemas (ISEP y SEBS).

4.1.1 Ubicación geográfica y población.

El estado de Baja California se ubica en el noroeste de la República Mexicana, al norte limita con la frontera de Estados Unidos, al sur con el estado de Baja California sur, al este con el Río Colorado y el Mar de Cortez, y al oeste con el Océano Pacífico. Se encuentra conformado por cinco municipios (Tijuana, Mexicali, Ensenada, Playas de Rosarito y Tecate), siendo Mexicali la capital del estado.

Con relación a la densidad demográfica, BC se encuentra en el lugar número 14 a nivel nacional con un total de 3, 155, 070 habitantes, de los cuales 1, 563, 460 son mujeres y 1, 591, 610 hombres. De acuerdo con los registros del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) el índice poblacional desde

1921 a 2010 ha ido en aumento. La inmigración interna a BC proviene principalmente de estados como Sinaloa, Sonora y Chiapas (INEGI, 2010). La distribución de la población de BC se encuentra de la siguiente manera (ver Tabla 2):

Tabla 2.

Densidad demográfica de población en Baja California

Municipio	Población
Ensenada	466, 814
Mexicali	936, 826
Tecate	101, 079
Tijuana	1, 559, 683
Playas de Rosarito	90, 668
Total	3, 155,070

Nota: INEGI. Censo de Población y Vivienda 2010. Baja California/Población/Población total por municipio y edad desplegada según sexo.

4.1. 2 Perfil educativo de Baja California.

En la actualidad, el Sistema Educativo de cada estado cuenta con diversos organismos que ejecutan las disposiciones emitidas por sistema centralizado. En BC existen dos subsistemas encargados de administrar los procesos educativos. El primero es la Secretaría de Educación y Bienestar Social (SEBS), la cual fue creada en 1978 y se rige por la Ley Orgánica de la Administración Pública del Estado (SEBS, 2007).

El otro subsistema es el Instituto de Servicios Educativos y Pedagógicos (ISEP), el cual fue instituido en diciembre de 1992, se caracteriza por ser un organismo descentralizado que tomó el control de los servicios educativos que

fueron delegados al estado (OCDE, 2009). De acuerdo a los Manuales de Organización de SEBS (2007) e ISEP (2007), las funciones de ambos subsistemas son: administrar recursos humanos y materiales que provengan del gobierno federal; brindar educación básica, especial, indígena y normal en la modalidad de escolarizada y extraescolar; e impartir formación y actualización de los docentes en sus distintos tipos y modalidades.

En BC existe un total de 3, 748 escuelas de educación básica, distribuidas de la siguiente manera (ver Tabla 3):

Tabla 3.

Estadística de educación básica del ciclo escolar 2012 – 2013 en BC

Municipio	Nivel educativo	Escuelas	Alumnos	Docentes
Ensenada	Preescolar	292	17, 838	870
	Primaria	368	63, 390	2, 545
	secundaria	134	27, 574	1, 920
Mexicali	preescolar	435	34, 888	1, 591
	Primaria	509	114, 118	4, 474
	secundaria	179	51, 699	4, 300
Tecate	preescolar	61	3, 802	193
	Primaria	72	12, 892	514
	secundaria	25	5, 960	440
Tijuana	preescolar	583	47, 960	2, 117
	Primaria	690	198, 974	7, 032
	secundaria	267	89, 897	5, 528
Playas de Rosarito	preescolar	51	3, 613	167
	Primaria	58	13, 646	501
	secundaria	24	6, 265	439
	cifras totales	3, 748	692, 246	32, 636

Fuente: Sistema Educativo Estatal, ciclo escolar 2012-2013.

La Tabla 4 muestra la cantidad de profesores de secundarias de BC, la mayor concentración se encuentra en el municipio de Tijuana, el menor número de docentes se localiza en Playas de Rosarito.

Tabla 4.

Distribución del profesorado de secundaria por municipio en BC en 2012 - 2013

Municipio	Docentes
Ensenada	1,920
Mexicali	4,300
Tecate	440
Tijuana	5,528
Playas de Rosarito	439
Total de docentes	12,627

Fuente: Sistema Educativo Estatal, ciclo escolar 2012 – 2013

En 2010 la población estudiantil de BC de 15 años o más logró un promedio de escolaridad de 9.3 estando por encima del promedio nacional que es 8.6. Según INEGI 2010 de cada 100 personas el 3.6% no ha cursado algún grado educativo, sólo el 55.2% concluyó su educación básica, el 0.6% realizó una carrera técnica o comercial con la primaria terminada, el 23.2% finalizó el nivel medio superior, el 16.5% logró terminar el nivel superior.

4.2 Participantes

A continuación se describe las características de los docentes que participaron en el estudio.

4.2.1 Población

La población total que participó en el estudio internacional de TALIS 2008 está compuesta por 3,368 docentes de tercero de secundarias públicas y privadas de todo el país. Los docentes debían cumplir con las siguientes características: 1) tener plaza definitiva, 2) no ser docentes de Educación Especial o Educación para Adultos (SEP, 2009). Los participantes fueron seleccionados de manera aleatoria. De acuerdo con Chromy (2006), en una muestra aleatoria simple se selecciona de tal manera que cada elemento de la población tiene la misma probabilidad de ser seleccionado para conformar una muestra.

En México se decidió realizar una segunda aplicación de la encuesta con el propósito de explorar en las condiciones educativas por entidad federativa. Se tuvo la participación de 30 entidades de la República Mexicana (excepto Michoacán) y el Distrito Federal. El estudio tuvo una participación de 62, 650 docentes, a los cuales se les aplicó un cuestionario durante la semana del 10 al 14 de marzo de 2008.

4.2.2 Muestra

Esta investigación se analizará las respuestas de los docentes de BC contenidas de la base de datos de segunda aplicación. La muestra de participantes fue de 2,082, los cuales pertenecen a los cinco municipios de BC. La distribución de la muestra por municipio se organizó de la siguiente manera (ver Tabla 5):

Tabla 5.

Distribución de los docentes participantes por municipio en TALIS 2008

Municipio	Escuelas participantes	Muestra de docentes
Ensenada	35	243
Mexicali	43	671
Tecate	9	80
Tijuana	60	1,002
Playas de Rosarito	3	9
Total	150	2005 – 77 (valores perdidos) = 2082

Fuente: Elaboración propia

Debido que en el municipio de Playas de Rosarito sólo se seleccionó a nueve docentes, se decidió sumar la muestra de Playas de Rosarito con Tijuana, ya que geográficamente están cerca, y hasta 1995 formaba parte del mismo municipio.

4.3 Técnicas de recolección de datos

La información que se utilizó fue la contenida en la base de datos de TALIS 2008 y los registros estadísticos de SIRAF, y por otro lado se realizaron entrevistas a personas del CdM.

4.3.1 Cuestionario TALIS 2008

El cuestionario de TALIS 2008 (ver anexo1) fue elaborado por un grupo de expertos de la IEA. Su contenido fue de común acuerdo entre los países participantes. El cuestionario fue elaborado originalmente en inglés y después traducido a distintos idiomas tomando en cuenta los aspectos contextuales y culturales de cada nación. Para obtener buenos resultados del cuestionario, el

consejo de países participantes realizó distintas pruebas piloto durante el 2005 y 2006 en cinco naciones (OECD, 2010).

Los docentes participantes de TALIS 2008 tuvieron un tiempo aproximado de 45 minutos para responder el cuestionario de 44 preguntas organizadas en las siguientes categorías:

- a) información personal de carácter general (10 preguntas),
- b) desarrollo profesional (10 preguntas),
- c) evaluación y observación al profesor (8 preguntas),
- d) prácticas docentes, creencias y actitudes (5 preguntas),
- e) su enseñanza en una asignatura en particular en este centro (11 preguntas).

Para la investigación, se utilizaron exclusivamente las respuestas emitidas por los docentes concernientes a la información personal y al desarrollo profesional. Para la administración del cuestionario los docentes debían responder de forma individual o través de una computadora o lápiz y papel (SEP, 2009).

4.3.2 Base de datos

Para la realización del estudio se utilizó información contenida en dos principales fuentes:

4.3.2.1 Base de datos de TALIS 2008

En la primera parte del estudio, el instrumento con el que se trabajó fue la base de datos nacional de TALIS 2008. Se seleccionaron las respuestas emitidas por los

docentes de BC relacionadas con el DPD, además, se optó por elegir algunas variables relacionadas con información personal (género, edad, y nivel educativo) las cuales fueron de utilidad para caracterizar la muestra.

4.3.2.2 Base de datos y registros en papel del SIRAF

En el CdM del municipio de Ensenada se indagó en los registros electrónicos de SIRAF para conocer la oferta y título de los cursos. En los registros en papel se obtuvo información concerniente al: nivel educativo, número exacto de participantes, año en que se impartió el curso y la vertiente (a quien va dirigido el curso). Debido que los cursos son dirigidos a distintos niveles educativos, se tuvo que hacer una revisión y selección para identificar los que a pertenecían secundaria.

Con los registros en papel facilitados en de CdM, se realizaron unas tablas con distintas categorías basadas en las opciones de necesidades que ofrece TALIS en la pregunta 18 y en Catálogo nacional de formación continua. En las tablas se clasificaron los cursos de DPD a los que asistieron los maestros en Ensenada el propósito fue conocer la oferta que han existido a partir del 2009 al 2014. Se organizó por: eje temático, año en que se ofertó y vertiente

Con el objetivo de organizar y explorar las temáticas de los cursos que fueron dirigidos a los docentes de secundaria, se realizaron unas tablas clasificatorias. La clasificación de los cursos fue elaborada con base en las opciones de necesidades de DPD que presenta el cuestionario de TALIS 2008.

4.3.3 Entrevista semiestructurada a informantes clave.

Para indagar en la estructura y organización de los cursos que el SEFCSP ha ofrecido en el estado de BC se realizaron una entrevista en el CdM en la ciudad de Ensenada. La guía de las entrevistas se encuentra en el (ver anexo 2).

Para Hernández, Fernández y Baptista (2010), la entrevista es “conversar e intercambiar información entre una persona (entrevistador) y otra (entrevistado) u otras (entrevistados)” (p.418); También, la entrevista de tipo semiestructurado se apoya en el la utilización de una guía de asuntos o preguntas, además, el entrevistador puede hacer preguntas adicionales con el propósito de aclarar obtener más información (Hernández, *et al.* 2010).

El día 16 de mayo del 2014 se elaboró una entrevista con la coordinadora académica del CdM de la ciudad de Ensenada. La entrevista fue de tipo semiestructurado, tuvo una duración de 32 minutos, y fue realizada en las instalaciones del mismo centro. Durante la conversación se indagó en el funcionamiento y logística que siguen para promover los cursos a los docentes de secundaria en Ensenada.

4.4. Procedimiento

La base de datos estaba en formato del programa *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS, por sus siglas en Inglés). Debido a que las etiquetas de las variables originalmente estaban en inglés se tradujo al español. Se procedió a revisar y seleccionar los resultados de BC. Después se identificaron las variables

que serían útiles para la investigación. La base de datos original está compuesta por 371 variables que engloban todo las categorías que se abordaron en la encuesta.

Para describir la muestra de TALIS en BC se trabajó con cuatro variables relacionadas con la información personal de los docentes (sexo, edad, escolaridad y años de experiencia), las cuales se utilizaron para definir a la muestra participante. Se utilizaron 10 variables relacionadas al DP. La pregunta 11 es DP en los últimos 18 meses revisar, y la pregunta 18 es sobre las necesidades futuras de DP.

Debido que TALIS 2008 no analizó los resultados al interior de los municipios del estado, de manera adicional se agregó las claves de las zonas escolares que sirvieron como enlace para juntar las escuelas y las variables que utilizó TALIS 2008. Por cuestiones de secrecía de TALIS 2008, la presente investigación no publicará información que identifique a las escuelas ni docentes que participaron.

En la base de datos, se recodificaron algunos valores y se generaron nuevas variables. La primera variable generada fue la de *localidad*, que sirvió para identificar la localidad de los encuestados, se categorizó en urbanos y no urbanos. La segunda variable fue *zona escolar*, que ayudó para conocer las zonas escolares con mayor participación. La tercera fue *municipio* que permitió explorar y hacer comparaciones entre los distintos municipios de BC.

Teniendo definidas las variables para el estudio, se realizaron los análisis descriptivos y frecuencias de la muestra utilizando el programa SPSS (versión 21). Los resultados se sintetizaron en gráficas y tablas.

Para la segunda parte de la investigación, se trabajó durante un lapso de dos semanas en el CdM de Ensenada. Se revisaron los registros de los cursos promovidos y las especificaciones de cada uno de ellos. Se seleccionaron los cursos dirigidos al profesorado de secundaria.

Después de la selección, se obtuvo la oferta de cursos registrados en el SIRAF. El acceso a los registros estuvo a cargo del personal técnico del CdM. De cada curso se obtuvo la siguiente información: clave del curso, nombre del curso, nivel educativo al que fue impartido, ciclo escolar, duración del cursos, cantidad de asistentes y la vertiente (ver anexo 3). Con la información anterior se elaboraron categorías que sirvieron para clasificar los cursos de DP a los que asistieron los docentes del 2009 al 2014, y los que se ofertaron después de la aplicación de TALIS 2008.

4.5 Análisis estadístico

Muijis (2011) y Singh (2007), mencionaron que en educación educativa, el *software* utilizado con mayor frecuencia y más popular es el *SPSS*, sirve para el análisis de datos cuantitativos. Tiene muchas funciones y la ventaja de ser fácil de usar, sin embargo, no quiere decir que sea mejor que otros programas, pero si es el más común para el análisis de datos.

Para el tratamiento y análisis de los datos, se usa estadística descriptiva, principalmente frecuencias. De acuerdo con Greasley (2008) y Rosenthal (2012), ésta estadística proporciona un resumen de la información sobre los datos, por ejemplo, la cantidad de hombres y mujeres o el promedio de edad de los participantes. Puede utilizar cualquier tipo de formato para generar reportes tabulados y cuadros de distribución de tendencias para estadística descriptiva y análisis complejos (Singh, 2007).

Los análisis utilizados para el tratamiento de los datos fueron principalmente:

- Descriptivos
- Distribución de frecuencias

En resumen, para lograr los objetivos de la investigación, se utilizaron diferentes técnicas e instrumentos con distintos enfoques (cualitativo y cuantitativo). En este apartado se describió el contexto y la población en la cual se insertó el estudio. Se puntualizó con detalle el proceso seguido para recabar la información. Los datos arrojados fueron tratados mediante técnicas que sirvieron para interpretar y analizar los resultados del estudio.

CAPÍTULO V

RESULTADOS

Capítulo V. Resultados

En este capítulo se presenta los resultados; se organiza en dos partes. En la primera parte se realiza estadística descriptiva. El propósito de los análisis descriptivos es caracterizar a la muestra y explorar la base de datos utilizando las variables principales del estudio. En la segunda parte se hace una revisión de los cursos ofertados del 2009 al 2014, con el objetivo de indagar si fue atendida la necesidad DPD que identificó TALIS 2008, además, para conocer como ha sido la tendencia en la oferta de cursos dirigidos a los docentes de secundaria en el municipio de Ensenada.

5.1 Caracterización de la muestra de docentes de Baja California participantes en TALIS 2008

A continuación se describe la muestra de docentes de BC que participó en TALIS 2008 por género, edad, nivel de escolaridad, localidad de procedencia (urbano, y no urbano) y municipio al que pertenecen.

En la Tabla 6 se describe el género de los docentes de TALIS 2008. Por medio del análisis de frecuencias, se destaca que las mujeres representaron el mayor porcentaje aunque la diferencia con los hombres es mínima.

Tabla 6.

Género de los docentes de BC participantes en el estudio TALIS 2008

Género	N	Porcentaje
Mujeres	1,083	52
Hombres	999	48
Total	2,082	100

En la Tabla 7 más de la mitad de los docentes está en un rango de edad de 30 a 49 años de edad. Se observa que el 23.2% del profesorado tiene más de 50 años. De acuerdo con los resultados se puede evidenciar que los participantes en su mayoría están en edad madura, en tanto, a los docentes con menos de 30 años sólo es el 10.5%.

Tabla 7.

Edad de los docentes de secundarias de BC participantes en TALIS 2008

Rango	N	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Menos de 30	219	10.5	10.5
30 – 49	1,381	66.3	76.8
Más de 50	482	23.2	100.0
Total	2,082	100.00	

En la Tabla 8 se explora el nivel educativo de los participantes, el 68.4% de los docentes posee una licenciatura ya sea universitaria o normalista, mientras que el 9.2% de los profesores sólo alcanzó estudios de Bachillerato o Normal Básica. Por otro lado, el 22.4% reportó tener un posgrado.

Tabla 8.

Nivel de escolaridad de los docentes de secundarias de BC participantes en TALIS 2008

Nivel educativo	N	Porcentaje	Porcentaje válido
Bachillerato, profesional técnico o normal básica	143	6.9	7.0
Técnico superior.	44	2.1	2.2
Normal licenciatura, licenciatura universitaria o licenciatura tecnológica.	1,389	66.7	68.4
Maestría	434	20.8	21.4
Doctorado	20	1.0	1.0
Total	2,030	97.5	100.0
Perdidos	52	2.5	
Total	2,082	100.0	

Nota: En la opción de normal básica se refiere a los estudios cursados anteriores a 1983.

En la Tabla 9 se muestra la cantidad en *zona urbana y no urbana*. El 77.9% de los docentes encuestados provenían de *zonas urbanas*, mientras que el 22.1% laboran en distintas localidades (no urbano) de BC.

Tabla 9.

Localidad de los docentes de secundarias participantes en TALIS 2008

	N	Porcentaje	Porcentaje valido
Urbano	1,561	75.0	77.9
No urbano	444	21.3	22.1
Total	2,005	96.3	100.0
Perdidos	77	3.7	
Total	2,082	100.0	

5.2 Modalidades de DPD realizadas por los docentes de Baja California

A continuación se describen los resultados obtenidos en la sección de DPD en el cuestionario de TALIS 2008. La pregunta 18 tiene el objetivo de conocer las modalidades de formación que realizó el profesorado de secundaria en los últimos 18 meses.

En TALIS 2008 se proponen siete modalidades de formación, éstas son: 1) Cursos y talleres, 2) Congresos y seminarios, 3) Capacitaciones, 4) Visitas de observación, 5) Redes de profesores, 6) Investigación individual o colectiva, y 7) Observación entre pares. Los profesores respondieron si las realizaron o no, y el impacto que tuvieron en su práctica docente de acuerdo a su percepción.

En la Tabla 10 se observa que durante los 18 meses previos a la aplicación de TALIS 2008, el 58% de los docentes de ambos géneros realizaron entre 1 y 3 modalidades de formación. Llama la atención que el 3.0% de los profesores no

participaron en ninguna de las modalidades, mientras que el 3.3% de los profesores participó en siete.

Tabla 10.

Modalidades de formación realizadas por los docentes de secundarias de Baja California de acuerdo con TALIS 2008

Género	Modalidades de formación								Total
	0	1	2	3	4	5	6	7	
Mujeres %	30 2.8	164 15.1	215 19.9	237 21.9	198 18.3	134 12.4	65 6.0	43 3.7	1,083 100.0
Hombres %	33 3.3	143 14.3	223 22.3	231 23.1	157 15.7	118 11.8	65 6.5	29 2.9	999 100.0
Total	63 3.0	307 14.7	438 21.0	468 22.5	355 17.1	252 12.1	139 6.2	69 3.3	2,082 100.0

En la Tabla 11 se observan las modalidades de formación que presenta el estudio TALIS 2008. La modalidad que realizaron con mayor frecuencia los docentes de ambos géneros en BC es la de *Cursos y talleres* con un 95.3%. Le sigue la *Investigación individual o colectiva* con un 57.7%. La modalidad menos efectuada es la de *Redes de profesores* con 27.8% y las *Visitas de observación* con el 29.1%. Se destaca que la modalidad de *Observación entre pares* es realizada con mayor frecuencia entre las profesoras con un 53.3%, en comparación con los profesores que sólo el 34.0% la realizó.

Tabla 11.

Participación de los docentes en actividades de formación continua

Modalidades de TALIS 2008	Respuesta	Género					
		Mujeres		Hombres		Total	
		F	%	F	%	F	%
Cursos y talleres	Si	1,023	96.1	924	94.3	1,947	95.3
	No	41	3.9	56	5.7	97	4.7
Congresos y seminarios	Si	358	33.6	317	32.3	675	33.0
	No	706	66.4	663	67.7	1,369	67.0
Capacitaciones	Si	459	43.1	402	41.0	861	42.1
	No	605	56.9	578	59.0	1,183	57.9
Visitas de observación	Si	304	28.6	290	29.6	594	29.1
	No	760	71.4	690	70.4	1,450	70.9
Redes de profesores	Si	310	29.1	258	26.3	568	27.8
	No	754	70.9	722	73.7	1,476	72.2
Investigación individual o colectiva	Si	607	57.0	569	58.1	1,176	57.5
	No	457	43.0	411	41.9	868	42.5
Observación entre pares	Si	376	53.3	333	34.0	709	34.7
	No	688	64.7	647	66.0	1,335	65.3

En la Figura 1 se muestra como fue la tendencia en la participación de los docentes en las siete modalidades de formación que propuso TALIS 2008. Sobresale que entre la primera modalidad más realizada, en éste caso los *Cursos y talleres*, y la segunda modalidad de *Congresos y seminarios*, existe una diferencia de 37.8 puntos porcentuales. Lo anterior evidenció la superioridad de los *Cursos y talleres* sobre la segunda modalidad más recurrente para los docentes.

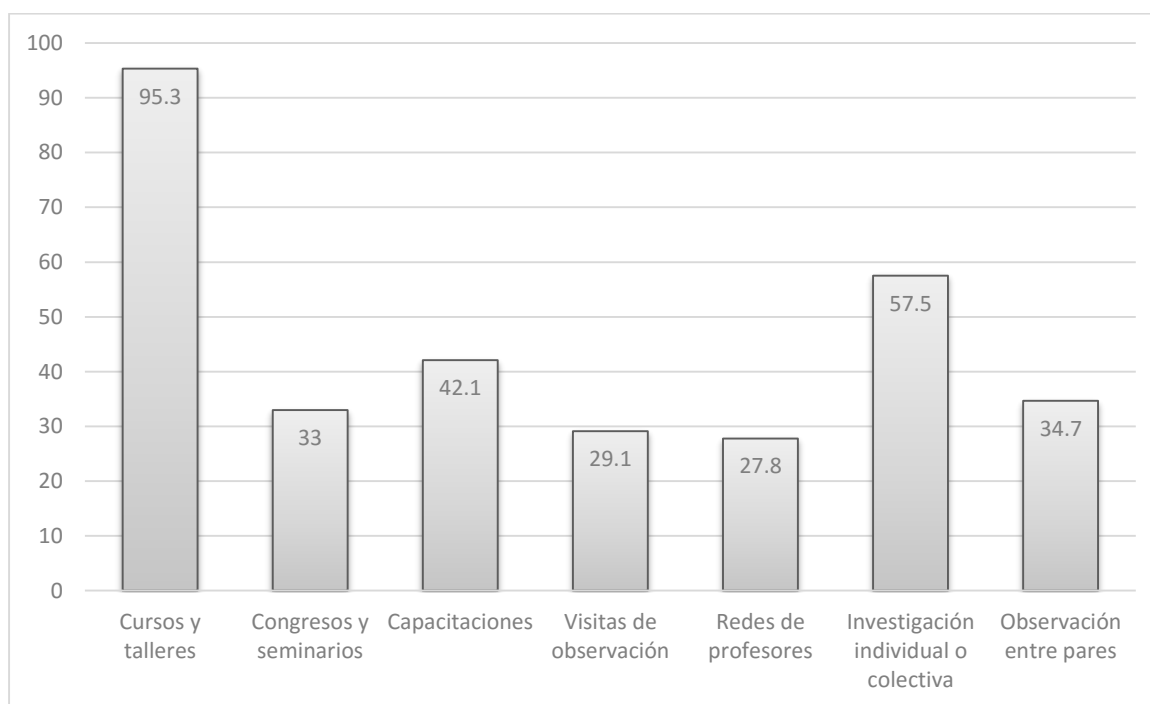


Figura 1. Porcentaje en la participación de los docentes en actividades de DPD

En la Tabla 12 se muestran las modalidades menos realizadas por los docentes durante los últimos 18 meses en cada municipio. Se observa que en Ensenada y Mexicali, los docentes de ambos sexos efectuaron con menor frecuencia la modalidad de *Redes de profesores*. En contraste, Tecate y Mexicali realizaron menos *Visitas de observación*.

Tabla 12.

Modalidades de formación realizadas en BC de acuerdo con TALIS 2008

Modalidades de TALIS 2008	Ensenada		Mexicali		Tecate		Tijuana – Playas de Rosarito	
	Sexo		Sexo		Sexo		Sexo	
	M	H	M	H	M	H	M	H
Cursos y talleres	124	125	379	249	43	41	477	509
Congresos y semanarios	41	41	101	62	11	10	190	171
Capacitaciones	51	55	183	122	25	21	200	204
Visitas de observación	38	46	127	94	14	6	125	144
Redes de profesores	37	33	109	54	13	8	151	163
Investigación individual o colectiva	69	76	220	145	26	28	292	320
Observación entre pares	41	41	130	99	17	15	188	178

5.3 Relevancia de modalidades de formación en los docentes de secundaria en Baja California

Se presentan los hallazgos encontrados sobre la relevancia que tuvieron las modalidades de formación para el desarrollo profesional de los docentes. Los resultados fueron a nivel estatal, y posteriormente se indagó en cada uno de municipios de BC.

La Tabla 13 está relacionada con la relevancia que tuvo para los docentes haber realizado alguna de las modalidades de formación, se puede observar que a nivel estatal los docentes manifestaron que en general la relevancia ha sido media para su desarrollo como profesores. Las modalidades menos realizadas a nivel estatal son las *Redes de profesores* y las *Visitas de observación* con una relevancia media. Destaca que el impacto de las *Capacitaciones e Investigación individual o colectiva* tienen un impacto entre medio y alto para los docentes.

A pesar que los *Cursos y talleres* fueron la modalidad más realizada, la relevancia que tuvieron en el desarrollo como profesores fue media.

Tabla 13.

Relevancia de las modalidades de formación de los docentes de secundarias en BC de acuerdo con TALIS 2008

	Baja California									
	Relevancia									
	Ninguno		Poco		Medio		Alto		Total	
Modalidades de TALIS 2008	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
Cursos y talleres	31	1.7	322	17.2	1,065	56.9	453	24.2	1,871	100.0
Congresos y seminarios	5	.8	110	17.1	334	51.8	196	30.4	645	100.0
Capacitaciones	19	2.3	98	12.0	361	44.3	336	41.3	814	100.0
Visitas de observación	15	2.8	130	23.9	257	47.2	142	26.1	544	100.0
Redes de profesores	13	2.5	81	15.7	238	46.0	185	35.8	517	100.0
Investigación individual o colectiva	4	.4	85	7.8	537	49.1	468	42.8	1,094	100.0
Observación entre pares	13	2.1	128	20.3	326	51.7	164	26.0	631	100.0

Para el municipio de Ensenada, como se observa en la Tabla 14, las modalidades más realizadas fueron los *Cursos y talleres* teniendo una relevancia entre media y alta del 81%, y la *Investigación individual o colectiva* con una relevancia media y alta de 91%. Las actividades menos realizadas, fueron las *Redes de profesores* y la *Observación entre pares*, la relevancia para ambas fue media. Llama la atención que a pesar que los *Congresos y seminarios* no fue la modalidad con mayor participación, si tuvo una relevancia alta para los participantes. Por último, las *Capacitaciones* tuvieron una relevancia entre media y alta para los profesores.

Tabla 14.

Relevancia de las modalidades de formación de los docentes de secundarias en Ensenada de acuerdo con TALIS 2008

	Ensenada									
	Relevancia									
	Ninguno		Poco		Medio		Alto		Total	
Modalidades de TALIS 2008	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
Cursos y talleres	3	1.3	42	17.6	139	58.4	54	22.7	238	100.0
Congresos y seminarios	0	0.0	11	14.5	32	42.1	33	43.4	76	100.0
Capacitaciones	0	0.0	18	18.0	42	42.2	40	40.0	100	100.0
Visitas de observación	3	3.8	24	30.4	36	45.6	16	20.3	79	100.0
Redes de profesores	0	0.0	11	19.0	25	43.1	22	37.9	58	100.0
Investigación individual o colectiva	0	0.0	11	8.3	72	54.5	49	37.1	123	100.0
Observación entre pares	1	1.4	17	23.6	35	48.6	19	26.4	72	100.0

En el municipio de Mexicali, como lo indica la Tabla 15, las modalidades más participación fueron *Cursos y talleres* con una relevancia de media y alta del 83%, y la *Investigación individual o colectiva*, teniendo una relevancia media y alta del 93%. Las modalidades menos realizadas fueron las *Visitas de observación* y la *Observación entre pares* teniendo una relevancia media. La modalidad que reportó alta relevancia son las *Capacitaciones*.

Tabla 15.

Relevancia de las modalidades de formación de los docentes de secundarias en Mexicali de acuerdo con TALIS 2008

	Mexicali									
	Relevancia									
	Ninguno		Poco		Medio		Alto		Total	
Modalidades de TALIS 2008	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
Cursos y talleres	10	1.7	87	14.5	340	56.7	163	27.2	600	100.0
Congresos y seminarios	4	1.9	37	18.0	101	49.0	64	31.1	206	100.0
Capacitaciones	11	3.8	31	10.8	112	38.9	134	46.5	288	100.0
Visitas de observación	4	2.0	40	19.9	91	45.3	66	32.8	201	100.0
Redes de profesores	5	3.4	18	12.3	71	48.6	52	35.6	146	100.0
Investigación individual o colectiva	2	.6	20	5.9	158	46.6	159	46.9	339	100.0
Observación entre pares	5	2.5	41	20.1	93	45.6	65	31.9	204	100.0

En Tecate como se muestra en la Tabla 16, la modalidad más realizada fueron los *Cursos y talleres* la relevancia que tuvieron fue entre media y alta de 81%. Le continúan las *Capacitaciones* con una relevancia media. Las modalidades menos realizadas son la *Observación entre pares*, la relevancia que tuvieron fue media.

Tabla 16.

Relevancia de las modalidades de formación de los docentes de secundarias en Tecate de acuerdo con TALIS 2008

	Tecate									
	Relevancia									
	Ninguno		Poco		Medio		Alto		Total	
Modalidades de TALIS 2008	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
Cursos y talleres	1	1.2	14	17.1	47	57.3	20	24.4	82	100.0
Congresos y seminarios	0	0.0	4	20.0	8	40.0	8	40.0	20	100.0
Capacitaciones	0	0.0	4	8.9	22	48.9	19	42.2	45	100.0
Visitas de observación	0	0.0	5	26.3	11	57.9	3	15.8	19	100.0
Redes de profesores	0	0.0	4	20.0	7	35.0	9	45.0	20	100.0
Investigación individual o colectiva	0	0.0	3	5.7	23	43.4	27	50.9	53	100.0
Observación entre pares	2	6.7	8	26.7	13	43.3	7	23.3	7	100.0

En la Tabla 17 correspondiente a los municipios de Tijuana – Playas de Rosarito, las modalidades más participación fueron los *Cursos y talleres* con relevancia media y alta de 79%. La segunda modalidad más realizada es la *Investigación individual o colectiva* con una relevancia media, la menos concurrida fue la *Observación entre pares* con una relevancia media.

Tabla 17.

Relevancia de las modalidades de formación de los docentes de secundarias en Tijuana- Playas de Rosarito de acuerdo con TALIS 2008

	Tijuana – Playas de Rosarito									
	Relevancia									
	Ninguno		Poco		Medio		Alto		Total	
Modalidades de TALIS 2008	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
Cursos y talleres	17	2	176	19	535	57	215	23	943	100.0
Congresos y seminarios	1	0	57	17	191	56	90	27	339	100.0
Capacitaciones	8	2	44	12	185	49	142	37	379	100.0
Visitas de observación	8	3	60	25	117	48	57	24	242	100.0
Redes de profesores	8	3	48	16	135	46	102	35	293	100.0
Investigación individual o colectiva	2	0	51	9	281	50	231	41	565	100.0
Observación entre pares	4	1	62	19	181	57	73	23	320	100.0

5.4 Principales áreas de necesidad de los docentes de secundarias en Baja California

En la siguiente sección se reportan los resultados obtenidos de la pregunta 18 del cuestionario TALIS 2008 en la cual los docentes expresaron su grado de necesidad en diversos temas relacionados con su práctica como profesores.

En la Tabla 18 se encontró que a nivel estatal el 71% de los docentes manifestaron tener un grado de necesidad de *media y alta* en el área de

Enseñanza a estudiantes con necesidades especiales, de igual manera el 59% mencionó la necesidad de tener mayor información relacionada a la *Orientación con los estudiantes* y el 55% para Destrezas TIC. Las áreas en las que los docentes se sienten con ninguna o baja necesidad son: *Conocimiento y comprensión de la asignatura* con el 76%, *Gestión de clase* 68%, y el 67% *Conocimiento y comprensión de prácticas*.

Tabla 18.

Áreas de necesidad de los docentes de secundarias en BC

Áreas	Baja California									
	Grado de necesidad									
	Ninguna		Baja		Media		Alta		Total	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
Rendimiento y contenido de las asignaturas	330	19	543	31	701	40	198	11	1,772	100.0
Prácticas de evaluación con los estudiantes	434	24	560	32	603	34	178	10	1,775	100.0
Gestión de clase	543	32	614	36	447	26	112	7	1,716	100.0
Conocimientos y comprensión de la asignatura	759	43	574	33	272	15	152	9	1,757	100.0
Conocimiento y comprensión de prácticas de enseñanza	512	29	678	38	422	24	156	9	1,768	100.0
Destrezas TIC	264	15	528	30	627	36	343	19	1,762	100.0
Enseñanza a estudiantes con necesidades especiales	199	11	319	18	518	30	711	41	1,747	100.0
Disciplina	260	15	555	31	550	31	411	23	1,776	100.0
Gestión y administración de la escuela	413	24	580	34	471	27	263	15	1,727	100.0
Enseñanza multicultural	302	17	543	31	597	34	312	18	1,754	100.0
Orientación a estudiantes	277	16	453	25	565	32	487	27	1,782	100.0

En la Tabla 19 se exploran los resultados obtenidos para el municipio de Ensenada, se observan las áreas con media y alta necesidad de los profesores, y éstas son: *Enseñanza a estudiantes con necesidades especiales* 77%, *Orientación a estudiantes* 61%, y *Disciplina* 57%. No obstante, las áreas con ninguna o baja necesidad son: *Conocimiento y comprensión de la asignatura* con 82%, *Gestión de clase* con 72%, y *Conocimiento y comprensión de prácticas de enseñanza* con 66%.

Tabla 19.

Áreas de necesidad de los docentes de secundarias en Ensenada

Áreas	Ensenada									
	Grado de necesidad									
	Ninguna		Baja		Media		Alta		Total	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
Rendimiento y contenido de las asignaturas	30	17	52	29	75	42	21	12	178	100.0
Prácticas de evaluación con los estudiantes	31	17	67	37	70	39	12	7	180	100.0
Gestión de clase	45	26	81	46	38	22	12	7	176	100.0
Conocimientos y comprensión de la asignatura	75	42	71	40	21	12	10	6	177	100.0
Conocimiento y comprensión de prácticas de enseñanza	44	24	75	42	49	27	12	7	180	100.0
Destrezas TIC	20	11	58	33	67	38	32	18	177	100.0
Enseñanza a estudiantes con necesidades especiales	16	9	25	14	57	33	76	44	174	100.0
Disciplina	17	9	60	33	66	36	39	21	182	100.0
Gestión y administración de la escuela	43	25	69	39	37	21	26	15	175	100.0
Enseñanza multicultural	21	12	58	33	69	39	28	16	176	100.0
Orientación a estudiantes	24	13	47	26	67	37	43	24	181	100.0

En la Tabla 20 se presentan los resultados para el municipio de Mexicali, el 67% del profesorado mencionó tener entre media y alta necesidad en *Enseñanza a estudiantes con necesidades especiales*, de igual manera, el 61% reportó tener media y alta necesidad en *Orientación a estudiantes*, y el 57% para el área de *Disciplina*. En contraste, el 76% respondió entre ninguna y baja necesidad de *Conocimiento y comprensión de la asignatura*, le continúan el *Conocimiento y comprensión de prácticas de enseñanza* con 69%, y por último la *Gestión de clase* con 68%.

Tabla 20.

Áreas de necesidad de los docentes de secundarias en Mexicali

Áreas	Mexicali									
	Grado de necesidad									
	Ninguna		Baja		Media		Alta		Total	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
Rendimiento y contenido de las asignaturas	130	21	187	30	239	38	70	11	629	100.0
Prácticas de evaluación con los estudiantes	161	26	194	31	201	32	71	11	627	100.0
Gestión de clase	198	33	209	35	158	26	40	7	605	100.0
Conocimientos y comprensión de la asignatura	273	44	200	32	96	15	57	9	626	100.0
Conocimiento y comprensión de prácticas de enseñanza	180	29	249	40	144	23	52	8	625	100.0
Destrezas TIC	94	15	182	29	222	36	123	20	621	100.0
Enseñanza a estudiantes con necesidades especiales	74	12	135	22	171	28	239	39	619	100.0
Disciplina	84	13	190	30	192	31	162	26	628	100.0
Gestión y administración de la escuela	132	22	192	32	194	32	88	15	606	100.0
Enseñanza multicultural	101	16	200	32	206	33	109	18	616	100.0
Orientación a estudiantes	88	14	158	25	204	32	182	29	632	100.0

La Tabla 21 explora los resultados de los docentes del municipio de Tecate, se observa que el 84% expresó tener entre media y alta necesidad de *Enseñanza a estudiantes con necesidades*, así mismo, el 78% corresponde al área de *Orientación a estudiantes*. Llama la atención que el 70% respondió tener media y alta necesidad en *Rendimiento y contenidos de las asignaturas*. En contra parte, el 68% mencionó tener ninguna o baja necesidad de *Conocimiento y comprensión de la asignatura*, mientras que el 54% reportó ninguna o baja necesidad en *Conocimiento y comprensión de prácticas de enseñanza* y el 48% Gestión de clase.

Tabla 21.

Áreas de necesidad de los docentes de secundarias en Tecate

Áreas	Tecate									
	Grado de necesidad									
	Ninguna		Baja		Media		Alta		Total	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
Rendimiento y contenido de las asignaturas	7	10	14	20	35	50	14	20	70	100.0
Prácticas de evaluación con los estudiantes	10	14	17	24	36	51	7	10	70	100.0
Gestión de clase	15	22	18	26	31	46	4	6	68	100.0
Conocimientos y comprensión de la asignatura	27	39	20	29	12	17	11	16	70	100.0
Conocimiento y comprensión de prácticas de enseñanza	19	28	18	26	22	32	10	14	69	100.0
Destrezas TIC	7	10	22	31	21	30	20	29	70	100.0
Enseñanza a estudiantes con necesidades especiales	4	6	7	10	21	30	38	54	70	100.0
Disciplina	5	7	20	27	23	32	25	34	73	100.0
Gestión y administración de la escuela	12	17	20	28	17	24	22	31	71	100.0
Enseñanza multicultural	6	9	16	23	29	41	19	27	70	100.0
Orientación a estudiantes	4	5	12	16	27	37	30	41	73	100.0

La Tabla 22 corresponde a las respuestas emitidas por el profesorado de Tijuana. Se observa que el 70% de los docentes tiene media y alta necesidad en *Enseñanza a estudiantes con necesidades especiales*, mientras que el 56% corresponde a *Orientación a estudiantes* y el 54% a *Destrezas TIC*. Sin embargo, el 75% de los profesores respondió no tener ninguna o baja necesidad en *Conocimientos y comprensión de la asignatura* 68% y de igual manera el 68 % corresponde a *Gestión de clase*.

Tabla 22.

Áreas de necesidad de los docentes de secundarias en Tijuana - Playas de Rosarito

Áreas	Tijuana – Playas de Rosarito									
	Grado de necesidad									
	Ninguna		Baja		Media		Alta		Total	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
Rendimiento y contenido de las asignaturas	163	18	290	32	352	39	93	10	898	100.0
Prácticas de evaluación con los estudiantes	232	26	282	31	296	33	88	10	898	100.0
Gestión de clase	285	33	306	35	220	25	56	6	867	100.0
Conocimientos y comprensión de la asignatura	384	43	283	32	143	16	74	8	884	100.0
Conocimiento y comprensión de prácticas de enseñanza	269	30	336	38	207	23	82	9	894	100.0
Destrezas TIC	143	16	266	30	317	35	168	19	984	100.0
Enseñanza a estudiantes con necesidades especiales	105	12	152	17	269	30	358	40	884	100.0
Disciplina	154	17	285	32	269	30	185	21	893	100.0
Gestión y administración de la escuela	226	26	299	34	223	25	127	15	875	100.0
Enseñanza multicultural	174	20	269	30	293	33	156	17	892	100.0
Orientación a estudiantes	161	18	236	26	267	30	232	26	896	100.0

En la Tabla 23 se sintetizan todos los resultados en cada uno de los municipios, se observa que los maestros de BC expresaron tener necesidad en Enseñanza a estudiantes con necesidades especiales y Orientación a estudiantes, existen variaciones en los en los municipios, sin embargo, la tendencia es muy parecida.

Tabla 23.

Concentrado de necesidades de cursos de formación continua

Municipio	Mayor grado de necesidad	Menor grado de necesidad
Ensenada	Enseñanza a estudiantes con necesidades especiales Orientación a estudiantes Disciplina	Conocimientos y comprensión de la asignatura Gestión de clase Conocimiento y comprensión de prácticas de enseñanza
Mexicali	Enseñanza a estudiantes con necesidades especiales Orientación a estudiantes Disciplina	Conocimientos y comprensión de la asignatura Conocimiento y comprensión de prácticas de enseñanza Gestión de clase
Tecate	Enseñanza a estudiantes con necesidades especiales Orientación a estudiantes Rendimiento y contenido de las asignaturas	Conocimientos y comprensión de la asignatura Conocimiento y comprensión de prácticas de enseñanza Gestión de clase
Tijuana – Playas de Rosarito	Enseñanza a estudiantes con necesidades especiales Orientación a estudiantes Destrezas TIC	Conocimientos y comprensión de la asignatura Conocimiento y comprensión de prácticas de enseñanza Gestión de clase

5.5 Categorización de cursos promovidos en el municipio de Ensenada registrados en SIRAF

En el apartado se realizaron categorías y se clasificó los cursos recuperados de SIRAF, los cuales fueron ofrecidos al profesorado de Ensenada a través de CdM. Se ubicaron de acuerdo a tres aspectos: eje temático, año en que se impartió y el nombre de la opción formativa.

Para la elaboración de las categorías se utilizaron algunas de las opciones presentadas en el *Catálogo Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros de Educación Básica en Servicio 2011 – 2012*, se descartaron las categorías que no eran relevantes de acuerdo a las opciones de necesidades que ofreció TALIS 2008.

Durante el proceso de clasificación de los cursos se realizaron diversas visitas al CdM para trabajar en conjunto con personal de CdM, quienes supervisaron que los cursos estuvieran en la categoría correcta. Dentro de las instalaciones de CdM se nos facilitó todo el material disponible para la investigación.

En la Tabla 24 se observa que no se atendieron todos los ejes, sobresale que la temática de *Formación Cívica y Ética* fueron las más ofertadas entre el profesorado de secundarias de Ensenada durante el ciclo 2009 – 2010. Le continúan los cursos orientados a la enseñanza de las *ciencias*.

Tabla 24.

Cursos de formación continua en Ensenada en el ciclo 2009 – 2010

Eje temático	Nombre de la opción formativa
Español	Fortalezcamos algunos contenidos de Español
Matemáticas	Las Matemáticas y su enseñanza en la escuela secundaria. Sentido numérico y pensamiento algebraico
Ciencias	- La educación ambiental en la práctica docente - La enseñanza de las ciencias en educación básica
Formación Cívica y Ética	- La Formación Cívica y Ética en la educación básica - Adolescentes y aprendizaje escolar. Interrelaciones y ámbito escolar. - Tolerancia y no discriminación
Historia	No se ofertaron
Idiomas	No se ofertaron
Educación física	No se ofertaron
Gestión escolar	La función directiva en educación básica, una perspectiva teórica
Educación artísticas	No se ofertaron
Asesoría	Un acercamiento de la asesoría académica en la escuela
Uso educativos de las tecnologías	No se ofertaron
Economía sustentable	No se ofertaron
Educación especial	No se ofertaron
Equidad de género	No se ofertaron

En la Tabla 25 se observa que la mayoría de los cursos fueron dirigidos a fortalecer las áreas de *ciencias y Matemáticas*. Durante el ciclo escolar se atendieron temáticas relacionadas con *Educación artísticas y Uso educativo de las tecnologías*, no obstante, al igual que el ciclo 2010 – 2011 casi la mitad de los ejes temáticos no se consideraron en la promoción de cursos para los docentes.

Tabla 25.

Cursos de formación continua en Ensenada en el ciclo 2010 - 2011

Eje temático	Nombre de la opción formativa
Español	Fortalezcamos algunos contenidos de Español II. Metodología del trabajo por proyectos.
Matemáticas	Las Matemáticas y su enseñanza en la escuela secundaria II. Forma, espacio y media.
Ciencias	- La enseñanza de las ciencias en la educación secundaria II - La educación ambiental en la práctica docente II
Formación Cívica y Ética	Desarrollo de competencias para la atención a la diversidad en y desde la escuela
Historia	No se ofertaron
Idiomas	No se ofertaron
Educación física	No se ofertaron
Educación artística	Introducción a la educación artística en el contexto escolar
Gestión escolar	No se ofertaron
Asesoría	La asesoría académica a la escuela I
Uso educativos de las tecnologías	Uso didáctico de las TIC para maestros de educación básica
Economía sustentable	No se ofertaron
Educación especial	No se ofertaron
Equidad de género	No se ofertaron

En la Tabla 26 se exploran los ejes temáticos que fueron cubiertos en el ciclo 2011- 2012. Se evidenció que gran parte de los cursos que fueron ofrecidos pertenecían al área de *ciencias*. Llama la atención que durante este ciclo se ofertaron nuevas temáticas, como lo son: *Historia, idiomas, Educación Especial, y equidad de género*.

Tabla 26.

Cursos de formación continua en Ensenada en el ciclo 2011 - 2012

Eje temático	Nombre de la opción formativa
Español	No se ofertaron
Matemáticas	Las Matemáticas y su enseñanza en la escuela secundaria III
Ciencias	- Cambio climático: Ciencia, evidencia y acciones. - El trabajo experimental en la enseñanza de las ciencias con énfasis en Biología en la educación secundaria I. - El trabajo experimental en la enseñanza de las ciencias con énfasis en Física en la educación secundaria I. - El trabajo experimental en la enseñanza de las ciencias con énfasis en Química en la educación secundaria I.
Formación Cívica y Ética	Desarrollo de competencias para la atención a la diversidad en y desde la escuela II
Historia	Metodología para el aprendizaje de la Historia I
Idiomas	Las competencias comunicativas de la lengua inglesa I
Educación física	No se ofertaron
Educación artística	No se ofertaron
Gestión escolar	Gestión y desarrollo educativo II
Asesoría	La asesoría académica a la escuela
Uso educativos de las tecnologías	Habilidades digitales para todos. Curso básico.
Economía sustentable	No se ofertaron
Educación especial	Educación inclusiva I
Equidad de género	Formación para maestras y maestros de educación básica en educación sexual integral. Nivel secundaria.

En la Tabla 27 se exploran los cursos ofrecidos del 2012 al 2013. Se resalta que la mayor parte de los cursos están dirigidos a *ciencias y Formación Cívica y Ética*. Además, se puede observar que se atendieron la mayoría de los ejes temáticos, excepto: *idiomas, Educación Física, Educación sustentable y Educación especial*.

Tabla 27.

Cursos de formación continua en Ensenada en el ciclo 2012 - 2013

Eje temático	Nombre de la opción formativa
Español	- Fortalezcamos algunos contenidos de Español III. La evaluación de las prácticas sociales del lenguaje. - Fortalezcamos algunos contenidos de Español IIDOS del Español II. Metodología del trabajo por proyectos
Matemáticas	- Fortalecimiento del pensamiento matemático en los alumnos de segundo grado de secundaria. - Las Matemáticas y su enseñanza en la escuela secundaria I. Sentido numérico y pensamiento algebraico
Ciencias	- La enseñanza de las ciencias en secundaria III. Énfasis en Biología. - La enseñanza de las ciencias en educación secundaria III. Énfasis en Física - La enseñanza de las ciencias en educación secundaria III. Énfasis en Química - La enseñanza de las ciencias en secundaria II. Énfasis en Biología. - La enseñanza de las ciencias en educación secundaria II. Énfasis en Física - La enseñanza de las ciencias en educación secundaria II. Énfasis en Química - La educación ambiental en la práctica docente III - La enseñanza de las ciencias en la educación secundaria I
Formación Cívica y Ética	Desarrollo de competencias para la atención a la diversidad en y desde la escuela III

	• La ampliación de la jornada escolar como punto de partida para potenciar y fortalecer ambientes de aprendizaje • ¡Todos por una vida saludable! Desarrollo de competencias didácticas para proporcionar un estilo de vida saludable
Historia	• Metodología para el aprendizaje de la Historia III • Metodología para el aprendizaje de la Historia II
Idiomas	No se ofertaron
Educación física	No se ofertaron
Educación artística	• Introducción a la Educación artística en el contexto escolar III
Gestión escolar	• Gestión y desarrollo educativo III • Gestión y desarrollo educativo
Asesoría	• La asesoría académica a la escuela III
Uso educativos de las tecnologías	• Innovación de habilidades digitales para el desarrollo de planes y proyectos educativos
Economía sustentable	No se ofertaron
Educación especial	No se ofertaron
Equidad de género	• Educación integral de la sexualidad. Formación para maestras y maestros de educación básica.

A continuación, en la Tabla 28 correspondiente al ciclo 2013 – 2014 se observa la tendencia en la oferta de cursos dirigidos a *Español, ciencias, Matemáticas y Formación cívica y ética*. Durante el ciclo sobresalió *Matemáticas* con mayor número de cursos promovidos. Finalmente, se atendió sólo la mitad de los ejes temáticos.

Tabla 28.

Cursos de formación continua impartidos en Ensenada en el ciclo 2013 - 2014

Eje temático	Nombre de la opción formativa
Español	• Metodología de la enseñanza del Español • Literacidad II: Estrategias para el desarrollo eficaz de la comprensión lectora y la producción de textos.
Matemáticas	• Fortalecimiento del pensamiento matemático en los alumnos de primer grado de Secundaria. • Las Matemáticas con un enfoque en competencias. • Situación de aprendizaje centrado en los contenidos académicos de Matemáticas. Secundaria.
Ciencias	• ¿Qué cambia con el cambio climático? • La formación científica en el perfil de egreso del alumno de educación básica.
Formación Cívica y Ética	• Educación, interculturalidad y ambiente. • Desarrollo de competencias para la atención a la diversidad en y desde la escuela II. • El derecho a la no discriminación en México
Historia	No se ofertaron
Idiomas	• Las competencias comunicativas de la lengua inglesa II
Educación física	No se ofertaron
Educación artística	No se ofertaron
Gestión escolar	• Evaluación externa: interpretación y uso de la práctica docente • La evaluación en la escuela
Asesoría	• Uso de objetos de aprendizaje (ODA) en situaciones didácticas acordes al plan de estudios 2011
Uso educativos de las tecnologías	No se ofertaron
Economía sustentable	No se ofertaron
Educación especial	No se ofertaron
Equidad de género	No se ofertaron

CAPÍTULO VI

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Capítulo VI. Discusión y conclusiones

A continuación, se realizó un debate con los principales hallazgos obtenidos de la investigación, los cuales se contrastaron con investigadores y expertos en el tema, quienes apoyaron o rechazaron lo encontrado en el presente estudio.

5.1 Discusión

El objetivo principal fue **Caracterizar el desarrollo profesional docente que realizan los profesores de secundarias públicas y privadas de Baja California en el periodo 2009 al 2014**. Se realizaron algunas preguntas y objetivos específicos que sirvieron para guiar el estudio, las cuales se presentan a continuación:

La primera pregunta de investigación es: **¿Cuáles son las características generales de los docentes de secundaria de BC?** Para iniciar, al caracterizar la muestra de docentes que participó en el estudio TALIS 2008 se encontró que el 52% son mujeres. Las edades mostraron que se trató de docentes *maduros*, sólo el 10.5% tiene menos de 30 años. Los datos anteriores coinciden con estudio que realizó el INEE a nivel nacional, en su informe revelaron que el 52% de los docentes de nivel secundaria pertenece al sexo femenino. Respecto a la edad, existe similitud, debido que sólo entre el 3 y 7% son profesores con menos de 25 años (INEE, 2015).

Durante el análisis de los resultados se encontró que el nivel educativo de los docentes de BC es heterogéneo. El 68.4% de los participantes obtuvo un

grado máximo de licenciatura, ya sea alguna universidad o Escuela Normal. Santibáñez en (2007) argumentó que para ser docentes de secundaria en México no es obligatorio cursar la Licenciatura en Educación Secundaria, debido que cualquier profesionista puede ser docente en dicho nivel, es decir, no existe un nombramiento formal para obtener un cargo como profesor en secundaria. De acuerdo con el INEE (2015), el 66% del profesorado alcanzó el nivel de licenciatura.

Respecto a los posgrados, ya sean de maestría o doctorado, los docentes de secundarias de BC que reportaron haber concluido alguno fue el 22.5%, este resultado es superior al informe nacional, el cual es de 17.5% (INEE, 2015). El hallazgo es importante debido que indicó que los docentes de BC se han superado y cuentan con alto nivel educativo en comparación a la media nacional.

La SEP (2004) realizó una investigación para conocer el perfil del profesorado de secundarias en México, y encontraron que sólo el 30% de los docentes provienen de una Escuela Normal, y el resto de universidades públicas o privadas.

El estudio TALIS 2008 no cuestionó el tipo de licenciatura que cursó el docente, por consiguiente no se puede conocer con exactitud el perfil de los profesores que participaron. En el caso de los profesionistas, para dar clases es necesario cursar una nivelación pedagógica o maestría, con el propósito de adquirir conocimientos sobre el ámbito educativo. Marcelo (2001), señaló que no hay suficientes evidencias para afirmar que una licenciatura en cualquier disciplina

sea la preparación adecuada, específicamente si no va acompañada de pedagogía y otros factores vinculados con la formación docente.

La segunda pregunta de investigación es: **¿En qué modalidades de DPD participan los docentes de secundarias en Baja California de acuerdo con los resultados de TALIS 2008?** Martínez-Olivé (2009) señaló que en México, la modalidad de formación más común entre el profesorado de secundarias públicas, son los cursos. Los principales motivos son; el bajo costo financiero que implica para el Sistema Educativo y la facilidad de logística, diseño y promoción. Actualizar y capacitar a los docentes es ofrecerles cursos, ya sean de fundamentación en investigaciones de índole educativo o que responden a cierta moda.

Los cursos son de corto plazo y son realizados con un enfoque de capacitación en “cascada”, es decir, se selecciona a un grupo de profesionales del estado, quienes son enviados a capacitarse con las autoridades centrales, éstos después se encargan de replicar a formadores docentes locales y que, a su vez, capacitan a los profesores (Santibáñez, 2007).

Se evidenció que el 95.3% de los docentes de BC participaron en la modalidad de *Curso y taller* lo que coincide con lo expuesto con Martínez (2009) y el informe del INEE (2015) quienes argumentaron que ésta modalidad es la más frecuente durante el ciclo escolar. Le continua la *Investigación individual o colectiva* con un 57.5% y la *Capacitación* 42.1%.

Las modalidades menos efectuadas por los profesores de BC participantes en TALIS 2008 son *Redes de profesores* con 27.8% y las *Visitas de observación* con el 29.1% y *Redes de profesores* con el 27.8%. Si bien es cierto, en México no se promueven estas modalidades de formación entre los maestros en servicio, sin embargo, en la formación inicial de los docentes es una acción que deben hacer los futuros profesores, debido que forma parte de la curricular en Escuelas Normales de todo el país. Lo anterior se sustentó en el Plan 1999 de Educación Secundaria, en el cual se establecieron las actividades de observación y práctica docente.

Las modalidades de formación docente que ofrece TALIS 2008 y la realidad que se vive en México es muy distinta; debido que TALIS 2008 ofrece una gama de actividades a las que están acostumbrados a realizar los profesores de países de primer mundo; en cambio los docentes mexicanos, no se les ofrece otro tipo de modalidades que no sean cursos o talleres, el curso se convirtió en el *epitome* de la capacitación (Martínez-Olivé, 2009).

Se destacó, que el 57.5% del profesorado de BC respondió que realizan *Investigación individual o colectiva*; no obstante, se evidenció que ésta modalidad de formación no se promueve tanto en México como en otros países. Éste hecho, llamó la atención y el interés por tratar de comprender lo que ocurrió. Lo anterior corresponde a lo expuesto por Enríquez y Domínguez (2010) que argumentaron que en ocasiones la selección de una respuesta en un estudio de opinión es influenciada por lo que se esperaría ser aceptable en la sociedad, es decir la deseabilidad social.

La tercera pregunta de investigación es: **¿Qué repercusión tuvieron las modalidades de formación en docentes de secundarias en BC de acuerdo con los resultados en TALIS 2008?** Debido que el 95.3% de los docentes eligió los *Cursos y talleres* como la modalidad más realizada, fue necesario indagar en la impacto en términos de relevancia para la práctica educativa de los docentes. Según los resultados, tanto el 81.1% de los profesores a nivel estatal como para los del municipio de Ensenada la relevancia fue *media – alta*. Los resultados difieren con otras investigaciones similares a ésta, por ejemplo: Borja *et al.* (2009) titulada *Opinión de los docentes sobre el programa de capacitación y su relación con el desempeño escolar en Sonora*, se encontró que el 19.2% de los profesores de educación básica manifestaron que los cursos de actualización “mejoran su práctica docente”, es decir, perciben los cursos como una manera de fortalecer sus conocimientos o reforzarlo. Sin embargo, se concluyó que a pesar que para docentes es importante la actualización, el énfasis se encuentra en la preocupación monetaria y en el escalafón, sin existir un cambio pedagógico.

Por otra parte, Bazán *et al.* (2010), reportaron en su investigación *Valoración de profesores de Educación básica de Cursos de Formación continua*, que el 63% de los docentes consideraron que los cursos influyeron en *gran medida* en su práctica profesional, el 56% expresó que los cursos les proporcionan mayor análisis crítico de las asignaturas, por último el 56% respondió que los cursos son útiles para trabajo como docentes.

La cuarta pregunta de investigación es: **¿Cuáles fueron las necesidades de DPD expresadas por los profesores de BC durante el 2009 al 2014?**. Otro aspecto fundamental en la investigación, fue conocer las necesidades que expresaron los docentes relacionadas con su práctica educativa. El 76% del profesorado de BC manifestó tener *Ninguna o poca* necesidad en *Conocimientos y comprensión de la asignatura*, le sigue el 68% para *Gestión de clase*, y el 67% *Conocimiento y comprensión de prácticas de enseñanza*.

Con los resultados evidenciaron que los docentes de BC tienen dominio y conocimiento de la asignatura que imparten; sin embargo, la ciencia se actualiza constantemente y los profesores deben estar al día en su disciplina. Santibáñez (2007), argumentó que para dominar una asignatura debe integrarse la formación inicial con la actualización continua. Lamentablemente el 67% de los maestros expresó que tienen *Ninguna o poca* necesidad de reforzar el conocimiento sobre la asignatura que imparten.

Según los resultados del estudio elaborado por Rodríguez *et al.* (2014), en el cual se identificó que las competencias didácticas deseadas en los profesores de educación básica en Baja California deben orientarse en bases pedagógicas y metodológicas para la enseñanza de las diversas asignaturas, teniendo como la planeación y evaluación.

Santibáñez (2007), señaló que debido a la falta de evidencia empírica entre el conocimiento sobre la asignatura y metodología de enseñanza de los docentes ha sido una debate en México. Debido a que no se cuenta con información

estadística de los profesores relacionados con la especialización e institución en la cual realizaron sus estudios. Sin embargo, se tiene la creencia que los docentes no están realmente preparados para la materia que imparten.

Con los resultados se encontró que el 71% de los docentes de BC manifestaron tener *media – alta* necesidad en *Enseñanza a estudiantes con necesidades especiales*. En la ciudad de Ensenada se reportó que el 57% de los profesores tienen la necesidad desarrollo profesional en la temática de *Disciplina y Destrezas TIC*.

Durante los últimos años se han realizado diversas reformas educativas en los países con el propósito de dar educación a toda la población sin importar su situación. De acuerdo con Infante (2012), Blanco 2009, Escudero y Martínez (2011), Unesco (1990), en el contexto de la inclusión educativa la cual tiene su origen en la atención a niños con necesidades especiales se ha establecido la inserción de todas las personas a que reciban educación sin discriminación. Sin embargo, en una escuela inclusiva se requiere de un análisis constante de las diversas prácticas educativas, lo que implica el desarrollo de competencias docentes (Fernández, 2013).

Alegre (2010), realizó la descripción de diez capacidades que los docentes deben considerar para la atención del alumnado en el marco de la educación inclusiva: capacidad reflexiva, medial, la de gestionar situaciones diversas de aprendizaje en el aula, la de ser tutor y mentor, la de promover el aprendizaje colaborativo entre iguales, la capacidad de comunicarse e interactuar, la

capacidad de proporcionar un enfoque globalizador y metacognitivo, la de enriquecer actividades de enseñanza-aprendizaje, la de motivar e implicar con metodologías activas al alumnado y la de planificar.

La alta necesidad de los docentes de BC en *Enseñanza a estudiantes con necesidades especiales* y *Orientación a estudiantes* sugiere que el SEM no ha desarrollado las competencias para que los docentes sean aptos para dar atención a estudiantes con necesidades especiales.

La quinta pregunta de investigación es: **¿Cuál ha sido la tendencia en la oferta de DPD a los profesores de Baja California?** Debido a la gran demanda que señalaron los profesores en ciertas áreas, al realizar la clasificación de los cursos proporcionados por el CdM, fue evidente que no se cubrieron las necesidades que expresaron los profesores en TALIS 2008. Durante la revisión de los ciclos escolares 2009 - 2010, 2010 - 2011, 2011 - 2012 y 2013 - 2014. Fueron escasos los cursos dirigidos a atender la demanda del profesorado. La tendencia de los cursos se enfocó principalmente en: ciencias, Formación Cívica y Ética, Español, Matemáticas. El hallazgo anterior coincide con la premisa de que la oferta de cursos está orientada en las áreas que evalúan los estudios de PISA (internacional) y ENLACE (nacional).

Se evidenció que el 77% de los profesores del municipio de Ensenada expresó tener entre *media* y *alta* necesidad de fortalecer su *Enseñanza a estudiantes con necesidades especiales*; pese a lo anterior, sólo en el ciclo 2011 – 2012 se ofertó un curso de Educación inclusiva I. Por otra parte, el 57% del profesorado manifestó entre *media* y *alta* necesidad sobre temas referentes a la

Disciplina; sin embargo, de acuerdo con la clasificación de los cursos, no se ofrecieron opciones formativas enfocadas exclusivamente en *Disciplina*.

La oferta y demanda no siempre obedecen a las necesidades de aprendizaje del profesorado y para las instituciones educativas en la que trabajan, sino que están guiadas intereses de certificación o económicos de agentes privados (Cox, *et al.* 2014).

En el mismo orden de ideas, Santibáñez (2007) expresó que los cursos o programas de actualización no garantizan que se atienda las necesidades que demanda el profesorado, debido a que los cursos de formación continua son uniformes para todos los maestros, y son implementados de manera vertical y unidimensional. Bazán, Zavala y Barona (2006) señalaron que la formación continua de los docentes en servicio debe atender las necesidades de cada uno de los profesores dependiendo sus creencias, competencias y experiencia profesional.

Martínez-Olivé (2009), mencionó que en México, durante una década de actualizar a los docentes a través de cursos, no se ha obtenido impacto favorable en los estudiantes. Los resultados de PISA, revelaron que menos del 6% de los estudiantes menores de 15 años obtiene niveles superiores de desempeño en Español y Matemáticas, y 3.5% en ciencias.

La OCDE (2010) y Martínez-Olivé (2009) argumentaron que los docentes son clave en la mejora de la educación. No obstante Martínez-Olivé señaló que obtener buenos resultados no depende únicamente de los docentes, también es

necesario que la escuela esté estructurada sólidamente para que atienda las necesidades.

El programa de incentivos de CM, ha tenido una influencia en BC y en todo el país. En un estudio que realizó Santibáñez (2007), encontró que en general, la percepción que se tiene es que los docentes asisten a cualquier tipo de curso que ofrezca CM, es decir, que no importa el contenido o la relevancia del mismo.

De acuerdo con los registros en el CdM del municipio de Ensenada los cursos que son ofrecidos a los docentes forman parte del programa de Carrera Magisterial, y participan “mayormente los que están en carrera magisterial” (E-SJ-160514).

Con los hallazgos presentados durante la investigación se observó que existe mucha información que puede ser extraída de los estudios a gran escala, en éste caso TALIS 2008. Para ésta investigación se extrajeron las respuestas del profesorado de BC, y se realizó un contraste con las lo que el Sistema Educativo ofreció.

5.2 Conclusiones

Con la investigación se conocieron varios aspectos del profesorado de secundarias de BC. En cuanto a sus características personales se encontró que es muy similar la cantidad de profesores entre el género femenino y masculino. La base de los docentes se encuentra en un rango entre los 30 y los 49 años de edad. Respecto al nivel educativo, se evidenció que gran parte del profesorado

concluyó una licenciatura universitaria o normalista, además realizó algún posgrado.

La mayoría de los docentes de BC ha participado en alguna de las modalidades de formación continua en los últimos 18 meses previos antes de la aplicación de TALIS 2008. La modalidad que tuvo mayor participación por parte de los profesores fueron los *Cursos y talleres*. De acuerdo con las evidencias encontradas en el CdM, la modalidad más ofertada por el Sistema Educativo son los *Cursos y talleres*, debido a la facilidad y bajo costo financiero. La relevancia que tuvo esta modalidad para los docentes en su práctica pedagógica es *media – alta*.

Al analizar las respuestas sobre las necesidades de los profesores en distintas áreas relacionadas con la práctica educativa, los hallazgos indican que gran número de docentes de BC expresaron tener necesidad en *Enseñanza a estudiantes con necesidad especiales*. Durante la búsqueda de información relacionada con la oferta de cursos de formación en el CdM de la ciudad de Ensenada, se encontró que no se ha atendido las necesidades del profesorado, debido que los cursos ofertados del 2009 al 2014 van dirigidos principalmente a fortalecer las siguientes áreas: Matemáticas, Español, Formación Cívica y Ética, y ciencias.

El objetivo de fortalecer las áreas ya mencionadas, se debe a que son las temáticas que evalúa PISA y anteriormente ENLACE. Sin embargo, los resultados de PISA en distintos años, reportan que los estudiantes mexicanos obtienen bajo

desempeño en las áreas de Matemáticas, Español y ciencias. A pesar que el SEM da prioridad a los cursos, estos no han contribuido a mejorar la enseñanza.

Si se desea mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje, el SEM debe implementar nuevas modalidades de formación docente que se ajusten al contexto y necesidades de los profesores mexicanos, que los cursos dejen de ser la actividad más recurrente, siendo que no existe evidencia que estos impacten favorablemente en el aprendizaje de los estudiantes.

5.3 Limitaciones del estudio y recomendaciones para estudios futuros

Se encontraron las siguientes limitaciones:

- La complejidad que existe en el Sistema Educativo para acceder a los registros archivados y bases de datos, las cuales contienen información que pudiera ser analizada con el propósito de conocer o generar propuestas en el ámbito de desarrollo profesional de los maestros.
- En relación con los cursos, existe discordancia entre la información otorgada en el CdM y la encontrada en SIRAF, lo cual implicó mayor tiempo de búsqueda de los datos, debido que varía de manera significativa la cantidad de docentes que participaron en los cursos.
- La burocracia en el Sistema Educativo para poder agendar reuniones de trabajo o para la acceder a información más precisa sobre el perfil de los docentes que participaron en el estudio de TALIS 2008.
- La pérdida de datos en la base de TALIS 2008. De igual manera, no se pudo ubicar por municipio a todas las escuelas que participaron en el

estudio de TALIS 2008, debido a que faltaron cinco secundarias dentro de la matrícula de escuelas de BC.

Para próximas investigaciones se recomienda:

- Dentro del cuestionario de TALIS sería oportuno que el profesor especifique el área a la que corresponde su licenciatura.
- Compactar las opciones de respuesta en TALIS relacionadas con las necesidades de los docentes, y hacer menos rangos para la edad y años de experiencia.
- Realizar el estudio a una muestra mayor en la cual se incluya a todos los docentes sin importar la asignatura que impartan.
- Que la traducción de las modalidades de formación sean acordes a lo que realmente se ofrece, con el objetivo de no ser ambiguos para el profesorado.

REFERENCIAS

Referencias

- Acosta, F. (2011). La Educación Comparada en América Latina: Estado de situación y prospectiva. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 2 (2). Recuperado de <http://saece.org.ar/relec/revistas/2/art8.pdf>
- Alegre, O. M. (2010). *Capacidades docentes para atender la diversidad. Una propuesta vinculada a las competencias básicas*. Alcalá, España: Eduforma.
- Amador, A. M. (1999). *Diagnóstico de la Educación Básica en Baja California*. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XXIX (2). Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27029205>
- ASF. (2010). *Informe del Resultado de la Fiscalización Superior de la Cuenta*: México: Autor.
- Ayiro, L. P. (2012). *A Functional Approach to Educational Research Methods and Statistics: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. Lewiston, N.Y.: Edwin Mellen Press.
- Backhoff, E. y González – Montesinos, M.J. (2011). *Evidencias de validez del cuestionario para docentes del estudio sobre enseñanza y aprendizaje internacional (TALIS - 2008)*. Bordón. *Revista de Pedagogía*, 64(2), 174-194. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3961035>
- Ballinas, V., y Becerril, A. (9 de abril de 2015). Se destina a capacitación 363 pesos al año por docente: INEE. *La jornada*. Recuperado de <http://www.jornada.unam.mx/ultimas/2015/04/09/se-destinan-a-capacitacion-363-pesos-al-ano-por-docente-inee-1884.html>
- Borja, B., Vera, J. A., y García, D. (2009). Opinión de los docentes sobre el programa de capacitación y su desempeño con el rendimiento escolar en Sonora, 2004 – 2009. *Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal*, 21(45), 165 -189. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=10211819006>
- Bazán, A., Castellanos, D., Galván, G., y Cruz, L. (2010). Valoración de profesores de educación básica de cursos de formación continua. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(4), 83-100. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55115064006>
- Bazán, A., Zavala, M., López, M. y Barona, C. (2006). Relación entre indicadores de formación del maestro, conocimiento de planes y programas de enseñanza, y el desempeño de escolares en evaluaciones de lengua escrita. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 36, 75-93. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27036206>

- Castro, A., Cordero, G., López, G y Luna, E. (2012). La evaluación del profesorado de Educación Básica en México: Políticas, Programas e Instrumentos. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 5(2), 232-244. Recuperado de <http://www.rinace.net/riee/numeros/vol5-num2/art16.pdf>
- Chromy, J. (2006). Survey Sampling. E Green, J.L., Camilli, G., & Elmore, P (Eds). *Handbook of Complementary Methods in Education Research* (pp. 641-645). Mahwah, N.J: Washington, D.C: Lawrence Erlbaum Associates; Publicado para American Educational research Associaton.
- Contreras, L.A., Cordero, G., Rodríguez, J.C., Urías, E., y Patiño, N.X. (2014). *Diagnóstico del programa de Formación Continua y Superación Profesional de Baja California: Necesidades de formación continua expresadas por el profesorado de educación básica*. Reporte técnico. México: UEE. Recuperado de: <http://uee.uabc.mx/uee/documentos/estudiosYproyectos/UEERT14-002.pdf>
- Cordero, G. (2015). La formación continua y la evaluación del desempeño docente en el marco de la Reforma Educativa mexicana. *Revista de Educación y Desarrollo*, 32. Recuperado de http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/32/32_Cordero.pdf
- Cox, C., Beca., y Cerri, M. (2014). *Docentes para una educación de calidad en América Latina: Problemas y orientaciones políticas*. En Díaz de la Torre (coord.). En Realidades y Perspectiva Educativa, (pp.41-92). México: SNTE
- Day, Christopher. (1988). La transformación permanente del profesorado en Europa: temas y condiciones para su desarrollo en el siglo XXI. *Revista de Educación*, 317, 31-44. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre317/re3170200465.pdf?documentId=0901e72b81270bb7>
- Enríquez, F. y Domínguez, M. (2010). Influencia de la Deseabilidad Social (DS) en reportes de capacitación. *Psicología Iberoamericana* 18(1), 69 – 79. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/1339/133915936008.pdf>
- Fernández, M. (2013). Carrera Magisterial. Recuperado de http://media.wix.com/ugd/807583_216e9160001215846d9c05f52230fdb1.pdf
- Fernández, N., Mollis, M., y Dono, S. (2005). La Educación Comparada en América Latina: Situación y desafíos para su consolidación académica. *Revista española de Educación Comparada*, 11. Recuperado de <http://revistas.uned.es/index.php/REEC/article/view/7408/7076>

- Ferreres, V. e Imbernón, F. (1999). Conceptualización de la formación y desarrollo profesional de profesorado. En *Formación y actualización para la función pedagógica*. Madrid: Síntesis.
- Finocchio, S. (2006). *La formación de los maestros mexicanos en clave PRONAP (1996 - 2006)*. Centro de estudios de políticas públicas. Buenas Aires, Argentina.
- García, S. (1999). El desarrollo profesional: Análisis de un concepto complejo. *Revista de Educación*, 318, 175-187. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre318/re3180907707.pdf?documentId=0901e72b81270bac>
- García, J.L. (1997). La educación comparada en una sociedad global. *Revista Española de Educación Comparada*, 3, 61-81. Recuperado de <http://www.sc.ehu.es/sfwseec/reec/reec03/reec0303.pdf>
- Greasley, P. (2008). *Quantitative Data Analysis Using SPSS: An Introduction for Health & Social Science*. Maidenhead: McGraw-Hill Education.
- Goodson, I. F. (2003). Hacia un desarrollo de las historias personales y profesionales de los docentes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa (RMIE)*, 8 (19), 733-758. Recuperado de http://www.oei.es/docentes/articulos/desarrollo_historias_personales_profesionales_docentes_goodson.pdf
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México: McGraw Hill.
- Imbernón, F. (2009). Una nueva formación permanente del profesorado para un nuevo desarrollo profesional y colectivo. *Revista brasileira de formação de professores*, 1 (1), pp31 – 42.
- INEE (2007). *Factores escolares y aprendizaje en México. El caso de la educación en básica*. México: Autor.
- INEE (2009). *Panorama educativo de México*. México: Autor.
- INEE (2012). *Panorama educativo de México. Indicadores del Sistema Educativo Nacional 2010* México: Autor.
- INEE (2015). *Los docentes en México: Informe 2015*. México: Autor.
- ISEP (2007). *Manual de procedimientos*. México: Autor. Recuperado de <http://educacionbc.edu.mx/see/manuales/Manuales%20de%20Procedimiento/Manual%20Procedimientos%20Isep%2023abril08.pdf>
- Marcelo, C. (1995). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: EUB.

- Marcelo, C. (2001). Aprender a enseñar para la sociedad del conocimiento. *Revista Complutense de Educación*, 12 (1). Recuperado de <http://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED0101220531A/16749>
- Martínez-Olivé, A. (2009). *El desarrollo profesional docente y la mejora de la escuela*. En Vélez (coord.). *En Aprendizaje y desarrollo profesional docente* (pp. 79 - 88) España: OEI.
- Miranda, F. y Reynoso, R. (2006). La Reforma de la Educación Secundaria en México. *Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal*, 11(31). Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14003115>
- Muijs, D. (2004). *Doing Quantitative Research in Education with SPSS*. London: Sage Publications.
- Nemiña, R., García, H., y Montero L. (2009). Desarrollo profesional docente y profesionalización docente. Perspectivas y problemas. *Revista de currículum y formación de profesorado*, 13(2), 1-13. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56711798016>
- OCDE (2009). *Análisis de las políticas para maestros de educación básica en México*. México: Autor.
- OCDE (2009). *Descentralización educativa en México: Un recuento analítico*. México: Autor.
- OCDE (2010). *Mejorar las escuelas: Estrategias para la acción en México*. París: Autor.
- OECD (2010). *TALIS 2008 Technical report*. France: Author.
- OECD. (2009). *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First results from TALIS*. France: Author.
- OEI. (2010). *Metas Educativas 2021. La educación que queremos para la generación de los bicentenarios*. Documento final. Recuperado de <http://www.oei.es/metas2021.pdf>
- Rosenthal, J. A. (2012). *Statistics and Data Interpretation for Social Work*. New York: Springer Pub. Co.
- Rodríguez, J.C., Contreras, L.A., Patiño, N.X. (2014). Detección de necesidades de actualización docente en Baja California. Reporte técnico. México: UEE. Recuperado de: <http://uee.uabc.mx/uee/documentos/estudiosYproyectos/UEERT14-001.pdf>

- Salazar, R., Flores, N., y Luna, M. (2009). Factores asociados al logro educativo: *Un enfoque centrado en el estudiante*. México: FLACSO. Recuperado de http://enlace.sep.gob.mx/content/ba/docs/2011/Estudio_FLACSO.pdf
- Sandoval, E. (2007). La reforma que necesita la Secundaria mexicana. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12(32). Recuperado de http://cienciamia.net/Fisedu-files/Sandoval_2007.pdf
- Santibáñez, L. (2007). Entre el dicho y el hecho. Formación y actualización de maestros de secundaria en México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12 (032), 305-335. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/140/14003215.pdf>
- Satibañez, L., Martínez, J. P., Datar, A., McEwan, P., Setodji, C., y Basurto, R. (2007). *Breaking ground. Analysis of the Assessment System and Impact of Mexico's Teacher Incentive Program "Carrera magisterial"*. United States: RAND Education.
- Santibáñez, L. (2002). ¿Están mal pagados los maestros en México? Estimando de los salarios relativos del magisterio. *Red Latinoamericana de Estudios Educativos*, 32(2), 9 – 41. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27032202>
- SEP (2004). Atraer, formar y retener profesorado de calidad: Una actividad de la OECD. México: Autor. Recuperado de <http://www.oecd.org/mexico/32023694.pdf>
- SEBS (2007). Manual de Organización. México: Autor. Recuperado de <http://www.educacionbc.edu.mx/see/manuales/Manuales%20de%20Org/Manual%20Org%20SEBS%20jun08.pdf>
- SEP (2010). *Análisis Estadístico XVII Etapa*. México: Autor. Recuperado de [http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/3423/1/images/AE_NACIONAL_18_color\(1\).pdf](http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/3423/1/images/AE_NACIONAL_18_color(1).pdf)
- SEP (2009). *Estudio Internacional sobre la Enseñanza y el Aprendizaje (TALIS): Resultados de México*. México: Autor.
- SEP (2008). *Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros en Servicio*. México: Autor.
- SEP – SNTE (2011). *Carrera Magisterial. Lineamientos Generales*. México: Autor.
- Singh, K. (2007). *Quantitative Social Research Methods*. Los Angeles: Sage Publications.
- Tenti, E. (2002). Algunas dimensiones de la profesionalización de los docentes. *Revista PRELAC*, 1 (0), pp. 85 – 103. Recuperado de http://www.oei.es/docentes/articulos/algunas_dimensiones_profesionalizacion_docentes_representaciones_temas_agenda_politica_tenti.pdf

- Tenti, E. y Steinberg, C. (2007). Características sociodemográficas y posición en la estructura social de los docentes en Argentina, Brasil y México. *Revista Pensamiento Educativo*, 41(2), 223 – 253. Recuperado de <http://pensamientoeducativo.uc.cl/files/journals/2/articles/425/public/425-953-1-PB.pdf>
- Terigi, F. (2009). *Carrera docente y políticas de desarrollo profesional docente*. En Vélaz de Medrano (coord.). pp. 89 -97. España: OEI – Fundación Santillana.
- Tiana, A. (2002). ¿Qué variables explican mejores resultados en los estudios internacionales? Recuperado de http://www.oei.org.ar/noticias/QUe_variables_explican.pdf
- Torres, R. M. (2000). Balance y perspectiva de la formación docente en América Latina. *Revista Ciencia y sociedad*, 25 (3), 368 – 394. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87011294004>
- Vaillant, D. (2007). Mejorando la forma y el desarrollo profesional docente en Latinoamérica. *Revista Pensamiento Educativo*, 41 (2), 207-222. Recuperado de <http://www.pensamientoeducativo.uc.cl/files/journals/2/articles/424/public/424-941-1-PB.pdf>
- Vaillant, D. (2009). *Políticas para un desarrollo profesional docente efectivo*. En C. Vélaz de Medrano (coord.). Aprendizaje y desarrollo profesional docente, 29 – 37. España: OIE – Fundación Santillana.
- Zorrilla, M. (2004). La Educación Secundaria en México: al filo de su reforma. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficiencia y Cambio en Educación*, 2(1). Recuperado de <http://www.ice.deusto.es/RINACE/reice/vol2n1/Zorrilla.pdf>



ANEXOS

[illegible]

Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo (IEA, Países Bajos)
Centro de Procesamiento de Datos de la IEA (IEA DPC, Alemania)
Instituto Nacional de Estadística de Canadá

Anexo 1b. Cuestionario TALIS 2008

Introducción

El primer Estudio Internacional sobre la Enseñanza y el Aprendizaje (TALIS), es una iniciativa que proporciona al profesorado y a los directores de los centros educativos, la oportunidad de contribuir al análisis de la educación y al desarrollo de las políticas educativas. TALIS, cuya dirección corre a cargo de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y México, junto con unos 23 países más, participan en el estudio.

El análisis comparativo de estos datos entre los países permitirá identificar a aquellos que se enfrentan a desafíos similares y conocer otros enfoques de la política educativa. Profesores y directores proporcionarán información sobre el desarrollo profesional que han recibido, sus creencias, prácticas docentes, las observaciones, reconocimiento y evaluación de su trabajo, y otras cuestiones relativas al liderazgo en los centros, su gestión y lugar de trabajo.

Siendo esta una encuesta internacional, es posible que algunas preguntas no se adapten directamente a su contexto; en estos casos, favor de contestar de la manera que más reflejen la realidad.

Confidencialidad

Toda la información obtenida en este estudio será usada de forma confidencial. Los resultados se difundirán por país y por modalidad educativa, garantizando que no se darán a conocer ni el nombre de su escuela ni el de sus maestros. (La participación en esta encuesta es voluntaria).

Acerca de este cuestionario.

- Este cuestionario pide información acerca de la educación escolar y políticas administrativas.
- Este cuestionario le tomará aproximadamente 45 minutos para completarlo.
- Cuando las preguntas se refieran al "centro educativo", por "centro educativo" queremos decir: establecimiento donde se imparten las clases en el nivel de secundaria.
- Las instrucciones para responder a las preguntas están escritas en cursiva. Casi todas las preguntas pueden ser contestadas marcando la respuesta más apropiada.
- Una vez que haya llenado este cuestionario, por favor entréguelo al Coordinador de Aplicación.
- Si tiene alguna duda sobre cualquier aspecto del cuestionario o si desea más información sobre el mismo o sobre el estudio, puede llamar a los teléfonos: 30036000 ext. 33608 y 33648 o consulte al Coordinador de Aplicación.

Muchas gracias por su colaboración

Anexo 1c. Cuestionario TALIS 2008

Información personal de carácter general

Estas preguntas se refieren a usted, a su formación y al tiempo que lleva en la enseñanza. Al responder a las mismas rellene la casilla que corresponda.

1. Sexo

Mujer Hombre

☐ ₁ ☐ ₂

2. Edad

Menos de 25 25-29 30-39 40-49 50-59 60 o más

☐ ₁ ☐ ₂ ☐ ₃ ☐ ₄ ☐ ₅ ☐ ₆

3. ¿Cuál es su situación laboral en este centro?

El empleo de tiempo parcial implica que las horas de trabajo contratadas, representan menos del 90 por ciento de las horas de trabajo normales o establecidas para un empleado de tiempo completo a lo largo de un curso académico. Por favor, tome en cuenta todo su trabajo como docente.

- ☐ ₁ Tiempo completo
- ☐ ₂ Tiempo parcial (50-90% de las horas a tiempo completo)
- ☐ ₃ Tiempo parcial (menos del 50% de las horas a tiempo completo)

4. ¿Trabaja como profesor de Educación Secundaria en otro centro escolar además de éste?

- ☐ ₁ Sí
- ☐ ₂ No → Pase a la pregunta 6.

5. Si ha contestado "Sí" a la pregunta anterior, indique el número de centros en los que trabaja usted, además de éste, como profesor de Educación Secundaria.

Escriba la cifra y rellene el círculo correspondiente.

		Centros
0	0	
1	0	
2	0	
3	0	
4	0	
5	0	
6	0	
7	0	
8	0	
9	0	

Anexo 1d. Cuestionario TALIS 2008

6. ¿Cuál es su situación laboral como maestro de este centro?

Por favor no considere el período de prueba como un contrato separado.

- ☐ ₁ Empleo permanente (un contrato continuo que no tiene una fecha de expiración)
- ☐ ₂ Contrato fijo para un período de más de un año escolar (interinato)
- ☐ ₃ Contrato fijo para un período de un año escolar o menos (interinato)

7. ¿Cuál es el nivel académico más alto que usted ha completado?

Marque una opción.

- ☐ ₁ Bachillerato, Profesional Técnico o Normal Básica anterior a 1983
- ☐ ₂ Técnico Superior
- ☐ ₃ Normal Licenciatura, Licenciatura Universitaria o Licenciatura Tecnológica
- ☐ ₄ Maestría
- ☐ ₅ Doctorado

8. En una semana escolar normal, calcule el número de horas (de 60 minutos de duración) que dedica a las siguientes actividades en este centro.

Esta pregunta hace referencia a su trabajo en este centro. No incluya el trabajo que realiza en otros centros.

Escriba un número en cada fila, redondeando el número de horas y rellene el círculo correspondiente. Escriba 0 (cero) si no dedica ninguna.

a)

0	0
1	1
2	2
3	3
4	4
5	5
6	6
7	7
8	8
9	9

 Impartir clase a los alumnos del centro (a toda la clase, a grupos o de forma individual)

b)

0	0
1	1
2	2
3	3
4	4
5	5
6	6
7	7
8	8
9	9

 Planificación o preparación de las clases tanto dentro como fuera del centro (incluida la corrección del trabajo de los alumnos)

c)

0	0
1	1
2	2
3	3
4	4
5	5
6	6
7	7
8	8
9	9

 Tareas administrativas (incluyendo papeleo y cualquier otro trabajo de gestión que realiza en su trabajo como profesor)

d)

0	0
1	1
2	2
3	3
4	4
5	5
6	6
7	7
8	8
9	9

 Otras (por favor especifique): _____

Anexo 1e. Cuestionario TALIS 2008

9. ¿Cuánto tiempo lleva trabajando como profesor?

Excluya los periodos no laborados siempre que sea posible (p. ej., interrupciones laborales).

Este es mi primer año	1-2 años	3-5 años	6-10 años	11-15 años	16-20 años	Más de 20 años
☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5	☐ 6	☐ 7

10. ¿Cuánto tiempo lleva trabajando como profesor en este centro?

Excluya los periodos no laborados siempre que sea posible (p. ej., interrupciones laborales).

Este es mi primer año	1-2 años	3-5 años	6-10 años	11-15 años	16-20 años	Más de 20 años
☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5	☐ 6	☐ 7

Anexo 1f. Cuestionario TALIS 2008

Desarrollo profesional

En este estudio, el **desarrollo profesional** se define como las actividades que desarrollan las destrezas, el conocimiento, la competencia y otras características de una persona como profesor.

Por favor, indique aquellas actividades de desarrollo profesional realizadas sólo **después** de su formación inicial como profesor.

11. En los últimos 18 meses, ¿ha participado en alguno de los siguientes tipos de actividades de desarrollo profesional?, ¿cuál ha sido la repercusión de estas actividades en su desempeño como maestro?

Por favor, marque una opción en la sección (A). Si ha contestado sí, marque una opción en la sección (B) para indicar el impacto que ha tenido en su desarrollo como profesor.

	(A) Participación		(B) Impacto			
	Sí	No	Ningún impacto	Poco impacto	Impacto medio	Impacto alto
a) Cursos/talleres (p. ej., sobre cuestiones relativas a las asignaturas, métodos y otros temas educativos).....	☐	☐	☐	☐	☐	☐
b) Congresos o seminarios sobre educación (donde docentes e investigadores presentan los resultados de sus investigaciones y debaten problemas en materia de educación).....	☐	☐	☐	☐	☐	☐
c) Programa de capacitación (p. ej., un Diplomado).....	☐	☐	☐	☐	☐	☐
d) Visitas de observación a otros centros.....	☐	☐	☐	☐	☐	☐
e) Participación en una red de profesores creada especialmente para promover el desarrollo profesional	☐	☐	☐	☐	☐	☐
f) Investigación individual o conjunta sobre un tema de su interés profesional	☐	☐	☐	☐	☐	☐
g) Orientación y/o preparación y observación entre pares como parte de un programa oficial del centro	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Anexo 1h. Cuestionario TALIS 2008

17. Pensando en actividades de desarrollo profesional menos formales, en los últimos 18 meses, ¿ha participado en alguno de los siguientes tipos de actividades?, ¿cuál ha sido la repercusión de éstas como profesor?

Por favor, marque una opción en la sección (A). Si ha contestado sí, marque una opción en la sección (B) para indicar el impacto que ha tenido en su desarrollo como profesor.

	(A) Participación		(B) Repercusión			
	Sí	No	Ningún Impacto	Poco Impacto	Impacto medio	Impacto alto
a) Lectura de publicaciones académicas (p. ej., revistas, artículos científicos, tesis)	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
b) Discusiones informales con sus colegas acerca de cómo mejorar su enseñanza	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄

18. Pensando en sus propias necesidades de desarrollo profesional, indique cuál es su grado de necesidad en cada una de las áreas enumeradas a continuación.

Marque una opción en cada fila.

	Ninguna necesidad	Necesidad baja	Necesidad media	Necesidad alta
a) Niveles de rendimiento y contenido de mi(s) asignatura(s)	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
b) Prácticas de evaluación de los alumnos	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
c) Gestión de la clase	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
d) Conocimiento y comprensión de la asignatura principal que imparto	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
e) Conocimiento y comprensión de prácticas de enseñanza (mediación del conocimiento) de la asignatura principal que imparto	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
f) Destrezas TIC, tecnologías de la información y la comunicación, para la enseñanza	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
g) Enseñanza a alumnos con necesidades especiales de aprendizaje	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
h) Problemas de comportamiento y disciplina de los alumnos	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
i) Gestión y administración del centro	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
j) Enseñanza en un entorno multicultural	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
k) Orientación a los alumnos	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄

Anexo 1i. Cuestionario TALIS 2008

19. En los últimos 18 meses, ¿ha deseado participar en más actividades de desarrollo profesional de las que ha realizado?

- ☐ ₁ Sí
- ☐ ₂ No → Pase a la pregunta 21.

20. En caso afirmativo, ¿qué razones, de las mencionadas a continuación, son las que mejor explican lo que le ha impedido participar en más actividades de desarrollo profesional de las que ha realizado?

Marque tantas opciones como sea necesario.

- ☐ ₁ No cumplía los requisitos (p. Ej., nivel profesional, experiencia, antigüedad)
- ☐ ₁ La formación era demasiado cara/ No pude pagarla
- ☐ ₁ Falta de apoyo por parte de mis superiores
- ☐ ₁ La formación no era compatible con mi horario laboral
- ☐ ₁ Falta de tiempo debido a mis responsabilidades familiares
- ☐ ₁ No existía una oferta de formación adecuada
- ☐ ₁ Otra (por favor especifique): _____

Anexo 2. Guía de entrevista

Objetivo: conocer el proceso para ofrecer cursos de formación continua a los docentes de secundarias.

- 1.- ¿Cómo se organizan las actividades de desarrollo profesional docente en Baja California?
- 2.- ¿Quién se encarga de capacitar a los maestros?
- 3.- ¿Cómo son convocados los maestros a las actividades?
- 4.- ¿Están calendarizadas desde el inicio del ciclo escolar?
- 5.- ¿Qué temáticas se oferta en los cursos?
- 6.- ¿Cuántas zonas escolares existen en Baja California?
- 7.- ¿La zona escolar promueve actividades de desarrollo profesional?
- 8.- ¿Las actividades de formación son opcionales para los maestros?

Anexo 3. Histórico de Cursos de Formación Continua en el nivel de secundaria en el municipio de Ensenada, B.C. a partir del ciclo escolar 2009 – 2014.

Nú m.	CLAVE	NOMBRE DEL CURSO	NIVEL EDUCATIVO	CICLO ESCOLAR	DURACION	ASISTENTES	VERTIENTE
1	SEP180601	LA EDUCACION AMBIENTAL EN LA PRACTICA DOCENTE	INICIAL, CAPEP, PREESCOLAR, PRIMARIA (REGULAR E INDIGENA) SECUDARIA GEERAL, TECNICA Y TELESECUNDARIA, EDUCACION FISICA, EDUCACION ESPECIAL Y EXTRAESCOLAR	2009 - 2010	40 HORAS	602	1, 2 Y 3
2	SEP181103	LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS EN LA EDUCACION BASICA. SECUNDARIA	SECUNDARIA Y TELESECUNDARIA	2009- 2010	40 HORAS	19	1,2 Y 3
3	SEP181304	FORTALEZCAMOS ALGUNOS CONTENIDOS DE ESPAÑOL	SECUNDARIA Y TELESECUNDARIA	2009- 2010	40 HORAS	28	1, 2 Y 3
4	SEP181405	LA FUNCION DIRECTIVA EN EDUCACION BASICA, UNA PERSPECTIVA TEORICA	INICIAL, CAPEP, PREESCOLAR, PRIMARIA (REGULAR E INDIGENA) SECUDARIA GEERAL, TECNICA Y TELESECUNDARIA, EDUCACION FISICA, EDUCACION ESPECIAL Y EXTRAESCOLAR	2009- 2010	40 HORAS	79	1, 2 Y 3
5	SEP187209	LA FORMACION CIVICA Y ETICA EN LA EDUCACION BASICA	INICIAL, CAPEP, PREESCOLAR, PRIMARIA (REGULAR E INDIGENA) SECUDARIA GEERAL, TECNICA Y TELESECUNDARIA, EDUCACION FISICA, EDUCACION	2009- 2010	40 HORAS	204	1,2 Y 3

			ESPECIAL Y EXTRAESCOLAR				
6	SEP188612	LAS MATEMATICAS Y SU ENSEÑANZA EN LA ESCUELA SECUNDARIA. SENTIDO NUMERICO Y PENSAMIENTO ALGEBRAICO	SECUNDARIA Y TELESECUNDARIA	2009 - 2010	40 HORAS	21	1,2 Y 3
7	SEP189216	ADOLESCENTES Y APRENDIZAJE ESCOLAR. INTERRELACIONES Y AMBITO ESCOLAR	SECUNDARIA, TELESECUNDARIA, EDUCACION FISICA, EDUCACION ARTISTICAS Y EXTRAESCOLAR	2009- 2010	40 HORAS	317	1,2 Y 3
8	SEP170004	UN ACERCAMIENTO DE LA ASESORIA ACADEMICA EN LA ESCUELA	PRIMARIA REGULAR E INDIGENA, SECUNDARIAS, TELESECUNDARIAS Y EDUCACION ESPECIAL	2009 - 2010	40 HORAS	357	--
9	SEP191304	FORTALEZCAMOS ALGUNOS CONTENIDOS DE ESPAÑOL II. METODOLOGIA DEL TRABAJO POR PROYECTOS	SECUNDARIAS Y TELESECUNDARIAS (ESPAÑOL)	2010 - 2011	40 HORAS	66	1, 2 Y 3
10	SEP198612	LAS MATEMATICAS Y SU ENSEÑANZA EN LA ESCUELA SECUNDARIA II. FORMA, ESPACIO Y MEDIA	SECUNDARIA Y TELESECUNDARIA	2010 - 2011	40 HORAS	36	1, 2 Y 3
11	SEP191103	LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS EN LA EDUCACION SECUNDARIA II	SECUNDARIA Y TELESECUNDARIA	2010 - 2011	40 HORAS	83	1, 2 Y 3
12	SEP199904	LA ASESORIA ACADEMICA A LA ESCUELA I	INICIAL, CAPEP, PREESCOLAR, PRIMARIA (REGULAR E INDIGENA) SECUNDARIA GENERAL, TECNICA Y TELESECUNDARIA	2010 - 2011	40 HORAS	27	1, 2 Y 3

			A, EDUCACION FISICA, EDUCACION ESPECIAL Y EXTRAESCOLAR				
13	SEP190601	LA EDUCACION AMBIENTAL EN LA PRACTICA DOCENTE II	INICIAL, PREESCOLAR REGULAR E INDIGENA, SECUNDARIAS, EDUCACION FISICA, EDUCACION EXTRAESCOLAR, EDUCACION ARTISTICA Y CAPEP	2010 - 2011	40 HORAS	599	1,2 Y 3
14	SEP193104	INTRODUCCION A LA EDUCACION ARTISTICA EN EL CONTEXTO ESCOLAR	PRIMARIA REGULAR INDIGENA, SECUNDARIAS, TELESECUNDARIAS, EDUCACION ESPECIAL, EDUCACION EXTRAESCOLAR, Y EDUCACION ARTISTICA.	2010 - 2011	40 HORAS	38	1, 2 Y 3
15	SEP199308	DESARROLLO DE COMPETENCIAS PARA LA ATENCION EN Y DESDE LA ESCUELA	INICIAL, PREESCOLAR REGULAR E INDIGENA, PRIMARIA REGULAR E INDIGENA, SECUNDARIA Y TELESECUNDARIA, EDUCACION FISICA, EDUCACION ESPECIAL, EDUCACION EXTRAESCOLAR, EDUCACION ARTISTICA Y CAPEP	2010 - 2011	40 horas	461	1, 2 y 3
16	SEP194303	METODOLOGIA PARA EL APRENDIZAJE DE LA HISTORIA I	PRIMARIA, SECUNDARIA, TELESECUNDARIA, EDUCACION ESPECIAL, EXTRAESCOLAR E INDIGENA.	2011 - 2012	40 HORAS	123	1, 2 Y 3
17	SEP191810	LAS COMPETENCIAS COMUNICATIVAS DE LA LENGUA INGLESA I	PRESSCOLAR, PRIMARIA, SECUNDARIA Y ELESECUNDARIA	2011 - 2012	40 HORAS	85	1, 2 Y 3

18	SEP191707	USO DIDACTICO DE LAS TIC PARA MAESTROS DE EDUCACION	INICIAL, PREESCOLAR REGULAR E INDIGENA, PRIMARIA REGULAR E INDIGENA, SECUNDARIA Y TELESECUNDARIA, EDUCACION FISICA, EDUCACION ESPECIAL, EDUCACION EXTRAESCOLAR, EDUCACION ARTISTICA Y CAPEP.	2011 - 2012	40 HORAS	1739	1, 2 Y 3
19	SEP199212	HABILIDADES DIGITALES PARA TODOS. CURSO BASICO	SECUNDARIA Y TELESECUNDARIA	2011 - 2012	40 HORAS	184	1, 2 Y 3
20	SEP208741	CAMBIO CLIMATICO. CIENCIA, EVIDENCIA Y ACCIONES.	PRIMARIA (REG. E IND.), SECUNDARIA Y TELESECUNDARIA	2011 - 2012	40 HORAS	310	1, 2 Y 3
21	SEP208439	FORMACION PARA MAESTRAS Y MAESTROS DE EDUCACION BASICA EN EDUCACION SEXUAL INTEGRAL. NIVEL SECUNDARIA	SECUNDARIA, TELESECUNDARIA, EDUCACION FISICA, EXTRAESCOLAR Y ARTISTICAS	2011 - 2012	40 HORAS	---	1, 2 Y 3
22	SEP197209	FORMACION CIVICA Y ETICA EN LA EDUCACION BASICA II. EL ENFOQUE POR COMPETENCIAS	INICIAL, PREESCOLAR, PRIMARIA (REG.E IND), SECUNDARIA, TESECUNDARIA, EDUCACION FISICA, ESPECIAL, EXTRAESCOLAR, ARTISTICA Y CAPEP.	2011 - 2012	40 HORAS	171	1, 2 Y 3
23	SEP194406	EDUCACION INCLUSIVA I	INICIAL, PREESCOLAR, PRIMARIA (REG.E IND), SECUNDARIA, TESECUNDARIA, EDUCACION FISICA,	2011 - 2012	40 HORAS	494	1, 2 Y 3

			ESPECIAL, EXTRAESCOLAR, ARTISTICA Y CAPEP.				
24	SEP204022	LAS MATEMATICAS Y SU ENSEÑANZA EN LA ESCUELA SECUNDARIA III	SECUNDARIA Y TELESECUNDARI A	2011 - 2012	40 HORAS	----	1, 2 Y 3
25	SEP207336	GESTION Y DESARROLLO EDUCATIVO II	INICIAL, PREESCOLAR, PRIMARIA (REG. E INDIGENA), SECUNDARIA, TELESECUNDARI A, EDUCACION FISICA, ESPECIAL, EXTRAESCOLAR, ARTISTICA Y CAPEP.	2011 - 2012	40 HORAS		1,2 Y 3
27	SEP210267	EL TRABAJO EXPERIMENTAL EN LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS CON ENFASIS EN BIOLOGIA EN LA EDUCACION SECUNDARIA I	SECUNDARIA Y TELESECUNDARI A	2011 -2012	40 HORAS		1 Y 3
28	SEP210266	EL TRABAJO EXPERIMENTAL EN LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS CON ENFASIS EN FISICA EN LA EDUCACION SECUNDARIA	SECUNDARIA Y TELESECUNDARI A	2011 -2012	40 HORAS		1 Y 3
29	SEP210268	EL TRABAJO EXPERIMENTAL EN LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS CON ENFASIS EN QUIMICA EN LA EDUCACION SECUNDARIA	SECUNDARIA Y TELESECUNDARI A	2011 -2012	40 HORAS		1 Y 3
30	SEP207334	LA ASESORIA ACADEMICA A LA ESCUELA	INICIAL, PREESCOLAR, PRIMARIA (REG. E INDIGENA), SECUNDARIA, TELESECUNDARI A, EDUCACION FISICA,	2011 -2012	40 HORAS		1, 2 Y 3

			ESPECIAL, EXTRAESCOLAR, ARTISTICA Y CAPEP.				
31	SEP210031	CAMBIO CLIMATICO: CIENCIA EVIDENCIA Y ACCION.	INICIAL, PREESCOLAR, PRIMARIA (REG. E INDIGENA), SECUNDARIA, TELESECUNDARI A, EDUCACION FISICA, ESPECIAL, EXTRAESCOLAR, ARTISTICA Y CAPEP.	2011 -2012	40 HORAS		1, 2 Y 3
32							
33	SEP207233	FORMACION CIVICA Y ETICA EN LA EDUCACION BASICA III. EDUCAR PARA LA CONVIVENCIA DEMOCRATICA	INICIAL, PREESCOLAR, PRIMARIA, SECUNDARIA, TELESECUNDARI A, EDUCACION FISICA, ESPECIAL, EXTRAESCOLAR, ARTISITCAS Y CAPEP	2011 – 2012	40 HORAS	18	1, 2 Y 3
34	SEP210007	EDUCACION INTEGRAL DE LA SEXUALIDAD. FORMACION PARA MAESTRAS Y MAESTROS DE EDUCACION BASICA	PREESCOLAR, PRIMARIA, SECUNDARIA Y TELESECUNDARI A	2012 – 2013	40 HORAS	119 ACREDITAD OS 188 INSCRITOS	----
35	SEP210286	INTRODUCCION A LA EDUCACION ARTISTICAEN EL CONTEXTO ESCOLAR iii	PRIMARIA, SECUNDARIA, TELESECUNDARI A, EDUCACION ESPECIAL, EXTRAESCOLAR Y ARTISTICA	2012 – 2013	40 HORAS	15 ACREDITAD OS DE 24 INSCRITOS	----
36	SEP210093	GESTION Y DESARROLLO EDUCATIVO III	INICIAL, PREESCOLAR, PRIMARIA, SECUNDARIA, TELESECUNDARI A, EDUCACION FISICA, ESPECIAL, EXTRAESCOLAR, ARTISTICAS Y CAPEP	2012 - 2013	40 HORAS	126 INSCRITOS DE 224 INSCRITOS	1, 2 Y 3
37	SEP210214	METODOLOGIA PARA EL APRENDIZAJE	PRIMARIA, SECUNDARIA, TELESECUNDARI	2012 – 2013	40 HORAS	151 ACREDITAD OS DE 247	1, 2 Y 3

		DE LA HISTORIA III	A, EDUCACION ESPECIAL Y EXTRAESCOLAR			INSCRITOS	
38	SEP210094	LA ASESORIA ACADEMICA ALA ESCUELA III	INICIAL, PREESCOLAR, PRIMARIA, SECUNDARIA, TELESECUNDARIA, EDUCACION FISICA, ESPECIAL, EXTRAESCOLAR, ARTISTICAS Y CAPEP	2012 - 2013	40 HORAS	17 ACREDITADOS DE 29 INSCRITOS	1, 2 Y 3
39	SEP210039	DESARROLLO DE COMPETENCIAS PARA LA ATENCION A LA DIVERSIDAD EN Y DESDE LA ESCUELA III	INICIAL, PREESCOLAR, PRIMARIA (REGULAR E INDIGENA), SECUDARIA, TELESECUNDARIA, EDUCACION FISICA, EDUCACION ESPECIAL, EXTRAESCOLAR, ARTISTICAS Y CAPEP	2012 - 2013	40 HORAS	26 ACREDITADOS DE 39 INSCRITOS	1, 2 Y 3
40	SEP191103	LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS EN LA EDUCACION SECUNDARIA II	SECUNDARIA	2012 - 2013	40 HORAS	59 ACREDITADOS DE 101 INSCRITOS	----
41	SEP210024	INNOVACION DE HABILIDADES DIGITALES PARA EL DESARROLLO DE PLANES Y PROYECTOS EDUCATIVOS	INICIAL, SECUNDARIA, TELESECUNDARIA, EDUCACION FISICA, ESPECIAL, EXTRAESCOLAR, ARTISTICAS Y CAPEP	2012 - 2013	40 HORAS	327 ACREDITADOS DE 528 INSCRITOS	1, 2 Y 3
42	SEP204323	METODOLOGIA PARA EL APRENDIZAJE DE LA HISTORIA II	PRIMARIA, SECUNDARIA, TELESECUNDARIA, EDUCACION ESPECIAL,Y EXTRAESCOLAR	2012 - 2013	40 HORAS	35 DE 58	1, 2 Y 3
43	SEP201109	FORTALEZCAM OS ALGUNOS CONTENIDOS DEL ESPAÑOL III. LA EVALUACION DE LAS PRACTICAS SOCIALES DEL LENGUAJE	SECUNDARIA (ESPAÑOL) Y TELESECUNDARIA.	2012 - 2013	40 HORAS	18 ACREDITADOS DE 16 INSCRITOS ¿?	1, 2 Y 3

44	SEP201110	LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS EN LA EDUCACION SECUNDARIA III. ENFASIS EN BIOLOGIA	SECUNDARIA (CIENCIAS I) Y TELESECUNDARIAS	2012 - 2013	40 HORAS	53	1, 2 Y 3
45	SEP191608	FORTALECIMIENTO DEL PENSAMIENTO MATEMATICO EN LOS ALUMNOS DE SEGUNDO GRADO DE SECUNDARIA	SECUNDARIA (MATEMATICAS I) Y TELESECUNDARIAS	2012 - 2013	40 HORAS	19 ACREDITADOS DE 31	1, 2 Y 3
46	SEP201111	LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS EN LA EDUCACION SECUNDARIA III. ENFASIS EN FISICA	SECUNDARIA (CIENCIAS II) Y TELESECUNDARIAS	2012 - 2013	40 HORAS	-----	1, 2 Y 3
47	SEP201112	LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS EN LA EDUCACION SECUNDARIA III ENFASIS EN QUIMICA	SECUNDARIA (CIENCIAS III) Y TELESECUNDARIAS	2012 - 2013	40 HORAS	24 ACREDITADOS DE 34 INSCRITOS	1, 2 Y 3
48	SEP197381	GESTION Y DESARROLLO EDUCATIVO	INICIAL, PREESCOLAR, PRIMARIA, SECUNDARIA, TELESECUNDARIA, EDUCACION FISICA, ESPECIAL, EXTRAESCOLAR, ARTISTICAS Y CAPEP.	2012 – 2013	40 HORAS	44 ACREDITADOS DE 70 INSCRITOS	1, 2 Y 3
49	SEP220054	EL TRABAJO EXPERIMENTAL EN LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS CON ENFASIS EN BIOLOGIA, FISICA Y QUIMICA EN LA EDUCACION SECUNDARIA I I	SECUNDARIA Y TELESECUNDARIA	2012 – 2013	40 HORAS	43 ACREDITADOS DE 63 INSCRITOS	1, 2 Y 3
50	SEP188612	LAS MATEMATICAS Y SU ENSEÑANZA EN LA ESCUELA SECUNDARIA	SECUNDARIA Y TELESECUNDARIA	2012 – 2013	40 HORAS	25ACREDITADOS DE 35 INSCRITOS	1, 2 Y 3

		I.SENTIDO NUMERICO Y PENSAMIENTO ALGEBRAICO					
51	SEP1811304	FORTALEZCAM OS ALGUNOS CONTENIDOS DE ESPAÑOL	SECUNDARIA Y TELESECUNDARIA	2009 – 2010	40 HORAS	38 ACREDITADOS DE 54 INSCRITOS	1, 2 Y 3
52	SEP210051	LA AMPLIACION DE LA JORNADA ESCOLAR COMO PUNTO DE PARTIDA PARA POTENCIAR Y FORTALECER AMBIENTES DE APRENDIZAJE	ESCUELAS DE TIEMPO COMPLETO, PREESCOLAR, PRIMARIA, SECUNDARIA Y TELESECUNDARIA	2012 – 2013	40 HORAS	52 ACREDITADOS DE 90 INSCRITOS	1, 2 Y 3
53	SEP209645	DESARROLLO DE COMPETENCIAS PARA LA ATENCION A LA DIVERSIDAD EN Y DESDE LA ESCUELA II	INICIAL, PREESCOLAR, PRIMARIA, SECUNDARIA GENERAL, TECNICA Y TELESECUNDARIA, EDUCACION FISICA, EDUCACION ESPECIAL, EDUCACION EXTRAESCOLAR, EDUCACION ARTISTICA Y CAPEP	2013	40 HORAS	92 ACREDITADOS DE 149 INSCRITOS	1, 2 Y 3
54	SEP210039	DESARROLLO DE COMPETENCIAS PARA LA AATENCION A LA DIVERSIDAD EN Y DESDE LA ESCUELA III	INICIAL, PREESCOLAR, PRIMARIA, SECUNDARIA GENERAL, TECNICA Y TELESECUNDARIA, EDUCACION FISICA, EDUCACION ESPECIAL, EDUCACION EXTRAESCOLAR, EDUCACION ARTISTICA Y CAPEP	2013	40 HORAS	45 ACREDITADOS DE 75 INSCRITOS	1, 2 Y 3
55	SEP199308	DESARROLLO DE COMPETENCIAS PARA LA ATENCION A LA DIVERSIDAD EN Y DESDE LA ESCUELA I	INICIAL, PREESCOLAR, PRIMARIA, SECUNDARIA GENERAL, TECNICA Y TELESECUNDARIA, EDUCACION	2013	40 HORAS	79 ACREDITADOS DE 158 INSCRITOS	1, 2 Y 3

			FISICA, EDUCACION ESPECIAL, EDUCACION EXTRAESCOLAR, EDUCACION ARTISTICA Y CAPEP				
56	SEP200601	LA EDUCACION AMBIENTAL EN LA PRACTICA DOCENTE III	INICIAL, PREESCOLAR, PRIMARIA, SECUNDARIA GENERAL, TECNICA Y TELESECUNDARI A, EDUCACION FISICA, EDUCACION ESPECIAL, EDUCACION EXTRAESCOLAR, EDUCACION ARTISTICA Y CAPEP	2013	40 HORAS	79	1, 2 Y 3
57	SEP181103	LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS EN LA EDUCACION SECUNDARIA I	SECUNDARIA GENERAL, TECNICA Y TELESECUNDARI A	2013	40 HORAS	16 ACREDITAD OS DE 29 INSCRITOS	1, 2 Y 3
58	SEP191304	FORTALEZCAM OS ALGUNOS CONTENIDOS DEL ESPAÑOL II. METODOLOGIA DEL TRABAJO POR PROYECTOS	SECUNDARIA (ESPAÑOL) Y TELESECUNDARI A	2013	40 HORAS	17 ACREDITAD OS DE 29 INSCRITOS	1, 2 Y 3
59	SEP220035	¡TODOS POR UNA VIDA SALUDABLE! DESARROLLO DE COMPETENCIAS DIDACTICAS PARAPROPORCI ONAR UN ESTILO DE VIDA SALUDABLE	INICIAL, PREESCOLAR, PRIMARIA (REGULAR E INDIGENA), SECUDARIA, TELESECUNDARI AA Y CAPEP	2013	40 HORAS	222	
60	SEP210164	METODOLOGIA DE LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL	INICIAL, PREESCOLAR, PRIMARIA (REGULAR E INDIGENA), SECUDARIA, TELESECUNDARI A	2013- 2014		270	1, 2, Y 3
61	SEP191607	FORTALECIMIEN	SECUNDARIA Y	2013- 2014		40	1,2 Y 3

		TO DEL PENSAMIENTO MATEMATICO EN LOS ALUMNOS DE PRIMER GRADO DE SECUNDARIA	TELESECUNDARIA				
62	SEP210075	QUE CAMBIA CON EL CAMBIO CLIMATICO	INICIAL, PREESCOLAR, PRIMARIA (REGULAR E INDIGENA), SECUDARIA, TELESECUNDARIA, EDUCACION ESPECIAL, EXTRAESCOLAR, ARTISTICAS Y CAPEP	2013- 2014		285	1,2 Y 3
63	SEP210038	EL DERECHO A LA NO DISCRIMICACION EN MEXICO	INICIAL, PREESCOLAR, PRIMARIA (REGULAR E INDIGENA), SECUDARIA, TELESECUNDARIA, EDUCACION ESPECIAL, EXTRAESCOLAR, ARTISTICAS Y CAPEP	2013- 2014		539	1,2 Y 3
64	SEP210014	SEMINARIO TALLER VIVENCIAL: BULLYING EL NUEVO ROSTRO DE LA VIOLENCIA	INICIAL, PREESCOLAR, PRIMARIA (REGULAR E INDIGENA), SECUDARIA, TELESECUNDARIA, EDUCACION ESPECIAL, EXTRAESCOLAR, ARTISTICAS Y CAPEP	2013- 2014		152	1,2 Y 3
65	SEP220015	EVALUACION EXTERNA: INTERPRETACION Y USO EN LA PRACTICA DOCENTE	INICIAL, PREESCOLAR, PRIMARIA, SECUNDARIA, TELESECUNDARIA Y CAPEP	2013- 2014		291	1,2 Y 3
66	SEP220048	LA FORMACION CIENTIFICA EN EL PERFIL DE EGRESO DEL ALUMNO DE EDUCACION BASICA	PRIMARIA, SECUNDARIA Y TELESECUNDARIA	2013- 2014		123	1,2 Y 3
67	SEP220056	EDUCACION, INTERCULTURA	PREESCOLAR Y PRIMARIA	2013- 2014		144	1 Y 3

		LIDAD Y AMBIENTE	(REGULAR E INDIGENA), SECUNDARIA, TELESECUNDARIAS Y CAEP.				
68	SEP220153	LAS MATEMATICAS CON UN ENFOQUE EN COMPETENCIAS .	PRIMARIA, SECUNDARIA Y TELESECUNDARIA			241	1 Y 3
69	SEP220154	SITUACIONES DE APRENDIZAJE CENTRADAS EN LOS CONTENIDOS ACADEMICOS DE MATEMATICAS. SECUNDARIA	SECUDARIA Y TELESECUNDARIA	2013- 2014		39	1, 2 Y 3
70	SEP220159	USO DE OBJETOS DE APRENDIZAJE (ODA) EN SITUACIONES DIDACTICAS ACORDES AL PLAN DE ESTUDIOS 2011	PREESCOLAR, PRIMARIA (REGULAR E INDIGENA), SECUNDARIA, TELESECCUNDARIA, EDUCACION ESPECIAL Y CAEP	2013- 2014		180	1
71	SEP209645	DESARROLLO DE COMPETENCIAS PARA LA ATENCION A LA DIVERSIDAD EN Y DESDE LA ESCUELA II	INICIAL, PREESCOLAR Y PRIMARIA (REGULAR E INDIGENA), SECUNDARIA, TELESECUNDARIA, EDUCACION FISICA, ESPECIAL, EXTRAOFICIAL, EXTRAESCOLAR, ARTISTICA Y CAEP.	2013- 2014		131	1, 2 Y 3
72	SEP201102	LAS COMPETENCIAS COMUNICATIVAS DE LA LENGUA INGLESA II	PREESCOLAR, PRIMARIA, SECUNDARIA Y TELESECUNDARIA	2013- 2014		19	1, 2 Y 3
73	SEP220022	LA EVALUACION EN LA ESCUELA	PREESCOLAR, PRIMARIA (REGULAR E INDIGENA), SECUNDARIA, TELESECUNDARIA, EDUCACION FISICA,	2013- 2014		491	1, 2 Y 3

			ESPECIAL, EXTRAESCOLAR, ARTISTICA Y CAPEP				
74	SEP220089	LITERACIDAD II: ESTRATEGIAS PARA EL DESARROLLO EFICAZ DE LA COMPRESION LECTORA Y LA PRODUCCION DE TEXTOS	PRIMARIA (REGULAR E INDIGENA) SECUNDARIA Y TELESECUNDARI A	2013- 2014		204	1, 2 Y 3