



CEMEJ

Comisión Estatal para
la Mejora Continua en Jalisco



La formación docente en Jalisco

Recrea
Educación para refundar 2040



Educación





“La formación docente en Jalisco, es una publicación cuyo objeto es la difusión universal de información y conocimiento pertinente a la educación en Jalisco en todos sus niveles y modalidades, previamente acopiada, sistematizada, analizada, editada y distribuida de forma gratuita a través de formatos abiertos y accesibles para el ciudadano, sin que se requiera solicitud de parte interesada, en términos del artículo 113, inciso b), de la Ley de Educación del Estado Libre y Soberano de Jalisco, por la Comisión Estatal para la Mejora Continua en Jalisco, órgano público desconcentrado de la Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de Jalisco, encargada de coordinar al Sistema de Mejora Continua de la Educación en Jalisco (SIMEJORA), Nicolás Romero 1564, C. P. 44260, Guadalajara, Jalisco, México.

La información publicada es responsabilidad de la Comisión Estatal para la Mejora Continua en Jalisco en el ejercicio de su función de coordinar el SIMEJORA, y en coadyuvancia con la Comisión Nacional de Mejora Continua y con el Sistema Educativo Estatal al logro de sus fines, misma que puede ser utilizada con fines educativos, informativos o culturales siempre que se cite la fuente”.





Enrique Alfaro Ramírez
Gobernador Constitucional del Estado de Jalisco

Juan Carlos Flores Miramontes
Secretario de Educación del Estado de Jalisco

Carmen Yolanda Quintero Reyes
Titular de la Comisión Estatal para la Mejora Continua en Jalisco

Autores

Claudia Gisela Ramírez Monroy
Gizeh Kefrén Rojas Gil (QEPD)
José Daniel Martínez González
Matiana Guadalupe Carrillo Sánchez
Patricia del Carmen Jiménez Montaña
Sandra Cristina Machuca Flores

Colaboradores

Alejandro Sánchez Rodríguez
Caridad Julia Castro Medina
Eduardo Erick Ramírez Monroy
Guillermo Emmanuel Pech Torres
Laura Mireya Galindo Sánchez
Sonia Elisabeth Villaseñor Salazar

Entrevistas y grupos focales

Aida Arroyo Cárdenas
Alberto Daniel Hernández Ramírez
Alfonso Durán Hernández
América Vera Lara
Ana María Orendain Medrano
Aníbal Huízar Aguilar
César Cisneros Contreras
Claudia Andrómaca Araujo Gálvez
Dora Luz Tovar Arreola
Efraín Betancourt Martínez
Eva María Guadalupe Sandoval Rodríguez
Gabino Medina Carrillo
Genaro Ramírez Hernández
Graciela Soto Martínez
Griselda Gómez de la Torre
Guadalupe Suárez Trejo
Héctor Naranjo Balcázar
Iris Marisol Segura Vaca
Javier Bracamontes del Toro
José Antonio Rodríguez González

José Edgar Correa Terán
José Fernando Politrón Rodríguez
José Luis Arias López
José Rafael Gómez Macedo
Juan Alberto Ramírez Valdes
Laura Gabriela Palacios Velasco
Leandro Bernal Cruz
María Cristina Rosales Brand (QEPD)
María de la Luz Fierros López
Martha Beatriz Meza Rojas
Moisés Ledezma Ruiz
Óscar Maldonado Gudiño
Pablo Magaña Espinosa
Pedro Farfán Flores
Ramón Hernández Hernández
Salvador Macías Cuevas
Sara Junia Rivera Flores
Sergio Costilla Haro
Víctor Hugo Prado Vázquez

Diseño gráfico
Daniel Gómez Mena

DERECHOS RESERVADOS © 2024

ISBN impreso: 978-607-69657-6-4
ISBN en digital: 978-607-69657-7-1

Printed in Mexico - Impreso en México

Guadalajara, Jal., Junio de 2024.



Índice

Prólogo.....	1
Presentación.....	3
Introducción.....	5
Capítulo 1. Las instituciones de formación docente	7
1.1 El contexto de la Secretaría de Educación del Estado de Jalisco.....	9
1.1.1 Un poco de historia.....	11
1.1.2 El contexto geográfico.....	14
1.2 La gestión institucional.....	17
1.2.1 Planeación institucional.....	17
1.2.2 Evaluación institucional y seguimiento.....	21
1.2.3 Estructura interna.....	26
1.2.4 Cuerpos Colegiados.....	29
1.2.5 Nombramiento de directores.....	31
1.3 Personal.....	36
1.3.1 Personal no docente.....	37
1.3.2 Personal académico.....	49
1.3.3 Vinculación con el SNTE.....	72
1.4 Trayectorias profesionales del personal académico.....	75
1.5 Infraestructura física institucional.....	89
1.6 Recursos financieros.....	105
1.6.1 Fondo de Operación de Nómina Educativa y Gasto Operativo (FONE) e Incentivos derivados de la colaboración fiscal.....	105
1.6.2 Programa Fortalecimiento a la Excelencia Educativa (PROFEXCE).....	106
1.6.3 Programa para el Desarrollo Profesional Docente para Educación Básica (PRODEP)	108
Capítulo 2. Las funciones sustantivas	111
2.1 Los académicos y las funciones sustantivas.....	113
2.2 Investigación.....	125
2.2.1 Información estadística sobre la investigación.....	125
2.2.2 Investigaciones institucionales.....	129
2.2.3 Investigaciones interinstitucionales.....	129
2.2.4 Cuerpos académicos.....	130
2.2.5 Validación de la investigación.....	132
2.3 Extensión y difusión de la cultura.....	136
2.3.1 Eventos.....	137
2.3.2 Seguimiento a egresados.....	141
2.3.3 Vinculación.....	142
2.3.4 Servicio social y prácticas profesionales.....	147
2.4 Docencia.....	155
Capítulo 3. La formación inicial, continua y la superación profesional de los docentes	157
3.1 La formación inicial docente.....	159
3.1.1 La oferta para la formación inicial docente.....	160
3.1.2 Planes y programas de estudio para la formación inicial docente.....	162



3.1.3 Requisitos para el ingreso.....	179
3.1.4 Estadística de ingreso a la formación inicial docente.....	183
3.1.5 Actividades extracurriculares.....	196
3.1.6 Estadística de egreso.....	201
3.2 La formación continua de los docentes.....	215
3.2.1 Agentes responsables de la formación continua en Educación Básica.....	217
3.2.2 Estadística de la formación continua.....	218
3.2.3 Necesidades específicas en la formación continua del profesorado.....	234
3.2.4 El contexto de la formación de los docentes de Educación Media Superior.....	248
3.3 La superación profesional de los docentes.....	255
3.3.1 La oferta para la superación profesional de los docentes.....	256
3.3.2 Programas de posgrado.....	257
3.3.3 Requisitos para el ingreso a los programas de posgrado.....	260
3.3.4 Estadística de ingreso de los programas de posgrado.....	264
3.3.5 La atención de los programas de posgrado.....	269
3.3.6 Actualización de los programas de posgrado.....	270
3.3.7 Actividades extracurriculares.....	273
3.3.8 Estadística de egreso de los programas de posgrado.....	275
3.3.9 Procesos de titulación.....	278
Capítulo 4. Avances y problemáticas en la formación de los docentes.....	281
1. Infraestructura física.....	284
2. Personal no docente y académico.....	284
3. Funciones sustantivas.....	286
4. Gestión directiva.....	287
5. Formación inicial docente.....	289
6. Formación continua.....	291
7. Superación profesional.....	293
Capítulo 5. ¿Hacia dónde caminar en la formación de los docentes de Jalisco?	
Retos e iniciativas de mejora.....	295
Conclusión. Prospectiva del Sistema Integral de Formación, Capacitación y Actualización de Jalisco.....	313
Metodología.....	315
1. Planeación.....	317
2. Obtención de información.....	319
3. Análisis de la información.....	321
4. Sistema Integral de Formación, Capacitación y Actualización de Jalisco.....	322
5. Comunicación.....	322
Bibliografía.....	325
Anexos.....	333
Anexo 1. Organigramas de las Instituciones de Formación Docente.....	334
Anexo 2. Condiciones físicas.....	344
Anexo 3. Encuesta para estudiantes.....	345
Anexo 4. Histórico del comparativo entre la oferta de espacios y la matrícula en las licenciaturas de formación inicial docente.....	347



Índice de gráficos

Gráfico 1 Estructura de la Subsecretaría de Formación y Atención al Magisterio de la Secretaría de Educación del Estado de Jalisco.....	10
Gráfico 2. Ubicación geográfica de las instituciones formadoras de docentes en el territorio jalisciense.....	15
Gráfico 3. Histórico de ingresos del personal académico a las instituciones formadoras de docentes de sostenimiento federalizado	70
Gráfico 4. Histórico de ingresos del personal académico a las instituciones formadoras de docentes de sostenimiento estatal.....	71
Gráfico 5. Personal que participa en procesos de formación continua por nivel educativo y modalidad.....	221
Gráfico 6. Áreas de interés para la formación de los docentes de Educación Media Superior.....	250
Gráfico 7. Preferencias de modalidades de formación.....	251
Gráfico 8. Obstáculos para participar en los procesos formativos.....	252
Gráfico 9. Opiniones de los docentes respecto a la oferta formativa proporcionada por las autoridades educativas.....	252
Gráfico 10. Retos de Jalisco en la formación docente.....	297
Gráfico 11. Ruta metodológica.....	317
Gráfico 12 Organigrama de la Escuela Normal Superior de Jalisco.....	334
Gráfico 13. Organigrama de la Escuela Superior de Educación Física.....	335
Gráfico 14. Organigrama de la Escuela Normal de Educadores de Arandas.....	336
Gráfico 15. Organigrama del Centro Regional de Educación Normal.....	337
Gráfico 16. Organigrama de la Unidad 141 de la UPN.....	338
Gráfico 17. Organigrama de la Unidad 142 de la UPN.....	339
Gráfico 18. Organigrama de la Unidad 143 de la UPN.....	340
Gráfico 19. Organigrama del Centro de Actualización del Magisterio en Guadalajara.....	341
Gráfico 20. Organigrama del Centro de Estudios de Posgrado.....	342
Gráfico 21. Organigrama del Centro de Investigaciones Pedagógicas y Sociales.....	343



Índice de tablas

Tabla 1. Instituciones formadoras de docentes en la Secretaría de Educación del Estado de Jalisco por subsistema.....	12
Tabla 2. Personal no docente por escuela normal.....	39
Tabla 3. Personal no docente de las unidades de la UPN.....	42
Tabla 4. Personal no docente de las instituciones de formación continua.....	44
Tabla 5. Personal no docente en las instituciones de posgrado.....	46
Tabla 6. Personal académico de las instituciones de formación docente.....	51
Tabla 7. Personal académico por carga horaria en las Escuelas normales.....	52
Tabla 8. Plazas por tipo de nombramiento en Escuelas normales.....	53
Tabla 9. Antigüedad del personal académico en las Escuelas normales.....	54
Tabla 10. Histórico de ingresos del personal académico a las Escuelas normales.....	55
Tabla 11. Personal académico por carga horaria en las unidades de la UPN.....	58
Tabla 12. Plazas por tipo de nombramiento en las unidades de la UPN.....	59
Tabla 13. Antigüedad del personal académico de las Unidades de la UPN.....	60
Tabla 14. Histórico de ingresos de académicos a las unidades de la UPN.....	60
Tabla 15. Cantidad de personal académico por carga horaria en las instituciones de formación continua.....	62
Tabla 16. Académicos de las instituciones de formación continua comisionado a otros espacios.....	63
Tabla 17. Plazas por tipo de nombramiento en las instituciones de formación continua.....	63
Tabla 18. Antigüedad del personal académico de las instituciones de formación continua.....	64
Tabla 19. Histórico de ingresos de académicos a las instituciones de formación continua.....	65
Tabla 20. Personal académico por carga horaria en las instituciones de posgrado.....	67
Tabla 21. Plazas por tipo de nombramiento en las instituciones de posgrado.....	67
Tabla 22. Antigüedad del personal académico en las instituciones de posgrado.....	68
Tabla 23. Histórico del ingreso de personal docente a instituciones de posgrado.....	68
Tabla 24. Perfiles académicos de los docentes de Escuelas normales.....	76
Tabla 25. Experiencia profesional del personal académico de Escuelas normales	77
Tabla 26. Cantidad de cursos que imparten las escuelas normales a sus académicos por ciclo escolar.	78
Tabla 27. Temáticas en que las escuelas normales centran la formación de sus académicos.....	79
Tabla 28. Distribución en carga horaria y tiempo de las capacitaciones que las escuelas normales imparten a sus académicos.....	80
Tabla 29. Cantidad de académicos que diseñan cursos por ciclo escolar en Escuelas normales.....	81
Tabla 30. Perfiles académicos de los docentes de las unidades de la UPN.....	82
Tabla 31. Perfiles académicos de los docentes de las instituciones de formación continua.....	83
Tabla 32. Académicos de las instituciones de formación continua que diseñan cursos	84
Tabla 33. Temáticas en que se centra el diseño de los cursos de las instituciones de formación continua	85
Tabla 34. Distribución en carga horaria y tiempo de las capacitaciones que las instituciones de formación continua diseñan.....	86
Tabla 35. Perfiles académicos de los docentes de las instituciones de posgrado.....	87



Tabla 36. Infraestructura física de las Escuelas normales.....	90
Tabla 37. Mobiliario en las Escuelas normales.....	91
Tabla 38. Infraestructura tecnológica en las Escuelas Normales.....	92
Tabla 39. Relación entre matrícula y usuarios de los servicios bibliotecarios en las escuelas normales.....	94
Tabla 40. Infraestructura física de las unidades de la UPN.....	95
Tabla 41. Infraestructura tecnológica en las Unidades de la UPN.....	97
Tabla 42. Relación entre matrícula y usuarios de los servicios bibliotecarios en las unidades de la UPN.....	98
Tabla 43. Infraestructura tecnológica en los Centros de Actualización del Magisterio.....	100
Tabla 44. Infraestructura tecnológica en las Instituciones de posgrado.....	102
Tabla 45. Relación entre usuarios de la biblioteca y matrícula en las instituciones de posgrado..	103
Tabla 46. Distribución de horas frente a grupo por carga horaria de nombramiento del personal de asignatura.....	115
Tabla 47. Distribución de la carga horaria de los académicos de las Escuelas normales en las funciones sustantivas.....	117
Tabla 48. Cantidad de académicos con carga horaria sin asignar a funciones sustantivas en las Escuelas normales.....	118
Tabla 49. Distribución de la carga horaria de los académicos de las unidades de la UPN en las funciones sustantivas.....	120
Tabla 50. Cantidad de académicos con carga horaria sin asignar a funciones sustantivas en las unidades de la UPN.....	120
Tabla 51. Distribución de la carga horaria de los académicos de las instituciones de formación continua en las funciones sustantivas.....	122
Tabla 52. Cantidad de académicos con carga horaria sin asignar a funciones sustantivas en las instituciones de formación continua.....	122
Tabla 53. Distribución de la carga horaria de los académicos de las instituciones de posgrado en las funciones sustantivas.....	123
Tabla 54. Cantidad de académicos con carga horaria sin asignar a funciones sustantivas en las instituciones de posgrado.....	124
Tabla 55. Cantidad de académicos con horas destinadas a la función sustantiva de investigación.....	126
Tabla 56. Cantidad de académicos con horas destinadas a la función sustantiva de extensión y difusión de la cultura.....	136
Tabla 57. Eventos por ámbito en las escuelas normales.....	137
Tabla 58. Nivel de alcance de los eventos realizados en las escuelas normales.....	138
Tabla 59. Histórico de horas de prácticas profesionales y servicio social por plan de estudios en las escuelas normales.....	149
Tabla 60. Horas de prácticas profesionales y servicio social por carrera en las unidades de la UPN.....	151
Tabla 61. Cantidad de académicos con horas destinadas a la función sustantiva de docencia...155	155
Tabla 62. Histórico de las licenciaturas para la formación de docentes en Jalisco.....	161
Tabla 63. Desglose de elementos clave de los planes y programas de estudio 1999 y 2004 de la Educación Normal.....	165
Tabla 64. Desglose de elementos clave de los planes y programas de estudio 2012 de la Educación Normal.....	169
Tabla 65. Desglose de elementos clave de los planes y programas de estudio 2018 de la Educación Normal.....	172



Tabla 66. Licenciaturas propuestas por las unidades de la UPN en Jalisco.....	175
Tabla 67. Histórico de puntajes mínimos requeridos en las instituciones de formación inicial docente.....	181
Tabla 68. Requisitos para ingreso a la formación inicial docente del ciclo escolar 2021-2022....	182
Tabla 69. Histórico del promedio de ingreso de la Licenciatura en Educación Preescolar.....	183
Tabla 70. Histórico del promedio de ingreso de la Licenciatura en Educación Primaria.....	184
Tabla 71. Histórico de promedios de ingreso de las Licenciaturas en Educación Secundaria....	185
Tabla 72. Histórico del promedio de ingreso de las Licenciaturas en Educación Especial.....	185
Tabla 73. Histórico de promedios de ingreso de la Licenciatura en Intervención Educativa (LIE) UPN.....	186
Tabla 74. Histórico de promedios de ingreso de la Licenciatura en Pedagogía UPN.....	186
Tabla 75. Histórico de alumnos por entidad federativa que ingresaron a las instituciones de formación inicial docente en Jalisco.....	188
Tabla 76. Histórico de espacios que se ofrecen en las licenciaturas en formación inicial docente.....	190
Tabla 77. Histórico del comparativo entre la oferta de espacios y la matrícula en las licenciaturas en formación inicial docente.....	193
Tabla 78. Cantidad de actividades extracurriculares por ciclo escolar en las escuelas normales.	196
Tabla 79. Actividades extracurriculares de mayor participación en las escuelas normales por ciclo escolar.....	197
Tabla 80. Actividades extracurriculares de menor participación en las escuelas normales por ciclo escolar.....	197
Tabla 81. Actividades extracurriculares más solicitadas por los estudiantes de escuelas normales.....	198
Tabla 82. Actividades extracurriculares más solicitadas por los estudiantes de las licenciaturas en las Unidades de la UPN.....	200
Tabla 83. Eficiencia terminal en las Licenciaturas de las escuelas normales.....	203
Tabla 84. Eficiencia terminal en las Licenciaturas de las unidades de la UPN.....	204
Tabla 85. Histórico del promedio de egreso de la Licenciatura en Educación Preescolar.....	205
Tabla 86. Histórico del promedio de egreso de la Licenciatura en Educación Primaria	206
Tabla 87. Histórico de promedios de egreso de las Licenciaturas en Educación Secundaria.....	206
Tabla 88. Histórico del promedio de egreso de las Licenciaturas en Educación Especial	207
Tabla 89. Relación egreso - titulación en las Licenciaturas de las escuelas normales	208
Tabla 90. Relación egreso - titulación en las Licenciaturas de las unidades de la UPN	209
Tabla 91. Opciones de titulación en las Unidades de la UPN	212
Tabla 92. Histórico de participantes en los espacios formativos ofrecidos por la Subsecretaría de Educación Básica	219
Tabla 93. Histórico de las figuras de Educación Básica que participan en procesos de formación continua por ciclo escolar	220
Tabla 94. Personal capacitado por nivel educativo y modalidad	221
Tabla 95. Histórico de procesos formativos por figura de las instancias de la Subsecretaría de Educación Básica	222
Tabla 96. Histórico de asistencia a cursos por temática para las figuras educativas, impartidos por las instituciones de formación continua	224
Tabla 97. Histórico de cursos de formación, por temática en los niveles educativos y modalidades impartidos por las instituciones de formación continua	226



Tabla 98. Histórico de las temáticas por figura de los procesos formativos impartidos por las instancias de la Subsecretaría de Educación Básica	227
Tabla 99. Características adicionales de los procesos formativos a cargo de las instancias de la Subsecretaría de Educación Básica	231
Tabla 100. Problemáticas del docente en la práctica	235
Tabla 101. Problemáticas del director en la práctica	239
Tabla 102. Problemáticas del supervisor en la práctica	242
Tabla 103. Problemáticas del asesor técnico pedagógico en la práctica	245
Tabla 104. Oferta formativa de posgrados para docentes en Jalisco	257
Tabla 105. Programas de posgrado para docentes	258
Tabla 106. Requisitos de ingreso a las especialidades	260
Tabla 107. Requisitos de ingreso a las maestrías	261
Tabla 108. Requisitos de ingreso a los doctorados	262
Tabla 109. Histórico de la matrícula de ingreso a los programas de posgrado	264
Tabla 110. Histórico comparativo entre la oferta de espacios y la matrícula en los programas de posgrado	267
Tabla 111. Criterios para la valoración de los programas de posgrado de la UPN en Jalisco	271
Tabla 112. Criterios para la valoración de los programas de posgrado de CIPS, ISIDM y CEP.....	272
Tabla 113. Histórico comparativo de matrícula, egresados y titulados de los programas de posgrado (Parte 1)	276
Tabla 114. Histórico comparativo de matrícula, egresados y titulados de los programas de posgrado (Parte 2)	277
Tabla 115. Avances y problemáticas en la formación docente	283
Tabla 116. Fuentes de información por instrumento	320
Tabla 117. Histórico del comparativo entre la oferta de espacios y la matrícula en las licenciaturas en formación inicial docente	347



Prólogo

El sistema educativo de México comprende un enorme conjunto de escuelas, en las que estudian millones de niñas, niños y jóvenes, atendidos por centenares de miles de maestras y maestros. En sus niveles básicos, una población todavía relativamente joven hace que la educación mexicana sea una de las mayores del mundo, y que el sistema educativo de una entidad federativa grande, como Jalisco, sea mayor que el de países como Finlandia o Portugal. La formación de un sistema educativo así durante el siglo XX, cuando el país vivía un crecimiento demográfico rapidísimo, es un logro del que los docentes mexicanos pueden estar orgullosos.

Por otra parte, la calidad, en función de los niveles de aprendizaje que alcanzan los estudiantes, está lejos de ser óptima y de la que muestra la educación de los países asiáticos, europeos y anglosajones de mejores resultados. Pero contra una idea extendida la calidad de la educación mexicana no es de las peores del mundo; los niveles de aprendizaje de nuestros alumnos son superiores a los de decenas de países más pobres, similares a los de Chile, Costa Rica y Uruguay, los países de América Latina de resultados más altos, y mejores a los demás países de la región.

Sin aceptar visiones simplistas, triunfalistas o derrotistas, es cierto que los alumnos mexicanos deben tener acceso a una educación de calidad mejor a la prevaleciente, que solo podrá resultar de políticas educativas acertadas, que se sostengan durante mucho más de un sexenio. Y la investigación y la experiencia coinciden en que el ingrediente más importante para la mejora es la presencia de docentes y directores profesionales, con formación que permita manejar las mejores prácticas didácticas, y el compromiso para dedicarse a la tarea con responsabilidad y entusiasmo.



Entre 2018-2024 Jalisco hizo esfuerzos en esa dirección, y en 2022, por conducto de la Comisión Estatal para la Mejora de la Educación en Jalisco (CEMEJ) decidió hacer un diagnóstico sobre la situación de las instituciones formadoras de docentes dependientes de la Secretaría de Educación del Estado, y sobre las necesidades de formación del personal docente de educación básica y media superior.

Las autoridades de la CEMEJ me pidieron acompañar el estudio, y lo hice con gusto de febrero de 2022 a mayo de 2024. Durante dos años el pequeño equipo a cargo del diagnóstico trabajó para diseñarlo, identificando dimensiones que comprendería e indicadores de cada dimensión; para obtener o generar la información de cada aspecto, concentrarla y procesarla, con datos cuantitativos de programas cursos y actividades, participantes y productos, e información cualitativa sobre opiniones sobre el enfoque, la pertinencia y la calidad de dichas actividades; para analizar el conjunto identificando los aspectos fundamentales; y para sintetizar el resultado del trabajo en un informe con valoraciones generales y sugerencias-recomendaciones.

Puedo atestiguar que el equipo trabajó intensamente y con gran seriedad, que podrá apreciarse en el informe que, a mi juicio, es un muy buen diagnóstico descriptivo, interpretativo y propositivo, que será el mejor punto de partida para que la siguiente administración continúe y mejore los esfuerzos para que la educación de Jalisco sea cada vez mejor, en beneficio de millones de niñas, niños y jóvenes.

Felipe Martínez Rizo



Presentación

A partir de la creación de la Comisión Estatal para la Mejora Continua en Jalisco, en agosto del 2020, asumimos el reto colectivo de pensar la educación, de comprender con mayor profundidad al sistema educativo, de impulsar procesos de sistematización, evaluación o investigación que orientara la toma de decisiones desde un enfoque hacia la mejora educativa. Un reto que hemos asumido en el marco de sus atribuciones y sostenido desde el profesionalismo, experiencia y diálogo de los integrantes de esta Comisión.

El presente estudio es un esfuerzo sólido que nos acerca a una comprensión de la formación docente en Jalisco, cometido que tampoco hubiera sido posible sin la apertura y disposición de las instituciones que integran la Subsecretaría de Formación y Atención al Magisterio y para quien esperamos las siguientes páginas provoquen diálogos fructíferos, nuevas preguntas, hallazgos y claridad en un horizonte común para lograr una formación docente de alto rendimiento, así como el acompañamiento profesional, generoso y crítico del Dr. Felipe Martínez Rizo que enriqueció este esfuerzo colectivo.

Al identificar los principales retos para la formación, capacitación y actualización docente, desde una mirada sistémica y una visión prospectiva, se invita no solo a revisar las condiciones institucionales, sino a reconceptualizar las funciones sustantivas, y tener un eje rector estatal que impulse una gestión estratégica que surja de las necesidades docentes y directivas. Retos que nos convocan a muchas instancias, cada uno desde sus atribuciones, pero desde lo que nos es común al reconocer la relevancia de una formación de vanguardia e innovadora para incidir de manera positiva en una formación ciudadana y aprendizajes de calidad para la niñez jalisciense.



Concluyo enfatizando que este es un primer esfuerzo, que aspira a impulsar nuevos ejercicios de este calado, con ello consolidar una cultura de la mejora educativa, al trascender los resultados e incorporar procesos y aprendizajes vividos por sus protagonistas y con ello sea les haga sentido e impulse iniciativas de mejora innovadoras.

Carmen Yolanda Quintero Reyes

Titular de la Comisión Estatal para la Mejora Continua en Jalisco

Introducción

La formación docente, un trayecto poco explorado

Por muchos años, un tema que ha quedado inexplorado, al menos en Jalisco, corresponde a la formación de los docentes responsables de la educación obligatoria: educación básica y educación media superior, lo cual implica colocar la mirada tanto en las instancias e instituciones que los forman, como en los docentes mismos en su práctica cotidiana.

En el sistema educativo se ha transitado conforme a la lógica de cada administración pública. Al insertarse en el servicio, las autoridades recién nombradas, es posible que identifiquen elementos ya instituidos para partir de ellos y avanzar, pero existen ocasiones en que se opta por hacer borrón y cuenta nueva sin considerar las experiencias acumuladas, los conocimientos adquiridos, los avances alcanzados o las prácticas que impulsan la mejora.

Por otra parte, es de considerar que las instancias e instituciones que se han dedicado a la formación, han hecho sus mejores esfuerzos por realizar su tarea desde su propio espacio de actuación, esto propicia, sin embargo, que exista desarticulación entre ellos y dispersión de procesos y de información, generándose duplicidades, traslapes y total ausencia de un eje que coordine los esfuerzos y los destine a un horizonte claro o bien, sin posibilidad de reconocer las condiciones en que se encuentra la formación docente, desde una visión holística y basada en resultados para impulsar la mejora.

Es de ahí que surge la inquietud por conjuntar diferentes datos, información y testimonios que ayuden a comprender cómo se gesta la formación de los docentes jaliscienses, en dónde se lleva a cabo, cuáles son las instituciones responsables de esta tarea, bajo qué condiciones realizan su función, cuáles han sido los resultados, entre otras interrogantes que definieron el estudio sobre la formación docente. Éste constituye una fuente de información, pero principalmente se considera un punto de partida para hacer planteamientos con prospectiva a largo plazo que promuevan la mejora en este importante tópico.



La información que se aporta en las páginas que proceden, corresponde a períodos que pueden comenzar en 2012 o en 2018, según sea el rubro de que se trate, pero que, en todos los casos, concluye con material de 2022 y se integra en cinco grandes capítulos y tres apartados adicionales (metodología, bibliografía y anexos).

La descripción de las instituciones formadoras de docentes, desde su condición histórica hasta la forma en que se estructuran, organizan, planean y gestionan sus procesos, es abordada en el primer capítulo.

El segundo capítulo versa sobre las funciones sustantivas, cómo se conceptualizan desde el marco normativo y la forma en que se conciben y se materializan en acciones dentro de las instituciones. Ciertamente este capítulo aborda las tres funciones, pero las descripciones más amplias se abocan a investigación y extensión y difusión de la cultura, dado que la docencia, implica un amplio bagaje de información. Por tal motivo, lo respectivo a esta última función sustantiva, se aborda a profundidad en el tercer capítulo, el cual se encuentra además dividido en tres grandes bloques, el primero dedicado a la formación inicial docente; el segundo que se centra en la formación continua y el tercero dedicado a los procesos de superación profesional a través de los programas de posgrado.

El cuarto capítulo reúne una síntesis de los principales avances y problemáticas detectados en los tres capítulos anteriores, los cuales integra en siete grandes apartados sobre temáticas específicas.

Finalmente, la apuesta sobre la formación docente en Jalisco, concretada en siete retos e iniciativas de mejora, que confluyen en la conformación del Sistema Integral de Formación, Capacitación y Actualización Docente en Jalisco como octavo reto, se presenta en el quinto capítulo, en el cual se coloca además el escenario al que se aspira en quince años,

Como más adelante se precisará, este es un documento inicial, que seguramente tiene aspectos de la realidad de la formación docente que no fueron analizados o que requieren añadir un mayor bagaje de información para poder hacer otros contrastes, sin embargo, tiene la intención de servir como un referente de consulta, y también de apoyo a nivel institucional, de subsecretaría y para alcanzar una formación docente de alto rendimiento en Jalisco.

Capítulo 1.

Las instituciones de formación docente



En este primer capítulo se coloca la mirada en las instituciones que han sido responsables de la formación de los maestros de la educación básica en Jalisco, no sólo desde la gestación de sus primeros trayectos por los estudios docentes, sino en su actualización y superación profesional. Así, se realizan recortes de las realidades que se identifican como más relevantes en su hacer y que les asignan cualidades particulares, sin dejar de voltear hacia los momentos que en la historia fueron clave y aportaron insumos para configurar el retrato actual de su realidad.

La pregunta: *¿cómo son y cómo funcionan las instituciones formadoras de docentes en Jalisco?*, dará la pauta para los planteamientos que se exponen en este capítulo que comienza describiendo cuáles son estas instituciones y cómo se han insertado en la historia del magisterio de la entidad para reconocerlas en el tiempo, en su espacio y desde el ámbito de influencia que tiene cada una de ellas.

Su funcionamiento se presenta desde el reconocimiento de los procesos de gestión, esquemas de organización interna, dinámicas de trabajo que vienen dadas desde la norma, pero también desde los usos y costumbres, así como desde las necesidades propias que determinan sus formas de *ser* y de *hacer*.

En este entramado de dinámicas y procesos, es el factor humano el desencadenante de la vida institucional, de ahí que sea tan relevante acercar la mirada a algunos de los factores que determinan las condiciones de los colectivos que laboran en ellas, tanto de los que se dedican a la formación docente, como aquellos que apoyan desde las funciones adjetivas y de apoyo a la docencia.

El recinto en que se desarrolla la formación es otro de los recortes que se presentan al exponer aquellos aspectos relacionados con la infraestructura física, su mobiliario, equipamiento tecnológico, además de los mecanismos para la obtención de recursos que permiten la mejora de las edificaciones y las condiciones en que se efectúa la labor de formar docentes.

Es de reconocer que en estas líneas se dibuja sólo un boceto que muestra algunas de las múltiples facetas que configuran a las instituciones formadoras de docentes; el planteamiento está en dar un primer paso que nos acerque a su realidad y que permita verlas como colectivos humanos en permanente desarrollo, con trayectos avanzados, caminos explorados y espacios aún ausentes en donde sus saberes pueden constituir un factor fundamental para la transformación de la educación en Jalisco.

1.1 El contexto de la Secretaría de Educación del estado de Jalisco

Como en todas las entidades federativas, la oferta de los servicios de formación inicial, continua y de superación profesional para los docentes de educación básica, ha representado un trayecto extenso y complejo, de aciertos y desaciertos para lograr su integración, funcionamiento y la articulación de esfuerzos; en el entendido de que para implementar las acciones que hagan posible poner la educación de los niños y jóvenes de Jalisco en manos de docentes actualizados, capaces de aprender para transformar permanentemente su práctica, de garantizar los aprendizajes en los alumnos y de conducirse con la identidad y ética propios de un profesional de la educación, se requiere contar con instituciones formadoras de docentes de calidad, que impartan procesos formativos estructurados, articulados y con sentido de vida para los maestros.

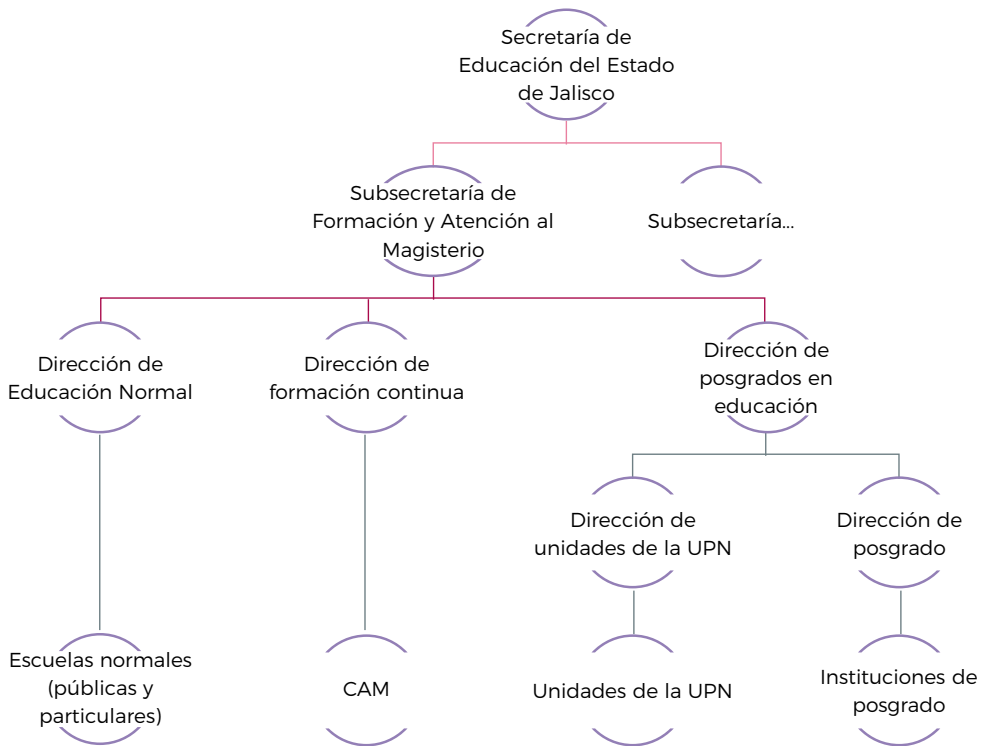
Desde esta perspectiva, en la Secretaría de Educación del Estado de Jalisco (SEEJ) se han realizado esfuerzos que buscan incidir en esta meta de amplio espectro, toda vez que, a partir del año 1991 se fueron integrando en la entonces denominada Coordinación de Formación y Actualización de Docentes (CFAD), las instituciones, programas y órganos responsables de la formación inicial, continua y de la superación profesional de los maestros en la entidad. En este trayecto han transitado dentro de este espacio organizativo, las Escuelas normales, las unidades de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), los Centros de Actualización del Magisterio (CAM), las instituciones estatales que imparten posgrado, el Consejo Interinstitucional de Investigación Educativa (CIIE), la Dirección de Actualización y Superación del Magisterio (DASM), así como el Programa Nacional de Actualización Permanente (ProNAP) y el Programa de Formación de Directivos por Competencias.

Hoy en día, la Subsecretaría de Formación y Atención al Magisterio, homóloga de la CFAD, está conformada por tres direcciones: la Dirección de Educación Normal, la Dirección de Formación Continua y la Dirección de posgrados en educación, a las cuales se encuentran adscritas las instituciones de educación superior de cuatro subsistemas: escuelas normales, unidades de la UPN, instituciones de formación continua, así como las de posgrado para docentes (ver [Gráfico 1](#)).

Las instituciones públicas formadoras de docentes dependen de un tipo de sostenimiento específico que ha marcado en gran medida su hacer en la formación de los maestros. Por un lado, aquellas cuya creación se estableció

desde la federación y con recursos de esta instancia, tales como algunas de las Escuelas normales, las unidades de la UPN y los CAM, cuentan con características particulares que fueron similares para las del mismo tipo en todo el país. Con la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) en 1992, las instituciones de educación superior para la formación docente fueron transferidas a las entidades federativas y por ello recibieron la denominación de federalizadas. Desde ese año, cada estado de la República se hizo cargo de ellas y, por lo tanto, asumió la responsabilidad de armonizar leyes, reglamentos y toda la normatividad que para cada caso se requiriera, así como de su dirección y funcionamiento.

Gráfico 1 Estructura de la Subsecretaría de Formación y Atención al Magisterio de la Secretaría de Educación del Estado de Jalisco en 2022



Fuente: Elaboración propia

Por otro lado, se encuentran las instituciones públicas que fueron creadas con recursos del estado de Jalisco, tales como algunas escuelas normales, la DASM y las que imparten estudios de posgrado, con características un tanto diferentes de las federales, pero también responsables de la formación de los

docentes de educación básica. Ellas, con motivo del ANMEB, han buscado su homologación con las de sostenimiento federalizado en lo que respecta a normas, sueldos y prestaciones para la mejora laboral de los trabajadores y de las instituciones en sí mismas.

En ambos casos, la instancia que las creó originalmente sigue siendo la que en la actualidad es responsable de su sostenimiento, en el caso de las federalizadas, es la SEP y en las estatales, el Gobierno del Estado de Jalisco, aunque la organización y funcionamiento de ambas dependen de este último. Adicionalmente y como se describirá más a detalle en apartados posteriores, existen programas nacionales que brindan apoyos económicos de la federación a las instituciones independientemente de su tipo de sostenimiento, al cumplir con los requisitos establecidos en las respectivas reglas de operación.

Las instituciones públicas de formación docente se organizan en este documento a partir de sus características propias en cuatro subsistemas: escuelas normales, unidades de la UPN, instituciones de formación continua e instituciones de posgrado (Ver [Tabla 1](#)).

1.1.1 Un poco de historia

Las instituciones referidas previamente, han definido su vocación y los fines que persiguen en su hacer cotidiano, a partir de su creación y del proceso histórico que han seguido.

Las **escuelas normales** son aquellas encargadas de la formación inicial de los docentes de educación básica, cuyos planes y programas de estudio son establecidos por el Ejecutivo Federal a través de la Secretaría de Educación Pública (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, Artículo 3, 2024). Surgidas en las últimas décadas del siglo XIX, estas instituciones se han ido especializando y adaptando a los diversos contextos del territorio nacional, especialmente las de carácter público, conformándose a lo largo de la historia las escuelas normales para varones y para señoritas, las normales rurales, las escuelas nacionales de maestros, las escuelas normales campesinas, los centros normales regionales, las escuelas normales experimentales, las normales superiores, entre otras. En 1984 todas pasaron a ser instituciones de educación superior al definirse que la formación inicial de docentes de educación básica tendría nivel de licenciatura.

Tabla 1. Instituciones formadoras de docentes en la Secretaría de Educación del Estado de Jalisco por subsistema

Subsistema	Institución	
	Denominación	Siglas
Escuelas normales	Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Jalisco	ByCENJ
	Escuela Normal de Educadores de Arandas	ENEA
	Escuela Normal de Educadoras de Guadalajara	ENEC
	Escuela Normal de Educadores de Unión de Tula	ENEUT
	Escuela Normal Superior de Especialidades	ENSE
	Escuela Normal Superior de Jalisco	ENSJ
	Escuela Superior de Educación Física	ESEF
	<i>Centro Regional de Educación Normal en Ciudad Guzmán</i>	CREN
	<i>Escuela Normal Experimental de Colotlán</i>	ENECO
	<i>Escuela Normal Experimental de San Antonio Matute</i>	ENESAM
	<i>Escuela Normal Rural Miguel Hidalgo</i>	ENRMH
Universidad Pedagógica Nacional (UPN)	<i>Unidad 141 de la UPN (Guadalajara)</i>	UPN 141
	<i>Unidad 142 de la UPN (Tlaquepaque)</i>	UPN 142
	<i>Unidad 143 de la UPN (Autlán)</i>	UPN 143
	<i>Unidad 144 de la UPN (Ciudad Guzmán)</i>	UPN 144
	<i>Unidad 145 de la UPN (Zapopan)</i>	UPN 145
Instituciones de formación continua	<i>Centro de Actualización del Magisterio en Guadalajara</i>	CAM GDL
	<i>Centro de Actualización del Magisterio en Ciudad Guzmán</i>	CAM CG
	<i>Centro de Actualización del Magisterio en Lagos de Moreno</i>	CAM LM
	Dirección de Formación Continua	DFC
Instituciones de Posgrado	Centro de Estudios de Posgrado	CEP
	Centro de Investigaciones Pedagógicas y Sociales	CIPS
	Instituto Superior de Investigación y Docencia para el Magisterio	ISIDM

Fuente: elaboración propia

En letra cursiva aparecen las instituciones federalizadas

*La ENECO y la UPN 145 no participaron aportando la información que se requirió a través del instrumento "Condiciones de las instituciones de educación superior", por lo que, en varios apartados de este documento, no se presentarán sus datos.

En Jalisco, las escuelas normales públicas existentes son: cuatro que imparten educación preescolar y primaria (ByCENJ, ENEC, ENEA y ENEUT), una para la educación secundaria (ENSJ), dos escuelas normales experimentales (ENESAM y ENECO) cuya oferta formativa se centra también en preescolar y primaria, una escuela con programas para la educación especial e inclusiva (ENSE), una para los maestros de educación física (ESEF), un Centro Regional (CREN) que ofrece licenciatura en preescolar, primaria y educación inclusiva y una escuela normal rural (ENRMH) cuya oferta formativa está en preescolar y primaria.

La **Universidad Pedagógica Nacional (UPN)** se crea en 1978 en el contexto del deseo que culminó en 1984 de dar a la formación inicial, nivel universitario, como una “institución pública de educación superior con carácter de organismo desconcentrado de la Secretaría de Educación Pública” que “tiene por finalidad prestar, desarrollar y orientar servicios educativos de tipo superior encaminados a la formación de profesionales de la educación de acuerdo a las necesidades del país” (Decreto que crea la Universidad Pedagógica Nacional, 1978). Con la finalidad de generar la nivelación pedagógica a nivel nacional y cumplir con su función, se crean las unidades en todo el país. En Jalisco, existen cinco de ellas ubicadas en los municipios de Guadalajara, Tlaquepaque, Ciudad Guzmán, Autlán y Zapopan. Cada una de las unidades, tiene la posibilidad de ampliar los servicios educativos instalando distintas subsedes en los espacios geográficos en que se requiera, acorde con las necesidades educativas del estado. Hoy en día brindan nivelación pedagógica a los docentes en servicio a través de licenciaturas, así como superación profesional con los posgrados que ofrecen (especialidades, maestrías y doctorados) para educación básica y recientemente para educación media superior y superior.

Las **instituciones de formación continua** están integradas por los Centros de Actualización del Magisterio (de sostenimiento federalizado) y la Dirección de Formación Continua, que, además de encontrarse esta última a nivel de Dirección en la estructura de la SEEJ, subsume en el sexenio 2006-2012 a la anteriormente conocida como DASM (de sostenimiento estatal). Ambas (CAM y DASM) devienen de la Ley de 1944 que estableció el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio, instancia entonces responsable de brindar servicios de nivelación pedagógica a los maestros no titulados -que en aquella fecha eran la mayoría- y generar arraigo en sus comunidades, a través de la Escuela oral y de la Escuela por correspondencia. Asimismo, prevé la celebración de convenios para la capacitación de los maestros estatales en las distintas entidades del país. En 1971 y 1978 se les asigna la responsabilidad de realizar la nivelación pedagógica, ahora a través de la impartición de licenciaturas, además de incidir en la actualización de los docentes en servicio; de ahí surge la actual denominación de los Centros de Actualización del Magisterio, que además, en el marco del federalismo han asumido funciones diversas en cada entidad de la República Mexicana (Gobierno de México, 2023). En Jalisco, en el período 2006-2012, se asumió la responsabilidad del Programa Nacional para la Actualización Permanente (ProNAP), bajo la tutela de la entonces llamada Dirección General de formación Continua, que ya integraba a los CAM. Actualmente existen tres CAM ubicados en Guadalajara,

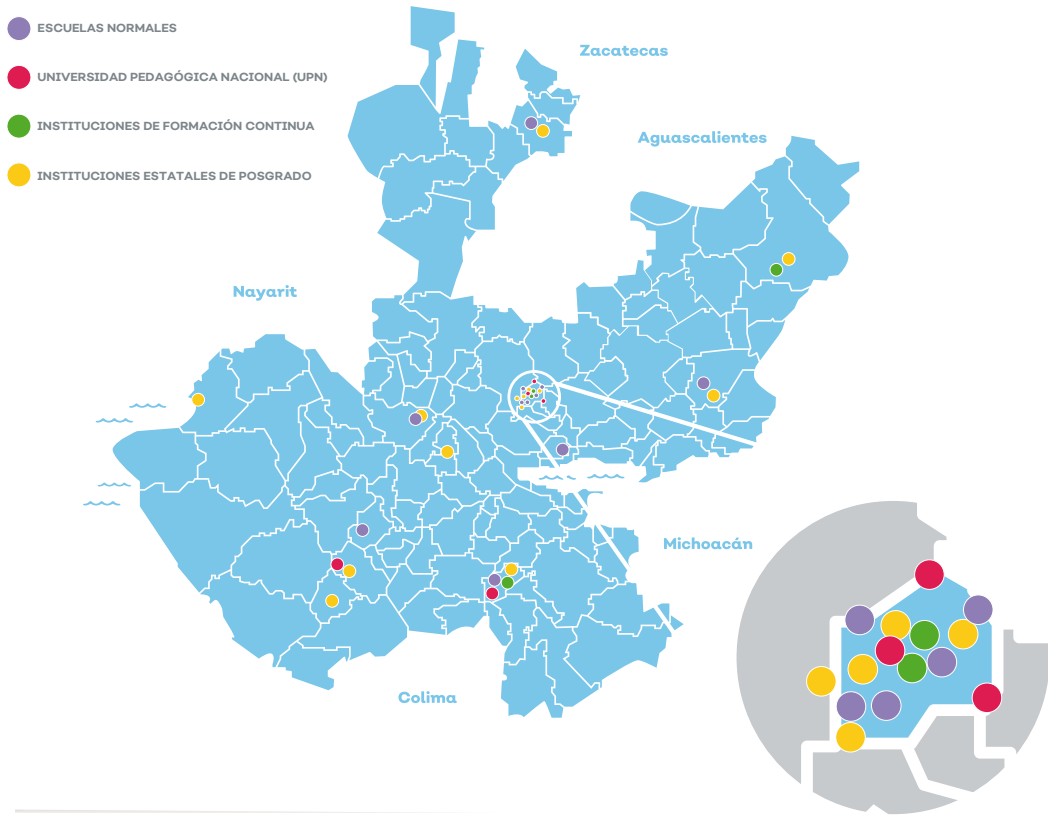
Ciudad Guzmán y Lagos de Moreno, además de la Dirección de Formación Continua que se ubica también en la capital del estado. Su función es estar a cargo de los procesos de actualización y profesionalización de los docentes de educación básica a partir de las directrices que se establecen desde la Dirección General de Formación Continua a nivel nacional y de las necesidades y normativas de la entidad. Cabe mencionar, como se precisó en el **Gráfico 1**, que la DFC tiene competencia sobre los CAM.

Las **instituciones de posgrado** son las responsables de impartir procesos que favorezcan la superación profesional de los docentes y ofrecen por lo tanto especialidades, maestrías y doctorados en Jalisco. Ciertamente las escuelas normales, las unidades de la UPN y los CAM tienen las facultades para impartir estudios de posgrado y en algunos casos lo hacen, no obstante, y para efectos de comprender el sistema educativo de Jalisco, se consideran en este subsistema a tres instituciones cuya función se sitúa exclusivamente en la impartición de procesos formativos de este tipo, tal es el caso del CIPS, ISIDM y CEP. Las dos primeras instituciones fueron creadas en 1989 con el propósito de promover la formación de docentes que contribuyan al fomento, apoyo y coordinación de ejercicios de investigación para reconocer los problemas educativos del Estado de Jalisco (Instituto Superior de Investigación y Docencia para el Magisterio, 2023 y Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de Jalisco, s.f.); El CEP surge en 1986 como un organismo encargado de impartir estudios de especialidad, maestría y doctorado para formar profesionistas que profundicen en algún campo de la educación y que analicen e intervengan en la realidad educativa de la entidad, buscando la mayor cobertura del territorio de la entidad (Acuerdo administrativo por el que se crea el Centro de Estudios de Posgrado, 1996), lo cual ha propiciado que haya dispersado sus servicios en diferentes municipios de la entidad, a diferencia de CIPS e ISIDM, que se ubican con sede en Zona Metropolitana de Guadalajara.

1.1.2 El contexto geográfico

Dos factores determinantes de la suficiencia de los servicios educativos son la ubicación geográfica y el radio de influencia de los espacios en que se ubican. Resulta por ello importante precisar de qué manera están distribuidas las instituciones formadoras de docentes en el territorio estatal (ver **Gráfico 2**).

Gráfico 2. Ubicación geográfica de las instituciones formadoras de docentes en el territorio jalisciense



Por un lado, **las escuelas normales** que se localizan en la Zona Metropolitana de Guadalajara (ZMG) son cinco y todas corresponden al sostenimiento estatal; por otro, existen seis en otros municipios, dos de ellas son estatales (ENEA y ENEUT) y las cuatro federalizadas también son foráneas (ENECO, ENESAM, ENRMH, CREN). Las escuelas normales ubicadas en municipios fuera de ZMG ofrecen licenciaturas en preescolar y primaria principalmente, con excepción del CREN que además pone a disposición la Licenciatura en educación inclusiva. Esto lleva a reconocer que las carreras de secundaria, educación física y educación inclusiva se ubican todas en la zona central del estado.

Las **unidades de la UPN** por su parte se localizan tres en ZMG y dos en municipios externos: Ciudad Guzmán y Autlán, no obstante, como se ha mencionado, los servicios de este subsistema tienen flexibilidad para ofrecer licenciaturas, maestrías, doctorados o especialidades en todo el territorio estatal e incluso a otras entidades federativas, según las necesidades del sistema, abriendo así los módulos (espacios de formación) en los distintos municipios en que sean necesarios sus servicios:

- La Unidad 141 Guadalajara cuenta con una subsede en Puerto Vallarta.

- La Unidad 142 Tlaquepaque, con tres subse-des: Tepatitlán, Etzatlán y Atotonilco.
- La Unidad 143 Autlán cuenta con 8 subse-des: Cihuatlán, Tecolotlán, Cocula, El Grullo, La Huerta, Unión de Tula y Ayutla, así como en Manzanillo, Colima.
- La Unidad 144 no presenta subse-des.

Las **instituciones de formación continua** se encuentran distribuidas dos en ZMG (DFC y CAM GDL) y otras dos en otros municipios: Ciudad Guzmán y Lagos de Moreno. Así como en el caso de las unidades de la UPN los docentes de estas instituciones se trasladan a los espacios geográficos en que se requiera la atención a los maestros en procesos de formación continua, con posibilidad de atender así, toda la entidad, aunque con la modalidad de la formación en línea, se facilita la cobertura en localidades diversas.

Cabe hacer mención que los servicios de formación continua, como más adelante se explicitará a detalle, recaen también en contrataciones que realiza la DFC -haciendo uso de sus facultades- de empresas que brindan esta formación, así como en el personal con funciones técnico-pedagógicas de educación básica y de educación media superior y superior.

En el caso de las **instituciones de posgrado**, todas tienen su sede principal en ZMG, aunque en el caso de CEP, por la perspectiva con que fue creado, cuenta con 11 subse-des distribuidas en el mismo número de municipios de la entidad. Cabe señalar que la mayor parte de estas subse-des corresponden a algún espacio educativo de escuelas normales o de unidades de la UPN, toda vez que éstas prestan sus instalaciones para que el CEP imparta los estudios de la maestría durante los fines de semana.

La distribución geográfica de estas instituciones...

Permite identificar que la *formación inicial* de los docentes, impartida por las escuelas normales y las unidades de la UPN se distribuye en la mayor parte de las regiones de Jalisco, principalmente con las licenciaturas en educación preescolar y primaria de las cuales existe una mayor disposición de plazas en el sistema educativo estatal; además se visualiza que, aunque las sedes de las instituciones de *formación continua* (que es un servicio que obligadamente debe proveer la SEEJ para los docentes en servicio), se concentran en tres municipios, se puede tener cobertura en toda la entidad por su flexibilidad de operación (aunado a los apoyos que desde las figuras de asesoría técnico-pedagógica de educación básica se pueden proveer); finalmente la *superación profesional* que se propone desde las opciones de posgrado, se concentra en mayor medida en la ZMG y se tiene la opción de una maestría que ofrece el CEP para atender a los docentes del resto de la entidad, así como los servicios que pueden diversificarse desde las unidades de la UPN. Esta situación puede dificultar a los profesores el acceso a las especialidades, maestrías y doctorados como parte de su trayectoria académica.

1.2 La gestión institucional

La organización, funcionamiento y gobierno de las instituciones formadoras de docentes, recae en los procesos de gestión con que impulsan su hacer para garantizar la formación inicial, continua o la superación profesional de los maestros de Jalisco.

Desde esta perspectiva, la gestión implica todos aquellos procesos que permiten a las instituciones organizar sus acciones en períodos de tiempo determinados, mismas que plasman en la *planeación institucional*, estableciendo los mecanismos de control garantes de su cumplimiento a través del *seguimiento y evaluación* de su hacer; asimismo retoma aquellos mecanismos que facilitan la definición de las tareas del colectivo que las conforma a partir de la *estructura organizativa* y los *cuerpos colegiados*, y finalmente incorpora los procesos que determinan el rumbo para el gobierno de las instituciones que para el caso se concretan en el *nombramiento de los directores*.

Estos elementos permiten reconocer las prácticas de la gestión que permean en los distintos subsistemas, sus semejanzas y diferencias, los aspectos normativos y los usos y costumbres que subyacen en ellas, pero también la incidencia que se tiene y se ha suscitado históricamente desde la dirección de cada subsistema, y desde la macroestructura de la SEEJ para gestar esta realidad de su práctica institucional.

1.2.1 Planeación institucional

Constituye un proceso que permite organizar el hacer de una institución hacia la consecución de metas y resultados específicos por medio de acciones que se efectúan en tiempos definidos y que pueden prever la obtención de recursos que faciliten su cumplimiento; determina, además, un horizonte hacia el cual se desea transitar planteando objetivos para la mejora permanente.

Existen innumerables denominaciones para las herramientas de planeación, cada una con características específicas, pero en términos generales, todas ellas dan rumbo a las acciones de las instituciones que las elaboran e implementan.

En las instituciones de formación docente en Jalisco, en la actualidad se hace uso de dos herramientas para la planeación; por un lado, está el Plan de

Desarrollo Institucional (PDI), que se ha elaborado por las escuelas normales, los CAM y por las instituciones de posgrado y por otro, está el Plan de Trabajo (PT) que ha sido desarrollado por las unidades de la UPN. Estas herramientas, con las respectivas variaciones para cada caso, permiten planear el hacer de cada institución con visión, objetivos, líneas de acción, metas estratégicas y acciones, contruidos a partir de un diagnóstico.

La elaboración de las herramientas de planeación se considera una práctica cotidiana en las instituciones de la entidad, de tal forma que se cuenta con información del 76% de ellas, respecto a la elaboración de su PDI o de su PT, según corresponda. Esta planeación se actualiza o se elabora una nueva en períodos que varían de uno a casi cuatro años, según lo consideren pertinente.

Tanto el PDI como el PT, surgen de los concursos de oposición para el nombramiento de directores, toda vez que constituyen un requisito para poder participar (ver apartado de nombramiento de directores en este documento). Este proceso asegura que quien asuma el cargo de director, cuente con una herramienta de planeación que se integra por algunos elementos específicos que fueron plasmados en la convocatoria que se emite para participar por dicho cargo. De ahí que, en el caso de las escuelas normales, los CAM y las instituciones de posgrado, cuenten con PDI con elementos que son más comunes, pues participaron en un concurso en particular en 2021 (Concurso para la designación de los titulares del puesto de director de instituciones de Educación superior docente en el Estado de Jalisco, 2021), a diferencia de las unidades de la UPN en las cuales se estructura de diferente manera (el último concurso se llevó a cabo en 2017).

La responsabilidad de la elaboración o actualización del PDI, una vez que el director ha sido nombrado y que ya desempeña el cargo, recae en diferentes figuras dependiendo del estilo de gestión y organización interna de las instituciones, de tal forma que quienes participan más frecuentemente en este ejercicio, son el director y el equipo directivo. En menor medida, participa el colectivo que se integra por el personal de la institución. Una particularidad de las escuelas normales y de los CAM es que cuentan con un Comité de Planeación entre cuyas funciones se prevé la elaboración de los planes y programas de desarrollo a corto y mediano plazos (Manual de organización del personal adscrito al subsistema de educación normal, *s.f.*; Manual de funciones, *s.f.*).

Uno de los elementos importantes dentro de la planeación institucional es el relacionado con la inclusión y la equidad; en este sentido las estrategias más comunes que se implementan y que se incorporan en el PDI y en el PT son:

talleres o acciones de capacitación, integración, sensibilización, programas y proyectos sobre igualdad de género; en UPN se realizan adecuaciones a la infraestructura. Con ello, se da cumplimiento en todas las instituciones al principio refundacional de inclusión y equidad de Recrea y se trabaja también bajo la premisa de atender a los grupos vulnerables.

Tanto en la Secretaría de Educación Pública (SEP), como en la SEEJ, históricamente se han diseñado diferentes mecanismos, preferentemente para que las instituciones tengan acceso a recursos económicos que favorezcan su mejora permanente y todos ellos recaen en ejercicios de planeación institucional. Desde la SEP, por ejemplo, se han puesto en marcha para las escuelas normales, el Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales (PTFAEN), que operó de 1996 a 2005; el Programa de Mejoramiento Institucional de las escuelas Normales públicas (ProMIN) de 2002 a 2008; el Programa de Fortalecimiento de la Calidad de las Instituciones Educativas (PROFOCIE) de 2014 a 2015; el Programa de Fortalecimiento a la Calidad Educativa (PFCE) de 2016 a 2019 y el Programa de Fortalecimiento a la Excelencia Educativa (PROFEXCE) que actualmente está vigente. Por su parte la SEEJ, promueve la elaboración del Programa Operativo Anual (POA) para la asignación del presupuesto de las distintas áreas. De lo anterior, se resume que las escuelas normales, además de su PDI, elaboran las herramientas que se solicitan para participar en el PROFEXCE y en el caso de DFC, elabora su POA para la requisición del recurso económico.

Un agente importante en la planeación se sitúa en la Dirección de cada subsistema, la cual impulsa estos procesos en las instituciones desplegando distintas estrategias; una de ellas, que se considera fundamental, estriba en mantener permanente comunicación con las instituciones; aunado a ello, la planeación general de la dirección del subsistema, la evaluación y el seguimiento a resultados son otras de las acciones que se han favorecido para fortalecer este proceso.

Particularmente, la Dirección de Educación Normal, ha realizado un acompañamiento importante a las escuelas a efecto de poder integrar las herramientas solicitadas en los planes y programas de estudio a lo largo de la historia. En el ejercicio 2006-2013, que operaba el PROMIN, se solicitó a todas las escuelas normales públicas y privadas de Jalisco que participaran en este ejercicio (aunque las particulares no recibían recursos), pero se favoreció el diseño de la planeación para la organización de sus procesos; además se acudió a trabajar en jornadas con todo el personal de las escuelas sobre el tema de la planeación desde el enfoque por competencias y se buscó la

obtención de más recursos en el presupuesto estatal para fortalecer a las escuelas que habían olvidado algo en su planeación anual o que requerían de recursos extraordinarios (Entrevista 16, 2022). En el período 2013-2018, en el cual estaba en operación el PROFOCIE hubo acompañamiento en la revisión de los programas de las escuelas para calificarlos y llevarlos a la Dirección Nacional de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE); asimismo se realizaron supervisiones a los informes trimestrales y a los avances de cada institución (Entrevista 17, 2022).

En la gestión actual (2018-2024), la Dirección de Educación Normal en Jalisco, juega un rol relevante al promover la participación de todas las instituciones públicas en la convocatoria federal del PROFEXCE. Asimismo, tiene la responsabilidad de entregar y gestionar ante la Dirección General de Educación Superior para el Magisterio (DGESuM), la Estrategia de Desarrollo Institucional de la Escuela Normal (EDINEN), el Programa de Fortalecimiento a la Escuela Normal (PROFEN) y el Programa de Fortalecimiento de la Gestión Estatal (PROGEN), además de los proyectos integrales que los constituyen; realizar la entrega de informes trimestrales y avances técnicos de las metas, así como el reporte final del ejercicio de los recursos recibidos correspondientes a ejercicios anteriores de cada una de las escuelas normales participantes (Convocatoria 2023 de la Estrategia de Desarrollo Institucional de la Escuela Normal, 2023).

También en la dirección de cada subsistema, se elaboran instrumentos de planeación que obedecen a políticas estatales o nacionales, según el caso. En la Dirección de Educación Normal, se elabora el PROGEN, que como se mencionó, forma parte de la estrategia nacional del PROFEXCE. En UPN, la rectoría nacional marca una línea académica a través del Plan Integral de Desarrollo Institucional (PIDI) y la Dirección de Unidades UPN de Jalisco lo ajusta a sus necesidades a través del diagnóstico del contexto de la entidad. En la Dirección de Formación Continua, se realiza la planeación de manera colegiada con base en un diagnóstico anual y en las disposiciones del Programa para el Desarrollo Profesional Docente como política educativa federal, así como las necesidades de los docentes y contextos diversos. En la Dirección de Posgrado se conforman dos equipos interinstitucionales: el Consejo académico y el Consejo Directivo, los cuales, cada uno en su ámbito construye esta planeación y esta ruta de trabajo para el subsistema. Un elemento que es común en todas ellas es la elaboración de un POA para la asignación de presupuesto estatal año con año.

En consecuencia...

Se evidencia que la planeación es una herramienta fundamental en la gestión a nivel de Dirección de subsistema y en cada institución formadora de docentes. Ciertamente se han tratado de armonizar algunos elementos a través de las convocatorias para el nombramiento de directores y ello involucra a quienes asumen el cargo, en el planteamiento de rutas específicas dentro de la institución que conducen, aunado a ello se perciben algunas otras condiciones en este proceso:

- Por una parte, se tiene una planeación como requisito para la obtención del cargo directivo y por otra, la que se requiere para obtener presupuesto. Esto genera que las planeaciones no necesariamente estén armonizadas, sino que se dupliquen y se elaboren disociadas entre sí, al percibirse como requerimientos administrativos y, por ende, desestimar su verdadera función de instrumento rector dentro del hacer de cada institución.
- Las direcciones de cada subsistema se conducen por rumbos específicos, desarticuladas del resto con respecto a la planeación, sin una línea rectora que permita congregarse los esfuerzos hacia un fin específico para la formación de los docentes de la entidad, concretado en un Proyecto integral del estado de Jalisco. Aunado a ello, las disposiciones nacionales y estatales son un reto de integración dentro de la planeación estatal e institucional y ello conduce a que puedan o no atenderse de manera prioritaria las necesidades de lo local en este Proyecto integral.
- También las acciones de impulso a la planeación de las instituciones por parte de las direcciones del subsistema, se consideran un factor decisivo para su mejora permanente, no obstante, se perciben aisladas, con diferentes énfasis entre sí y ajenas a las prioridades del subsistema.

1.2.2 Evaluación institucional y seguimiento

El ejercicio de la evaluación permite a los integrantes de cada espacio educativo la valoración de sus acciones, la medición del cumplimiento de sus metas, identificar los resultados que se han obtenido, reconocer nuevos retos a alcanzar, retroalimentar lo que hasta el momento se ha hecho y tomar

decisiones a partir de lo que se ha realizado para iniciar o continuar en una ruta de mejora. Ello conlleva a que, mientras más clara sea la planeación y se realice un seguimiento más puntual de las acciones, con la participación de un mayor número de integrantes del colectivo, será más sencillo poder evaluar los resultados del hacer institucional y rendir cuentas en consecuencia.

Esta evaluación se puede generar desde dos tipos de agentes: al interior de las instituciones, en la cual se realiza un ejercicio de autoevaluación para la mejora y otra que puede provenir de instancias externas que dan una valoración objetiva y que puede proveer de una mirada más amplia a los espacios que son evaluados. Estos dos ejercicios, evaluación interna, acompañada del seguimiento, así como la evaluación externa, se presentan en este apartado para complementar el ejercicio de planeación institucional.

a. Evaluación interna y seguimiento

En Jalisco, 14 de las instituciones realizan evaluación interna a sus procesos de planeación y a las acciones que se implementan durante un período determinado que, como ya se mencionó puede variar entre uno y cuatro años. Son siete escuelas normales las que brindan esta información; dos unidades de UPN, dos CAM y las tres de posgrado, lo que expone una condición favorable hacia este ejercicio, así como hacia sus procesos de mejora permanente.

Cada institución implementa mecanismos diferentes para ejecutar la evaluación y dar seguimiento a sus acciones. Al respecto, se colocaron en el instrumento "Condiciones de las instituciones de educación superior" algunas posibles acciones para llevar a cabo la evaluación:

- Contar con un sistema de indicadores de evaluación institucional.
- Utilizar instrumentos de seguimiento.
- Realizar retroalimentación.
- Presentar informes.

Algunos datos relevantes en este sentido señalan que cuatro instituciones realizan todas las acciones planteadas en el instrumento; las que son más recurrentes son el uso de instrumentos de seguimiento y la retroalimentación; tres aluden a no realizar acciones de evaluación.

Adicionalmente, los directores aportan otros mecanismos de seguimiento que de manera particular ponen en práctica:

- Reuniones de academia, en las que realizan acciones de evaluación.
- Acuerdos de cada reunión.
- Adecuaciones a la planeación.

Para comunicar y transparentar los resultados de la planeación, en los cuatro subsistemas se cuenta con información de algunas instituciones en las cuales se elaboran actas o informes y en otras existe participación de representantes de los colectivos o del Comité de contraloría social, como se particulariza a continuación:

- En ENECO, el Comité de Contraloría Social se reúne cada tres meses para levantar un acta y reportar los avances de los procesos (Entrevista 2, 2022).
- En UPN se destaca que los coordinadores de las unidades presentan un informe anual de su plan de trabajo al Consejo académico y con base en él, se determinan las acciones o metas a seguir para el siguiente período (Entrevista 5, 2022).
- En CAM se realizan los informes de manera interna y se dan a conocer los resultados al colectivo (Entrevista 3, 2022).
- En las instituciones de posgrado se transparentan las acciones a través de una agenda institucional con la participación de todos los colectivos (alumnos, docentes, administrativos y directivos) (Entrevista 7, 2022).

De ahí que...

La evaluación como parte de la planeación institucional, es un recurso que puede favorecer la mejora de los colectivos y procurar que se alcancen metas no sólo institucionales, sino del subsistema y de la entidad misma. Es de reconocerse el esfuerzo que desde cada institución se realiza para ir avanzando en rutas trazadas de manera particular y con instrumentos específicos que parten de su realidad. Vale enunciar que, desde una mirada integradora del sistema educativo jalisciense y de la de cada subsistema, se advierte en los procesos anteriormente descritos, que existe dispersión, actuando cada colectivo desde sus propias construcciones, sin tener un horizonte común que permita articular lo que se hace en cada instancia formadora de docentes.

b. Evaluación externa

Las instituciones formadoras de docentes tienen la posibilidad de acceder a evaluaciones externas que se ofrecen por parte de diferentes instancias, con las cuales adquieren la condición de contrastar los resultados de sus evaluaciones internas, además de poder alcanzar certificaciones, reconocimiento, valorar sus estándares de calidad, tener conciencia de los procesos que desarrollan y cómo lo hacen, entre otros factores que favorecen la mejora.

La Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), mediante los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES), evalúa los programas de nivel superior, así como a las instituciones mismas. En este contexto, **las escuelas normales son las únicas que han incursionado en esta evaluación.**

El período en que se favoreció en mayor medida este ejercicio fue el 2006-2013, ya que todas las escuelas se involucraron en la evaluación de CIEES, dado que desde la Dirección del subsistema se marcó este proceso como parte de la política educativa de la entidad y por esa razón, las escuelas documentaron sus procesos de mejora y dejaron evidencia de ello; 80% de ellas lograron el nivel más alto (1a), si no fue en el primer año, al siguiente lo alcanzaron (Entrevista 16, 2022).

Particularmente, en 2010 la ESEF participó con su plan de estudios 2002; en 2012, la ByCENJ inscribió en CIEES la Licenciatura en Educación Primaria, Plan 2012 y el CREN lo hizo con sus tres programas de estudio; en 2016 vuelve a involucrarse el CREN ahora sólo con sus planes de estudio 2012 de las Licenciaturas en Educación Preescolar y Primaria; en 2018 la ENEA inscribió su plan de estudios 2018 y en 2022 la ByCENJ es la última que ha participado con la evaluación institucional. Cabe destacar que además de la evaluación de CIEES, en el período 2006-2012, las instituciones que habían superado esta evaluación, por iniciativa propia, favorecieron la evaluación institucional desde ISO (Entrevista 16, 2022).

Acorde a las **etapas**¹ que maneja CIEES, con excepción del CREN en 2016, que llegó a la etapa de *Elaboración del informe final de la visita por parte de los*

¹ Etapas: 1. Solicitud formal (por escrito) para que un programa sea evaluado. 2. Elaboración de la autoevaluación. 3. Visita in situ de una CPAE a la sede del programa o institución que será evaluado. 4. Elaboración del informe final de la visita por parte de los CIEES. 5. Deliberación del caso por el CI respectivo y otorgamiento de nivel. 6. Entrega del informe de evaluación y dictamen de nivel de calidad. (Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior, 2018).

organismos evaluadores, el resto de las instituciones lograron avanzar hasta la última etapa que consiste en la *Entrega del informe de evaluación y dictamen de nivel de acreditación a la institución o de las funciones al responsable de la IES*. Con relación al nivel² otorgado, la ESEF en 2010 y la ByCENJ en 2012 alcanzaron nivel 1a; el CREN en 2012 y ENEA en 2020 recibieron nivel 2 y el resto no confirmaron ningún nivel de asignación en CIEES.

Así como en otros procesos...

La injerencia de la Dirección del subsistema es determinante para que las instituciones se involucren en procesos de mejora a través de la evaluación externa, aunque una vez que se ha incursionado en estos trayectos y dependiendo del estilo de gestión directiva, las instituciones se involucran en estos procesos de manera voluntaria haciendo ejercicio de su autonomía. Si bien se requiere realizar inversión para poder participar en evaluaciones externas, los beneficios que de ello derivan, inciden directamente en la calidad de los servicios que prestan, tanto los que se desprenden de la evaluación de los programas educativos, como de la acreditación institucional. Además de CIEES, existen otras instancias evaluadoras tales como ISO con la norma ISO21001:2018 Sistema de Gestión para Organizaciones Educativas; entre las cuales cada espacio educativo puede elegir para implantar la evaluación externa y así trabajar en mejorar su hacer.

² *Nivel 1a*: (Vigencia de cinco años). Se otorga a programas educativos que, a juicio de las Comisiones de Pares Académicos Externos (CPAE) y del Comité respectivo, cumplen a satisfacción con todos o casi todos los estándares establecidos en los documentos normativos de los CIEES.

Nivel 1b: (Vigencia de 2 años. No renovable). Se otorga a programas educativos que a juicio de las CPAE y del Comité respectivo, cumplen con muchos de los estándares establecidos en los documentos normativos de los CIEES, pero hay algunos aspectos que se pueden y deben mejorar de manera inmediata.

Nivel 2: Se otorga a programas educativos que a juicio de las CPAE y del Comité respectivo no satisfacen un gran número de los estándares establecidos en los documentos normativos de los CIEES y que requieren de modificaciones mayores para cumplir satisfactoriamente con los indicadores de un programa de buena calidad. (Secretaría de Educación Pública, 2017).

1.2.3 Estructura interna

La estructura organizacional de una institución determina en gran medida la solidez y el orden con que se realizan sus actividades, puesto que delimita las funciones y agrupa tareas que pueden y deben articularse para su mejor funcionamiento; cuando éste se encuentra normado, se facilita la tarea institucional, caso contrario, deja a criterio de la directiva interna o de la del subsistema, los métodos y procedimientos para procurar su óptimo funcionamiento.

En las instituciones formadoras de docentes en Jalisco, la estructura interna se encuentra determinada por la normatividad, que en la mayoría de los casos es de procedencia federal y que se hace extensiva a las entidades estatales (caso de las escuelas normales); para la DFC y las instituciones de posgrado, se cuenta con una normativa estatal respectivamente.

Teniendo esto en consideración, las estructuras organizacionales de las escuelas normales se enmarcan en el Manual de organización de las escuelas de educación normal en los estados (1989), mismo que señala que estas instituciones deben contar con una dirección, dos subdirecciones (académica y administrativa), tres jefaturas de área (investigación, docencia y difusión y extensión), dependientes de la subdirección académica y varias jefaturas de oficina, entre otros cargos menores.

Entre las escuelas normales de sostenimiento estatal que compartieron esta información, se identifican diferencias en su estructura organizativa interna, de tal manera que en la ENSJ y la ESEF, existen una dirección y dos subdirecciones (una académica y otra administrativa). En ENEA hay una tercera subdirección de investigación; en esta misma y en la ENSJ, de las subdirecciones dependen otros órganos o departamentos. En la ESEF, de la subdirección académica dependen los docentes y al mismo nivel de las subdirecciones, se desprende el área de recursos financieros (ver [Anexo 1](#)).

El CREN, de sostenimiento federalizado, alude contar con dirección y las mismas dos subdirecciones señaladas anteriormente, de las cuales dependen otros órganos, comités o departamentos y cuerpos colegiados (ver [Anexo 1](#)); por su parte, la ENECO expone que se apegan al organigrama estipulado en el manual de funciones mencionado (Entrevista 2, 2022).

En las unidades de la UPN existen estructuras organizacionales normadas por el *Plan Institucional de Desarrollo. Estructura Orgánica Académica. Normatividad* de 1994, conformadas por la Dirección, la Subdirección académica, la Unidad de apoyo administrativo y varios órganos colegiados, que

permiten la operación de las unidades. No obstante, se identifica en la información que aportan las unidades, una diversidad importante en cuanto a la forma en que se organizan.

En la UPN 142 de la Dirección de la unidad se desprende la Coordinación departamental, el Consejo académico y las Coordinaciones de titulación, de posgrado e investigación, entre otras. En la UPN 143, de la Dirección dependen la Jefatura administrativa, la Coordinación de titulación y la Secretaría académica. De este último derivan las coordinaciones de docencia, investigación, extensión y difusión universitaria. Finalmente, en la UPN 141 existe la Dirección, la Subdirección administrativa y la Jefatura administrativa. De la primera dependen las Coordinaciones de posgrado y licenciatura, de las cuales surgen otros órganos (ver [Anexo 1](#)).

En cuanto a los CAM, en el Manual de funciones (*s. f.*), similar al de educación normal, se establece la existencia de un director y dos subdirectores; del académico se desprenden las áreas sustantivas y del administrativo, algunas jefaturas menores. Resalta la existencia de un coordinador de sede foránea para el desarrollo de las actividades en las subsedes en que se imparta la formación continua.

En la práctica, todos los CAM cuentan con un director, personal administrativo, de servicios y personal docente. De manera particular, la estructura organizacional del CAM GDL se conforma por la Dirección, las Subdirecciones administrativa y la académica, que, junto con las áreas sustantivas, integran el Comité de Planeación. De la primera de las subdirecciones se derivan algunos espacios operativos como informática, recursos humanos, entre otros. La segunda la componen las áreas de difusión cultural y extensión educativa, investigación y docencia; de ésta última se desprenden las academias, pedagogía, psicología, idiomas, entre otros espacios. El CAM CG y el CAM LM tienen una organización incompleta debido al poco personal con el que cuentan (ver [Anexo 1](#)).

En las instituciones de posgrado, se cuenta con el Estatuto de estudios de posgrado en educación de la Secretaría de Educación del Estado de Jalisco, de 2012, en el cual se prevé la organización interna de estas instituciones por medio de la Dirección y tres subdirecciones (administrativa, académica y de investigación).

Esta estructura tiene algunas modificaciones en la operación de instituciones como CEP y CIPS, mismas que se conforman por Dirección, Subdirección administrativa, Consejo consultivo, las unidades de titulación, investigación,

docencia, vinculación, difusión y de control escolar, además de otros espacios. Ambas, tienen completa esta estructura organizacional y en lo particular, cada una tiene algunas otras áreas que conforman su organigrama (ver [Anexo 1](#)).

En su estructura interna...

Las instituciones formadoras de docentes en Jalisco manejan una diversidad importante de esquemas de organización; no existe de hecho una única por subsistema, o aunque exista desde documentos normativos, no se aplica. Es cierto que cada institución tiene una condición particular, que en gran medida determina las decisiones que se toman para poder integrar la estructura; de hecho, su funcionamiento, diagnóstico, planeación, seguimiento y resultados, dependen fuertemente de la organización (completa o incompleta) con que cuentan; no obstante, esta situación difiere de manera importante entre instituciones del mismo subsistema y más aún, con respecto a la normatividad que las regula.

Un aspecto que coadyuva en el funcionamiento de las instituciones, son las funciones que se asignan a cada figura que forma parte de la estructura y que en varios casos está determinada por un documento normativo específico, tal como ocurre en las escuelas normales, las unidades de la UPN y los CAM (en las instituciones de posgrado, el Estatuto no precisa estas funciones). Esta condición puede propiciar que el personal tenga un mayor rendimiento al desempeñar sus funciones de manera óptima y se complementa cuando la asignación de responsabilidades, considera sus perfiles y ámbitos de actuación; de no presentarse esta situación, se pueden generar duplicidad de funciones y confusión en las tareas que cada trabajador desarrolla. Desafortunadamente el personal no siempre conoce estos documentos normativos, que, para el caso, no están actualizados, ni debidamente legalizados para poderlos difundir, aunado al hecho de que la cantidad de trabajadores que conforman las instituciones (como en el caso de CAM CG y CAM LM) puede ser una limitante importante para integrar la estructura completa.

1.2.4 Cuerpos Colegiados

Los cuerpos colegiados se comprenden como órganos integrados por varias personas de un colectivo que se congregan para dialogar, debatir, construir, operar y tomar decisiones en torno a temas específicos, según el sentido que adquiera dicho órgano. Existen cuerpos colegiados dispuestos desde la normatividad de cada subsistema y otros que surgen a partir de las necesidades específicas de cada institución.

En las **Escuelas normales** existen algunos cuerpos colegiados dispuestos en el Manual de organización de las escuelas de educación normal en los estados (1989): el Comité de Planeación, el Consejo Académico y las Academias de Maestros.

En la práctica, estos órganos se encuentran o no insertos dentro de la operación de las escuelas y pueden surgir además otros que son conformados de acuerdo a las necesidades propias de cada institución. Se identifican los casos de algunas escuelas:

- En la ENEA hay cuerpos colegiados de orden académico, de investigación, de actividades administrativas, de prácticas profesionales, comunidades de aprendizaje por contenidos; también señalan que fueron transitando conforme a las implicaciones de los planes de estudio hasta integrar por ejemplo el colegiado de portafolio ligado a la titulación. En esta escuela los cuerpos colegiados se integran a partir del interés, perfil y la experiencia (Entrevista 1, 2022).
- En ENECO se presentan la Academia general, las Academias por asignatura y la Academia de grado, además de que aluden apearse al manual de funciones para la integración de sus cuerpos colegiados (Entrevista 2, 2022).
- En el CREN, existen academias de docentes relativas a las prácticas profesionales de primero a sexto semestre que se reúnen semanalmente; otra de prácticas profesionales de séptimo y octavo semestre; un colegiado de directores de las escuelas anexas (cinco primarias, seis preescolares anexas y un CAM); otro de procesos de titulación y cada área tiene su propio colegiado: de docencia, de investigación y de difusión cultural. Para permitir reuniones semanales de cada colegiado, se consideran los horarios y los perfiles de los participantes al momento de integrarlos (Entrevista 4, 2022).

En **UPN** los cuerpos colegiados se integran normativamente desde el *Plan Institucional de Desarrollo. Estructura Orgánica Académica. Normatividad* de 1994 en el que se especifican: el Consejo de Unidad, el Colegio académico, la

Coordinación académica, la Coordinación de campo problemático y los Colegios de profesores, así como las funciones específicas de cada uno de ellos.

Dentro de las unidades, los órganos colegiados se conforman desde las necesidades internas, integrando un cuerpo de profesores para cada programa, en función del perfil, la carga horaria, la antigüedad en la institución, la correspondencia con el programa formativo, entre otros factores (Entrevista 6, 2022).

La tarea principal de los cuerpos colegiados es coadyuvar en los procesos de planeación y atención a las necesidades educativas, además de establecer los mecanismos para monitorear, mediante reuniones periódicas, el avance académico registrado de acuerdo con las planeaciones que entregan los profesores; también monitorear en qué medida se están logrando las producciones académicas esperadas, especialmente en el caso del posgrado. Además, determinar las acciones curriculares de formación que son necesarias para enriquecer el trayecto formativo del programa (Entrevista 5, 2022).

En los **CAM**, la lógica con la que se integran los cuerpos colegiados, surge en cierta medida del Manual de funciones que contempla al Comité de Planeación, la Comisión de Titulación (cuando atendía licenciaturas) y las Academias como los órganos que favorecen el trabajo colegiado para el trabajo institucional. Asimismo, se prevé en su funcionamiento que los CAM parten de las necesidades institucionales para integrar cuerpos colegiados a partir de las áreas sustantivas de difusión cultural y extensión educativa, investigación y docencia.

En las **instituciones de posgrado**, existe la normatividad que contempla la integración de los cuerpos colegiados de difusión y extensión, investigación y docencia. En la realidad se identifica que cada institución integra los cuerpos colegiados que requiere para el mejor funcionamiento de las actividades académicas de la institución.

Para ejemplificar, en CIPS se tienen diferentes cuerpos colegiados para coordinar el diseño del nuevo programa académico, presentar el trabajo del semestre, diseñar coloquios, realizar tareas administrativas, integrar el equipo de asesores y de tutores académicos. La integración de estos cuerpos se realiza de acuerdo a la función, perfil y carga horaria de los docentes, asignando la tarea mediante oficio por parte de la dirección de la institución para notificarles su participación como coordinadores o para pertenecer al cuerpo colegiado (Entrevista 7, 2022).

En síntesis...

Las instituciones formadoras de docentes, a pesar de contar con una normativa que marca los cuerpos colegiados que de manera estructural y formal favorecen su funcionamiento desde el diálogo y el trabajo colectivo, integran los que consideran pertinentes por las funciones que tienen que realizar y van cambiando a otros, conforme la operación de los planes y programas de estudio va planteando otras tareas específicas. Esto es indicativo de que existe un ambiente favorable para el trabajo colegiado y por ende, disposición del personal para integrarse en equipos y favorecer esta dinámica institucional. Se reconoce además que existe una concepción diversa sobre las formas de integración y funcionamiento de los cuerpos colegiados, dependiendo básicamente de la vocación de cada subsistema y de las necesidades que les son inherentes.

1.2.5 Nombramiento de directores

Los mecanismos para el nombramiento de directores de las instituciones de formación docente han transitado por diferentes momentos históricos. Desde aproximadamente el año 2000 y hasta 2013, la designación era una facultad del Gobernador del Estado de Jalisco, que depositaba en el Secretario de Educación conforme a la Ley de Educación del Estado de Jalisco (1997), que en su Artículo 14 señala que dentro de las facultades del Ejecutivo Estatal se encuentra: "II. Nombrar y remover libremente a las autoridades educativas estatales cuyo nombramiento o remoción no esté determinado de otro modo en la Constitución Local o en las leyes". En la práctica, era posible que el Secretario de Educación generara un proceso de negociación con el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), procurando que los candidatos cumplieran con los perfiles que la institución requería, aunque esto era difícil de lograr (Entrevista 16, 2022).

En el año 2014 se modifica la Ley de Educación del Estado de Jalisco (Decreto 24832/LX/14) en su artículo 70, que explicita que el Sistema de Formación, Actualización, Capacitación y Superación Profesional para maestros está integrado entre otras, "por las instituciones oficiales y particulares dedicadas a la formación, actualización, capacitación y superación profesional para docentes" y se adiciona el Artículo 70 Bis, el cual refiere: "En las Instituciones oficiales a que se refiere el artículo anterior, la designación de sus titulares será

a través de un concurso, de conformidad a los lineamientos que para tal efecto emita la Autoridad Educativa”.

Así en el año 2013 se emite la primera convocatoria en la que se instalaron procesos de selección de directores mediante concurso de oposición (Convocatoria, 2013) y es en 2014, según se establece en los artículos 70 y 70 bis de la Ley de Educación del Estado de Jalisco, cuando se legisla la normativa correspondiente; con este proceso, se sienta el primer precedente de mecanismos más horizontales para el nombramiento de directores en el Estado de Jalisco, participando en él los aspirantes a la dirección de las escuelas normales y de las instituciones de posgrado. En 2017, una vez concluido el primer período de los directores nombrados por este procedimiento, se emite la *Convocatoria 2017* en la cual, a diferencia de la anterior, se establece la posibilidad de un segundo período de cuatro años para los directores en funciones, en este caso de escuelas normales que fueron las instituciones convocadas.

Posteriormente en el año 2021 se emite la tercera convocatoria, derivada ahora de la Ley de Educación del Estado Libre y Soberano de Jalisco (2020), que a la letra señala:

Artículo 98. En las Instituciones oficiales dedicadas a la formación, actualización, capacitación y superación profesional para docentes, la designación de sus titulares será a través de un concurso, de conformidad a los lineamientos establecidos en la convocatoria que para tal efecto emita la autoridad educativa estatal, y durarán cuatro años en el cargo.

Los titulares de dichas instituciones podrán ser designados hasta por un periodo más, previa participación en el concurso correspondiente, y habiendo cumplido con los lineamientos establecidos en la convocatoria que para tal efecto emita la Autoridad Educativa.

Artículo 99. En el segundo año del cargo de los titulares de las instituciones oficiales precisadas en el artículo que antecede, la autoridad educativa estatal realizará una revisión del Plan de Desarrollo Institucional que corresponda para que, en conjunto con los titulares, se realicen los ajustes o adecuaciones pertinentes.

En esta última convocatoria se abrió la posibilidad de participación para las escuelas normales, los CAM y las instituciones de posgrado.

En las tres convocatorias que se han publicado hasta el momento, se establecieron las bases del concurso: requisitos, inscripción, procesos de dictaminación, fases del proceso, conformación del Comité Evaluador y especificaciones del nombramiento. El proceso ha previsto el desarrollo de 4 a 5 fases; las que han prevalecido en los tres concursos son: la Entrega de documentación o bien Trayectoria académica; el Examen de conocimientos; la Exposición del proyecto o Plan de Desarrollo Institucional (PDI) y la Entrevista. Una variación importante es que en el primer ejercicio se llevó a cabo un examen psicométrico que no ha vuelto a aplicarse en ninguna de las versiones posteriores (Convocatoria, 2013 y Concurso para la designación de los titulares del puesto de director de instituciones de educación superior docente en el Estado de Jalisco, 2021).

Para los procesos de evaluación que se especifican en las convocatorias se han aplicado instrumentos diversos, en las dos primeras se invitó a instancias externas a contribuir en el diseño y aplicación del examen de conocimientos y habilidades directivas: el Colegio de Jalisco y el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey. Asimismo, en los dos primeros procesos se contó con la validación de notario público. En el último proceso de 2021 el instrumento del examen fue diseñado por la Dirección de Evaluación Educativa de la SEEJ.

Con relación al Comité Evaluador, ha sido integrado por autoridades educativas y sindicales en las tres convocatorias que hasta el momento se han aplicado, con variación en el mecanismo de organización: se pasó de cinco integrantes de las autoridades educativas y cuatro de la organización sindical (dos de la Sección 16 y dos de la 47) en un solo Comité Evaluador que dictaminaba a los aspirantes de todas las instituciones convocadas (convocatorias 2013 y 2017), a instalarse dos Comités evaluadores conformados por cinco representantes de la SEEJ y dos representantes de la sección sindical que corresponda, según fueran instituciones federalizadas o estatales.

Actualmente el procedimiento consiste en la participación a través del registro de los aspirantes que deben cumplir con requisitos específicos para poder ser considerados en el proceso de selección. En seguida, se recupera el PDI de cada participante, se le programa la fecha de un examen de conocimientos y habilidades directivas y posteriormente se le cita para ser entrevistado por el Comité Evaluador que corresponda. Cada aspecto es evaluado con base en criterios establecidos para generar un puntaje, con base en el cual, se integra la terna que es entregada al Secretario de Educación,

quien determina, de los aspirantes que se le proponen, a la persona que ocupará el puesto de director de cada institución.

Por su parte, las unidades de la UPN, desde la transferencia de los servicios educativos a los estados (1992), han elegido a sus directores, primeramente ejerciendo las facultades del Secretario de educación para realizar el nombramiento (tal y como se hacía en el resto de las instituciones) y después a través de convocatoria de concurso de oposición, en la cual se prevé la entrega de un Plan de Trabajo por parte de los aspirantes, mismo que se expone en asamblea al personal de la unidad por la que se esté postulando. En dicha asamblea, los miembros de dicha comunidad votan por la opción que consideran se apega más a los requerimientos institucionales. Posteriormente, las autoridades educativas y sindicales analizan el perfil de los sustentantes, el expediente que presentan y su desempeño en una entrevista que llevan a cabo a fin de valorar las opciones y presentar una terna al Secretario de Educación de la entidad (Convocatoria, 2013). Un aspecto que resalta en este proceso, estriba en que “la Secretaría de Educación Jalisco, se reserva el derecho de nombrar como Director de la Unidad a un elemento diferente de la terna [...], si esta opción se considera pertinente” (Ídem), situación que no se observa en la convocatoria de los otros subsistemas.

La última convocatoria para directores de unidades de la UPN fue en 2017, en la cual únicamente se convocó a integrantes de la UPN 145. Los directores de las unidades de la UPN fueron designados en convocatorias particulares hechas para cada unidad en años previos (los concursos de las otras cuatro unidades se celebraron en fechas muy próximas entre sí, dentro del año 2016). Desde entonces y hasta la fecha en que se realiza el estudio que sustenta los datos del presente documento, no se ha llevado a cabo ningún concurso de oposición, sino que el Secretario de Educación en turno, ha hecho uso de sus facultades para designar encargados en las direcciones de las unidades.

Con respecto a los incentivos económicos que los directores obtienen al momento de ocupar el cargo, cabe mencionar que las escuelas normales estatales y de las instituciones de posgrado, cuentan con plaza para quien desempeña esta función; por su parte, las escuelas normales federales, reciben un incentivo económico en un concepto de pago específico, que se equipara con las claves estatales previamente citadas; en el caso de las Unidades de la UPN y de los CAM, reciben ese mismo concepto de pago, con un monto mínimo; finalmente en la DFC, la dirección la ocupa el Director del subsistema.

Respecto de las acciones de acompañamiento que se han generado para los directores recién nombrados, en el periodo 2013-2017, se aplicaron diferentes

estrategias para medir los alcances de su desempeño: aplicando entrevistas a alumnos; realizando evaluaciones intermedias para dar cuenta de las debilidades y emitir sugerencias al director y así, apoyarle en el cumplimiento de las metas que habían sido trazadas al inicio del ciclo escolar (Entrevista 17, 2022).

El nombramiento de directores...

Ha transitado por aciertos y desafíos que han ido marcando una trayectoria hacia un ejercicio más democrático y meritario; esta condición posiciona a los aspirantes en un mismo marco de posibilidades privilegiando las habilidades y trayectorias que demuestra cada uno de ellos y que atiende las necesidades que requiere la institución. Aunado a ello, esta selección se genera dentro del marco de la normatividad que sustenta cada convocatoria y cada concurso de oposición que se ha celebrado, se realiza en el marco del cuidado del orden político, toda vez que es el Secretario de Educación quien define al candidato que será designado para el cargo de entre las mejores opciones.

A pesar de ello, lo establecido en la Ley de educación estatal para sustentar este proceso resulta insuficiente para marcar un proceso formal y debidamente fundado, ya que actualmente puede variar tanto como cada administración educativa determine, al carecer de lineamientos específicos. En este sentido, quedan varios temas pendientes, como la definición de códigos de actuación por parte del Comité Evaluador cuando no existen candidatos idóneos para ocupar el cargo en una institución; la homologación de este ejercicio a todos los subsistemas (UPN), el brindar reconocimientos "suficientes" por el desempeño de una función directiva a quienes tengan resultados relevantes dentro del seguimiento que se realice y la consolidación del PDI como instrumento rector del hacer de las instituciones. Adicionalmente y como énfasis en lo ya normado, el seguimiento a los directores y sus PDI, es un ejercicio que sólo se menciona en el período 2013-2017 con un sentido de mejora y que, por lo tanto, sigue siendo un tópico en vías de concretarse.

1.3 Personal

Las instituciones formadoras de docentes, para dar seguimiento a las funciones que tienen encomendadas, cuentan con personal en el que descansa y se re-crea la identidad, la cultura, el clima organizacional, las dinámicas de trabajo, en sí, la vida institucional. Éste se clasifica en dos grandes grupos: por un lado, el **personal no docente** que tiene a su cargo aquellas tareas que *fortalecen* a la institución y que *coadyuvan* en el objetivo fundamental de la formación de docentes y por otro, el **personal académico** que tiene bajo su responsabilidad las tareas sustantivas de extensión y difusión de la cultura, investigación y docencia.

Es por ello que las descripciones que integran este bloque se organizan en dos grandes rubros que corresponden a los dos tipos de personal que conforman estas instituciones y dentro de cada uno de ellos, se particularizan algunas características para cada subsistema; asimismo se añade un apartado en el cual se precisa la vinculación con el SNTE.

Algunos datos de inicio...

Desde su creación, las instituciones de formación docente en Jalisco han contado con una plantilla de personal integrada por cierto número de plazas que, en su trayecto histórico, se han visto modificadas en cantidad, sin reconocer las necesidades que en cada momento han sido demandadas por el contexto de cada institución.

Estas plantillas se integran por plazas para personal no docente y para los académicos que, como se ha mencionado desempeñan tareas **adjetivas** de apoyo al proceso de enseñanza-aprendizaje y **sustantivas** respectivamente.

El personal es contratado por la Secretaría de Educación del Estado de Jalisco a partir de un tipo de nombramiento específico que, en el caso del presente documento, puede ser definitivo, interino y por contrato:

- *Definitivo*: trabajadores que cuentan con nombramiento sin fecha de término y al estar cubriendo al menos seis meses esta plaza, pasan a tener la condición de trabajador *de base*, con la cual adquieren un estatus de inamovilidad.
- *Interino*: son trabajadores que cuentan con nombramiento en una plaza por un período de máximo un año, aunque este puede renovarse.

- *Contrato*: Las instituciones hacen uso de sus recursos para pagar a los trabajadores, sin contar con una plaza como tal, ni adquirir derechos laborales ni recibir prestaciones.

1.3.1 Personal no docente

Los trabajadores no docentes son aquellos que desempeñan funciones adjetivas no relacionadas con el proceso enseñanza-aprendizaje. Conforme a los reglamentos vigentes en las instituciones del subsistema federalizado³, se describe que dentro de este personal se encuentran los de servicios, administrativos, profesionales, técnicos, computación, biblioteca y prefectos, variando en cada subsistema de acuerdo a las funciones que son prioritarias. En el caso de las instituciones de sostenimiento estatal, la mayor parte de las funciones son homólogas.

El *personal de servicios* realiza tareas relacionadas con la intendencia, el mantenimiento, transporte y vigilancia; por su parte, el *personal administrativo* realiza apoyo a las oficinas y unidades administrativas; y las categorías *profesional, técnico, computación, biblioteca y prefectos* desempeñan su función en actividades propias de su especialidad, en la administración y control de los recursos humanos, materiales y financieros, de los servicios bibliotecarios, procesamiento electrónico de datos, control y vigilancia del estudiantado, entre otras (ibid.).

Dada la antigüedad de la normatividad previamente referida, las instituciones han tenido que ir adecuando las funciones del personal no docente, en virtud de los cambios que se han generado en los planes y programas de estudio, en la matrícula, en las condiciones tecnológicas y en la propia dinámica institucional, para atender con solvencia la realidad que hoy persiste, a pesar de que la reglamentación no haya sufrido las actualizaciones necesarias. De ahí que las funciones descritas anteriormente, en la práctica no se atiendan estrictamente, sino que estén adecuadas a las necesidades de cada institución.

³ Normas que regulan las condiciones de trabajo del personal no docente de las escuelas del subsistema de Educación Normal (1984); Reglamento interior de trabajo del personal no docente de la Universidad Pedagógica Nacional (s.f.), y Normas que regulan las condiciones de trabajo del personal no docente de la Dirección General de Capacitación y Mejoramiento Profesional (s.f.).

Escuelas normales

a) Estadística del personal no docente

En el subsistema de educación normal, el personal no docente lo conforman: trabajadores de servicios, administrativos, profesionales, técnicos y prefectos. Este personal⁴ representa el 41% del total de la plantilla laboral, considerando no docentes y docentes (391 de 942). Es de mencionar que son cuatro instituciones (ByCENJ, ENSJ, ENRMH y CREN) las que congregan al 75% de los trabajadores no docentes de todas las escuelas normales, dato que es coincidente con las que mayor matrícula manifiestan y cuya infraestructura es más amplia por contar con mayor número de aulas y/o de superficie de terreno (ver [Tabla 2](#) y [Tabla 36](#)).

Los trabajadores **administrativos** son más numerosos en la ByCENJ (52) y en ENSJ (37). Por el contrario, las instituciones que menos personal de este tipo tienen, son ENECO y ENESAM con tres cada una (ver [Tabla 2](#)).

Al hablar del **personal de servicios**, en la ENRMH que funciona como internado, cuentan con 41 trabajadores con esta función, seguida de ENSJ, ByCENJ y CREN, con 36, 27 y 23 respectivamente; datos que son coincidentes con las escuelas con mayor número de aulas, de superficie del terreno y del área construida de las normales de la entidad. En cambio las instituciones con menos trabajadores de esta categoría son ENESAM (2) y ENEUT (3) que se encuentran entre las que tienen menor número de aulas, de superficie del terreno y de área construida (ver [Tabla 2](#) y [Tabla 36](#)).

Con respecto al **personal técnico, profesional y prefectos**, en la ByCENJ cuentan con 22 trabajadores y la ENSJ con 12, siendo las instituciones que más personal ostentan con esta categoría. Por el contrario, ENESAM y ENEA no cuentan con ninguna plaza y el resto de las instituciones cuentan con menos de diez trabajadores para desempeñar esta función. Se observa, en consecuencia, que los técnicos, profesionales y prefectos, son en cierta medida congruentes en número con la matrícula de las instituciones (ver [Tabla 2](#)).

En resumen, considerando a todo el personal no docente del subsistema, la institución que cuenta con mayor número es la ByCENJ con 101 trabajadores y en contraste la ENESAM es la de menos personal, con cinco trabajadores.

⁴ Datos contabilizados en número de trabajadores por función (administrativo, servicio, técnico u otra).

Tabla 2. Personal no docente por escuela normal

Tipo de sostenimiento	Escuela normal	Matrícula**	Personal Administrativo*	Personal de Servicio*	Técnicos, profesionales y prefectos*	Total de personal no docente
Estatal	ByCENJ	1,233	52	27	22	101
	ENEA	186	7	4	0	11
	ENEC	406	12	6	4	22
	ENEUT	223	6	3	1	10
	ENSE	309	11	8	5	24
	ENSJ***	824	37	36	12	85
	ESEF	279	7	7	3	17
Federalizado	ENECO	228	3	5	1	9
	ENESAM	240	3	2	0	5
	CREN	612	19	23	9	51
	ENRMH	514	11	41	4	56
	Total	5,054	168	162	61	391

Fuente: *Plantilla de personal UPN, CAM, Normal y Posgrado de Recursos Humanos. Datos expresados en número de trabajadores.

** Estadística educativa 2021-2022. Dirección de Planeación.

*** Instrumento "Condiciones de las instituciones de educación superior" de la ENSJ.

En cuanto al **tipo de nombramiento** del personal no docente⁵, se presentan algunos datos relevantes como:

- Las escuelas de sostenimiento estatal cuentan con mayor proporción de plazas de *base*, 92% en su conjunto.
- La ENEUT, ENSE, ENECO y ENESAM cuentan con el 100% de su personal no docente con plaza de *base*. El resto de las instituciones, cuentan con al menos el 85% de plazas asignadas en *base* a su personal no docente.
- Las instituciones con mayor número de plazas *interinas* son ENSJ (12 plazas) y ByCENJ y ENRMH con cuatro cada una.
- La ENSJ es la única institución que tiene una plaza bajo *contrato*.

b) Ingreso y promoción del personal no docente de las escuelas normales

Los **procesos de ingreso y promoción** del personal no docente se desarrollan en términos generales, en apego a las normativas que regulan estos procesos en las instituciones, dependiendo de cada tipo de sostenimiento (estatal y federalizado).

⁵ Datos contabilizados en número de plazas.

En las instituciones de *sostenimiento federalizado*, existen las Normas que regulan las condiciones de trabajo del personal no docente de las escuelas del subsistema de Educación Normal, en las cuales se describen los procesos de selección, admisión y promoción del personal no docente, normativa que fue depositada y sellada por el Tribunal Federal de Conciliación y Arbitraje en el año 1984 y actualizada en el año 2000 en Jalisco.

Al generarse plazas vacantes por renuncia, deceso o jubilación, se activa la cadena de promociones mediante *Concurso cerrado* para promover a los aspirantes internos y una vez que concluye este proceso, se someten a proceso las plazas que hayan resultado vacantes mediante *Concurso abierto*. Ambos ejercicios son coordinados por una *Comisión Dictaminadora* de cada escuela. En caso de que el concurso abierto se declare desierto, las propuestas generadas en la institución se envían a la Dirección de Educación Normal para su visto bueno.

Algunas otras precisiones respecto a los procedimientos de ingreso y promoción en las instituciones de sostenimiento federalizado:

- Las Normas incluyen los requisitos, factores y mecanismos de evaluación del personal, tanto para el proceso de ingreso como de promoción. Así mismo determinan los tipos de contratación, derechos y obligaciones del personal.
- Existen cargos directivos y áreas previstas en las Normas, que actualmente no existen y que inciden en los procedimientos de ingreso y promoción. En este sentido, las instituciones y las áreas de la SEEJ han hecho las adecuaciones correspondientes a las condiciones actuales, lo cual modifica en cierta medida, la forma en que se llevan a cabo los concursos.
- La Comisión Dictaminadora se integra por el director y personal nombrado por él, así como por trabajadores no docentes que se eligen en asamblea convocada por la organización sindical.
- Se ha creado la figura de una Comisión Dictaminadora Estatal (no prevista en la normatividad referida) que da el visto bueno a los procedimientos y resuelve las situaciones no previstas tanto en las Normas como en las convocatorias que se generan. Esta Comisión cuenta con la participación de integrantes de la SEEJ y del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, Sección 16.
- La normatividad aplicable a estos casos ha sido rebasada en cuanto a su temporalidad, ya que su vigencia es de más de 20 años, generando ambigüedades en su aplicación.

En las instituciones de *sostenimiento estatal* la normatividad que se aplica a los procesos de ingreso del personal no docente se circunscribe a lo descrito en las Condiciones Generales de Trabajo de los Trabajadores de la Secretaría de Educación del Estado de Jalisco (2004), en el Capítulo III Nombramientos, Artículo 28, donde se señala que:

“El Titular de la Secretaría, nombrará a los trabajadores que cubran las plazas de categorías no escalafonarias, ya sean las que resultan vacantes al recorrerse el escalafón o que sean de nueva creación, cualquiera que sea su denominación o categoría, de conformidad al convenio entre el Gobierno del Estado y el Sindicato, de fecha 18 de mayo de 1984, mismo que se fundamenta en el artículo 62 de la Ley Federal de los Trabajadores al Servicio del Estado”.

Esta condición propicia que el personal se incorpore a las escuelas sólo con el documento de presentación emitido por el área de Recursos Humanos de la SEEJ, sin que se conozca mayor información de él por parte de las instancias receptoras. Por otra parte, no tienen posibilidad de acceder a promociones para la mejora de su condición laboral y salarial, ya que todas las plazas en que se genera vacancia, se someten al procedimiento de nuevo ingreso, con excepción de los casos en los que el director pueda gestionar con la autoridad, la posibilidad de realizar de manera interna una cadena de promoción y dejar la plaza de nivel más bajo para proceso de ingreso.

Unidades de la UPN

a) Estadística del personal no docente de las unidades de la UPN

En este subsistema el personal no docente lo conforman: el personal de servicios, administrativos, bibliotecas, técnico, profesional y computación. Este personal⁶ representa el 24% del total del subsistema (73 de 309).

El **personal administrativo** se presenta en mayor número en la Unidad 141 en la cual cuentan con 10 trabajadores. Como en el caso del subsistema anterior, el personal administrativo desempeña funciones acordes a las necesidades que históricamente se van generando, derivadas de los cambios en la matrícula, en los planes y programas de estudio que se ofrecen y de las necesidades de las propias instituciones.

⁶ Datos contabilizados en número de trabajadores por función (administrativo, servicio, técnico u otra).

Con respecto al **personal de servicios** la cantidad oscila entre 5 y 6 trabajadores en todas las unidades de la UPN, en contraste con el número de aulas que conforman su infraestructura que oscila entre 8 y 15, aunado a la superficie total construida para aulas que va de 288 m² (UPN 141) a 921 m² en la UPN 143 y UPN 144 (ver [Tabla 3](#) y [Tabla 40](#)).

El personal **técnico, profesional, biblioteca y computación** se presenta en mayor cantidad en la UPN 145 con 6 trabajadores y en el resto de las unidades oscila entre 3 y 4 trabajadores, con lo cual, las funciones sustantivas y áreas de las escuelas, cuentan con ciertos apoyos según las categorías existentes en cada unidad.

Tabla 3. Personal no docente de las unidades de la UPN

Unidad	Matrícula**	Personal Administrativo*	Personal de Servicio*	Técnicos, profesionales, biblioteca y computación*	Total de personal no docente
UPN 141	457	10	5	4	19
UPN 142	628	6	6	3	15
UPN 143	438	3	5	4	12
UPN 144	544	3	5	4	12
UPN 145	447	3	6	6	15
Total	2,514	25	27	21	73

Fuente: *Plantilla de personal UPN. CAM, Normal y Posgrado de Recursos Humanos, expresados en número de trabajadores

** Datos de matrícula: Estadística educativa 2021-2022. Dirección de Planeación

Con respecto al **tipo de nombramiento**, resalta que el 85% de las plazas no docentes⁷ son de *base*, en este sentido la UPN 144 presenta el 100% de las plazas basificadas y es en la UPN 143 donde el número de plazas en *interinato* es mayor: 5 de 12, lo que representa un 42%. Existe, de manera equiparable con las escuelas normales, un número importante de plazas asignadas en condición de base a los trabajadores no docentes.

b) Ingreso y promoción del personal no docente de la UPN

En el subsistema, los **procesos de ingreso y promoción** del personal no docente, se llevan a cabo en su mayoría apegados al *Reglamento interior de trabajo del personal no docente de la Universidad Pedagógica Nacional* de mayo de 1983, en el que se establecen los criterios para tales fines.

⁷ Datos contabilizados en número de plazas.

En las unidades de la Universidad Pedagógica Nacional, cuando existe una vacante definitiva de categoría mayor, se genera un proceso de promoción a través de un *Concurso de selección*. Una vez que se promueve a los aspirantes internos, se realiza un nuevo concurso para admitir a aspirantes externos que también pasan por este procedimiento y que son propuestos 50% por la parte oficial y el porcentaje restante, por la organización sindical (ambas al interior de las instituciones). En ambos procedimientos, existe la coordinación de una *Comisión Mixta* de cada unidad.

Es de observar algunas situaciones particulares de los procedimientos para el ingreso y promoción del personal no docente en las unidades de la UPN:

- El Reglamento incluye los requisitos, factores, ponderación y mecanismos para la valoración de los participantes en el Concurso de selección, tanto para el proceso de ingreso como de promoción. Asimismo, determinan los tipos de contratación, derechos y obligaciones del personal.
- Existen cargos directivos y áreas previstas en el Reglamento, relacionadas con la Rectoría del Ajusco y otras que no existen actualmente pero que inciden en estos procedimientos de ingreso y promoción. En este sentido, las instituciones y las áreas de la SEEJ han hecho las adecuaciones correspondientes a las condiciones actuales, lo cual modifica en cierta medida, la forma en que se llevan a cabo los concursos.
- “En caso de muerte, jubilación o incapacidad permanente del trabajador [...], se dará preferencia si cubre los requisitos que establece este Reglamento, a su cónyuge e hijos para ocupar la vacante que resulte después de haber realizado las promociones correspondientes.” (Reglamento interior de trabajo del personal no docente de la Universidad Pedagógica Nacional, 1983).
- La normatividad aplicable a estos casos, ha sido rebasada en cuanto a su temporalidad, ya que su vigencia es de casi 40 años, generando ambigüedades en su aplicación.

Instituciones de formación continua

a) Estadística del personal no docente de las instituciones de formación continua

En los CAM, conforme a las Normas que regulan las condiciones de trabajo del personal no docente de la Dirección de Capacitación y Mejoramiento Profesional (s.f.), el personal no docente se conforma por: de servicios,

administrativos, profesionales y técnicos. Estos trabajadores representan el 16% del total del subsistema (32 de 199) y la mayor parte se concentra en la Dirección de Formación Continua (17 trabajadores).

En todos los centros de trabajo de este subsistema existe **personal administrativo**⁸ para realizar las funciones propias de apoyo a las oficinas de cada institución. Destaca que, en el CAM Ciudad Guzmán, no cuentan con **personal de servicios** para dar mantenimiento y garantizar la limpieza de las instalaciones y que sólo existe un trabajador con funciones de **personal técnico** en la Dirección de Formación Continua (ver [Tabla 4](#)).

Tabla 4. Personal no docente de las instituciones de formación continua

Tipo de sostenimiento	Institución	Personal Administrativo	Personal de Servicio	Personal Técnico	Total de personal no docente
Federalizado	*CAM GDL	5	4		9
	*CAM CG	3	0		3
	*CAM LM	2	1		3
Estatal	**DFC	14	2	1	17
	Total	24	7	1	32

Fuente: *Plantilla de personal UPN, CAM, Normal y Posgrado de Recursos Humanos, expresados en número de trabajadores.

** Instrumento "Condiciones de las instituciones de educación superior" de la DFC.

Con relación a su condición respecto a la propiedad de la plaza⁹, el personal del CAM GDL tiene el 100% de sus plazas no docentes otorgadas en base, el CAM CG y CAM LM coinciden reportando dos de base y una interina en cada institución. Finalmente, la DFC cuenta con un 95% de sus plazas no docentes en base (18) y 5% en interinato (1).

b) Ingreso y promoción del personal no docente de las instituciones de formación continua

Para realizar el proceso de ingreso del personal no docente, los Centros de Actualización del Magisterio, que son las instituciones de *sostenimiento federalizado*, se apegan a la normatividad vigente, en las "Normas que regulan las condiciones de trabajo del personal no docente de la Dirección General de Capacitación y Mejoramiento Profesional, que data aproximadamente de la década de 1990. Consiste en emitir una convocatoria que describe los perfiles

⁸ Datos contabilizados en número de trabajadores por función.

⁹ Datos contabilizados en número de plazas.

y requisitos de ingreso, a partir de los cuales, una *Comisión Dictaminadora* para el personal no docente evalúa a los participantes en el *Concurso cerrado de oposición*. Los periodos de convocatorias para *Concurso abierto para ingreso* surgen de la liberación de plazas por jubilación, renuncia o defunción, una vez que se hayan cubierto los procedimientos de promoción del personal que ya labora en las instituciones.

Existen elementos que resaltan dentro de la normatividad previamente referida, que pudieran ser factor que favorece u obstaculiza el proceso de ingreso del personal no docente:

- La normatividad prevé en su articulado las funciones a desarrollar por cada tipo de puesto, los requisitos para el ingreso, el tipo de concursos y los tiempos para su realización; las directrices para el funcionamiento de la Comisión Dictaminadora y los mecanismos a nivel general para el desarrollo de los concursos.
- Los requisitos que se establecen para el ingreso del personal, son genéricos y queda a la Comisión Dictaminadora la definición de los procedimientos y pruebas para evaluar la capacidad de los aspirantes, así como los factores para su valoración.
- La Comisión Dictaminadora se integra por el director y personal nombrado por él, así como por trabajadores no docentes que se eligen entre ellos mismos a través de asamblea convocada por la organización sindical.
- Se ha creado la figura de una Comisión Dictaminadora Estatal que da el visto bueno a los procedimientos y resuelve las situaciones no previstas tanto en las Normas como en las convocatorias que se generan (condición no registrada en la norma). Esta Comisión cuenta con la participación de integrantes de la Secretaría de Educación del Estado de Jalisco y del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, Sección 16.
- La antigüedad de la normatividad, de alrededor de 30 años, ha provocado que el proceso se adecue a las condiciones de las instituciones y de la propia Secretaría de Educación del Estado de Jalisco, además de que genera ambigüedades en los usuarios.

En la DFC, de *sostenimiento estatal*, el ingreso y promoción del personal no docente, están de igual forma, a lo dispuesto para las escuelas normales de este mismo tipo de sostenimiento.

Instituciones de posgrado

a) Estadística del personal no docente de las instituciones de posgrado

En las instituciones de posgrado, el personal no docente se integra por trabajadores de servicios, administrativos, profesionales y técnicos. Se genera una distinción entre CEP e instituciones como ISIDM y CIPS, dado que en el primero, el personal no docente que se registra en la [Tabla 5](#) no pertenece al CEP, sino a las subsedes donde se imparte la maestría (son espacios prestados); a este personal se le realiza un pago adicional a su sueldo por atender la limpieza y/o realiza trabajo administrativo los días sábado para apoyar al posgrado. Por su parte, ISIDM y CIPS son instituciones que sí cuentan con plantilla de personal no docente como el resto de los subsistemas. Desde esta perspectiva, en este apartado las descripciones se realizan por separado, así como las precisiones para cada caso.

Tabla 5. Personal no docente en las instituciones de posgrado					
Institución	Matrícula	Personal Administrativo	Personal de Servicio	Profesional y técnico	Total de personal no docente
*ISIDM	233***	9	9	3	21
*CIPS	93**	10	4	1	15
Total ISIDM y CIPS	326	19	13	4	36
****CEP. Subsedes					
Arandas	37	1	1		2
Autlán	29	0	2		2
Casimiro Castillo	28	0	1		1
Ciudad Guzmán	44	0	1		1
Cocula	41	0	2		2
Colotlán	64	2	0		2
Escuela Normal de Educadoras GDL	62	1	1		2
Escuela Normal Superior de Jalisco	79	1	2		3
Lagos de Moreno	44	2	0		2
Puerto Vallarta	41	1	1		2
San Antonio Matute	35	1	1		2

Fuente: *Plantilla de personal UPN, CAM, Normal y Posgrado de Recursos Humanos con datos expresados en número de trabajadores

** Matrícula: Estadística educativa 2021-2022. Dirección General de Planeación.

*** Matrícula: Estadística educativa 2021-2022 y 2020-2021. Dirección General de Planeación. Los datos son aproximados ya que se integró la matrícula de ingreso de los dos ciclos escolares, sin considerar el número de deserciones.

**** Personal no docente del CEP: Instrumento "Condiciones de las instituciones de educación superior".

El personal no docente¹⁰ de ISIDM y CIPS representa el 30% del total de trabajadores (36 de 122). CEP por su parte, cuenta con el apoyo de 21 trabajadores para resolver exclusivamente las actividades administrativas y de servicios de las distintas subsedes (ver [Tabla 5](#)).

Con respecto a los **administrativos**, ISIDM y CIPS cuentan con número similar de trabajadores. Sólo en siete de las 11 subsedes de CEP reciben apoyo de en el desahogo del trabajo administrativo, por lo que resulta probable que estas tareas sean resueltas en las oficinas centrales de CEP para los espacios en donde no cuentan este tipo de recursos humanos.

Respecto al **personal de servicios**, ISIDM y CIPS cuentan con personal suficiente para realizar la limpieza y tareas de mantenimiento de los edificios que no son muy grandes en cuanto a infraestructura. Por su parte CEP reporta contar con al menos una persona de servicios en cada subsede, lo cual garantiza la limpieza en las aulas de las sesiones en que se imparte la maestría que se ofrece.

El **personal profesional y técnico** aparece en la plantilla de personal de ISIDM y de CIPS en cantidad apropiada a la matrícula existente en cada uno de ellos.

En ISIDM y CIPS se cuenta con plazas de base¹¹ en un 100%.

b) Ingreso y promoción del personal no docente de las instituciones de posgrado

Por ser instituciones de *sostenimiento estatal*, el ingreso y promoción del personal no docente de ISIDM y CIPS, están de igual forma, a lo dispuesto para las escuelas normales de este mismo tipo de sostenimiento.

¹⁰ Datos expresados en número de trabajadores.

¹¹ Datos contabilizados en número de plazas.

Algunas consideraciones del personal no docente...

En Jalisco, el personal no docente desempeña sus funciones en virtud de las condiciones que van presentando con el paso del tiempo, así como de las nuevas necesidades que surgen en las instituciones, de tal forma que los trabajadores se adaptan para atenderlas y subsanarlas en cierta medida. Más allá del número de trabajadores *administrativos*, resalta el hecho de que son contratados para una tarea específica y por lo tanto cuentan con ciertas habilidades, aunque en el camino se van requiriendo de otras, acordes a cada nueva realidad, condición que no necesariamente está prevista al momento de su ingreso a la institución. Asimismo, el personal de *servicios* ciertamente es consistente en número con las tareas que pueden producirse en edificios grandes como CREN o ENRMH o en pequeños como la ENEUT y el ISIDM, pero al mismo tiempo es necesario que exista la posibilidad de que estas tareas estén bien realizadas y que se cuente con mantenimiento y limpieza propios de estas instituciones.

Se puede observar que existe un alto porcentaje del personal no docente que cuenta con plaza de base, lo que se traduce en estabilidad laboral, conocimiento del contexto y de sus funciones, así como continuidad a los procesos que tienen asignados; por otro lado, también puede propiciar que exista poca productividad, asentamiento de rutinas y poca innovación, así como vicios en las funciones que desempeñan, por sentirse con la certeza de su inamovilidad. En contraparte, el contar con personal interino puede producir renovación de prácticas y personas, lo que conduce a un buen nivel de desempeño; aunque esta situación provoca que el trabajador se vea afectado en la percepción de algunas prestaciones y en la sensación de inestabilidad de su condición laboral. Actualmente las instituciones no han encontrado mecanismos que permitan brindar estabilidad laboral y verificar al mismo tiempo el cumplimiento del trabajo con buena calidad, sin que se traduzca en conformismo, o amenaza según sea el caso.

Con respecto al ingreso y promoción del personal no docente, las instituciones de sostenimiento federalizado, cuentan con normatividad robusta para generar estos procesos de manera ágil por contar con criterios establecidos; no obstante estos documentos normativos en algunos casos no fueron debidamente registrados en las instancias de Conciliación y Arbitraje correspondientes, además de que son de una antigüedad que data de tres a cuatro décadas aproximadamente y por lo tanto, han sido superadas por las condiciones actuales con que las instituciones realizan sus funciones, llevándolas a que tengan que hacer adecuaciones (en algunos casos poco claras) para cumplir con la situación actual en que se desenvuelven.

En el sostenimiento estatal, por su parte, el hecho de que sea tan débil la normatividad para el ingreso y la promoción propicia que el personal no docente ingrese sin la observancia de perfiles y requerimientos, lo cual no garantiza la calidad de las contrataciones que se realizan. Al mismo tiempo se produce desmotivación y estancamiento entre los que ya ingresaron al sistema educativo, toda vez que no tienen posibilidad de acceder a una mejora salarial y laboral.

1.3.2 Personal académico

En las instituciones formadoras de docentes, el personal académico o personal docente, es aquel que desempeña funciones de extensión y difusión, investigación, así como de docencia, que son las tareas sustantivas de estos subsistemas.

En cuanto a su condición laboral, prestacional y operativa, en la mayoría de los casos se encuentra regulada por normas específicas que en gran medida fueron creadas previo al establecimiento del ANMEB de 1992 y son de procedencia federal, por lo cual, se infiere que tienen, alrededor de 30 años de antigüedad o más y son específicas para cada subsistema. En ellas se establecen jornadas laborales, tipos de plazas, de contrataciones, de procesos promocionales y de ingreso, entre otros aspectos que contribuyen a caracterizar al personal de los subsistemas y a definir su condición laboral y sus funciones.

Existen, algunas condiciones que son comunes para todas las instituciones formadoras de docentes, tal es el caso de las *cargas horarias* y *las categorías y niveles de los nombramientos*. En este sentido, las *cargas horarias* con que se contrata a los académicos pueden ser:

- *De jornada*, propias de las instituciones de sostenimiento federalizado con posibilidad de tener tiempo completo (40 horas), tres cuartos de tiempo (30 horas) o medio tiempo (20 horas).
- *Por horas*, que puede variar de una hasta 48 horas, preferentemente para las instituciones de sostenimiento estatal. En el subsistema federalizado, las plazas por horas, pueden ser de una y hasta 19 horas como máximo.

Una característica que destaca según el tipo de sostenimiento es que los académicos pueden tener máximo 40 horas si la suma de la carga horaria de sus plazas son exclusivamente de sostenimiento federalizado y máximo 48 horas si la suma de las horas de las plazas que ostentan es de sostenimiento mixto (estatal y federal), o sólo estatal.

Con el propósito de definir un criterio que ayude en la caracterización que se presenta en este apartado, a partir de la distribución de las plazas de jornada en las instituciones de sostenimiento federalizado (tiempo completo, tres

cuartos de tiempo y medio tiempo), se establecieron rangos para poder clasificar a las instituciones estatales bajo esta misma perspectiva y entonces generar un análisis que permita generar conclusiones más homogéneas, de tal forma que se entiende por:

- Más de 48 horas. Existe personal que fue contratado antes de la creación del Reglamento de Incompatibilidades, el cual regula esta carga horaria y por ello, es posible que ostente más de 48 horas, aunque actualmente estos casos son excepcionales.
- Tiempo completo. De 37 a 48 horas.
- Tres cuartos de tiempo. De 25 a 36 horas.
- Medio tiempo. De 20 a 24 horas.
- Menos de 20 horas.

Con relación a la categoría, las plazas del personal académico pueden ser del tipo titulares, asociados, de asignatura o bien auxiliares. En los tres primeros casos (titulares, asociados y de asignatura), los niveles pueden ser A, B ó C. Cada una de las categorías y niveles, requieren de perfiles específicos por parte de quienes las ocupan, que van escalando en cuanto a experiencia académica y profesional, de tal forma que las titulares con nivel C son las que más requisitos requieren y mayores responsabilidades laborales, pero también las que más beneficios económicos representan.

Tomando como punto de partida las condiciones comunes que anteriormente fueron enunciadas, en los apartados que a continuación se despliegan, se presenta información estadística respectiva a la cantidad de académicos, su distribución por carga horaria, por tipos de nombramiento, antigüedad en el subsistema, así como aquella que describe los procesos de ingreso, promoción y obtención de estímulos.

Esta información tiene su origen en la Plantilla de personal de la Dirección de Recursos Humanos de la SEEJ y en el instrumento "Condiciones de las instituciones de educación superior" llenado por cada institución. La plantilla de Recursos Humanos se considera para obtener el número de docentes, la carga horaria y el tipo de nombramiento. Para la antigüedad y personal comisionado se tomó la información que aportó cada institución en el instrumento anteriormente citado. En el caso de las instituciones que aportaron en algún criterio, información menor al 50% del total de académicos, ésta ha sido desestimada y no integrada en estos datos.

Escuelas Normales

a) Estadística del personal académico de las Escuelas normales

Este personal es el más numeroso de todos los subsistemas por la configuración misma de las instituciones, que en total suman once de carácter público (siete de sostenimiento estatal y cuatro federalizadas (ver [Tabla 6](#)).

Tabla 6. Personal académico de las instituciones de formación docente			
Subsistema	Institución	Cantidad de académicos	
		Base de datos de Recursos humanos	Instrumento "Condiciones de las IES"
Escuelas normales	ByCENJ	119	88
	ENEA	28	27
	ENEG	43	8
	ENEUT	34	35
	ENSE	44	47
	ENSJ	S/D*	102
	ESEF	33	30
	CREN	57	58
	ENECO	21	S/D
	ENESAM	24	S/D
ENRMH	46	45	
Subtotal		551	440
Unidades de la UPN	UPN 141	48	51
	UPN 142	56	44
	UPN 143	33	31
	UPN 144	36	38
	UPN 145	48	S/D
Subtotal		221	164
Instituciones de formación continua	CAM GDL	37	36
	CAM CG	15	14
	CAM LM	9	8
	DFC	S/D	105
Subtotal		61	163
Instituciones de posgrado	CEP	S/D	139
	CIPS	25	24
	ISIDM	59	50
Subtotal		84	213

Fuente: Plantilla de personal UPN, CAM, Normal y Posgrado de Recursos Humanos e Instrumento "Condiciones de las instituciones de educación superior".

Datos expresados en número de académicos.

S/D: Sin dato

* Al no contar con el dato de la Plantilla de personal, se considerará el total que arroja el instrumento "Condiciones de las instituciones de educación superior" para hacer los análisis que correspondan en los siguientes apartados.

Respecto al número de académicos, las escuelas que cuentan con la **plantilla de personal** más numerosa son la ByCENJ y la ENSJ, ambas ubicadas en la Zona Metropolitana de Guadalajara; mientras que la ENECO es la que tiene menor número y se localiza en la Región Norte del estado de Jalisco, próxima a la zona wixárika.

En la distribución de los académicos respecto a su **carga horaria**, en las escuelas de sostenimiento federalizado, se identifica que el 78% cuenta con plazas de más de 37 horas (tiempo completo), mientras que en todas las de sostenimiento estatal, más del 50% de los docentes ostentan plazas menores a 25 horas (medio tiempo), además de que existe la plaza de director y de subdirector. Una condición particular en la ESEF es que dos de sus académicos cuentan con plaza de sostenimiento federalizado, las cuales fueron creadas en el período 2012-2018 para dotar a las escuelas normales de docentes de la asignatura de inglés y aunque el conjunto de éstas se asignó a las distintas normales, sólo en la ESEF se recupera información de la base de datos que se aportó (ver [Tabla 7](#)).

Tabla 7. Personal académico por carga horaria en las Escuelas normales

Tipo de sostenimiento	Escuela normal	Más de 48 horas	De 37 a 48 horas	De 25 a 36 horas	De 20 a 24 horas	Menos de 20 horas	Total
Estatal	ByCENJ	3	22	21	9	64	119
		3%	18%	18%	8%	54%	
	ENEA	0	5	6	8	9	28
		0%	18%	21%	29%	32%	
	ENEG	3	7	10	8	15	43
		7%	16%	23%	19%	35%	
	ENEUT	3	5	5	2	19	34
		9%	15%	15%	6%	56%	
ENSE	0	6	7	12	19	44	
	0%	14%	16%	27%	43%		
*ENSJ	1	19	17	14	51	102	
	1%	19%	17%	14%	50%		
ESEF	2	8	9	6	8	33	
	6%	24%	27%	18%	24%		
Federalizado	CREN	0	38	3	14	2	57
		0%	67%	5%	25%	4%	
	ENECO	0	17	0	2	2	21
		0%	81%	0%	10%	10%	
ENESAM	0	20	0	3	1	24	
	0%	83%	0%	13%	4%		
ENRMH	0	40	3	2	1	46	
	0%	87%	7%	4%	2%		
Subsistema	Total	12	187	81	80	191	551
		2%	34%	15%	15%	35%	

Fuente: Plantilla de personal UPN, CAM, Normal y Posgrado de Recursos Humanos, expresada en número de trabajadores

* Información obtenida del instrumento "Condiciones de las instituciones de educación superior".

Datos contabilizados en número de trabajadores.



Así como el personal no docente, las contrataciones de los académicos de las escuelas normales también se describen bajo la condición de ser de *base*, *interinos* o *por contrato*. De ahí que se identifica que las instituciones de sostenimiento estatal cuentan con mayor proporción de docentes con *plazas de base* (95%) y en las de sostenimiento federalizado es el 81% que se encuentra en esta condición. Como dato peculiar, la ENEUT y la ESEF tienen tres docentes bajo *contrato* cada una. Las instituciones con mayor proporción de docentes con *plazas interinas* son CREN y ENECO con 23% cada una y ENEA cuenta con el 100% de sus docentes con plaza de base (ver [Tabla 8](#)).

Sostenimiento	Institución	Base	Interinato	Contrato	Total
Estatal	ByCENJ	526	5	0	531
		99%	1%	0%	
	ENEA	151	0	0	151
		100%	0%	0%	
	ENEC	161	2	0	163
		99%	1%	0%	
	ENEUT	127	9	3	139
		91%	6%	2%	
	ENSE	167	2	0	169
		99%	1%	0%	
	ENSJ	79	31	0	110
		72%	28%	0%	
	ESEF	126	19	3	148
		85%	13%	2%	
Federalizado	CREN	56	17	0	73
		77%	23%	0%	
	ENECO	17	5	0	22
		77%	23%	0%	
	ENESAM	21	5	0	26
		81%	19%	0%	
	ENRMH	41	5	0	46
		89%	11%	0%	
Subsistema	Total	1,472	100	6	1578
		93%	6%	1%	

Fuente: Información obtenida de la Plantilla de personal UPN, CAM, Normal y Posgrado de Recursos Humanos.

* Información obtenida del instrumento "Condiciones de las instituciones de educación superior".

Datos contabilizados en número de plazas.

Resulta importante revisar qué tanta **renovación y permanencia** existe en los académicos de las escuelas normales, explicadas a partir del análisis del histórico de ingresos que han tenido, así como de los rangos de edad que prevalecen en las instituciones.

Los datos específicos de las escuelas normales (Tabla 9) exponen que el rango de antigüedad que se manifiesta con mayor frecuencia (19%) es de cero a cinco años, lo cual implica que existen 82 académicos que ingresaron recientemente al subsistema. Resalta además que los rangos de 16 a 20, de 21 a 25 y de 26 a 30 años de antigüedad, suman 177 trabajadores, que representa el 41% del total de académicos. Con más de 30 años de antigüedad se identifican 20 docentes en todo el subsistema, mismos que se reconocen en posibilidad de jubilarse próximamente. Destaca que de la ENSJ no se cuenta con información del 41% de sus académicos respecto a este tópico.

Tabla 9. Antigüedad del personal académico en las Escuelas normales

Sostenimiento	Institución	Sin información	De 0 a 5 años	De 6 a 10 años	De 11 a 15 años	De 16 a 20 años	De 21 a 25 años	De 26 a 30 años	De 31 a 35 años	De 36 a 40 años	41 años y más	Total
Estatal	ByCENJ	0	25	7	11	17	13	13	2	0	0	88
	ENEA	1	4	1	1	3	9	7	1	0	0	27
	ENSE	0	15	8	2	4	4	13	1	0	0	47
	ENSJ	42	10	7	5	16	8	6	1	1	6	102
	ESEF	0	8	3	0	9	8	2	0	0	0	30
Federalizado	CREN	0	14	9	10	8	5	9	0	0	3	58
	ENRMH	0	6	13	7	5	4	5	3	1	1	45
Subsistema	Total	62	82	51	39	67	53	57	9	2	10	397
	Porcentaje	16%	21%	13%	10%	17%	13%	14%	2%	1%	3%	

Fuente: Instrumento "Condiciones de las instituciones de educación superior". Datos expresados en número de académicos.

De manera complementaria a la información referida, en el histórico de ingresos a las escuelas normales (Tabla 10), destaca que el ciclo escolar en que más ingresos hubo como subsistema fue el 2018-2019, que coincide con el término del sexenio, en el cual se registran 46 académicos nóveles, seguido por el 2021-2022, en el cual fueron 32 los que se incorporaron a las instituciones y en esos mismos ciclos escolares la ENSJ fue la escuela con mayor número de ingresos. Se refleja en este histórico, que la renovación del personal académico es constante, según se presume, los procesos de jubilación se van sucediendo.

Tabla 10. Histórico de ingresos del personal académico a las Escuelas normales

Institución	2021-2022	2020-2021	2019-2020	2018-2019	2017-2018	2016-2017	2015-2016	2014-2015	2013-2014	2012-2013	2011-2012	2010-2011	2009-2010	2008-2009	Total
ByCENJ	S/D	2	0	1	7	4	1	0	0	1	0	0	1	0	17
ENEA	1	0	1	2	1	0	0	1	1	1	0	0	1	0	9
ENEG	1	1	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	4
ENEUT	6	1	2	9	0	0	1	1	1	0	0	1	0	0	22
ENSE	2	4	6	2	2	2	6	0	0	0	0	0	0	1	25
ENSJ	14	5	6	22	1	7	2	2	1	0	2	0	0	6	68
ESEF	5	1	2	2	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	11
CREN	2	1	5	2	4	0	1	0	3	6	0	1	4	1	30
ENRMH	1	0	0	6	2	4	5	1	2	0	3	0	1	0	25
Total	32	15	22	46	18	18	16	5	8	8	6	2	7	8	211
	15%	7%	10%	22%	9%	9%	8%	2%	4%	4%	3%	1%	3%	4%	

Fuente: Instrumento "Condiciones de las instituciones de educación superior". Datos expresados en número de académicos.

b) Ingreso y promoción del personal académico de las Escuelas normales

Los procesos de ingreso y promoción del personal académico difieren en los dos tipos de sostenimiento en algunos aspectos y procedimientos específicos, aunque en términos generales, la normatividad que los regula establece los lineamientos para que el personal ingrese a las instituciones y para que obtenga plazas de mayor categoría, nivel y carga horaria.

Ambos reglamentos fueron creados en el Estado de Jalisco, tomando como punto de partida el Reglamento interior de trabajo del personal académico del subsistema de educación normal de la Secretaría de Educación Pública de origen federal, elaborado en 1982, en donde se establecen los perfiles originales para cada categoría y nivel.

En las instituciones de *sostenimiento federalizado* realizan sus procesos de ingreso y promoción acorde a la normatividad que en este caso se concreta en el Reglamento para la promoción del personal docente de las escuelas normales federalizadas de la Secretaría de Educación en el Estado de Jalisco (2005), en el cual se describen los procedimientos para realizar los concursos de oposición, abierto para ingreso y cerrado para promoción.

Para la implementación del **Concurso de oposición abierto para ingreso**, se describen en el Reglamento elementos mínimos para que los sustentantes que cubran los perfiles establecidos en la convocatoria, ocupen las plazas vacantes definitivas después de haberse completado un Concurso de oposición cerrado y que el personal de la institución hubiera agotado la cadena de promoción. Relativo al **Concurso Cerrado para promoción**, la normatividad establece los requerimientos para los perfiles de cada nivel y categoría (que fueron *flexibilizados* respecto a la normativa federal de 1982), así como los mecanismos, requisitos básicos de participación y el tabulador de factores y puntajes. También explicita las funciones de los órganos de dictaminación interna y a nivel estatal para evaluar los expedientes de los participantes y dar el visto bueno a los resultados según su nivel de responsabilidad.

Se hace mención especial sobre el *Tabulador de factores y puntajes* que es muy reducido en cuanto a los elementos que son considerados para evaluar a los sustentantes en las promociones, además de que el proceso para el ingreso del personal se delimita con pautas mínimas que dejan a la interpretación muchos de los procedimientos del concurso abierto. Existen algunos aspectos no previstos en la normatividad como los procedimientos a seguir cuando no existen las plazas inmediatas superiores a las que se ostentan o cómo generar las promociones por carga horaria. De manera complementaria, en el proceso de ingreso, las plazas que se someten a concurso abierto se validan por el área de Recursos humanos de la SEEJ en función de las necesidades que tenga la institución, mismas que son definidas por el director en turno de la institución. Aunado a ello, se percibe una condición de ambigüedad en la reglamentación a utilizar en estos procesos, toda vez que además de existir la normativa previamente citada, en algunas escuelas normales federalizadas, aún recurren al reglamento que data de la década de los 80 para llevar a cabo los concursos (Entrevista 2, 2022 y Entrevista 4, 2022).

El Reglamento para la promoción del personal docente de *sostenimiento estatal* adscrito a las instituciones del nivel superior de la Secretaría de Educación Jalisco, agremiados a la Sección 47 del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, de noviembre de 2012 regula el **ingreso del personal** docente a través de Concurso Abierto para ocupar plazas vacantes definitivas (posterior a un Concurso Cerrado) o plazas vacantes temporales cuando no existan candidatos a ocuparlas dentro de la institución. Establece además los requisitos, procedimientos y órganos que se involucran en el procedimiento, tales como la Comisión Dictaminadora Interna y la Comisión Dictaminadora Estatal.

Esta misma normatividad regula los procesos de recategorización e incremento de horas que constituyen los dos principales mecanismos para la **promoción**. Establece además los perfiles necesarios para alcanzar cada categoría y nivel, los requisitos para la participación en el *Concurso Cerrado*, los órganos participantes (que coinciden con los del proceso de ingreso) y el tabulador de factores y puntajes con que se evalúa a los participantes.

Es de señalar que ambos reglamentos están firmados por las autoridades educativa y sindical, pero no fueron registrados en el Tribunal de Arbitraje y Escalafón. Su aplicación es permanente en las instituciones y los procesos se llevan a cabo en los términos que esta normatividad establece cuando se generan las plazas vacantes.

c) Incentivos para el personal académico de las escuelas normales

En las escuelas normales de sostenimiento federalizado, existe el Programa de estímulos al personal docente de educación media superior y superior que tiene como propósito "reafirmar el trascendente papel de los educadores en el proceso de enseñanza-aprendizaje" (Lineamientos generales para la operación del Programa de estímulos al desempeño del personal docente de Educación Media Superior y Superior, 2002, p.1), razón por la cual enfatiza la labor centrada en la función sustantiva de docencia.

Conforme a lo establecido en la normatividad que sustenta el otorgamiento del estímulo "Desempeño Docente" (Reglamento para la operación del programa de estímulos al desempeño del personal docente al personal académico de los Centros de Actualización del Magisterio y Escuelas Normales del subsistema federalizado en el Estado de Jalisco, dependientes de las Direcciones Generales de Actualización y Superación del Magisterio y de Educación Normal, 2002), su obtención se genera a través de concursos anuales en los cuales, los participantes demuestran su productividad con documentación que la avale conforme al tabulador que se describe en el Reglamento y, considerando la suficiencia presupuestal, se asignan los salarios mínimos correspondientes. Los cuerpos dictaminadores responsables de este proceso en cada institución y a nivel estatal son el Comité de Evaluación y la Comisión Interinstitucional respectivamente. Cabe mencionar que la bolsa de salarios que se asigna a Jalisco para el sostenimiento federalizado, se distribuye entre las escuelas normales y los CAM; por el contrario, en las instituciones estatales no existen estímulos.

Este programa se aplica año con año, en plena observancia de la normatividad aplicable, en la cual está previsto que el Sindicato no tiene participación alguna.

Esta prestación, genera dinámicas de trabajo en las instituciones, por obtener recursos económicos de manera temporal (por un año), que impacta en su productividad y en el desempeño de quienes aspiran a estos apoyos.

Unidades de la UPN

a) Estadística del personal académico de las unidades de la UPN

La **plantilla** de los académicos en las unidades de la UPN es la que sigue a las escuelas normales en número de integrantes, ya que son 221 docentes los que conforman este subsistema. La planta académica oscila entre 33 docentes en la UPN 143, con sede en Autlán y 56 en la UPN 142 con sede en Tlaquepaque. Las sedes foráneas, son las que cuentan con menor cantidad de personal académico, con respecto a las que se ubican en Zona Metropolitana de Guadalajara.

A diferencia de las escuelas normales federalizadas y de los CAM, en las unidades de la UPN, en lo que respecta a la **carga horaria**, el mayor porcentaje de docentes cuentan con plazas de menos de 20 horas (40%), seguidos de los de tiempo completo, que representan el 34% (76 académicos). Destaca que docentes con tres cuartos de tiempo existen sólo tres (ver [Tabla 11](#)).

Institución	Más de 48 horas	De 37 a 48 horas	De 25 a 36 horas	De 20 a 24 horas	Menos de 20 horas	Total
UPN 141	0	17	1	10	20	48
	0%	35%	2%	21%	42%	
UPN 142	0	23	1	13	19	56
	0%	41%	2%	23%	34%	
UPN 143	0	10	0	12	11	33
	0%	30%	0%	36%	33%	
UPN 144	0	11	1	8	16	36
	0%	31%	3%	22%	44%	
UPN 145	0	15	0	10	23	48
	0%	31%	0%	21%	48%	
Subsistema	0	76	3	53	89	221
	0%	34%	2%	24%	40%	

Fuente: Información obtenida de la Plantilla de personal UPN, CAM, Normal y Posgrado de Recursos Humanos.

Datos expresados en número de académicos.

En ninguna unidad de UPN existe la clave de director o subdirector, aunque existen docentes con nombramiento para desempeñar dichas funciones en cada unidad.

Una de las características que resalta respecto al **tipo de contratación** que tienen, es que en su mayoría son interinos (70% del personal se encuentra en esta condición). Esta situación se genera a partir de la transferencia de los servicios educativos a las entidades (1992), al propiciarse ambigüedad en los procedimientos de ingreso del personal, pues existe indefinición entre las facultades de la UPN Ajusco y las de la Secretaría de Educación del Estado de Jalisco. A raíz de esta indefinición, en cada ocasión que se presenta un cambio de director, existe un relevo del personal con interinato en cada unidad, lo que impide la continuidad en el manejo de los programas que se ofrecen e impacta en la calidad de los servicios que se brindan.

Algunos datos específicos sobre esta temática: en la unidad 143 únicamente hay cuatro nombramientos de base, lo que representa el 12% del personal de esta institución; y en la UPN 141 que es donde mayor número de académicos de base existen, llegan sólo a 20, lo cual representa el 42% del total de la plantilla docente (ver [Tabla 12](#)).

Tabla 12. Plazas por tipo de nombramiento en las unidades de la UPN

Institución	Base	Interinato	Contrato	Total
UPN 141	20	29	0	49
	42%	58%	0%	
UPN 142	18	38	0	56
	32%	68%	0%	
UPN 143	4	29	0	33
	12%	88%	0%	
UPN 144	10	26	0	36
	28%	72%	0%	
UPN 145	15	33	0	48
	31%	69%	0%	
Subsistema	67	154	0	222
	30%	70%	0%	

Fuente: Información obtenida del instrumento "Condiciones de las instituciones de educación superior" con datos expresados en número de plazas.

Otro dato singular es que del universo de docentes que trabajan en las unidades de la UPN, uno de ellos se desempeña en dos distintas.

En el tópico de la **renovación y permanencia** del personal académico, a partir de la información que aportan tres de las unidades (UPN 141, UPN 142 y UPN

143), los docentes con menos de 15 años de antigüedad en el subsistema representan el 60%, lo que hace notar que, como se ha citado previamente, existe constante renovación de los profesores; mientras que el 17.5% tiene más de 26 años de antigüedad, reiterándose así, la situación anteriormente descrita (ver [Tabla 13](#)).

Tabla 13. Antigüedad del personal académico de las Unidades de la UPN

Institución	Sin Información	De 0 a 5 años	De 6 a 10 años	De 11 a 15 años	De 16 a 20 años	De 21 a 25 años	De 26 a 30 años	De 31 a 35 años	De 36 a 40 años	41 años y más	Total
UPN 141	1	9	9	10	3	9	4	3	2	1	51
UPN 142	0	5	9	11	6	4	3	3	1	2	44
UPN 143	0	10	6	7	4	1	0	3	0	0	31
Total	1	24	24	28	13	14	7	9	3	3	126
Porcentaje	1%	19%	19%	22%	10%	11%	6%	7%	2%	2%	

Fuente: Información obtenida del instrumento "Condiciones de las instituciones de educación superior", con datos expresados en número de académicos.

Se detecta en el histórico, que los ciclos escolares en los que ha habido mayor número de ingresos son el 2019-2020 (14 académicos, que representan el 15%) y el 2013-2014 (10 académicos); el primer dato es coincidente con el nombramiento de encargados a la dirección en las unidades de la UPN (ver [Tabla 14](#)).

Tabla 14. Histórico de ingresos de académicos a las unidades de la UPN

Institución	2021-2022	2020-2021	2019-2020	2018-2019	2017-2018	2016-2017	2015-2016	2014-2015	2013-2014	2012-2013	2011-2012	2010-2011	2009-2010	2008-2009	2007-2008	2006-2007	Total
UPN 141	3	1	5	0	1	1	2	1	3	1	2	5	2	1	1	0	29
UPN 142	1	0	5	0	1	1	2	1	6	1	4	0	3	3	0	0	28
UPN 143	1	0	4	2	3	4	0	1	1	0	0	2	2	2	0	0	22
Subsistema	5	1	14	2	5	6	4	3	10	2	6	7	7	6	1	0	79
Porcentaje	6%	1%	18%	3%	6%	8%	5%	4%	13%	3%	8%	9%	9%	8%	1%	0%	

Fuente: Información obtenida del instrumento "Condiciones de las instituciones de educación superior" con datos expresados en número de académicos.

b) Ingreso y promoción del personal académico de las unidades de la UPN

El proceso de ingreso del personal académico a las unidades es a través de *Concurso de oposición abierto para ingreso* previsto en el Reglamento interior de trabajo del personal académico de la Universidad Pedagógica Nacional (1983) aunque, por la ambigüedad que se presenta en las facultades de la entidad y de la Rectoría de UPN Ajusco, desde 2006 no se ha presentado ningún procedimiento o concurso en el que haya ingresado personal con nombramiento definitivo a las instituciones, razón por la cual no se identifica que exista apego a la normatividad.

Por su parte, el proceso para la promoción se deriva del *Concurso Cerrado de Oposición* que se precisa en el mismo Reglamento, en el cual se define a la Comisión Académica Dictaminadora (CAD, dependiente de la UPN Ajusco) como el órgano evaluador del proceso. Cabe señalar que desde 2006, el único ejercicio que ha permitido a los docentes obtener una promoción a partir del concurso establecido se generó en febrero de 2022 y se llevó a efecto de manera coordinada entre la Secretaría de Educación del Estado de Jalisco y la Rectoría de UPN Ajusco.

Una dinámica que ha permitido a algunos académicos obtener una mejora salarial durante este período, ha sido a través de la designación de interinatos de plazas con mejor categoría y nivel a la que ostentan, por parte del director en turno, condición que puede cambiar al llegar un nuevo académico a la dirección de la unidad.

c) Incentivos para el personal académico de las unidades de la UPN

En el estado de Jalisco, las unidades de UPN cuentan con un estímulo homólogo al que reciben las escuelas normales federalizadas y los CAM. Dicho estímulo se rige por el Reglamento para el otorgamiento del estímulo al desempeño académico de la Universidad Pedagógica Nacional unidad Ajusco y unidades UPN del Distrito Federal (2014) que se aplica en todas las entidades federativas del país. En él se establecen los criterios que permiten reconocer y estimular el desarrollo de la carrera académica, particularmente en los rubros de calidad, dedicación y permanencia en el desempeño de las actividades inherentes a las funciones sustantivas de la Universidad Pedagógica Nacional, a través de un recurso económico que permite distribuir los salarios mínimos que los sustentantes obtienen de acuerdo a la suficiencia presupuestal y a los niveles que hayan alcanzado en el concurso que se genera para tales efectos (en un rango de uno a cinco salarios).

Instituciones de formación continua

a) Estadística del personal académico de las instituciones de formación continua

El total de los docentes de las instituciones de formación continua asciende a 166. En los CAM existen 61 académicos registrados en la **plantilla de personal**, mientras que en la DFC se registran 105. Resalta de los CAM, que 37 académicos (60%) se concentran en ZMG, nueve se ubican en CAM LM y 15 en CAM CG, que representan únicamente tres de los 125 municipios del Estado de Jalisco.

La **carga horaria** de los académicos difiere según el tipo de sostenimiento. Por parte de los CAM, que son federalizados, 46 tienen plazas de tiempo completo, lo cual representa el 75% del total de este sostenimiento; en contraparte, en el caso de la DFC, el 73%, esto es, 77 académicos tienen menos de 20 horas en su carga laboral (ver [Tabla 15](#)).

Tabla 15. Cantidad de personal académico por carga horaria en las instituciones de formación continua

Institución	Más de 48 horas	De 37 a 48 horas	De 25 a 36 horas	De 20 a 24 horas	Menos de 20 horas	Total
CAM GDL		28	0	2	7	37
		76%	0%	5%	19%	
CAM CG	1	11	0	0	3	15
	7%	73%	0%	0%	20%	
CAM LM		7	2	0	0	9
		78%	22%	0%	0%	
DFC*		16	3	9	77	105
		15%	3%	9%	73%	
Subsistema	1	62	5	11	87	166
	0%	37%	3%	7%	52%	

Fuente: Información obtenida de la Plantilla de personal UPN, CAM, Normal y Posgrado de Recursos Humanos.

*Información obtenida del instrumento "Condiciones de las instituciones de educación superior"

Datos expresados en número de académicos.

Al hacer mención de la **condición laboral** de los académicos, existen quienes desempeñan sus funciones en espacios ajenos a las instituciones de formación continua, al estar comisionados; entre ellos, la condición prevalece en mayor medida en el CAM GDL, en donde el 41% de los académicos se encuentran en

esta situación (ver [Tabla 16](#)). En este sentido, estas instituciones son las que presentan un mayor número de personas comisionadas a otros espacios, con relación al resto de los subsistemas.

Sostenimiento	Institución	Comisionados		Total
		Cantidad	Porcentaje	
Federalizado	CAM GDL	15	41%	37
	CAM CG	0	0%	15
	CAM LM	0	0%	9
Estatal	DFC	1	1%	105
Subsistema	Total	16	10%	166

Fuente: Información obtenida del instrumento "Condiciones de las instituciones de educación superior"

Datos expresados en número de académicos.

El **tipo de nombramiento** que presenta el personal académico en las instituciones de formación continua es preferentemente definitivo, que a los seis meses adquiere la *base*. En CAM GDL el 85% cuenta con plaza *base*. La DFC es la que reporta más personal con *interinato* (22%), mientras que en conjunto señalan que el 87% de los docentes cuentan con plaza de base y 13% ostentan interinato (ver [Tabla 17](#)).

Sostenimiento	Institución	Base	Interinato	Contrato	Total
Federalizado	CAM GDL	35	6	0	41
		85%	15%	0%	
	CAM CG	16	2	0	18
		89%	11%	0%	
	CAM LM	9	1	0	10
		90%	10%	0%	
Estatal	DFC	82	23	0	105
		78%	22%	0%	
Subsistema	Total	142	32	0	174
		82%	18%	0%	

Fuentes: Información obtenida del instrumento "Condiciones de las instituciones de educación superior"

Datos expresados en número de plazas.

Como en los subsistemas anteriores, la **renovación y permanencia** del personal que existe, está determinado por los ingresos y antigüedad de los académicos.

En lo que se refiere a la antigüedad en el subsistema, las instituciones de formación continua cuentan con 16% de sus académicos (26) en un rango de 25 a 30 años de antigüedad y 6 en el rango de más de 30 años, por lo que se estima que en los próximos 5 años se esté generando una renovación del personal importante. En contraparte, el 29% de los docentes del subsistema cuentan con una antigüedad menor a cinco años de servicio, lo cual deja en evidencia que en años recientes existió una renovación del personal importante (ver [Tabla 18](#)).

Tabla 18. Antigüedad del personal académico de las instituciones de formación continua

Institución	Sin Información	De 0 a 5 años	De 6 a 10 años	De 11 a 15 años	De 16 a 20 años	De 21 a 25 años	De 26 a 30 años	De 31 a 35 años	De 36 a 40 años	41 años y más	Total
CAM GDL	0	8	4	3	5	5	8	3	0	0	36
CAM CG	0	2	3	0	6	2	1	0	0	0	14
CAM LM	0	0	0	0	2	3	3	0	0	0	8
DFC	0	38	12	13	12	13	14	2	0	1	105
Subsistema	0	48	19	16	25	23	26	5	0	1	163
Porcentaje	0%	29%	12%	10%	15%	14%	16%	3%	0%	1%	

Fuentes: Información obtenida del instrumento "Condiciones de las instituciones de educación superior"

Datos expresados en número de académicos.

El histórico de ingresos complementa la información previamente descrita. En este sentido, la DFC reporta mayor número de ingresos en el ciclo escolar 2018-2019, cantidad que asciende a 45 académicos; mientras que, en los últimos tres años, han ingresado 16 académicos a esta institución. Por su parte, en los CAM se refiere un ingreso constante del personal, que obedece a que se generan las convocatorias en cuanto se desocupan las plazas de manera definitiva (ver [Tabla 19](#)).

Tabla 19. Histórico de ingresos de académicos a las instituciones de formación continua

Institución	2021-2022	2020-2021	2019-2020	2018-2019	2017-2018	2016-2017	2015-2016	2014-2015	2013-2014	2012-2013	2011-2012	2010-2011	2009-2010	2008-2009	2007-2008	2006-2007	Total
CAM GDL	0	2	4	0	S/D	S/D	S/D	S/D	S/D	S/D	S/D	S/D	S/D	S/D	S/D	S/D	6
CAM CG	0	2	1	1	0	0	0	1	1	0	1	0	0	0	0	0	7
CAM LM	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	2
DFC	6	2	8	45	8	6	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	76
Subsistema	6	6	13	46	8	6	0	2	1	1	1	0	1	0	0	0	91
Porcentaje	7%	7%	14%	51%	9%	7%	0%	2%	1%	1%	1%	0%	1%	0%	0%	0%	

Fuente: Instrumento "Condiciones de las instituciones de educación superior". Datos expresados en número de académicos.
S/D: Sin datos.

b) Ingreso y promoción del personal académico de las instituciones de formación continua

El ingreso y promoción en los CAM, siguen lo establecido en el Reglamento para la promoción del personal docente de los Centros de Actualización del Magisterio del subsistema federalizado de la Secretaría de Educación en el Estado de Jalisco (2005), en el cual, de manera similar a las escuelas normales de este mismo tipo de sostenimiento, se establece un *Concurso de oposición abierto para ingreso*, una vez que se ha desahogado el *Concurso cerrado para la promoción* del personal que ya pertenece a la institución. A diferencia de las escuelas normales, en el procedimiento para el ingreso, el Reglamento establece los criterios para la elaboración de la convocatoria, el procedimiento a seguir en el concurso, las pruebas específicas que se pueden aplicar y la función de los jurados calificadores.

En el caso del *Concurso cerrado para promoción*, también el procedimiento es similar al de las escuelas normales federalizadas, con la diferencia de que el *Tabulador de factores y puntajes* tiene otros criterios para valorar la actualización profesional, la experiencia profesional o académica y la productividad de los participantes en el concurso.

En el caso de la DFC que es de sostenimiento estatal, los procesos de ingreso y promoción siguen la normativa y el procedimiento que se implementa en las escuelas normales de ese mismo tipo de sostenimiento.

Ambos reglamentos (federalizado y estatal), fueron publicados y validados por las autoridades educativa y sindical en 2005 y 2012 respectivamente, sin haber sido entregados al Tribunal de Arbitraje y escalafón correspondiente.

Existen algunas dificultades y condiciones con que se generan estos procesos, que inciden en el hacer de las instituciones. Una dificultad a la que se alude en los concursos radica en el desfase de todo el proceso de promoción o de ingreso según se trate, si la Comisión Estatal no se instala y se reúne, ya que su función radica en dar el visto bueno y validar todo el proceso para asignar las plazas que se hayan sometido a concurso, lo cual repercute en los derechos laborales y prestacionales de los trabajadores participantes. Aunado a ello, se señala que este proceso de promoción es lento y esporádico, ya que depende de los procesos de jubilación, renuncias o decesos que se produzcan en las instituciones, además de que la autoridad emita las validaciones para poder someter las plazas a concurso.

c) Incentivos para el personal académico de las instituciones de formación continua

Los incentivos que existen para el personal académico de los CAM, como se ha explicitado en apartados anteriores, son los mismos que se presentan para las escuelas normales de sostenimiento federalizado e incluso se distribuyen la misma partida presupuestal.

La DFC no cuenta con incentivos para el personal académico.

Instituciones de posgrado

a) Estadística del personal académico de las instituciones de posgrado

Al igual que en el resto de los subsistemas, los académicos desempeñan sus funciones en las instituciones a las que se encuentran asignados, con excepción de CEP, que maneja una particularidad específica por las condiciones de su funcionamiento. La condición de CEP implica que el personal que se contrata desempeña sus funciones en algún nivel educativo o área específica de la SEEJ y se recluta exclusivamente para impartir las clases de la maestría que se imparte en días sábado y por un semestre (con posibilidad de ser recontratado), sin dedicarle tiempo a otras actividades propias de las instituciones de educación superior tales como extensión y difusión e investigación.

De ahí que la cantidad de docentes que desempeñan sus funciones en las distintas instituciones de posgrado son: CEP 139, todos con menos de 20 horas; CIPS 25 e ISIDM 59 (ver [Tabla 20](#)), éstas últimas dos instituciones también con una mayor proporción del personal con carga horaria menor a 20 horas (31% y 53% respectivamente). Así como en las instituciones de otros subsistemas de sostenimiento estatal, la menor proporción del personal se identifica con tiempo completo, ascendiendo únicamente al 8%.

Tabla 20. Personal académico por carga horaria en las instituciones de posgrado

Institución	Más de 48 horas	De 37 a 48 horas	De 25 a 36 horas	De 20 a 24 horas	Menos de 20 horas	Total
CEP*	0	0	0	0	139	139
	0%	0%	0%	0%	100%	
CIPS	1	11	2	4	7	25
	4%	44%	8%	15%	31%	
ISIDM	1	5	13	9	31	59
	2%	8%	22%	15%	53%	
Total	2	16	15	13	177	223
	1%	7%	7%	6%	79%	

Fuentes: Información obtenida de la Plantilla de personal UPN, CAM, Normal y Posgrado de Recursos Humanos.

*Información obtenida del instrumento "Condiciones de las instituciones de educación superior"

Datos expresados en número de académicos.

A la condición de CEP que se ha descrito, se añade que el 100% de sus académicos trabajan bajo contrato debido a que la institución no cuenta con clave de centro de trabajo y por lo tanto no se han creado plazas. En las otras dos instituciones, ISIDM y CIPS el 100% y 91% respectivamente del personal académico tienen **nombramiento** de base (ver [Tabla 21](#)).

Tabla 21. Plazas por tipo de nombramiento en las instituciones de posgrado

Institución	Base	Interinato	Contrato	Total
CEP*	0	0	139	139
	0%	0%	100%	
CIPS	90	9	0	99
	91%	9%	0%	
ISIDM	152	0	0	152
	100%	0%	0%	
Total	242	9	139	390
	62%	2%	36%	

Fuentes: Información obtenida de la Plantilla de personal UPN, CAM, Normal y Posgrado de Recursos Humanos.

*Información obtenida del instrumento "Condiciones de las instituciones de educación superior"

Datos expresados en número de plazas.

Por la situación previamente expuesta en CEP, los datos que a continuación se describen no incluyen información sobre esta institución.

La **permanencia** del personal se define a partir de la antigüedad que tienen los académicos y en el subsistema destaca que el mayor número se ubica en el rango de 0 a 5 años, mientras que de 6 a 10 y de 31 a 35 sólo existe un trabajador en CIPS y otro en ISIDM. Un dato que también es de consideración estriba en que, en los rangos mayores a 35 años de antigüedad no se encuentra ningún académico en servicio (ver [Tabla 22](#)).

Tabla 22. Antigüedad del personal académico en las instituciones de posgrado

Institución	De 0 a 5 años	De 6 a 10 años	De 11 a 15 años	De 16 a 20 años	De 21 a 25 años	De 26 a 30 años	De 31 a 35 años	De 36 a 40 años	41 años y más	Total
CIPS	8	0	3	4	1	5	1	0	0	22
ISIDM	3	1	1	3	4	3	0	0	0	15
Total	11	1	4	7	5	8	1	0	0	37
Porcentaje	30%	3%	11%	19%	14%	22%	3%	0	0	

Fuentes: Información obtenida del instrumento "Condiciones de las instituciones de educación superior"

Datos expresados en número de académicos.

El **histórico del ingreso** del personal docente refiere una mayor cantidad en el ciclo escolar 2018-2019 con 20 ingresos, seguido de los ciclos 2016-2017, 2019-2020 y 2021-2022 con seis ingresos en cada uno. ISIDM ha tenido 44 ingresos de académicos de 2006 a 2021. Es de destacar que en algunos ciclos escolares se percibe un número de ingresos que es muy alto con respecto a la cantidad de académicos de la institución y que difícilmente corresponde al número de jubilaciones, renuncias y decesos de un ciclo escolar (ver [Tabla 23](#)).

Tabla 23. Histórico del ingreso de personal docente a instituciones de posgrado

Institución	2021-2022	2020-2021	2019-2020	2018-2019	2017-2018	2016-2017	2015-2016	2014-2015	2013-2014	2012-2013	2011-2012	2010-2011	2009-2010	2008-2009	2007-2008	2006-2007	Total
CIPS	4	0	2	4	1	0	0	0	1	1	0	0	2	0	0	0	16
ISIDM	2	4	4	16	0	6	3	2	1	1	0	0	1	0	4	0	44
Subsistema	6	4	6	20	1	6	3	2	2	2	0	0	3	0	4	0	60
	10%	7%	10%	33%	2%	10%	5%	3%	3%	3%	0%	0%	5%	0%	7%	0%	

Fuentes: Información obtenida del instrumento "Condiciones de las instituciones de educación superior"

Datos expresados en número de académicos.



b) Ingreso, promoción e incentivos del personal académico de las instituciones de posgrado

Los procesos de ingreso y promoción de CIPS e ISIDM se regulan y efectúan con los mismos mecanismos y reglamentaciones que aplican para las escuelas normales de sostenimiento estatal.

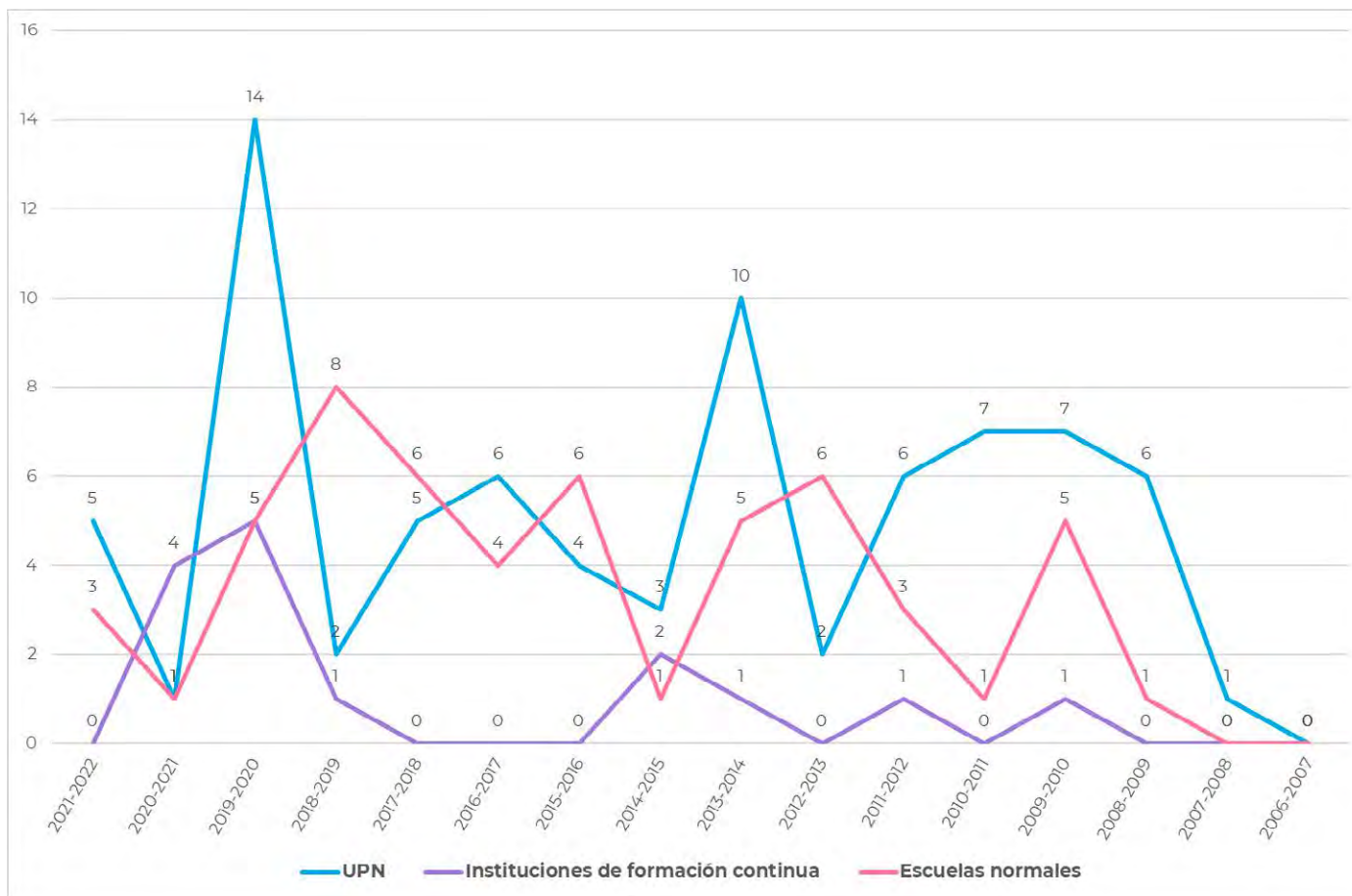
Por otra parte, los incentivos, de igual manera que en el resto de las instituciones estatales, no cuentan con este tipo de apoyos al menos con recursos aportados desde el estado o la federación, no obstante, en CIPS se tiene establecido, de forma interna, un estímulo al personal docente de alto desempeño (productividad y los promedios de sus grupos), al cual se le hace el ofrecimiento de cubrir de manera interina un mayor número de horas de mayor categoría respecto a las que tiene en propiedad, cuando las condiciones para cubrir vacante lo permiten (Entrevista 14, 2022)

Otros datos del personal académico en las instituciones formadoras de docentes.

Algunos datos adicionales en este rubro expresan que:

- En las escuelas normales, unidades de la UPN y las instituciones de posgrado existen siete personas comisionadas a otras instituciones, mientras que sólo en las instituciones de formación continua existen 16.
- En las escuelas normales y CAM, ambos de sostenimiento federalizado, se observa un histórico de ingresos *regular* que se origina a partir de las vacancias definitivas que se generan año con año; por su parte, en las unidades de la UPN se presentan alzas en los nuevos ingresos en los ciclos escolares 2013-2014 y 2019-2020, que son coincidentes con los cambios de directores o designación de encargados de la dirección (ver [Gráfico 3](#)).
- En las instituciones de sostenimiento estatal por otra parte, el histórico de ingresos muestra un mínimo de ingresos de 2006-2007 a 2017-2018 y en 2018-2019 se da un repunte significativo en la cantidad de académicos que se incorporan en la plantilla del personal, año en que se releva la administración gubernamental (ver [Gráfico 4](#)).

Gráfico 3. Histórico de ingresos del personal académico a las instituciones formadoras de docentes de sostenimiento federalizado

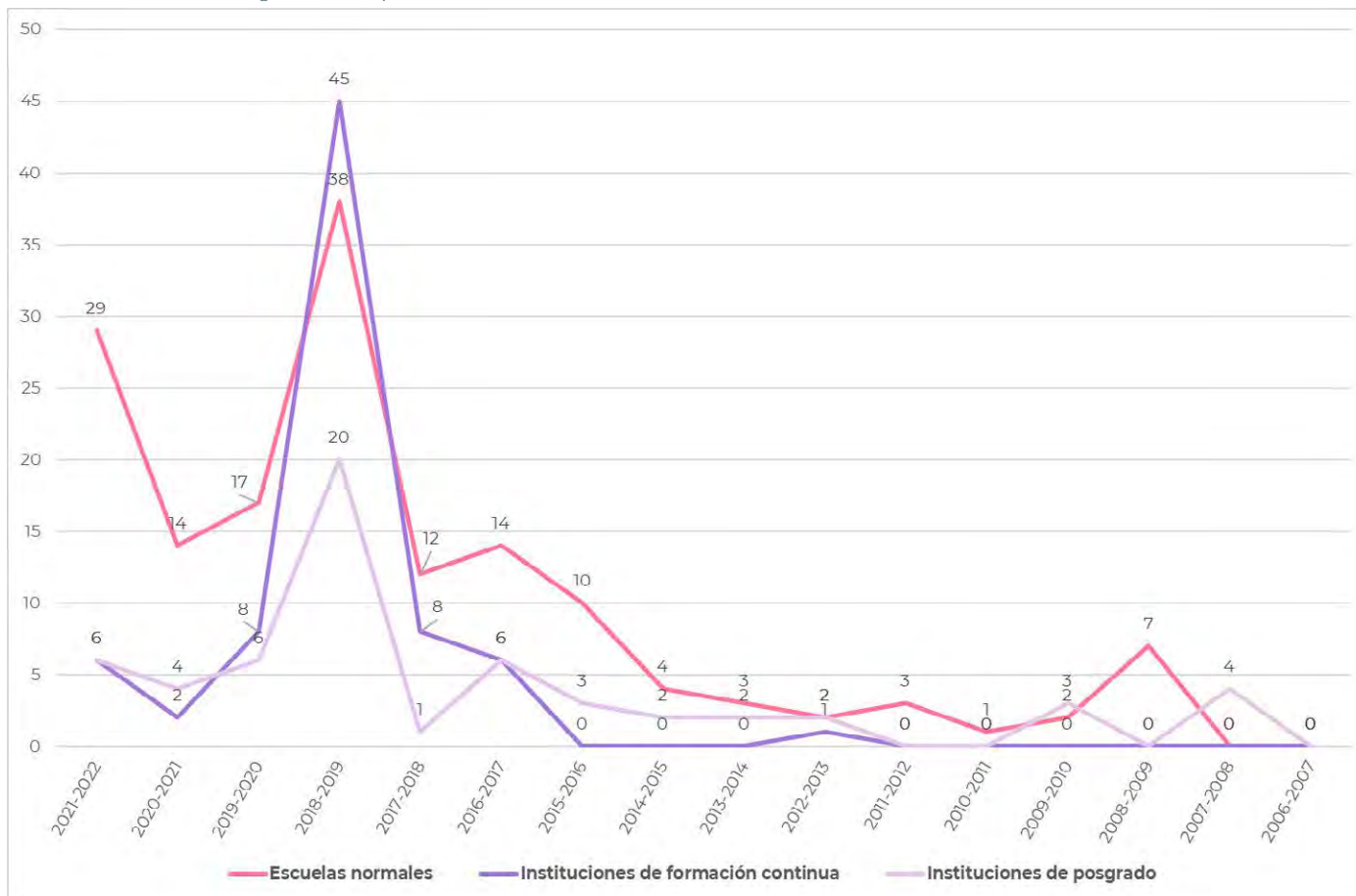


Fuente: Elaboración propia con datos proporcionados por las instituciones en el instrumento "Condiciones de las IES".





Gráfico 4. Histórico de ingresos del personal académico a las instituciones formadoras de docentes de sostenimiento estatal



Fuente: Elaboración propia con datos proporcionados por las instituciones en el instrumento "Condiciones de las IES".

1.3.3 Vinculación con el SNTE

El factor laboral es el que ha marcado durante los últimos años la participación del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) en las instituciones formadoras de docentes, además de otras funciones que se encuentran referidas en el Estatuto de dicha organización sindical.

En el estado de Jalisco existen dos secciones sindicales, la 16 que representa a los trabajadores adscritos a las instituciones de sostenimiento federalizado y la 47 a las de sostenimiento estatal. Ambas secciones han tenido, hasta la fecha de creación de los reglamentos que rigen el ingreso y la promoción del personal no docente y de los académicos (con excepción de UPN) una participación bipartita en las Comisiones dictaminadoras estatales en que se validan estos procesos. Además, inciden a través de los secretarios generales de centro de trabajo y sus respectivos representantes, en las Comisiones dictaminadoras internas de cada institución, conforme lo marca la reglamentación que a cada caso se aplica.

En lo particular, las reseñas de algunas instituciones describen que para el ingreso del personal y para las promociones, la intervención del SNTE se genera con base en el diálogo y la negociación:

- En la ENEA, las nuevas propuestas para el ingreso del personal se discuten con la parte sindical, atendiendo a los perfiles de los participantes (Entrevista 1, 2022).
- En el CREN, siempre se ha dado la confianza de que al interior se haga la propuesta cumpliendo el perfil y el sindicato dé el visto bueno (Entrevista 4, 2022).
- En UPN, para el ingreso de personal se integra una Comisión mixta interna del personal docente y no docente para vigilar el cumplimiento de la norma y en la Comisión estatal no participa el SNTE.
- En los CAM, la Comisión mixta institucional-SNTE interviene en los procesos de admisión, promoción e interinatos (Entrevista 3, 2022).

A diferencia de estos procesos, en el nombramiento de directores el SNTE tiene una participación no bipartita, sino exclusivamente representativa (dos integrantes de la parte sindical por cinco de la autoridad educativa).

En la mayoría de las instituciones, la relación con el SNTE se refiere como armónica, de buena comunicación, apegado a la normatividad y sin dificultades, aunque en una de ellas se señala que incluso “se ha perdido la participación sindical” (Entrevista 2, 2022).

En términos generales, el ámbito de incidencia de la organización sindical se ha circunscrito a lo laboral, a atender las necesidades prestacionales y de seguridad social de los trabajadores, atendiendo la normatividad, así como en los espacios en que puede generar propuestas de interinatos, en observancia de la norma, por lo cual se identifica como un organismo que ha permitido y favorecido el crecimiento laboral de los miembros y por ende de las instituciones formadoras de docentes.

Algunas consideraciones finales del personal académico...

Presenta características distintas por subsistema, pero de manera más marcada por tipo de sostenimiento, ya que de ahí devienen los mecanismos de organización y administración de plazas con que cuentan, el tipo de promociones, los incentivos que se otorgan, los procedimientos para el ingreso e incluso las formas en que se desarrolla el proceso de jubilación, lo cual incide directa o indirectamente en su desempeño.

Como se ha expuesto, las instituciones de sostenimiento federalizado cuentan con **plazas de jornada** y de éstas, se dan en mayor número las que son de tiempo completo (más del 55% de las plazas pertenecen a esta carga horaria en escuelas normales federalizadas, UPN y CAM), lo que incide en que este grupo de los académicos, también sea más numeroso; por otra parte, al contar con **plazas fragmentadas** en el sostenimiento estatal, se privilegia que más del 50% de los académicos se desempeñe con menos de 20 horas en las escuelas normales estatales, la DFC y las instituciones de posgrado.

Es importante tener en consideración que contar con **plazas de más de 37 horas** o tiempo completo, genera efectivamente una condición de mayor estabilidad en los académicos que las ostentan, pero también un compromiso más amplio para abarcar procesos -adicionales a la docencia- de investigación y de generación de conocimiento, así como de extensión y difusión en mayor número y calidad; mientras que las plazas de medio tiempo y de menos de 20 horas, permiten a los académicos contar con experiencia laboral en otros niveles educativos que enriquecen la configuración institucional, además de convertirse en auxiliares y apoyos de los procesos de investigación y de extensión y difusión que se realizan.

El **tipo de nombramiento** es también un factor relevante en el desempeño de los docentes; se podría entender, tal y como ocurre en el caso del personal no docente, que cuando las condiciones de contratación de los académicos permiten un **nombramiento definitivo**, esto es, de base (que ya se identificó que es la mayoría, con excepción de las unidades de la UPN), puede producirse un estado de estancamiento en el desempeño de su función, no obstante, el esquema de promociones y de estímulos con que cuentan, juega un papel importante en su

productividad, independientemente del tipo de sostenimiento del que dependan, o de las diferencias que se presentan en estos procesos según el subsistema de que se trate, ya que de ello dependen las valoraciones que les permiten alcanzar promociones, incrementos de horas o estímulos económicos. Es de resaltar que en el caso de UPN, se manifiesta una condición desfavorable y de mucha inestabilidad en los académicos por no estar en posibilidad de ocupar plazas con nombramiento definitivo y encontrarse en esta situación, más del 70%.

En los cuatro subsistemas la **renovación y permanencia** del personal son factores que favorecen su configuración, toda vez que destacan similitudes en todos ellos que permiten conformar una planta docente equilibrada en cuanto a edad cronológica de sus integrantes: suficientes maestros con menos de diez años que regeneran y oxigenan el clima organizacional (alrededor del 37%); otra buena cantidad (alrededor del 40%) entre 11 y 25 años de antigüedad con madurez dentro de las instituciones para aportar experiencia pero que continúan en proceso de aprendizaje, lo cual les permite proponer acciones novedosas y a la vez pertinentes por su conocimiento del subsistema; y una cantidad aceptable de docentes (alrededor del 20%) de más de 25 años de servicio que cuentan con experiencia y saberes para poder acompañar a otros y contribuir en la orientación de prácticas más eficaces en la formación de maestros.

Respecto a los ejercicios para el **ingreso del personal académico**, en las instituciones de sostenimiento estatal y en las UPN se reconoce en el histórico que pueden ser factores político - administrativos los que repercuten en que se favorezcan estos procesos y que esta condición, por lo tanto, dista de privilegiar la calidad y la normalidad con que deben operar las instituciones formadoras de docentes en Jalisco.

La obtención de apoyos económicos a través de **promociones de nivel y categoría y del estímulo al desempeño docente** (instituciones federalizadas), es un factor más, que repercute en el desempeño de los académicos. El ejercicio de estos procesos está normado a través de reglamentaciones que se crearon en Jalisco y de otra que proviene de la Secretaría de Hacienda y Crédito Público (estímulo al desempeño docente), lo cual garantiza ejercicios más transparentes. Las de procedencia estatal, sin embargo, no han sido actualizadas desde su creación, ni registradas en el Tribunal de Conciliación y Arbitraje para su aplicación plena, aunado al hecho de que presentan algunos huecos importantes en la contratación de los académicos nóveles, no precisan todos los criterios en los procesos de promoción y quedan ajenas a la asignación de estímulos económicos.

Finalmente, el rol que juega la **organización sindical** respecto al personal académico se sustenta en lo descrito en la normatividad, con algunos márgenes que les permiten incidir en los procesos de ingreso y promoción, sin que ello signifique una merma para las instituciones, sino de apoyo a los trabajadores.

1.4 Trayectorias profesionales del personal académico

Como es sabido, el bagaje de saberes que cada académico ha adquirido a lo largo de su vida deviene de procesos formativos formales tales como aquellos las carreras universitarias, de formación inicial docente o en el posgrado, pero también de experiencias profesionales y de vida que se adquieren en los espacios laborales por los que ha transitado y de las vivencias que el día a día les aporta a su trayectoria por el desempeño de su práctica dentro de la formación de docentes.

Las **trayectorias profesionales** del personal académico son entendidas en este sentido, por aquellos procesos formativos o experienciales que inciden en su desempeño tanto en la formación inicial, continua o en la superación profesional de los docentes, como en las funciones sustantivas de extensión y difusión e investigación y en la administración y gestión de instituciones educativas, elementos todos que repercuten en la calidad de los servicios que se prestan en estas instituciones.

Es por ello que se describen en este bloque los siguientes elementos:

- El *perfil académico* que circunscribe a la formación académica y los posgrados que han atendido los docentes sus procesos formativos.
- La *experiencia profesional* que integra algunos de los espacios laborales en los cuales los académicos pudieron adquirir saberes para desempeñar ciertas funciones dentro de la institución formadora de docentes; en este sentido se delimita en el reconocimiento de la experiencia que han tenido en otros niveles educativos (educación básica y educación media superior), así como en el desempeño de cargos directivos dentro la institución formadora de docentes.
- La *formación para la mejora de su práctica* concebida como aquellos procesos formativos en los que los académicos se han involucrado para actualizar sus saberes y generar mejoras en su hacer profesional.
- *Otros saberes en la formación docente*, en los cuales se reconocen algunas de las responsabilidades que les han sido asignadas dentro de las instituciones y que también les aportan experiencia profesional.

Escuelas normales

Las trayectorias profesionales de los académicos de las escuelas normales, es diversa según la institución de que se trate.

Respecto al **perfil académico** de los docentes que integran su plantilla, las ocho instituciones que aportaron información, especificaron datos de más del 90% de su personal (ver [Tabla 24](#)).

Todos los docentes de las escuelas normales tienen al menos estudios de *licenciatura* en condición de *titulado*. De ahí se desprende que el 14% de la planta docente (61 académicos) cuenta sólo con licenciatura concluida como máximo grado de estudios, resaltando la ENSJ que tiene 29 en esta condición.

Esto lleva a identificar que el grueso de los académicos (257), esto es, un 60% cuentan con *maestría*, de los cuales 74% refieren haber *concluido* este grado académico y 23% *no se han titulado*. Entre ellos destacan:

- La ENRMH en la cual el 93% de su personal cuenta con maestría en condición de titulado o no titulado.
- CREN, ENEA, ENEUT, ENSE y ESEF tienen entre el 64% y el 70% de su personal con maestría en condición de titulados o no titulados.

Con estudios de *doctorado* como máximo nivel de estudios se encuentran 97 académicos (23%), de los cuales 64 están titulados y 33 no lo están; la ByCENJ es la que más docentes reporta con este grado académico con 28 titulados y 15 no titulados.

Tabla 24. Perfiles académicos de los docentes de Escuelas normales

Tipo de sostenimiento	Institución	Normal Básica	Licenciatura		Maestría		Doctorado		Especialidad concluida	Posdoctorado concluido	Grado académico relacionado con educación
			Titulado	No titulado	Titulado	No titulado	Titulado	No titulado			
Estatal	ByCENJ	0	8	0	26	11	28	15	23	0	37
	ENEA	0	3	0	14	4	2	3	1	0	16
	ENEUT	0	4	0	21	2	3	4	1	0	SD
	ENSE	0	5	0	27	6	7	1	0	0	29
	ENSJ	0	29	0	43	4	15	1	1	0	49
	ESEF	0	5	0	14	6	1	2	0	0	17
Federalizado	CREN	0	6	0	25	12	6	7	0	0	48
	ENRMH	0	1	0	20	22	2	0	0	0	44
Total		0	61	0	190	67	64	33	26	0	240

Fuentes: Instrumento "Condiciones de las instituciones de educación superior".

Datos expresados en número de académicos de acuerdo a su último grado de estudios (normal básica, licenciatura, maestría y doctorado); la especialidad y el posdoctorado se contabilizaron aparte.

S/D: Sin datos.

Respecto a los estudios relacionados con la educación, destaca que el 63% de los docentes cuentan con al menos un grado académico que se vincula con el ámbito educativo (no se consideran para este dato la especialidad, ni el posdoctorado), entre los cuales la ENRMH reporta a 98% y el CREN a 86% en esta condición, instituciones que se consideran las más numerosas en este criterio.

La **experiencia profesional** en las escuelas normales se recupera de los académicos de cinco instituciones únicamente. Todas ellas señalan que hay entre su personal, docentes que cuentan con experiencia en *Educación Básica* (EB), ya sea por haber impartido clases en ese nivel educativo o por haber ocupado algún cargo directivo. Dentro de este bloque, resalta que alrededor del 70% de ENEA y ENEUT cuentan con este bagaje para aportar a la institución y que en ENSE se cuenta con 23% de académicos que han transitado por la educación básica en su trayectoria profesional.

La experiencia en *Educación Media Superior* (EMS) es un poco más limitada, pues sólo tres instituciones refieren contar con académicos que han participado en este nivel educativo. En lo particular, en ByCENJ, ENEUT y ENEA alrededor del 10% de sus docentes enuncian este valor agregado en la trayectoria profesional del personal.

Respecto a la *experiencia directiva* dentro de la institución, destaca que en el CREN, una tercera parte del personal ha ocupado cargos directivos y por ende, cuenta con experiencia en ello; el principal motivo radica en las escuelas anexas que se encuentran a cargo de esta institución y en las cuales se nombran como directores a los académicos de la escuela normal, además de los cargos directivos que se asumen en el propio CREN (ver [Tabla 25](#)).

Tabla 25. Experiencia profesional del personal académico de Escuelas normales

Institución	Total de académicos	Experiencia en EB		Experiencia en EMS		Experiencia directiva	
		Cantidad	Porcentaje	Cantidad	Porcentaje	Cantidad	Porcentaje
ByCENJ	88	37	42%	10	11%	7	8%
ENEA	27	19	70%	3	11%	4	15%
ENEUT	35	24	69%	4	11%	1	3%
ENSE	47	11	23%	0	0%	6	13%
CREN	58	27	47%	0	0%	19	33%
Total	255	118	46%	17	1%	37	15%

Fuentes: Información obtenida del instrumento "Condiciones de las instituciones de educación superior"

Datos expresados en número de académicos.

Las escuelas normales también promueven procesos de actualización y capacitación de su personal académico a través de **procesos formativos para la mejora de su práctica** que implementan al interior de las instituciones. En este sentido, cinco escuelas normales explicitan las capacitaciones que reciben sus docentes del ciclo escolar 2018-2019 al 2021-2022 (74 capacitaciones en total). La ENEUT es la escuela en que dichas capacitaciones se realizan de manera más constante, además de ser la única que ha llevado a cabo estos procesos en 2021-2022. Tanto la ENEG como la ENSJ señalan haber puesto en marcha solo una capacitación en los últimos cuatro años (ver [Tabla 26](#)).

Institución	2018-2019	2019-2020	2020-2021	2021-2022	Total
ENEG	0	1	0	0	1
ENEUT	8	12	11	28	59
ENSE	2	1	3	1	7
ENSJ	0	0	1	0	1
CREN	6	0	0	0	6
Total	16	14	15	29	74

Fuentes: Información obtenida del instrumento "Condiciones de las instituciones de educación superior"

Las temáticas en las que se centran estas capacitaciones se diversifican en 21 tópicos distintos. Aquellas en las que de forma más recurrente se han actualizado los académicos son Metodología de la enseñanza y el aprendizaje (12 capacitaciones), Titulación (10 capacitaciones) y Habilidades digitales (9 capacitaciones); el resto de las temáticas son muy variadas (ver [Tabla 27](#)). Estas temáticas de mayor recurrencia tienden a favorecer las prácticas de los académicos en su materia de trabajo en la formación inicial docente.

Los procesos formativos de los académicos tienen una duración que puede oscilar desde 2 y hasta 120 horas, que se distribuyen en periodos de 1 día o hasta 12 meses (ver [Tabla 28](#)). Las distribuciones del tiempo más usuales son:

- Los que tienen una extensión de 29 a 35 horas que pueden distribuirse en cuatro o cinco días, en dos semanas o en tres meses.
- Los que tienen una extensión de 120 horas distribuidas en periodos de cuatro o seis meses.
- Los que tienen una extensión de 8 a 14 horas, que se cubren en dos o tres días.

Esta condición implica que los académicos se pueden sumar a jornadas de capacitación intensivas que duren de 3 días hasta una semana, pero que también se involucran en procesos amplios que pueden durar hasta un año, dosificando debidamente los tiempos.

Tabla 27. Temáticas en que las escuelas normales centran la formación de sus académicos

Temática	ENEG	ENEUT	ENSE	ENSJ	CREN	Total
Artes	0	2	0	0	0	2
Banda de guerra	0	1	0	0	0	1
CAV	0	2	0	0	0	2
Cultura del pensamiento	0	2	0	0	0	2
Desarrollo socioemocional	0	3	0	0	0	3
Escuela para padres	0	1	0	0	0	1
Evaluación educativa	0	3	0	0	0	3
Filosofía	0	1	0	0	0	1
Habilidades digitales	0	3	0	0	6	9
Inclusión y equidad	0	2	2	0	0	4
Investigación educativa	0	4	0	0	0	4
Medio ambiente	0	1	0	1	0	2
Metodología de la enseñanza y del aprendizaje	0	8	4	0	0	12
Neurociencia	0	3	0	0	0	3
Pedagogía	1	2	0	0	0	3
Perfil de egreso	0	2	0	0	0	2
Plan y programas de estudio	0	0	1	0	0	1
Planeación	0	2	0	0	0	2
Prospectiva educativa	0	5	0	0	0	5
Titulación	0	10	0	0	0	10
Tutoría	0	2	0	0	0	2
Total	1	59	7	1	6	74

Fuentes: Información obtenida del instrumento "Condiciones de las instituciones de educación superior"

Datos expresados en número capacitaciones.

Tabla 28. Distribución en carga horaria y tiempo de las capacitaciones que las escuelas normales imparten a sus académicos

Carga horaria	Período en que se cubren	Número de capacitaciones
De 1 a 7 horas	1 día	3
De 8 a 14 horas	2 y 3 días	10
De 15 a 21 horas	3 y 4 días	9
De 22 a 28 horas	3 y 4 días ó 3 meses	5
De 29 a 35 horas	4 y 5 días, 2 semanas ó 3 meses	23
De 36 a 40 horas	1 año	6
De 41 a 119 horas	4 semanas ó 8 meses	2
De 120 horas	4 ó 6 meses	16

Fuentes: Información obtenida del instrumento "Condiciones de las instituciones de educación superior"

Así como en otros procesos, la formación de los académicos depende en gran medida de las estrategias y rutas que se definan en la Dirección de Educación Normal a nivel estatal, situación que puede ser descrita desde las distintas administraciones que han coordinado estos servicios:

- En el período 2006-2013 se buscó habilitar a los docentes en capacidades digitales, así como en el modelo por competencias y se privilegiaron ejercicios para que realizaran su planeación didáctica desde este modelo, con seguimiento y retroalimentación personalizada en cada escuela por parte de la entonces Dirección General de Educación Normal. Surgió de un diagnóstico que se implementó a nivel estatal. Además, se brindaron facilidades para que los docentes se inscribieran, concluyeran sus estudios o se titularan en posgrados, maestrías y doctorados, así como en cursos y diplomados relativos al ámbito educativo (Entrevista 16, 2022).
- En el período de 2013 a 2018 se favoreció desde la Dirección General el que cada institución determinara los procesos de formación de los docentes desde sus propias necesidades y contextos, a través de la procuración del presupuesto y de la facilidad para su ejercicio desde el PROFEN (Entrevista 17, 2022).
- Actualmente son dos rutas de formación para los docentes que se impulsan desde la Dirección: Acompañamiento entre pares para el plan de estudios 2022 y Diseño curricular de las materias que se van a implementar con motivo de los nuevos Planes y Programas de estudio de educación normal. En el período de la pandemia, se dio la formación en el Dominio de habilidades tecnológicas, en Metodología de la investigación educativa y en Atención a la diversidad (lengua de señas mexicana y sistema Braille); ésta última para formar a alumnos y

docentes de las escuelas normales públicas y particulares (Entrevista 14, 2022).

Como aspecto complementario se han detectado algunas problemáticas que están relacionadas con la formación de los académicos:

- Al generarse cambios de planes y programas de estudio se detecta una falta de correspondencia entre los perfiles de los académicos y los requerimientos y necesidades que demanda el nuevo currículum, situación que impacta en la formación que reciben los alumnos normalistas.
- La designación que se hace en las instituciones de los académicos para impartir asignaturas donde se considera que pueden tener un buen desempeño, no garantiza el dominio de los contenidos que se abordan en ellas.
- Con relación al vínculo e interacción docente-alumno de la institución formadora, los docentes señalan que existe la necesidad de que se dominen estrategias para generar o mejorar las relaciones. Además, la falta de empatía hacia los estudiantes dificulta que los docentes les puedan emitir opiniones o sugerencias pues ellos no las aceptan (Grupos focales, 2022).

Un factor que también incide en el desarrollo de **otros saberes que se derivan de la formación docente**, surge de la participación de los académicos en el diseño de cursos o de procesos de capacitación que se les asigna dentro de la misma escuela normal. En este sentido, las cinco instituciones que aportaron datos al respecto señalan que del 5% al 7% de sus maestros diseñan cursos y lo hacen para alumnos, personal de apoyo, académicos de la institución entre otros, en el período que abarca del ciclo escolar 2018-2019 al 2021-2022. En el ciclo escolar 2019-2020 es en el cual hubo más diseñadores de cursos (ver [Tabla 29](#)).

Tabla 29. Cantidad de académicos que diseñan cursos por ciclo escolar en Escuelas normales

Institución	2018-2019	2019-2020	2020-2021	2021-2022	Total
ByCENJ	0	3	13	2	88
ENEUT	8	0	0	0	35
ENRMH	0	10	0	0	45
ENSE	3	0	2	0	47
CREN	6	6	0	11	58
Total	17	19	15	13	273

Fuentes: Información obtenida del instrumento "Condiciones de las instituciones de educación superior"
 Datos expresados en número académicos.

Unidades de la UPN

Las unidades de la UPN, como se ha visualizado, además de impartir licenciaturas, tienen una oferta formativa que abarca maestrías, doctorados y especialidades, razón por la cual, los **perfiles académicos** de sus docentes requieren también tener mayor nivel para cumplir con las normativas requeridas en la impartición de dichos estudios.

Las tres unidades que generaron información señalan que el 91% de sus académicos cuentan con grado de Maestría o superior, concentrándose el mayor número en el grado de maestría con 67% de los académicos en condición de titulados y no titulados. Como dato relevante se presenta que el 76% de los docentes cuentan con estudios relacionados con la educación en al menos uno de sus grados académicos obtenidos (ver [Tabla 30](#)).

Tabla 30. Perfiles académicos de los docentes de las unidades de la UPN

Institución	Normal Básica	Licenciatura		Maestría		Doctorado		Especialidad concluida	Posdoctorado concluido	Sin información	Grado académico relacionado con educación
		Titulado	No titulado	Titulado	No titulado	Titulado	No titulado				
UPN 141	0	7	0	32	1	10	0	2	0	1	28
UPN 142	0	2	1	19	8	10	4	12	0	0	37
UPN 143	0	2	0	21	3	4	3	0	0	0	31
Total	0	11	1	72	12	24	7	14	0	1	96

Fuentes: Información obtenida del instrumento "Condiciones de las instituciones de educación superior"

Datos expresados en número de académicos de acuerdo a su último grado de estudios (normal básica, licenciatura, maestría y doctorado); la especialidad y el posdoctorado se contabilizaron aparte.

La participación de los académicos en la *Educación Básica*, también es robusta en las unidades 142 y 143, en las cuales, 28 y 17 académicos, que representan el 64% y el 55% respectivamente, cuentan con **experiencia profesional** en este nivel educativo. Por su parte, 12 académicos en la UPN 142 y 6 en la UPN 143 (27% y 19% respectivamente) han recuperado aprendizajes por haber participado en *Educación Media Superior*. Respecto a los cargos directivos que les han generado aporte en su práctica, sólo dos docentes de la UPN 143 señalan haberse desempeñado en ellos.

Con relación a los **procesos formativos para la mejora** de los académicos, la UPN 142 es la única unidad que precisa las seis capacitaciones que han implementado en los ciclos escolares 2019-2020 (una) y en 2020-2021 (cinco). Se centraron en temáticas de habilidades digitales (dos), Salud, Titulación y Tutoría (una de cada una) y se impartieron en jornadas de dos a siete días durante los cuales se cubrieron desde 8 y hasta 40 horas; una de ellas duró 120 horas, que se solventaron en un período de seis meses.

Con relación a **otros saberes que se derivan de la formación docente**, en las unidades de la UPN se han diseñado cursos de capacitación. En la UPN 142 todas las capacitaciones que se impartieron a los académicos de la unidad (seis) fueron diseñadas por docentes de la institución.

Instituciones de formación continua

En las instituciones de formación continua los **perfiles académicos** de los docentes difieren entre las de sostenimiento federal y las estatales, ya que en las primeras 86% tienen como nivel máximo maestría o doctorado (en condición de titulados o no titulados) y en las segundas 47% de sus académicos cuentan sólo con licenciatura en calidad de titulados. De todo el subsistema, 99 (61%) de sus académicos tienen al menos uno de sus grados de estudio relacionados con la educación (ver [Tabla 31](#)).

Tabla 31. Perfiles académicos de los docentes de las instituciones de formación continua

Tipo de sostenimiento	Institución	Normal Básica	Licenciatura		Maestría		Doctorado		Especialidad concluida	Posdoctorado concluido	Sin información	Grado académico relacionado con educación
			Titulado	No titulado	Titulado	No titulado	Titulado	No titulado				
Federalizado	CAM GDL	0	8	1	20	7	4	2	3	1	0	34
	CAM CG	0	2	1	8	1	2	0	0	0	0	11
	CAM LM	0	2	0	1	3	2	0	0	0	0	7
Estatal	DFC	0	49	0	32	0	6	0	38	0	18	47
Total		0	61	2	61	11	14	2	41	1	18	99

Fuentes: Información obtenida del instrumento "Condiciones de las instituciones de educación superior"

Datos expresados en número académicos.



La **experiencia profesional** en *Educación Básica* la tienen 38% (14) académicos de CAM GDL y 11% (1) de CAM LM, mientras que en *Educación Media Superior*, sólo dos de CAM GDL refieren haber participado en este nivel educativo. Con habilidades en cargos directivos por haber ocupado alguno dentro de la institución, ambos CAM señalan que uno de sus académicos ha tenido este tipo de participación.

Respecto a los **procesos formativos para la mejora** de los académicos, se realizan con relación a los cursos y programas formativos que se diseñan, de tal manera que el diseñador capacita al resto de los asesores que impartirán el curso e incluso a otros que no participarán en la formación para que todos estén enterados de lo que se está haciendo (Entrevista 9, 2022).

Uno de los saberes clave del personal de las instituciones de formación continua, radica específicamente en el diseño de cursos de capacitación para los profesores de educación básica, puesto que su materia de trabajo coloca sus esfuerzos en actualizar y profesionalizar a los docentes en servicio. De ahí que un alto porcentaje de académicos han desarrollado **otros saberes que se derivan de la formación docente**, específicamente en el diseño, tal es el caso del CAM GDL que en dos ciclos escolares, alrededor del 50% han sido partícipes de este proceso y el CAM CG, el 71% se involucraron en el diseño, también durante dos años (ver [Tabla 32](#)).

Tabla 32. Académicos de las instituciones de formación continua que diseñan cursos

Institución	2018-2019	2019-2020	2020-2021	2021-2022	Total de académicos en la institución
CAM GDL	18	1	7	17	36
CAM CG	S/D	10	3	10	14
CAM LM	S/D	2	S/D	S/D	8

Fuentes: Información obtenida del instrumento "Condiciones de las instituciones de educación superior"

Datos expresados en número académicos.

S/D: Sin dato.

Los cursos de capacitación diseñados del ciclo escolar 2018-2019 al 2021-2022 privilegian principalmente temáticas como Metodología para la enseñanza y el aprendizaje (75 cursos), Desarrollo socioemocional (24) y Evaluación educativa (22). En este mismo período se generaron cursos relacionados con desarrollo profesional (10), Perfil profesional para el ingreso (11), Promoción a la función de asesoría (1) y Promoción a la función directiva y supervisora (10) que favorecieron los procesos de ingreso de los docentes al servicio, así como

la promoción horizontal y a cargos de asesoría técnico pedagógica y de supervisión (ver [Tabla 33](#)).

Tabla 33. Temáticas en que se centra el diseño de los cursos de las instituciones de formación continua

Temática	CAM GDL				CAM CG				CAM LM				Total
	2018-2019	2019-2020	2020-2021	2021-2022	2018-2019	2019-2020	2020-2021	2021-2022	2018-2019	2019-2020	2020-2021	2021-2022	
Acoso escolar				1							1		2
Desarrollo profesional	1	1	2	2	1	1		1			1		10
Desarrollo socioemocional	3	2	2		4	2	1	2	2	3		4	25
Educación ambiental				4									4
Educación inclusiva						1	1	1			4	2	9
Estrategias para la comprensión lectora	2	1		7		1	1	1			2	2	17
Evaluación educativa	1	1	2	2			2	1			9	4	22
Formación de valores						1					2		3
Formación directiva	2				2	2	1				1		8
Gestión directiva	1			1	1		1	1	1	2	1	1	10
Habilidades digitales	1	2	1	1	4		1	1		1	1	6	19
Metodología de la enseñanza y el aprendizaje	6	1		8	8	3	1	3	6	1	4	34	75
Pensamiento reflexivo									1				1
Perfil profesional para el ingreso					1	2	2	2	1		2	1	11
Planeación didáctica			2	2	1	1	3	2			1	3	15
Planeación prospectiva estratégica		1	3				1		1	2			8
Plan y Programas de Estudio EB								1					1
Promoción a la función de asesoría					1								1
Promoción a la función directiva y de supervisión	2	1			1						5	1	10
Vida saludable				3				2			2		8

Fuentes: Información obtenida del instrumento "Condiciones de las instituciones de educación superior"

Datos expresados en número de cursos.

La distribución de carga horaria de los cursos que se diseñan obedece a lo descrito en la **Tabla 34** y los que son más socorridos son los de 40 horas que se implementan entre siete semanas y tres meses, o bien de 6 a 10 días y aquellos que tienen una duración de 3 a 7 horas, que se desarrollan en una jornada de un día. Dos datos relevantes son:

- Los cursos de 120 horas no son muy frecuentes en su diseño (sólo son seis en un período de cuatro años).
- Los cursos de 40 horas se distribuyen en cinco tipos de organización, que pueden oscilar de días hasta meses.

Tabla 34. Distribución en carga horaria y tiempo de las capacitaciones que las instituciones de formación continua diseñan

Distribución en días-meses	Carga horaria	Número de cursos
Un día	De 3 a 7 horas	48
De 8 a 14 horas/2 días	10 horas	2
De 3 a 5 días	Sin carga horaria especificada	4
De 3 a 5 días	De 15 a 30 horas	17
De 3 a 5 días	40 horas	3
De 6 a 10 días	De 20 a 36 horas	4
De 6 a 10 días	40 horas	41
De 6 a 10 días	50 horas	1
De 3 a 6 semanas	Sin carga horaria especificada	19
De 3 a 6 semanas	De 20 a 30 horas	13
De 3 a 6 semanas	40 horas	12
De 7 semanas a 3 meses	Sin carga horaria especificada	16
De 7 semanas a 3 meses	De 20 a 30 horas	2
De 7 semanas a 3 meses	40 horas	53
De 3 meses	120 horas	6
De 1 año	Sin carga horaria especificada	1
Sin distribución*	40 horas	200

Fuentes: Información obtenida del instrumento "Condiciones de las instituciones de educación superior".

Los cursos que se clasifican en el apartado "Sin distribución" fueron reportados por la DFC.

Finalmente, las figuras para quienes se diseñan estos cursos son docentes, directores, subdirectores, asesores técnico pedagógicos, supervisores y jefes de sector de Educación Básica.

Instituciones de posgrado

En las instituciones de posgrado, por los estudios que se ofrecen, es un requerimiento que los docentes cuenten un **perfil académico** equivalente a estudios de maestría o doctorado. De ahí que el 90% de la planta docente cuente con grado de maestría o superior y únicamente tres académicos tengan licenciatura en calidad de titulados como máximo grado de estudios. Adicionalmente, el 91% de los académicos tienen al menos uno de sus grados de estudio relacionados con la educación (ver [Tabla 35](#)).

Tabla 35. Perfiles académicos de los docentes de las instituciones de posgrado

Institución	Normal Básica	Licenciatura		Maestría		Doctorado		Especialidad concluida	Posdoctorado concluido	Sin información	Grado académico relacionado con educación
		Titulado	No titulado	Titulado	No titulado	Titulado	No titulado				
CEP	0	0	0	116	1	17	0	8	5	0	132
CIPS	0	0	0	14	0	6	3	16	0	1	24
ISIDM	0	3	0	17	1	28	1	2	0	0	36
Total	0	3	0	147	3	51	4	26	5	1	192

Fuentes: Información obtenida del instrumento "Condiciones de las instituciones de educación superior"
 Datos expresados en número académicos.

CEP es la institución que aporta información sobre la **experiencia profesional** de sus académicos, en la cual se precisa que 21 de ellos han participado dentro de la *Educación Básica* y uno en *Educación Media Superior*, adquiriendo herramientas para su desempeño en esos niveles educativos, mientras que no aparece ninguno con experiencia en la gestión directiva dentro de las instituciones formadoras de docentes.

Con respecto a la **formación para la mejora de la práctica**, ninguna de las instituciones reporta haber impartido procesos de capacitación interna.

Por su parte, los académicos sí han diseñado procesos formativos para agentes externos que les brindan **otros saberes derivados de la formación docente** y que se desarrollaron cuatro por parte de ISIDM y nueve de CIPS. Las temáticas más frecuentes en estos talleres son: Habilidades digitales (8 talleres) y Titulación (3 talleres).

Por parte de la Dirección de Instituciones de Posgrado, lleva a cabo desde hace tres años aproximadamente una sesión de seminario permanente que realizan cada mes con las tres instituciones. En él, se traen a la mesa de diálogo el análisis de las prácticas, de las necesidades, los alumnos, etc. (Entrevista 11, 2022).

En las trayectorias profesionales de los académicos...

Resalta que, en todos los subsistemas, más del 80% cuenta con **perfil académico** que demuestra grado de maestría o doctorado, con excepción de la DFC en donde este porcentaje asciende al 37%. Estos datos exponen que en las instituciones formadoras de docentes se cumplen con solvencia los requerimientos mínimos para la impartición de licenciaturas, posgrados y especialidades, así como para la formación continua. El único subsistema que desde la Dirección General refiere haber generado en el período 2006-2013 un ejercicio que favoreciera la superación profesional de sus académicos, son las escuelas normales, aunque este tipo de ejercicios no han sido replicados o priorizados en posteriores etapas, a pesar de que los datos señalan que alrededor del 23% de sus docentes cuentan con estudios no titulados. En el resto de los subsistemas, este rezago en titulación asciende a 16% en unidades de la UPN, 9% en las instituciones de formación continua y 3% en las de posgrado.

Respecto a la **experiencia profesional**, por las condiciones propias de la SEEJ, un porcentaje significativo de los académicos que participan en las instituciones formadoras de docentes, lo hacen de manera simultánea o bien, proceden de la *Educación Básica*, es por ello que en todas las instituciones existen docentes que cuentan con experiencia en este nivel educativo; en contraparte de lo que ocurre con *Educación Media Superior*, nivel en el cual pocos aluden contar con referentes de participación, aunque esto no limita a las instituciones de todos los subsistemas de considerar los bagajes con que cuentan para participar en procesos formativos de docentes de ambos niveles educativos. Por su parte, es poca la experiencia que se reporta en la *gestión directiva*, razón por la cual se deduce que no existe la formación puntual de cuadros directivos y que los saberes se procuran desde la práctica o desde la autoformación.

Un factor que se visualiza débil consiste en la **formación** que se promueve para los académicos al interior de las instituciones, toda vez que las precisiones que arrojan los datos al respecto, son mínimas y se aprecian ajenas a una ruta institucional o estatal que procure la **mejora de la práctica** y la solución de necesidades específicas en este tópico. Se reconoce la importancia de la dirección de cada subsistema al ser agente clave para impulsar procesos formativos que en el caso de escuelas normales e instituciones de posgrado se perciben más claros que en el resto de los subsistemas, aunque siguen siendo insuficientes.

Por la función que desempeñan, las instituciones de formación continua conforman el subsistema en el que las habilidades para el diseño se encuentran más desarrolladas por un mayor número de académicos, en contraparte con el universo restante de instituciones en las cuales se generan pocos procesos de este tipo con un mínimo de docentes involucrados en la adquisición de **otros saberes derivados de la formación docente** como lo es el diseño desde distintos enfoques.

Es importante no obviar que la información sobre estos rubros es insuficiente, toda vez que son pocas las instituciones que reportan estos datos, lo cual puede obedecer a que no cuentan con ellos.

1.5 Infraestructura física institucional

Las instituciones formadoras de docentes llevan a cabo sus funciones en espacios que tienen ciertas condiciones que inciden en el hacer de quienes laboran en ellas y en el funcionamiento de sus servicios. Implica la organización de la sede y subsedes de cada institución, así como las condiciones de los espacios físicos, del mobiliario, de la infraestructura tecnológica y de los servicios bibliotecarios con que cuenta cada una de ellas. La información que se registra a continuación a este respecto corresponde al año 2022.

Escuelas normales

Cada una de las escuelas normales en Jalisco cuenta con un edificio que funciona como sede, cuya infraestructura fue edificada para funcionar como escuela; en ella, las instituciones brindan el servicio de la formación inicial de los docentes y se encuentra en condición de ser propiedad de la SEEJ, con excepción de la ENEC, la cual lo tiene en comodato.

Las escuelas cuya **infraestructura física** es más grande, considerando el número de aulas, la superficie total del terreno y la superficie total construida son la ENRMH y el CREN; la primera en su calidad de internado y en ambas, se cuenta con una cantidad de espacios adicionales como parcela escolar, albercas y canchas. La ByCENJ y la ENSJ, a pesar de que las superficies del terreno no son tan amplias, cuentan con un área construida en aulas bastante significativa, especialmente la ENSJ que es la que tiene mayor número de aulas del subsistema (36) en un predio de 758 m². Por su parte la ENEUT es la escuela más pequeña, en congruencia con los espacios que tiene que también son limitados (ver [Tabla 36](#)).

Valdría la pena reflexionar sobre la amplitud de los espacios que tienen algunas escuelas, que se proyectaron de esa forma por el tipo de actividades que se tenía concebido que se realizaran cuando fueron edificadas (normales rurales, experimentales, entre otras), cuando hoy en día muchas de esas actividades ya no se llevan a cabo y la matrícula también ha ido disminuyendo.

Tabla 36. Infraestructura física de las Escuelas normales

Institución	Número de aulas	Espacios con que cuenta	Superficie total del terreno (en m ²)	Superficie total construida (en m ²)	Superficie total construida para aulas (en m ²)	Matrícula
ByCENJ	23	Laboratorios, talleres, oficinas administrativas, auditorios, aulas de usos múltiples, biblioteca, sala de cómputo, comedor y patio cívico.	17.000	5.794	1.224	1.233
CREN	24	Laboratorios, talleres, auditorio, oficinas administrativas, biblioteca, sala de cómputo, patio cívico y parcela escolar.	184,730	5.488	1.373	612
ENEA	8	Talleres, auditorio, oficinas administrativas, aulas de usos múltiples, biblioteca, sala de cómputo, comedor y patio cívico.	5.800	2.266	576	186
ENESAM	16	Laboratorios, auditorio, talleres, biblioteca, oficinas administrativas, sala de cómputo y patio cívico.	43.915	4.360	1.516	240
ENEC	8	Laboratorios, auditorio, talleres, oficinas administrativas, aulas de usos múltiples, biblioteca, sala de cómputo, comedor y patio cívico.	5.650	4.335	480	406
ENECO	8	Laboratorios, talleres, auditorio, biblioteca, oficinas administrativas, sala de cómputo y patio cívico.	3.900	1.200	510	228
ENEUT	4	Laboratorios, auditorio, oficinas administrativas, aulas de usos múltiples, biblioteca, comedor y patio cívico.	12.103	4.480	420	223
ENRMH	24	Laboratorios, talleres, auditorio, oficinas administrativas, aulas de usos múltiples, biblioteca, sala de cómputo, comedor, patio cívico, alberca, canchas de volibol, basquetbol, fútbol, fútbol rápido, pista de atletismo, dormitorios y parcela escolar. Se registra además la colonia magisterial, no considerada en las superficies de esta tabla.	169,305	8.212	1.621	514
ENSE	11	Laboratorios, oficinas administrativas, aulas de usos múltiples, biblioteca, sala de cómputo, comedor y patio cívico.	1.832	1.143	634	309
ENSJ	36	Laboratorios, auditorio, talleres, oficinas administrativas, aulas de usos múltiples, biblioteca, sala de cómputo, comedor y patio cívico.	758	5.617	1.874	824
ESEF	13	Laboratorios, auditorio, oficinas administrativas, aula de usos múltiples, biblioteca, sala de cómputo, comedor y patio cívico.	15.930	11.151	1.344	279

Fuente: Elaboración propia con información de Secretaría de Educación del Estado de Jalisco, 2023 y observación directa.

Respecto a la **condición de la infraestructura física**, la pintura es el elemento con mayor *deficiencia* en tres de ellas; la instalación hidráulica está en *buenas* condiciones en cuatro de las instituciones y seis mencionan condición *regular* en los sanitarios de estudiantes. Como condición especial, la ENSJ requiere impermeabilizar la dirección y los talleres; en la ESEF los sanitarios de estudiantes son insuficientes y al CREN le faltan accesos a los sanitarios para personas con discapacidad motriz.

Con relación a la **cantidad de mobiliario** la ByCENJ reporta tener archiveros *suficientes* y en las demás instituciones son *insuficientes*. Cinco instituciones tienen *insuficiencia* de estantes; las butacas, sillas, mesas y escritorios son *suficientes* también en cinco. En la ByCENJ y la ENSE son *suficientes* todos los tipos de mobiliario (ver [Tabla 37](#)).

En cuanto al **estado del mobiliario**, la ENSE señala que todo su mobiliario está en *buena* condición, así como los archiveros y escritorios de la ESEF. Las demás escuelas reportan su mobiliario en condiciones de *regular* a *deficiente* (ver [Tabla 37](#)).

Tabla 37. Mobiliario en las Escuelas normales												
Escuela normal	Suficiencia de mobiliario						Condición del mobiliario					
	Butaca	Silla	Mesa	Escritorio	Estantes	Archiveros	Butaca	Silla	Mesa	Escritorio	Estantes	Archiveros
ByCENJ	S	S	S	S	S	S	R	R	R	R	R	R
CREN	I	I	S	I	I	I	D	R	R	R	D	R
ENEG	S	S	S	I	I	I	R	R	R	D	D	D
ENESAM	SD	I	I	I	S	I	SD	R	R	R	R	R
ENRMH	I	I	I	I	I	I	D	R	D	R	D	D
ENSE	S	S	S	S	S	S	B	B	B	B	B	B
ENEA	S	S	S	S	S	I	R	R	R	R	R	R
ENSJ	I	S	I	S	I	I	R	R	R	R	R	D
ESEF	I	I	I	S	I	I	R	R	R	B	D	B

Fuente: Instrumento "Condiciones de las instituciones de educación superior".

Nomenclatura: I: Insuficiente; S: Suficiente; B: Bueno; R: Regular; D: Deficiente; SD: Sin dato.

De manera global, en materia de **infraestructura tecnológica**, en el subsistema se cuenta con 448 computadoras con conexión a internet además de 49 sin conexión para 4,177 estudiantes (ver [Tabla 38](#)).

Cinco escuelas cuentan con equipo de cómputo y conectividad suficiente para que los *estudiantes* puedan acceder organizados en grupos de 40 por clase (que es el número máximo que se tiene por grupo). Las dos instituciones con mayor matrícula, ByCENJ (1,233) y ENSJ (824) son las que en proporción cuentan con menos equipos con conectividad, 53 y 41 respectivamente. La ENESAM señala no contar con equipos de cómputo para estudiantes.

Asimismo, existen en total 135 computadoras con conexión y dos sin conexión a internet para 378 *docentes*. La institución que más computadoras tiene con conectividad para docentes es el CREN con una proporción de menos de dos docentes por computadora.

Por otra parte, las instituciones reportaron contar con 213 computadoras para 152 *administrativos*, de las cuales 211 tienen conexión. En ENESAM existen dos computadoras por cada administrativo.

Desde esta perspectiva, el equipo de cómputo, se considera suficiente para los administrativos y docentes en cada escuela normal.

Tabla 38. Infraestructura tecnológica en las Escuelas Normales

Escuela normal	Cantidad de equipos de cómputo para estudiantes			Cantidad de equipos de cómputo para docentes			Cantidad de equipos de cómputo para estudiantes y docentes		Cantidad de equipos de cómputo para administrativos			Tipo de conectividad		
	Con conectividad	Sin conectividad	*Matrícula	Con conectividad	Sin conectividad	Cantidad de docentes	Con conectividad	Sin conectividad	Con conectividad	Sin conectividad	**Cantidad de administrativos	Público	Institucional	Cooperación del personal
ByCENJ	53		1,233	16		88	82		71		52		✓	
ENEG	40	28	406	2		8	42	28	7		12		✓	✓
ENSE	40		309	15		47	10	0	19		11	✓	✓	
ENSJ	41		824	13	0	102	0	0	49		37	✓	✓	
ESEF	100	21	279	27	2	30	62	23	11	2	7	✓	✓	
ENESAM	0		240	SD		SD	0	0	6		3			
CREN	74		612	32		58	0		28		19	✓	✓	
ENRMH	100		514	30		45			20		11	✓		
Total	448	49	4,177	135	2	378			211	2	152			

Fuentes: Instrumento "Condiciones de las instituciones de educación superior" de cada escuela normal.

* Estadística educativa 2021-2022. Dirección de Planeación.

** Plantilla de personal UPN, CAM, Normal y Posgrado de Recursos Humanos.



En cuanto al **tipo de conectividad**, la más frecuente es la *institucional* (seis de ocho), seguida por la *pública* (cinco de ocho) y sólo en la ENEC se realiza por *cooperación del personal*.

Con relación a los **servicios bibliotecarios**, en el subsistema el promedio de usuarios es de 457 por ciclo escolar, 582 préstamos en sala y 685 préstamos a domicilio.

La ByCENJ tiene espacio de atención de sus servicios bibliotecarios toda la semana en ambos turnos, incluyendo sábado y domingo; ENEA, ENESAM y ESEF en el turno matutino de lunes a viernes y las demás instituciones lo hacen en ambos turnos los mismos días. Esta condición permite que la biblioteca se convierta en un espacio abierto para la comunidad colindante con la escuela, además de los usuarios que habitualmente hacen uso de ella.

El **sistema de clasificación** de la cual hacen uso cinco de las instituciones es el *Dewey / decimal* y las demás usan otro sistema *no especificado*.

En cuanto al **tipo de catálogo**, en tres instituciones se usa el *electrónico*, en otras tres es *mixto* y en el resto *no fue especificado*.

Con relación a la cantidad de acervo, el CREN es la escuela que refiere contar con un acervo más amplio y ESEF es la que alude a tener la menor cantidad:

- ByCENJ Libros (sin información del número de ellos); una base de datos y un acervo digital.
- ENEA 27,460 libros; un acervo digital de 450 documentos.
- ENSE 7,681 libros; un acervo digital de 108 documentos.
- ENSJ 17,583 libros; una base de datos.
- ESEF 150 libros; dos mapas.
- CREN 34,457 libros; 395 tesis.

Resulta interesante reconocer la relación que existe entre la cantidad anual de usuarios de los servicios bibliotecarios y del número de estudiantes de cada institución, puesto que ello brinda información de qué tanto se hace uso de las bibliotecas en las escuelas normales. Se observa, en la [Tabla 39](#) que es muy bajo el uso que los alumnos hacen de los servicios bibliotecarios, lo cual abre la posibilidad de que las consultas se lleven a cabo a través del internet o bien, que el acervo no sea suficiente o con la actualidad que requieren los estudiantes.

Tabla 39. Relación entre matrícula y usuarios de los servicios bibliotecarios en las escuelas normales

Escuela Normal	Usuarios	Matrícula*	Relación
ByCENJ	874	1,233	0.7
ENEC	170	406	0.4
ENSE	SD	309	SD
ENSJ	167	824	0.2
ESEF	350	279	1.25
ENESAM	SD	240	SD
CREN	124	612	0.2
ENRMH	SD	514	SD

Fuentes: Instrumento "Condiciones de las instituciones de educación superior" de cada escuela normal.

* Estadística educativa 2021-2022. Dirección de Planeación.

SD: Sin dato

Es de recordar que este subsistema tiene la posibilidad de solicitar apoyos económicos para la mejora de su infraestructura a través del PROFEXCE, de procedencia federal, el cual se vale de la EDINEN, el PROFEN y el PROGEN para obtener los recursos a cada escuela que lo solicita.

Unidades de la UPN

Las unidades de la UPN, como se ha hecho mención, trabajan a partir de brindar sus servicios de manera regional, razón por la cual todas ellas cuentan con una **sede** específica y además con **subsedes**, conforme a la demanda, en distintas localidades del estado de Jalisco y entidades federativas circunvecinas, mismas que permanecen abiertas mientras se concluye el programa (licenciatura, maestría, doctorado o especialidad) que se esté impartiendo. En los últimos cuatro ciclos escolares (2018-2019 a 2021-2022), se ha impartido formación por parte de estas instituciones como enseguida se enuncia:

- La Unidad 141 Guadalajara cuenta con una subsede en Puerto Vallarta.
- La Unidad 142 Tlaquepaque, cuenta con tres subsedes: Tepatitlán, Etzatlán y Atotonilco.
- La Unidad 143 Autlán cuenta con ocho subsedes: Cihuatlán, Tecolotlán, Cocula, El Grullo, La Huerta, Unión de Tula, Ayutla y Manzanillo, Colima.
- La Unidad 144 no presenta subsedes.

Las unidades de la UPN cuentan con terrenos amplios y aulas suficientes para impartir las licenciaturas y programas de posgrado; mismos que en algunos

casos (UPN 142) tienen estacionamiento interno. Son edificios que fueron construidos para uso educativo, con excepción de la UPN 141 que es una casa que se encuentra en comodato (ver [Tabla 40](#)). El número de aulas oscila entre ocho y 15 y todas las unidades cuentan con los espacios básicos tales como oficinas administrativas, biblioteca, comedor o cafetería, entre otros, que son necesarios para brindar el servicio educativo que ofrecen a la comunidad.

Tabla 40. Infraestructura física de las unidades de la UPN

Unidad de la UPN	Número de aulas	Espacios con que cuenta	Superficie total del terreno (en m ²)	Superficie total construida (en m ²)	Superficie total construida para aulas (en m ²)	Matrícula
UPN 141	8	Oficinas administrativas, aula de usos múltiples, biblioteca, sala de cómputo y comedor.	2,397	1,104	288	313
UPN 142	15	Oficinas administrativas, aula de usos múltiples, biblioteca, sala de cómputo y patio cívico.	3,640	1,834	672	535
UPN 143	8	Oficinas administrativas, aula de usos múltiples, biblioteca, sala de cómputo y patio cívico.	9,430	1,842	921	284
UPN 144	9	Laboratorios, oficinas administrativas, aula de usos múltiples, biblioteca, sala de cómputo y patio cívico.	8,337	1,842	921	464
UPN 145	11	Oficinas administrativas, aula de usos múltiples, biblioteca, sala de cómputo y patio cívico.	4,900	1,601	806	447

Fuente: Elaboración propia con información de Secretaría de Educación del Estado de Jalisco, 2023 y observación directa.

Con relación a la **infraestructura física** las instalaciones eléctricas e hidráulicas son los elementos que presentan *deficiencias* en la UPN 141, UPN 143 y UPN 144, siendo también mencionadas como una condición especial a atender. En estas mismas instituciones, la impermeabilización, los muros y los sanitarios de los estudiantes presentan condiciones *regulares*. Los sanitarios de docentes y la pintura en general son los elementos de la infraestructura que con mayor frecuencia se encuentran en *buenas* condiciones.

La UPN 142 es la que presenta todos sus elementos en *buena* condición. En contraste, la UPN 143 es la que presenta todos los elementos de su infraestructura física en condición *deficiente y regular* (ver [Anexo 2](#)).

Con respecto a la **condición y suficiencia del mobiliario**, tres unidades refieren tener butacas, mesas, estantes y archiveros *insuficientes*, además de encontrarse en estado *regular*. La UPN 142 y UPN 144 reportan tener *suficiencia* de sillas en *buen* estado. La UPN 141 y UPN 142 reportan tener *suficiencia* de escritorios en estado *regular*.

En cuanto a la **infraestructura tecnológica**, cuatro instituciones del subsistema en total cuentan con 228 computadoras, de las cuales el 89% tienen conexión a internet (ver [Tabla 41](#)).

Existen 80 computadoras con conectividad y 20 sin conectividad para 1,596 estudiantes de licenciatura. Los estudiantes de posgrado no son considerados en la sumatoria puesto que los estudios de este nivel presuponen que cada uno cuente con equipos personales. Todas las unidades tienen equipos para atender a un grupo de estudiantes que puede oscilar entre 17 y 24 personas de manera simultánea, por lo tanto, se considera insuficiente la infraestructura en este sentido.

Todas las **computadoras asignadas a docentes** tienen conexión a internet y son *suficientes* para este servicio, ya que cada institución presenta una relación de una computadora por cada dos académicos y la UPN 144 tiene un equipo por docente.

En la UPN 141, UPN 142 y UPN 144, para el **personal administrativo** existe una proporción de computadoras conectadas a internet de más de tres equipos por trabajador.

Todas las unidades cuentan con conectividad *institucional*. Tres de ellas cuentan además con conectividad *pública* y la UPN 144 tiene adicionalmente, conectividad *por cooperación del personal*.

Tabla 41. Infraestructura tecnológica en las Unidades de la UPN

Unidad de la UPN	Cantidad de equipos de cómputo para estudiantes			Cantidad de equipos de cómputo para docentes			Cantidad de equipos de cómputo para estudiantes y docentes		Cantidad de equipos de cómputo para administrativos			Tipo de conectividad		
	Con conectividad	Sin conectividad	*Matrícula Licenciatura	Con conectividad	Sin conectividad	Cantidad de docentes	Con conectividad	Sin conectividad	Con conectividad	Sin conectividad	**Cantidad de administrativos	Público	Institucional	Cooperación del personal
UPN 141	17	0	313	27	0	51	3	0	19	0	10	✓	✓	
UPN 142	24	0	535	30	0	44	78	0	24	0	6		✓	
UPN 143	19	0	284	26	0	31	19	0	8	2	3	✓	✓	
UPN 144	20	20	464	38	0	38	264	0	26	3	3	✓	✓	✓
Total	80	20	1,596	121	0	164	364	0	77	5	22			

Fuentes: Instrumento "Condiciones de las instituciones de educación superior" de cada escuela normal.

* Estadística educativa 2021-2022. Dirección de Planeación.

** Plantilla de personal UPN, CAM, Normal y Posgrado de Recursos Humanos

En lo que se refiere a los **servicios bibliotecarios**, las cuatro unidades que proporcionaron esta información tienen biblioteca con un horario de servicio:

- UPN 141 de 8:00 hrs. a 20:00 hrs. de lunes a viernes y de 8:00 hrs. a 14:00 hrs. el sábado.
- UPN 142 de 8:00 hrs. a 19:00 hrs. de lunes a viernes y de 8:00 hrs. a 14:00 hrs. el sábado.
- UPN 144 de 7:00 hrs. a 20:30 hrs. de lunes a viernes y de 8:00 hrs. a 15:00 hrs. el sábado.
- UPN 143 sólo ofrece el servicio en el turno matutino (8:00 hrs. a 15:00 hrs.) de martes a sábado.
- Ninguna unidad abre los domingos.

En las cuatro bibliotecas se utiliza el **tipo de clasificación** de *Library of Congress (LC)* y con respecto al catálogo para clasificar su acervo, la UPN 141 y UPN 142 usan *catálogo electrónico*, la UPN 143 *mixto* y la UPN 144 hace uso de *tarjetas*.

En el subsistema se tienen 1,589 usuarios de las bibliotecas por ciclo escolar, en promedio se registran 397 usuarios por unidad. Los préstamos en sala de consulta en promedio fueron 329 y a domicilio 187.

El acervo con el que cuentan en mayor número son los libros, que representan un 79% del mismo (44,137 de 56,040):

- UPN 141: 11,259 libros; 1,530 publicaciones y revistas; 1,415 tesis; 191 material audiovisual; un acervo digital de 305 documentos.
- UPN 142: 8,959 libros; 519 publicaciones y revistas; 1,508 tesis; 300 material audiovisual; una base de datos; un acervo digital.
- UPN 143: 9,936 libros; 960 publicaciones y revistas; 864 tesis; 330 documentos, informes y folletos; 181 materiales audiovisuales; un acervo digital de 350 documentos.
- UPN 144: 13,983 libros, 1,678 publicaciones y revistas, 1,768 documentos, informes y folletos, un mapa, un acervo digital.

De lo anterior se deriva que las unidades de la UPN tienen la capacidad para brindar servicios bibliotecarios a estudiantes y docentes de su comunidad circundante de manera suficiente, el horario de atención permite acudir a estos espacios en uno o en los dos turnos durante la semana, además de los días sábado, aunado a ello, se cuenta con un acervo bibliográfico en buena cantidad para ese fin.

Cabe mencionar que la relación que se presenta entre la cantidad anual de usuarios de los servicios bibliotecarios y el número de estudiantes, refleja un uso suficiente de estos por parte de la población estudiantil y de los académicos (ver [Tabla 42](#)).

Tabla 42. Relación entre matrícula y usuarios de los servicios bibliotecarios en las unidades de la UPN

Institución de formación continua	Usuarios de biblioteca	Matrícula*	Proporción Usuarios/matrícula
UPN 141	350	313	1.1
UPN 142	300	535	0.6
UPN 143	330	284	1.2
UPN 144	609	464	1.3

Fuentes: Instrumento "Condiciones de las instituciones de educación superior" de cada unidad de la UPN.

* Estadística educativa 2021-2022. Dirección de Planeación.

Las Unidades de la UPN no reciben financiamiento por parte de la Secretaría de Educación del Estado de Jalisco para realizar trabajos de mantenimiento o

mejora de la infraestructura física (Entrevista 5, 2022). Una parte importante de las acciones de mejora, cuando es posible realizarlas, se llevan a cabo con recursos que perciben de las cuotas de inscripción de los estudiantes cada semestre, así como por los procesos de titulación de licenciaturas y maestrías.

Aunado a ello, desde la Dirección de unidades de la UPN, se alude a que el proceso de petición de recursos a la Secretaría de Educación del Estado para abastecer a las unidades requiere que se pasen por muchos filtros administrativos y burocracia en los trámites que obstaculizan la concreción del proceso (Entrevista 5, 2022).

Instituciones de formación continua

Los Centros de Actualización del Magisterio, cuentan con una **sede** cada uno en la cual desempeñan su función los docentes y administrativos que laboran en ellos. Dado que su tarea se concentra en la actualización de los docentes, en muchas ocasiones se trasladan a otros municipios de la entidad, ya sea a escuelas, edificios de ayuntamiento u otros espacios que se prestan para brindar los servicios de formación continua.

Por un lado, el CAM CG y el CAM LM, tienen su sede en edificios rentados por la SEEJ y atienden a los maestros ya sea en modalidad virtual o presencial en las escuelas que prestan sus instalaciones para ello. En el caso del CAM GDL desarrolla sus funciones en un edificio ubicado en lo que antes era una escuela primaria, razón por la cual, existen algunas aulas que utilizan para atender a los docentes, sin que ello prive la condición de los académicos, de salir a atender grupos de profesores en escuelas ubicadas en otras localidades de la entidad.

Los elementos reportados por los CAM que presentan mayores *deficiencias* en la **infraestructura física** corresponden a daños en pintura, seguidas de las instalaciones de electricidad e hidráulica que se encuentran en estado *regular*, sólo las sedes Guadalajara y Lagos de Moreno reportan que los muros y sanitarios de maestros en *buenas* condiciones. Resalta que en la sede de Ciudad Guzmán la condición de infraestructura en todos los rubros es *deficiente* (ver [Anexo 2](#)).

Las **condiciones del mobiliario** que reportan las instituciones de manera recurrente y con mayor *deficiencia* son sillas y archiveros. Los escritorios se indican en condiciones de *bueno* a *regular*. CAM GDL tiene mobiliario *suficiente* en *buenas* condiciones. En lo particular las sedes de CAM LM y CAM

CG indican como *insuficiente* la cantidad de mesas, escritorios, estantes, sillas y butacas, además de advertir que el mobiliario cuenta con más de 30 años de antigüedad y se encuentra en condiciones *deficientes*.

La **infraestructura tecnológica** de las instituciones de formación continua está destinada a docentes y administrativos (ver [Tabla 43](#)). En este sentido, se cuenta con 17 equipos de cómputo en total dentro del subsistema. El CAM GDL no cuenta con equipos de cómputo para docentes, pero existen *suficientes* computadoras para siete administrativos (9 equipos). También en CAM CG y CAM LM los equipos de cómputo para docentes y para administrativos son *suficientes*. La conectividad en los tres centros, es *institucional*.

Tabla 43. Infraestructura tecnológica en los Centros de Actualización del Magisterio

Institución de formación continua	Equipos con conectividad para docentes	Cantidad de docentes	Equipos con conectividad para administrativos	*Cantidad de administrativos
CAM GDL	0	36	7	9
CAM CG	8	14	2	3
CAM LAGOS	9	8	3	3
TOTAL	17	58	12	15

Fuentes: Instrumento "Condiciones de las instituciones de educación superior" de cada CAM.
*Plantilla de personal UPN, CAM, Normal y Posgrado de Recursos Humanos

Respecto a los **servicios bibliotecarios**, CAM GDL y CAM CG cuentan con biblioteca que se mantiene en servicio durante su jornada laboral en turnos matutino y vespertino. CAM GDL la tiene disponible de lunes a viernes durante seis horas, extendiendo a sábado en turno matutino y CAM CG la tiene disponible durante ocho horas diarias de lunes a viernes.

El sistema que utiliza CAM GDL para clasificar su acervo bibliotecario es *Dewey/Decimal Clasificación (DDC)* y utiliza *tarjetas* como catálogo. CAM CG señala hacerlo de manera *electrónica*.

A propósito del promedio de usuarios: CAM GDL reporta 300 usuarios; CAM CG 20 usuarios; CAM LM con 0 usuarios al año. El promedio de préstamos en salas de consulta en las dos primeras instituciones es de 117 y el de préstamo a domicilio, siete.

Los tipos de acervo con que cuentan son:

- CAM GDL: 2,944 libros; 320 tesis y dos revistas.
- CAM CG: 3,997 libros; un acervo digital con 15 documentos y ocho mapas.

De ello se desprende aseverar que existe capacidad por parte de los CAM para brindar servicios bibliotecarios a los docentes e incluso a la comunidad que se encuentra cercana a sus instituciones, ya que las condiciones de los horarios de atención son amplios, además se cuenta con un acervo extenso en las tres sedes.

Los CAM aseveran no contar con presupuesto asignado o extraordinario, lo cual puede incidir en las mejoras de la infraestructura. Además, señalan que los insumos de papelería y consumibles los solventan los maestros que componen cada CAM. Así mismo aluden tener desconocimiento de los procedimientos para la obtención de recursos para su operación (Entrevista 3, 2022).

Instituciones de posgrado

Las instituciones de posgrado tienen sus **espacios físicos** ubicados (la sede principal) en la Zona Metropolitana de Guadalajara (ZMG). El ISIDM se ubica en un edificio en propiedad, mismo que cuenta con aulas, sala de usos múltiples, oficinas administrativas, biblioteca, entre otras. Tanto CIPS como CEP se encuentran albergados en espacio rentado y en comodato respectivamente.

La única de ellas que cuenta con subsedes es CEP, misma que tiene abiertos 13 módulos localizados en las distintas regiones del estado de Jalisco. Las subsedes están activas desde el ciclo escolar 2012-2013 (10 años), con excepción del módulo de Cocula que está activo desde 2014. Los espacios en que los módulos desarrollan su función son escuelas de diferentes niveles educativos que les son prestados.

La condición de la **infraestructura física** en CIPS es *regular* en su instalación eléctrica, pintura e impermeabilización; es *deficiente* en cuanto a sanitarios de maestros y estudiantes. Refieren como condición especial que el edificio no es apto para funcionar como escuela, ya que es una construcción antigua, no obstante, existe la situación de que este espacio es rentado. Por su parte en ISIDM la condición de pintura, impermeabilización e instalación hidráulica, es *buena*. Los sanitarios de docentes y estudiantes se encuentran en condición *regular*.

Aunado a ello, el mobiliario en ISIDM es *suficiente* y en condición *regular*. En CIPS el mobiliario es *insuficiente* y en condición *regular*, con excepción de los escritorios que se identifican en *buena* condición. Ambas instituciones señalan como condición especial que la antigüedad del mobiliario va de 15 a 24 años.

Con relación a la **infraestructura tecnológica**, dos instituciones del subsistema tienen un total de 19 equipos de cómputo (CIPS e ISIDM), de los cuales se consideran seis para docentes en cada institución y siete para 11 administrativos en CIPS. Con respecto a la conectividad, en las dos instituciones tienen servicio *público* y en CIPS adicionalmente es *institucional* (ver [Tabla 44](#)).

Tabla 44. Infraestructura tecnológica en las Instituciones de posgrado

Institución de posgrado	Equipos con conectividad para docentes	Equipos sin conectividad para docentes	Cantidad de docentes	Equipos con conectividad para administrativos	*Cantidad de administrativos
CIPS	6		24	7	10
ISIDM		6	50	0	9
Total	6	6	74	7	19

Fuentes: Instrumento "Condiciones de las instituciones de educación superior" de cada CAM.
*Plantilla de personal UPN. CAM, Normal y Posgrado de Recursos Humanos

Esto lleva a concluir que los equipos de cómputo en ambas instituciones, cubren la necesidad de los docentes; en contraparte son *insuficientes* específicamente en ISIDM para los administrativos, debido a que no hay equipo para este personal.

Las tres instituciones de posgrado cuentan con biblioteca y tienen disponibles los **servicios bibliotecarios** de la siguiente manera:

- ISIDM de 8:00 a 20:00 hrs. de lunes a viernes y de 7:00 a 17:00 hrs. el sábado.
- CIPS de 9:00 A 21:00 hrs. de lunes a viernes y de 8:00 a 14:00 hrs. el sábado.
- CEP sólo tiene servicio el sábado de 8:00 a 14:00 hrs. en la sede central de Ávila Camacho en Guadalajara.

ISIDM reporta utilizar como sistema de clasificación el *Dewey/decimal* y catálogo *electrónico*. CEP y CIPS utilizan otro sistema *sin especificar*, además de catálogo *mixto*.

El **acervo** que refieren es:

- CEP: 3,728 libros, 1,641 tesis y un acervo digital de 170 documentos.

- ISIDM: 8,217 libros, 970 publicaciones y revistas, 1,411 tesis, 161 materiales audiovisuales, tres bases de datos y un acervo digital de 5,597 documentos.
- CIPS: 3,791 libros, 1,216 publicaciones y revistas, 117 tesis, 175 materiales audiovisuales, una base de datos y un acervo digital.

Con relación a la cantidad de usuarios de los servicios bibliotecarios, éstos ascienden a 330, mientras que los préstamos en sala llegan a 1,250, así como 200 préstamos a domicilio en un año, conjuntando ISIDM y CIPS. CEP no tiene usuarios ni préstamos en sala o a domicilio, por ser la sede central y tener un uso preferentemente de carácter administrativo (ver [Tabla 45](#)).

La relación entre la cantidad anual de usuarios y el número de estudiantes se muestra en la siguiente tabla:

Institución	Usuarios de biblioteca	*Matrícula	Proporción Usuarios/matrícula
ISIDM	150	87	1.7
CIPS	180	93	1.9

Fuentes: Instrumento "Condiciones de las instituciones de educación superior" de cada unidad de la UPN.

* Estadística educativa 2021-2022. Dirección de Planeación.

ISDM y CIPS tienen la capacidad para brindar servicios bibliotecarios a estudiantes y docentes, así como a la comunidad circunvecina de manera suficiente, el horario de atención permite la cobertura de la totalidad de los mismos; además se cuenta con un acervo bibliográfico para ese fin, no obstante es muy bajo el número de usuarios de la biblioteca en ambas instituciones, de igual forma que como se presenta en otros subsistemas.

En lo que respecta al financiamiento de estas instituciones para la mejora de su infraestructura, mantenimiento y operación de sus servicios, no se perciben apoyos económicos o en especie por parte de la SEEJ, sin embargo, mediante solicitud se dota de consumibles. Por otra parte, se reciben de los estudiantes cuotas por concepto de inscripción y de titulación, mismos que son utilizados para atender las necesidades de infraestructura de la institución (Entrevista 7, 2022).

En materia de infraestructura física...

Las escuelas normales y las unidades de la UPN cuentan con infraestructura física suficiente para brindar los servicios de formación inicial y posgrado, aunque requieren mejoras específicas previamente planteadas. Es de resaltar que en el caso de los inmuebles que son rentados (instituciones de formación continua y de posgrado), no se cuenta con información en el *Levantamiento de información de inmuebles escolares año 2022* y que ello no permite reconocer datos relevantes para tomar decisiones, incluso de la pertinencia de la renta de esos espacios. En lo que refiere al mantenimiento y mobiliario, es necesario realizar algunas mejoras en todas las instituciones, mismas que han sido explicitadas previamente.

Por su parte, la SEEJ ha realizado esfuerzos importantes para tener conectadas a las escuelas a través de la Red Jalisco, que se constituye como el principal proveedor del servicio de internet en las instituciones formadoras de docentes.

Con relación a los servicios bibliotecarios, existe una debilidad en las escuelas normales y en las instituciones de posgrado en cuanto al número de usuarios que las visitan, ya que se percibe que han ido quedando en desuso y se ha pasado a consultas a través de internet, aunque se desconoce si se hace un uso adecuado de dicho servicio. Aunado a ello, estas instituciones son hitos en muchas poblaciones, principalmente en los municipios fuera de la ZMG, que pueden recibir usuarios de todo tipo y ofrecer sus servicios bibliotecarios a toda la comunidad.

Finalmente, el único subsistema que cuenta con un financiamiento claro y con reglas precisas para su obtención es el que reciben las escuelas normales y el resto de las instituciones quedan a la deriva en lo que se refiere a la mejora de sus instalaciones, percibiendo más aguda la problemática en los CAM que no tienen ingresos externos de ningún tipo.

1.6 Recursos financieros

Los recursos financieros facilitan la prestación del mantenimiento y la mejora del funcionamiento de las instituciones formadoras de docentes. El procedimiento para su obtención y gestión determina en gran medida la posibilidad de acceso que se tenga a ellos. Los datos que se aportan en el presente bloque corresponden al presupuesto de 2022.

En el estado de Jalisco, se identifican cuatro fuentes de financiamiento para los subsistemas de formación docente, cuyos recursos provienen, en algunos casos de programas federales y en otros, de la propia entidad federativa, a saber, el Fondo de Operación de Nómina Educativa y Gasto Operativo (FONE), los Incentivos derivados de la colaboración fiscal que son de libre disposición para el estado de Jalisco, el Programa de Fortalecimiento a la Excelencia Educativa (PROFEXCE) y el Programa para el Desarrollo Profesional Docente para Educación Básica (PRODEP).

1.6.1 Fondo de Operación de Nómina Educativa y Gasto Operativo (FONE) e Incentivos derivados de la colaboración fiscal

Ambas fuentes de financiamiento tienen un ejercicio que se determina a partir de las reglas de Jalisco en primera instancia y sus recursos son destinados, en el caso de las instituciones de formación docente al pago de sueldos y salarios de los trabajadores, materiales y suministros, servicios generales, así como en transferencias, asignaciones, subsidios y otras ayudas.

De manera concreta, la partida presupuestal para **sueldos y salarios** ocupa un 87% del presupuesto global de estos dos financiamientos, el cual asciende en total a casi 650 millones de pesos. El resto de los recursos, son ejercidos en primera instancia por las direcciones de cada subsistema, tanto para su operación interna como para organizar los servicios de formación que ofrecen las instituciones y en segundo momento, se destinan a cada institución, según requerimientos previamente establecidos en su POA y a través de las gestiones y aprobación de la dirección del subsistema y de la Subsecretaría responsable.

Las Direcciones de subsistema expresan que los recursos son recibidos en tiempo y forma, principalmente los insumos para oficina (Entrevista 9, 2022), sin embargo, dentro de las instituciones se identifican algunas dificultades:

- En el caso de los CAM, para la obtención de recursos financieros, realizan la petición a la Subsecretaría de Formación y Atención al

Magisterio y no reciben respuesta, por lo que los materiales e insumos se compran con recursos de los propios trabajadores de la institución (Entrevista 8, 2022).

- En las unidades de la UPN, cuando se realiza alguna petición de presupuesto se requiere pasar por diversos filtros, lo que operativamente hace la actividad muy compleja en términos administrativos, ya que las solicitudes pasan por diferentes instancias a las cuales se tiene que remitir la información, generándose algunas dificultades, una de ellas es que no se cuenta con ningún financiamiento por parte de la Secretaría de Educación para mantenimiento, corrección u obras materiales, con excepción de la nómina (Entrevista 5, 2022).
- Algunas instituciones realizan acciones adicionales para poder obtener recursos ya que aluden a que el recurso económico que llega de Secretaría es nulo, lo que suele llegar es apoyo en especie mediante solicitud previa que se hace semestralmente. Además, la institución realiza actividades para generar recursos como rifas, aportaciones y demás (Entrevista 7, 2022).

Uno de los criterios para la asignación de estos recursos, obedece a que no tengan otro mecanismo de acceso a financiamiento, por tal motivo, las escuelas normales, son difícilmente consideradas en estas partidas presupuestales que son administradas por el estado.

Otro factor a considerar son los *recursos propios* a los que se puede recurrir, ya que en algunos casos como en las unidades de la UPN y en algunas instituciones de posgrado, se cuenta con las economías que se obtienen de la inscripción de los alumnos, así como de los trámites para la titulación, los cuales pueden ser aplicados para su mejora y operación (Entrevista 18, 2022).

1.6.2 Programa Fortalecimiento a la Excelencia Educativa (PROFEXCE)

Es una iniciativa del Gobierno de México, que a través de la Secretaría de Educación Pública (SEP), se constituye como un medio estratégico para otorgar recursos financieros extraordinarios concursables, según sea el caso, para la mejora y aseguramiento integral de la calidad de la oferta educativa y servicios educativos que ofrecen las Instituciones de Educación Superior Públicas, así como ampliar las oportunidades de acceso y permanencia de las

y los estudiantes (Acuerdo por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa Fortalecimiento a la Excelencia Educativa para el ejercicio fiscal 2022, 2021).

La Dirección General de Educación Superior para el Magisterio (DGESuM), presenta la Estrategia de Desarrollo Institucional de la Escuela Normal (EDINEN) que *busca impulsar la capacidad de planeación prospectiva y participativa para el fortalecimiento específico de las Entidades Federativas y las Instituciones de Formación Docente Públicas, de modo que se favorezca la integración y consolidación de un sistema estatal de educación normal de buena calidad, así como el mejoramiento de los servicios educativos y de la gestión de las instituciones formadoras de las maestras y los maestros*. En esta estrategia bienal se inserta el PROFEXCE que es un programa presupuestario, previamente descrito, con reglas de operación definidas (id., p. 3).

El Programa de Fortalecimiento de la Gestión Estatal (ProGEN), es el primer nivel de concreción de la EDINEN, en el que se describen las estrategias y acciones que la entidad implementará para atender los problemas académicos comunes o transversales de las Instituciones de Formación Docente públicas, y elevar la eficiencia y eficacia de la gestión del sistema estatal de educación normal e Instituciones de Formación Docente Públicas (Ídem, p. 5).

El Programa de Fortalecimiento de la Escuela Normal (ProFEN) es el segundo nivel de concreción de la EDINEN en el que se describen, de manera específica y detallada, las estrategias y acciones que la Escuela Normal Pública implementará para incidir en el mejoramiento y fortalecimiento del trabajo académico y de la gestión institucional (Ídem, p. 5).

Actualmente en Jalisco, en función del ProFEN de cada escuela normal, que se traduce en una serie de acciones y objetivos en el marco de la habilitación, capacitación, acompañamiento y certificación a docentes y estudiantes, se concursa por recursos federales. La Dirección de Educación Normal hace una planeación estatal (ProGEN) con base en todos los ProFEN, misma que es bianual, esto es, se hace una vez y al siguiente año sólo se actualiza (Entrevista 14, 2022). Los recursos que se asignan a cada una de las instituciones deben ser comprobados (Entrevista 4, 2022) y se hacen ante la instancia federal, aunque en el Estado de Jalisco, existen mecanismos para el ejercicio del gasto, dispuestos por la Secretaría de Finanzas que también se aplican en este proceso.

En la asignación de recursos del PROFEXCE participan las escuelas normales y por primera ocasión en 2022, los CAM. La asignación fue *en promedio* de \$1'854,322.5 para las normales federalizadas, \$2'139,445.42 para las estatales

y \$100,000.00 para los CAM. Además, \$2'521,490.00 al Proyecto Estatal que atiende a las necesidades de las escuelas normales y de la gestión estatal (ProGEN).

Esta estrategia de planeación (EDINEN) para la obtención de recursos inicia en 2014 con el Plan Estatal de Fortalecimiento de la Educación Normal (PEFEN) que se derivaba del PROMIN. En la entidad, los resultados que se obtuvieron fueron favorables ya que, entre otros ámbitos de incidencia, hubo una gran evolución en cuanto al involucramiento en la participación de los docentes y los cuerpos directivos (Entrevista 16, 2022).

Es de mencionar que distintos actores han señalado que se identifican dificultades en el ejercicio de los recursos que son asignados a la entidad, ya que existen algunos procedimientos que dificultan a las instituciones y a las propias direcciones de los subsistemas, una aplicación oportuna (en los tiempos requeridos) y eficiente (de la totalidad de los recursos para los conceptos que fueron designados):

- Desde la gestión 2006-2013 se hace referencia a esta problemática, ya que se señala que fue difícil ejecutar el presupuesto asignado, debido a la premura del tiempo, el ejercicio de la comprobación y la transparencia, así como los trámites administrativos (Entrevista 16, 2022).
- Por su parte en la gestión 2013-2018 se enuncia que no se pudo ejercer todo el presupuesto porque existía ambigüedad en la interpretación de las reglas en la SEEJ (Entrevista 17, 2022).

1.6.3 Programa para el Desarrollo Profesional Docente para Educación Básica (PRODEP)

El recurso del PRODEP procede de un convenio firmado entre el Gobierno de México, con representación por parte de la SEP y el Gobierno del Estado, con recursos federales destinados al fortalecimiento "del perfil necesario para el desempeño de las funciones del personal docente y personal con funciones de dirección, supervisión o asesoría técnico pedagógica, [...], mediante el acceso y/o conclusión de programas de formación, actualización académica y/o capacitación." (Convenio para la implementación del Programa para el desarrollo profesional docente para Educación Básica, 2022).

La operación de este programa reside bajo la responsabilidad de la DFC a partir de las reglas de operación específicas, en las cuales se precisa que el ejercicio

de los recursos se hace bajo los conceptos de: gastos de operación, contratación de instancias formadoras y materiales didácticos necesarios para la formación de los docentes de educación básica. En 2022 el convenio de Jalisco marca un importe base para cumplir con estos fines que asciende a \$2,434,419.00 (ibid.).

Relativo a los recursos financieros...

Resulta evidente que existen en Jalisco fuentes de financiamiento que permiten la operación y mantenimiento de las instituciones, aunado al hecho de que el presupuesto anual que se asigna, se podría considerar suficiente para cubrir sus necesidades y al mismo tiempo brindar el servicio educativo que tienen a su cargo.

Se reconoce, sin embargo, que existen discrepancias de esta realidad al consultar con los directamente responsables en los colectivos, toda vez que se distinguen dos situaciones específicas: por un lado, la dificultad en los trámites y la gestión administrativa para el ejercicio del presupuesto, que ha generado que incluso se reembolse a la federación los presupuestos asignados y por otro, que el recurso (en especie) no llega a las instituciones, aunque sí a las direcciones de los subsistemas.

En este tenor y como sucede en muchas dependencias del servicio público, en las instituciones se generan dinámicas creativas e incluso se acude a la disposición del personal para solventar las carencias que se identifican, con las cuales hasta el momento han subsistido y prestado el servicio educativo encomendado, sin que sea esta práctica, la más viable para instituciones de orden público.



Capítulo 2.

Las funciones
sustantivas



Realizaremos en este segundo capítulo, una ampliación en la mirada colocada en las instituciones formadoras de docentes para acercarnos a reconocer la génesis que determina su identidad y que en esta tónica, dan sustancia a su *hacer*. Por lo tanto, haremos un recorrido por las prácticas que sustentan su condición como Instituciones de Educación Superior (IES) y que, si bien está determinada desde la norma, también configura su *ser educativo* en la formación del profesorado.

La investigación, la extensión y difusión de la cultura y la docencia, son las prácticas en las cuales nos estaremos deteniendo para describir y precisar *¿qué hacen las instituciones formadoras de docentes?, ¿en dónde tienen colocado su énfasis?, ¿por qué se enfocan en cierta función?* Las respuestas a estas interrogantes nos permitirán percibir las como colectivos vivos, en constante transformación, con fortalezas y carencias, pero también con esfuerzos realizados y conquistas alcanzadas en la tarea de formar a los profesionales de la educación.

Con estas intenciones en curso, en un primer momento se presentan las pautas que constituyen el punto de partida para la conformación de las IES y en lo específico, de las destinadas a la formación del profesorado, todo ello como el sustento que facilita su creación, pero también determina su hacer en el día a día y en una prospectiva que surge de su planeación institucional ya abordada en el primer capítulo. Ello abre la puerta para transitar hacia las funciones sustantivas que determinan ese hacer, para ubicar al académico en su relación con estas tareas y así profundizar en dónde están colocados los énfasis y las prioridades.

Este trayecto nos llevará a ahondar en cada una de las funciones sustantivas, a fin de disgregar los procesos *investigativos* en que se ha incursionado, los mecanismos y escenarios en que se *han difundido* los hallazgos de la investigación, así como las acciones que han propiciado la *extensión* educativa, para culminar con los procesos de formación de profesores noveles, de actualización o de superación profesional de los maestros en servicio, en los cuales se hace vida la práctica de *la docencia*.

Es de enfatizar que la ejecución de este ejercicio representó para las instituciones una oportunidad de reconocerse y de verse con otro lente, de identificar otros parámetros de los cuales valerse para modificar prácticas, mejorar procesos y reforzar saberes ya instalados, razón por la cual este primer acercamiento a su hacer, es ya de por sí valioso y asienta sin duda, aprendizajes al realizar una primera revisión interna en espacios a veces olvidados o en ocasiones muy presentes para cada colectivo que decide autoevaluarse y cambiar.

2.1 Los académicos y las funciones sustantivas

Más allá de que las escuelas normales y las unidades de la UPN se enfoquen en la formación inicial, o de que la formación continua esté a cargo de la DFC y los CAM y que la superación profesional se privilegie en los posgrados y una parte en UPN, *el hacer* de todas ellas, se equipara con los preceptos que constituyen a las universidades y demás espacios responsables de la educación superior en el país.

Este *hacer*, que define las acciones prioritarias de las IES se deriva de las finalidades para las que fueron creadas, mismas que se establecen en el Artículo 3o Constitucional, que en su fracción VII, señala que tienen bajo su responsabilidad cumplir con los fines “de **educar, investigar y difundir la cultura** de acuerdo con los principios de este artículo, respetando la libertad de cátedra e investigación y de libre examen y discusión de las ideas” (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Artículo 3°, 2024).

Las escuelas normales, que fueron las primeras en surgir, son consideradas IES desde que la formación normalista se reconoció con el grado de licenciatura y de ahí fueron emergiendo el resto de las instituciones responsables de la formación inicial, continua o superación profesional del profesorado. Con ese reconocimiento, hoy en día, todas ellas se han integrado en la Ley General de Educación Superior (2021), que en su Artículo 31, Fracción III precisa que la educación normal y de formación docente tiene por objeto, entre otros:

Desarrollar actividades de **investigación, de extensión y de capacitación** en las áreas propias de su especialidad, estableciendo procedimientos de coordinación y vinculación con otras instituciones u organismos nacionales e internacionales que contribuyan a la profesionalización de los docentes y al mejoramiento de sus prácticas educativas.

De ahí que las tres grandes tareas que soportan y estructuran *el hacer* de estas instituciones, se identifiquen como las **funciones sustantivas** de *investigación, extensión y difusión de la cultura y docencia*, las cuales se apoyan de las administrativas y de gestión (funciones adjetivas) para lograr el desenvolvimiento institucional y los objetivos que tienen trazados (ANUIES, 1979).

Existen diversas concepciones que se han acuñado con el paso del tiempo sobre las funciones sustantivas, de ahí que se diversifiquen tanto las interpretaciones que en cada colectivo académico se forjan. Una de estas

concepciones, que proviene de los principios normativos de la educación superior mexicana y en concreto de quienes se dedican a la formación docente, describe a la:

Función sustantiva de Investigación: Como aquella en la cual los académicos desarrollan estrategias que conllevan la generación y renovación del conocimiento, así como al diseño e implementación de programas y proyectos de investigación educativa, científica, sociológica y tecnológica entre otras, que aportan información desde diferentes perspectivas y enfoques para comprender la realidad y plantear soluciones a problemáticas en los ámbitos nacional, regionales y locales, para propiciar la mejora de los colectivos docentes, de la práctica educativa y de la propia de las instituciones.

Función sustantiva de extensión y difusión de la cultura: En la cual los académicos hacen extensivos “los beneficios de la formación de docentes y de la cultura a todos los sectores de la comunidad, con propósitos de integración, superación y transformación social.” (ANUIES, 1979), lo cual representa una contribución valiosa para la sociedad en que se sitúan, en justa correspondencia a la considerable cuantía de recursos que ella misma invierte en las instituciones (Martínez Rizo, 1999, p. 33). Adicionalmente, el término *vinculación* ha pasado a incorporarse en el contexto de las IES, como parte de la extensión y la difusión al entenderse como la relación que tienen con el sector productivo para favorecer el desarrollo social de la nación y para optimizar la formación de los estudiantes (Martínez, Leyva y Barraza, 2010).

Función sustantiva de docencia: En la cual los académicos realizan las actividades de aula, laboratorio, taller o comunidad que se derivan de los planes y programas de formación inicial, continua y superación profesional docente. A ellas se añaden, según la particularidad de cada subsistema, las acciones de planeación didáctica, evaluación, preparación de prácticas, acompañamiento a alumnos, asesorías en la elaboración de documentos recepcionales, aplicación de exámenes profesionales, actividades extracurriculares, coordinación de actividades de servicio social, participación en órganos colegiados para el fortalecimiento de actividades curriculares, diseño curricular, entre otras que impactan directamente en la formación de los estudiantes y docentes en servicio que atienden.

Como se puede vislumbrar, el personal académico es el agente estelar en este contexto y tiene bajo su responsabilidad el desarrollo de tareas específicas en cada una de las distintas funciones sustantivas. En este marco es en el que cobran sentido el nivel y categoría de las plazas que ostentan, su trayectoria

profesional e incluso la experiencia profesional que han adquirido (elementos todos referidos en el primer capítulo).

De lo anterior se deriva la pertinencia de analizar la distribución de la carga horaria de los académicos en las distintas funciones sustantivas. En algunos subsistemas esta distribución se previó en algún momento histórico dentro de la norma y en otros, surge de los usos y costumbres que facilitan su operación interna; más allá de ello, el foco está en reconocer las prioridades y enfoques que existen en cada colectivo.

En un contexto ideal, esta distribución debería ser congruente con la producción investigativa, con las tareas de extensión y difusión que se reportan y con las actividades de docencia que se llevan a cabo. Las relaciones, discrepancias y coincidencias entre estos factores, se harán explícitas en las puntualizaciones que aparecen al abordar cada una de las funciones sustantivas en los apartados 2.2, 2.3 y 2.4 del presente capítulo.

Escuelas normales

El Reglamento interior de trabajo del personal académico del subsistema de Educación Normal de la Secretaría de Educación Pública marcaba en 1982 la cantidad de horas que los académicos debían dedicar a las distintas tareas sustantivas, de acuerdo con el nivel y categoría de la plaza que ostentasen, de tal forma que se precisaban los siguientes rangos de horas frente a grupo:

Del personal de asignatura

Tabla 46. Distribución de horas frente a grupo por carga horaria de nombramiento del personal de asignatura

Horas de nombramiento	Horas clase ante grupo
De 1 a 10 horas	Todas
Hasta 11 horas	10 horas
Hasta 12 horas	11 horas
Hasta 13 horas	11 horas
Hasta 14 horas	11 horas
Hasta 15 horas	12 horas
Hasta 16 horas	13 horas
Hasta 17 horas	13 horas
Hasta 18 horas	14 horas
Hasta 19 horas	15 horas

Los Titulares de:

- a. Tiempo completo, un mínimo de 6 horas y un máximo de 18 horas semanales.
- b. Tres cuartos de tiempo, un mínimo de 6 horas y un máximo de 14 horas semanales.
- c. Medio tiempo, un mínimo de 6 horas y un máximo de 10 horas semanales.

Los Asociados de:

- a. Tiempo completo, un mínimo de 9 horas y un máximo de 18 horas semanales.
- b. Tres cuartos de tiempo, un mínimo de 9 horas y un máximo de 14 horas semanales.
- c. Medio tiempo, un mínimo de 9 horas máximo de 12 horas semanales.

El resto del tiempo deberán dedicarlo a los proyectos de investigación a los cuales fueren asignados por las autoridades de la escuela normal correspondiente (Reglamento interior de trabajo del personal académico del Subsistema de Educación Normal de la Secretaría de Educación Pública, 1982, pp. 61-63).

Esta normativa, si bien presentaba un punto de partida para la organización de las funciones sustantivas de las escuelas normales, al día de hoy, ha quedado superada por las transformaciones que se han generado en los planes y programas de estudio, no obstante, en la actualidad no existe un planteamiento regulatorio u orientador relativo a la asignación de tareas a los académicos.

En cada institución, el director o bien el equipo directivo realizan la distribución de actividades y la organización de los tiempos de los académicos en las distintas funciones sustantivas, que de hecho sí delimitan la organización de su hacer, apegándose a sus propias necesidades para la prestación del servicio educativo, sin embargo, no parecen hacerlo siguiendo criterios claros, una política definida, o algún fundamento establecido, por lo cual se identifica como una práctica un tanto arbitraria. En la [Tabla 47](#) se muestra de manera más precisa esta organización.

En la suma de todas las escuelas que brindaron información, el 94% de sus docentes tienen dedicado un porcentaje de su carga horaria a alguna de las funciones sustantivas.

La función sustantiva que más se atiende como subsistema es la *docencia*, a la cual, 327 docentes (87%) le destinan la totalidad o una fracción de su carga horaria. De manera particular, en cada institución también es la función que más se cuida, lo cual es indicador de la importancia que se le da. Desataca que ESEF y ENSJ cuentan con alrededor del 90% de sus académicos dedicados totalmente a esta tarea.

Tabla 47. Distribución de la carga horaria de los académicos de las Escuelas normales en las funciones sustantivas

Institución	Docencia							Investigación							Extensión y difusión de la cultura										
	100%	76-99%	51-75%	26-50%	1-25%	Subtotal	0%	S/D	100%	76-99%	51-75%	26-50%	1-25%	Subtotal	0%	S/D	100%	76-99%	51-75%	26-50%	1-25%	Subtotal	0%	S/D	Total
ByCENJ	4	15	24	23	5	71	5	12	0	0	2	6	1	9	67	12	0	1	0	4	3	8	68	12	88
ENEA	13	2	7	3	0	25	2	0	0	0	2	4	3	9	18	0	1	0	0	3	3	7	20	0	27
ENEUT	2	2	10	11	2	27	7	1	4	1	3	5	7	20	14	1	3	0	2	12	6	23	11	1	35
ENSE	2	5	10	14	2	33	9	5	0	1	0	1	0	2	45	0	3	0	0	0	1	6	41	0	47
ENSJ	88	3	3	3	1	98	4	0	1	0	0	3	2	6	96	0	0	0	0	0	1	3	99	0	102
ESEF	27	0	0	0	0	27	3	0	0	0	0	0	0	0	30	0	0	0	0	0	0	0	30	0	30
ENRMH	0	1	19	21	1	42	3	0	0	0	0	4	39	43	2	0	0	0	2	3	37	42	3	0	45
Subtotal	136	28	73	75	11	323	33	18	5	2	7	23	52	89	272	13	7	1	8	22	51	89	272	13	374

Fuente: Instrumento "Condiciones de las IES". S/D: Sin datos. Datos expresados el número de académicos.

El subtotal de académicos con horas sin asignar difiere de los que tienen asignaciones de tiempo a las funciones sustantivas por existir nueve personas que cubren mayor carga horaria que la que ostenta su nombramiento.

En cuanto a las tareas de *investigación*, existen 89 docentes (24%) asignados total o parcialmente a esta función sustantiva. La ENEUT es donde más docentes (20) le dedican algún porcentaje de su carga horaria incluso es la escuela con mayor número de docentes involucrados en ella con la totalidad de su carga horaria (cuatro).

Coincidentemente, los académicos designados a la función de *extensión y difusión de la cultura*, asciende a 89 (24%) y de ellos, el 57% le dedica alrededor del 25% de su carga horaria.

Se identifican además 146 docentes que ubican algún porcentaje de su carga horaria a tiempo sin asignar a alguna de las funciones sustantivas, siendo la ByCENJ la que reporta más docentes en esta situación con 70. Estas horas es posible que se cubran con tareas del orden directivo, de participación en cuerpos colegiados, en comisiones dictaminadoras, de coordinación de servicios bibliotecarios, entre otros, o bien que los criterios para contabilizarlas, no incluyen los espacios de planeación y evaluación de los estudiantes. También se hace necesario precisar que existen nueve académicos en el subsistema cuya asignación de carga horaria excede la que tienen designada en la plaza que desempeñan (ver [Tabla 48](#)).

Tabla 48. Cantidad de académicos con carga horaria sin asignar a funciones sustantivas en las Escuelas normales

Institución	100%	76-99%	51-75%	26-50%	1-25%	0%	S/D	Subtotal
ByCENJ	4	3	15	22	26	6	12	88
ENEA	1	0	0	0	0	25	0	26
ENEUT	0	0	0	0	1	32	1	34
ENSE	6	1	9	11	5	10	0	42
ENSJ	4	1	1	0	0	95	0	101
ESEF	3	0	0	0	0	27	0	30
ENRMH	2	0	2	11	18	11	0	44
Subtotal	20	5	27	44	50	206	13	365

Fuente: Instrumento "Condiciones de las IES". S/D: Sin datos. Datos expresados en número de académicos.

Unidades de la UPN

En las unidades de la UPN el 24% de los docentes reportan tener la totalidad de su carga horaria asignada únicamente a una función sustantiva (puede ser cualquiera de las tres), dedicándose exclusivamente a ella.

Como se puede observar en la [Tabla 49](#), se presenta un fenómeno similar al de las escuelas normales en donde privilegian la *docencia*, pues el 90% de los docentes tienen parcial o totalmente su carga horaria asignada a esta función, condición que se replica dentro de cada unidad. En este rubro, la UPN 143 tiene a todo su personal integrado en alguna proporción en este tipo de tareas.

Asimismo, el 20% de los docentes (33) destinan 75% o menos de su carga horaria a la *investigación*, aunque la mayor parte de ellos (31) lo hacen con 50% o menos del tiempo de su nombramiento. La UPN 141 es la que más personal con tareas investigativas aportan (26 académicos).

En lo que respecta a la *extensión y difusión de la cultura*, el 17% del personal académico le dedica total o parcialmente su tiempo. Únicamente la UPN 141 y la UPN 142 refieren tener docentes con este tipo de tareas.

Algunos datos específicos que se añaden son:

- 14 docentes no tienen su carga horaria asignada a funciones sustantivas, razón por la cual se infiere que pueden dedicarla a tareas de gestión, cuerpos colegiados u otras conforme a las necesidades institucionales ([Tabla 50](#)).
- Tres más presentan un mayor número de horas asignadas a alguna función sustantiva que las marcadas en su contrato.
- En la UPN 144 hay un docente del que se desconoce su situación.

Tabla 49. Distribución de la carga horaria de los académicos de las unidades de la UPN en las funciones sustantivas

Institución	Docencia							Investigación							Extensión y difusión de la cultura							Total			
	100%	76-99%	51-75%	26-50%	1-25%	Subtotal	0%	S/D	100%	76-99%	51-75%	26-50%	1-25%	Subtotal	0%	S/D	100%	76-99%	51-75%	26-50%	1-25%		Subtotal	0%	S/D
UPN 141	5	3	8	17	10	43	8	0	0	0	2	13	11	26	25	0	1	2	2	7	9	21	30	0	51
UPN 142	2	10	14	16	1	43	1	0	0	0	0	0	3	3	41	0	0	0	0	0	7	7	37	0	44
UPN 143	27	0	2	2	0	31	0	0	0	0	0	4	0	4	27	0	0	0	0	0	0	0	31	0	31
UPN 144	6	13	8	2	2	31	7	0	0	0	0	0	0	0	38	0	0	0	0	0	0	0	38	0	38
Subtotal	40	26	32	37	13	148	16	0	0	0	2	17	14	33	131	0	1	2	2	7	16	28	136	0	164

Tabla 50. Cantidad de académicos con carga horaria sin asignar a funciones sustantivas en las unidades de la UPN

Institución	100%	76-99%	51-75%	26-50%	1-25%	Subtotal	0%	S/D	Subtotal
UPN 141	7	0	2	6	4	19	32	0	51
UPN 142	1	0	13	16	11	41	3	0	44
UPN 143	0	0	0	0	0	0	31	0	31
UPN 144	6	2	2	7	12	29	8	1	38
Subtotal	14	2	17	29	27	107	74	1	164

Fuente: Instrumento "Condiciones de las IES". S/D: Sin datos.
 Datos expresados el número de académicos.

Instituciones de formación continua

Desde que el personal de CAM dejó de impartir procesos de formación a nivel licenciatura y bachillerato pedagógico, se concentraron en realizar actividades casi exclusivamente de *docencia*, ya que más del 95% tienen entre el 51% y el 100% de sus horas asignadas a esta función, actividad que por el tipo de servicio que brindan, corresponde a planeación, diseño de opciones de formación e impartición de cursos de actualización a docentes, directores asesores y supervisores de Educación Básica.

El CAM GDL, tiene 10 docentes con un rango de 1 a 25% de sus horas asignadas a la *investigación* y esta misma condición persiste con seis docentes en la función de *extensión y difusión de la cultura*. CAM CG tiene a un docente para cada una de estas dos funciones con un rango de 1 a 25% de su carga horaria. Por su parte el CAM LM expone que todos los docentes realizan solo la actividad de *docencia* (ver [Tabla 51](#)).

Cabe considerar algunas puntualizaciones en este subsistema:

- En CAM GDL 13 de sus académicos están comisionados a otros espacios educativos por lo que no se puede contabilizar su carga horaria.
- Existe un académico que no tiene asignadas sus horas a ninguna de las funciones, situación que puede obedecer a trabajos de gestión, como ocurre en otros subsistemas.
- Un trabajador tiene más horas asignadas en carga laboral que las de su nombramiento.
- La DFC no presentó información sobre esta distribución de actividades de su personal (ver [Tabla 51](#) y [Tabla 52](#)).

Tabla 51. Distribución de la carga horaria de los académicos de las instituciones de formación continua en las funciones sustantivas

Institución	Docencia							Investigación							Extensión y difusión de la cultura							Total			
	100%	76-99%	51-75%	26-50%	1-25%	Subtotal	0%	S/D	100%	76-99%	51-75%	26-50%	1-25%	Subtotal	0%	S/D	100%	76-99%	51-75%	26-50%	1-25%		Subtotal	0%	S/D
CAM GDL	6	16	0	0	0	22	1	0	0	0	0	0	10	10	13	0	0	0	0	0	6	6	17	0	23
CAM CG	12	0	2	0	0	14	0	0	0	0	0	0	1	1	13	0	0	0	0	0	1	1	13	0	14
CAM LM	7	0	0	0	0	7	1	0	0	0	0	0	0	0	8	0	0	0	0	0	0	0	8	0	8
Subtotal	25	16	2	0	0	43	2	0	0	0	0	0	11	11	34	0	0	0	0	0	7	7	38	0	45

Tabla 52. Cantidad de académicos con carga horaria sin asignar a funciones sustantivas en las instituciones de formación continua

Institución	100%	76-99%	51-75%	26-50%	1-25%	0%	Personal comisionado	Subtotal
CAM GDL	1	0	0	0	0	22	13	36
CAM CG	0	0	0	0	0	14	0	14
CAM LM	1	0	0	0	0	7	0	8
Subtotal	2	0	0	0	0	43	13	58

Fuente: Instrumento "Condiciones de las IES". S/D: Sin datos
 Datos expresados en número de académicos.

Instituciones de posgrado

Con relación a las instituciones de posgrado, los docentes de ISIDM tienen distribuida su carga horaria en las distintas funciones sustantivas y CIPS no cuenta con ninguno asignado a extensión y difusión de la cultura.

La función sustantiva de la docencia es la que presenta una mayor proporción en las dos instituciones, pues 78% de los académicos le dedican total o parcialmente espacios de su carga horaria.

En cuanto a la función sustantiva de investigación, es una tarea muy recurrente en los académicos de este subsistema, pues en CIPS son 20 y en ISIDM 27 los que están asignados a ella, de manera total o parcial, esto lleva a reconocer que existen más del 50% del personal dedicado a la investigación en las instituciones de posgrado (ver [Tabla 53](#) y [Tabla 54](#)).

Tabla 53. Distribución de la carga horaria de los académicos de las instituciones de posgrado en las funciones sustantivas

Institución	Docencia								Investigación								Extensión y difusión de la cultura								Total
	100%	76-99%	51-75%	26-50%	1-25%	Subtotal	0%	S/D	100%	76-99%	51-75%	26-50%	1-25%	Subtotal	0%	S/D	100%	76-99%	51-75%	26-50%	1-25%	Subtotal	0%	S/D	
CIPS	2	9	12	0	0	23	1	0	0	0	0	12	8	20	4	0	0	0	0	0	0	0	24	0	24
ISIDM	13	1	6	11	2	33	17	0	7	1	10	8	1	27	23	0	10	0	0	2	0	2	38	0	50
Subtotal	15	10	18	11	2	56	18	0	7	1	10	20	9	47	27	0	10	0	0	2	0	12	62	0	74

Fuente: Instrumento "Condiciones de las instituciones de educación superior"
 Datos expresados en número de académicos.

Tabla 54. Cantidad de académicos con carga horaria sin asignar a funciones sustantivas en las instituciones de posgrado

Institución	100%	76-99%	51-75%	26-50%	1-25%	0%	S/D	Subtotal
CIPS	0	0	1	1	2	20	0	24
ISIDM	0	0	0	0	0	50	0	50
Subtotal	0	0	1	1	2	70	0	74

Fuente: Instrumento "Condiciones de las instituciones de educación superior"
 Datos expresados en número de académicos

Como en otros espacios, el CEP únicamente se dedica a la impartición de la maestría, razón por la que no aportó información relativa a este apartado.

La distribución de la carga horaria de los académicos señala que en todos los subsistemas se dedica la mayor cantidad de tiempo a la docencia, esto es, a la formación de los docentes propiamente dicha, de ahí que el énfasis está colocado en esta función sustantiva.

De ahí que...

La concepción y operación desde las tres funciones sustantivas es vigente en los subsistemas formadores de docentes como instituciones de educación superior, así como el dar cumplimiento a distribuir de manera *razonable* las horas del personal a cada una de ellas, la cual se realiza conforme a las necesidades de cada institución y sin mediar otros criterios.

Como ocurre en otros espacios pertenecientes a este nivel educativo, la docencia es la que tiene el mayor peso en cuanto al personal que se asigna y tanto la investigación como la extensión y difusión se distribuyen más o menos equitativamente con un porcentaje mucho menor de académicos que el designado a docencia.

2.2 Investigación

La investigación tiene una estrecha relación con el desarrollo científico y tecnológico de un país, de una región, de una institución; en el caso de las instituciones dedicadas a la formación docente, tendrá impacto en la producción de conocimiento en el ámbito educativo, lo cual puede incidir en la mejora de las prácticas docentes, proponer nuevas metodologías y aportes educativos, propiciar la reconfiguración de las instituciones en sí mismas, participar de nuevos mecanismos para la enseñanza y el aprendizaje entre muchas otras contribuciones que pueden favorecer la transformación educativa.

Para precisar, en palabras de Martínez Rizo (1999), *cualquier programa de enseñanza de nivel superior que pretenda ofrecer una buena formación a sus alumnos deberá basarse, en última instancia, en los avances realizados por la investigación [en este caso educativa] en los campos básicos y aplicados relacionados*, razón por la cual, es también deseable que los ejes, metodologías y manejo de los resultados de las investigaciones respondan a necesidades y problemáticas propias de las instituciones o de la condición estatal en que se insertan.

Los espacios educativos dedicados a la formación docente producen conocimiento a través de la investigación, función sustantiva a la que se destina este apartado para exponer algunos *datos estadísticos* generales; su configuración conforme a los agentes participantes que determina si son investigaciones *internas* o *interinstitucionales*; adicionalmente se precisan los *cuerpos académicos* que se han logrado integrar, así como algunos de los mecanismos que se han previsto para *validar los procesos investigativos* en que se participa.

2.2.1 Información estadística sobre la investigación

Los subsistemas que realizan investigación son las Escuelas normales, las unidades de la UPN y las instituciones de posgrado. Las responsables de la formación continua no participan de estos procesos a pesar de tener docentes con horas asignadas a esta función (11 en total).

A investigación, 189 de 677 docentes tienen destinadas total o parcialmente su carga horaria, lo que representa el 28% del total de la plantilla docente en el nivel. De esos docentes, 89 pertenecen a las Escuelas normales, 36 a UPN, 11 a formación continua y 53 a Posgrado.

En la **Tabla 55** se presenta el porcentaje de docentes asignados a investigación; en ella resalta que el subsistema de Normales cuenta con el mayor número de docentes asignados y que las instituciones de Posgrado tienen la mayor proporción de sus académicos en esta encomienda.

Subsistema	Docentes en el subsistema	Docentes asignados a la función	Porcentaje por subsistema
Normales	374	89	24%
UPN	164	36	20%
CAM	45*	11	24%
Posgrado	74	53	68%

Fuente: Instrumento "Condiciones de las instituciones de educación superior"

*El total de académicos corresponde a los trabajadores que no están comisionados a otros espacios fuera de la institución.

En estos tres subsistemas se identifica que de 2018 a 2022 han realizado 57 investigaciones, de las cuales 34 (60%) fueron concluidas, 22 (39%) se encuentran en proceso y una se quedó en pausa.

En las **Escuelas normales** se realiza la mayor producción de investigaciones con un promedio de nueve por año, 45 en total. 2022 es el año en que más investigaciones se realizaron (19) y 2018 y 2020 son los de menor producción, con tres investigaciones en cada uno de esos años.

Las escuelas que produjeron investigaciones en el periodo referido son: la ByCENJ con 17; le sigue ENRMH con nueve, la ENEG con cinco, el CREN, ENEUT y ENSE con cuatro cada una y dos en ENEA. La ENEUT es la institución donde más docentes (22) tienen asignado algún porcentaje de su carga horaria a esta tarea, incluso es donde mayor número de docentes existen con asignación del 100% de su carga horaria a esta función sustantiva, sin embargo no figura entre las de mayor producción y reporta no conformar cuerpos académicos registrados.

En las **unidades de la UPN** se desarrollan dos investigaciones por año en promedio. En 2021 se realizaron tres de las nueve reportadas y en el 2019 no se hicieron. En todo el periodo, siete se realizaron en la UPN 142 y dos en la UPN 141.

Abundando en los datos de estas unidades, la UPN 142 señala tener dos investigaciones terminadas en 2021 y una en proceso en 2022 con cuatro docentes con una fracción de su carga horaria asignada a esta función

sustantiva. La UPN 141 cuenta con dos investigaciones realizadas en el ciclo escolar 2021-2022 y con 28 docentes con horas asignadas.

Las **instituciones de posgrado** aluden a la realización de tres investigaciones en los últimos cuatro años, lo que las convierte en el subsistema con menor producción, cuando en el documento de su creación se estipula como premisa “la formación de docentes para fomentar, apoyar y coordinar la investigación”. Dos de las investigaciones se realizaron en ISIDM, en donde existen siete académicos con tiempo completo dedicados a esta tarea y 20 más de manera parcial. Una investigación se llevó a cabo en el CIPS en donde son 20 docentes los que tienen parte de su carga horaria asignada y no cuentan actualmente con ninguna investigación en curso.

De los 189 docentes de todos los subsistemas con tareas de investigación, se reportaron 8 con producción en 2022; 6 de ellos pertenecen a escuelas normales y dos a UPN. Además, 13 docentes de escuelas normales participaron en esta producción sin contar con carga horaria asignada a la tarea.

Las temáticas más recurrentes en las investigaciones que se efectuaron en el período analizado son:

- Prácticas y experiencias docentes: 10.
- Características de estudiantes de normales: seis.
- Seguimiento a egresados: cuatro.
- Creación científica y formación de investigadores: cuatro.
- Inclusión: cuatro.
- Crisis social: cuatro.

A partir de las pautas para la construcción de la mejora educativa en Jalisco (Quintero Reyes, et al, 2020, p. 52) se configuran los elementos base para la definición de la investigación educativa en la entidad, la cual *se concibe como un mecanismo que contribuye con conocimientos, aportes y hallazgos para comprender de manera más amplia una problemática que pueda plantear iniciativas de mejora que contribuyan a la transformación educativa*. Con base en ello, en 2022, en el documento Investigación educativa Recrea, se establecieron los campos de investigación educativa aplicables a los procesos

investigativos que se generen en la SEEJ, entendidos como *“parcelas del conocimiento que se cultivan de manera compartida, dando sentido y significado a la actividad de investigación de las personas, instituciones, organismos e instancias científicas* (Quintero Reyes, et al, 2022, p. 31):

- Campo 1. Innovación y transformación para el bien común
- Campo 2. Construcción colectiva del conocimiento en y para la vida
- Campo 3. La formación de investigadores en y para la vida
- Campo 4. Equidad, inclusión interculturalidad y ciudadanía
- Campo 5. Educación de calidad desde Recrea.

Las temáticas que se han abordado en los últimos años dentro de los procesos de investigación y que están en concordancia con este planteamiento son: Inclusión, en correspondencia con el campo 4 y Formación de investigadores con el campo 3. Cabe destacar que, por la fecha en que se publicó el documento de investigación educativa, algunas de las producciones se encontraban en curso y por lo tanto, no son acordes con las premisas previamente referidas.

En tanto corresponde a la estadística de investigación...

Se asume que existe congruencia en el subsistema de normales al ser el que tiene mayor número de docentes con carga horaria asignada a la investigación (89), también el que más investigaciones llevó a cabo en el periodo 2018-2022 y el que más producción en este ámbito logró en el último año. En contraparte, en las instituciones de posgrado, a pesar de contar con un porcentaje del 68% de su plantilla docente con carga total o parcial asignada a la investigación, sólo se identifican tres investigaciones realizadas, dos de ellas en 2022.

Se reconoce además, que la investigación que se genera, se ha producido hasta 2022 de manera desarticulada en cuanto a ejes que orienten esta producción y que cada espacio educativo la ha promovido desde su interés particular, al no contar con pautas para su definición.

2.2.2 Investigaciones institucionales

Se refieren a las producciones investigativas que realizan los académicos que laboran dentro de las instituciones, participando tanto en la coordinación de ellas, en la autoría como en apoyo a las actividades propias de estos procesos. De las investigaciones que se producen en todos los subsistemas, 37 de ellas (65%) son de orden institucional. En lo particular en las escuelas normales, el 69% de sus investigaciones son de esta índole; en UPN refieren al 56% (cinco de nueve) y en posgrado hay una investigación de este tipo, lo que representa el 33%.

El grado académico de los autores o coordinadores es de doctorado en un 46%, maestría en un 34% y del 20% no se tiene información.

Los medios más recurrentes que se han utilizado para publicar los hallazgos de las investigaciones son: capítulos de libro, artículos y memorias. De la misma manera, los eventos en que más frecuentemente se ha hecho la difusión, son los congresos.

2.2.3 Investigaciones interinstitucionales

Las instituciones formadoras de docentes tienen la posibilidad de colaborar con otros investigadores de diferentes espacios educativos para realizar proyectos de investigación educativa. Las producciones que han resultado de estas colaboraciones se consideran investigaciones interinstitucionales, las cuales pueden efectuarse con instancias externas o con instituciones dependientes de la propia SEEJ.

La condición de trabajo interinstitucional posibilita una mayor vinculación, lo que se concreta en la firma de convenios, además de que se facilita la generación de nuevos planteamientos para la producción del conocimiento, herramientas o instrumentos innovadores y el acceso a bases de datos o muestras que aportan otras realidades. Aunado a ello se genera la posibilidad de dar un mayor impulso no sólo para los proyectos sino para los investigadores, quienes tienen la posibilidad de acceder a estancias o becas, entre otros beneficios.

Las instituciones externas con las que se ha colaborado en el periodo 2018-2022 son: Universidad de Guadalajara, Unidad 011 de la UPN de Aguascalientes, Universidad Autónoma de Madrid, Universidad del Norte de Texas, Universidad Marista, Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas,

Universidad del Valle de Atemajac, IMSS, Red Iberoamericana de Estudios sobre Oralidad, el Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional y la Comisión Estatal para la Mejora Continua en Jalisco.

Entre las instituciones del nivel superior dependientes de la SEEJ con las que se realizan colaboraciones para la investigación se encuentran: ByCENJ, ENEG, ENSE, ENSJ, ENECO, Unidades de la UPN de Jalisco, ISIDM y Escuelas o Zonas escolares de Educación Básica. Este ejercicio de colaboración de investigación educativa, además de los beneficios mencionados anteriormente, permite obtener una mirada más completa de la realidad del estado de Jalisco.

Considerando el total de todos los subsistemas, 17 de las investigaciones realizadas (30%) son interinstitucionales, siendo 2022 el año en que mayor número de este tipo de procesos se llevaron a cabo. En lo particular, el subsistema de normales, realiza el 20% de sus investigaciones en colaboración con otras instituciones; UPN el 44% (cuatro de nueve) y en posgrado dos de sus tres investigaciones reportadas (67%). Las instituciones con mayor producción de este tipo son: ByCENJ, ISIDM y la UPN 142.

Los grados académicos que ostentan los autores externos son 36 con doctorado (55%), 14 con maestría (22%) y 15 con Licenciatura (23%).

Los medios más recurrentes que han utilizado para publicar las investigaciones son memorias y capítulos de libro. De la misma manera, los eventos en que se han presentado los resultados de estos procesos, son los congresos.

2.2.4 Cuerpos académicos

Uno de los objetivos del Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP) para el Tipo Superior tiene como objetivo principal la profesionalización de los/las profesores/as de tiempo completo y promover que se integren en Cuerpos Académicos (CA) para que alcancen las capacidades de investigación-docencia, desarrollo tecnológico e innovación y, con responsabilidad social, se articulen y generen una nueva comunidad académica capaz de transformar su entorno (Gobierno de México, *s.f.*).

Conforme a las convocatorias del PRODEP de los últimos tres años, los cuerpos académicos deben integrarse con un mínimo de tres docentes de tiempo completo adscritos a la institución; "por lo que un número máximo de

integrantes estará determinado por la comunicación e interacción eficaz y continua entre ellos.” (Secretaría de Educación Pública, 2021, 2022 & 2023).

La integración de los CA permite a los participantes acceder a estímulos y obtener tres diferentes grados: en formación, en consolidación y consolidados. Para obtener cada uno de estos grados, existen requisitos puntuales. Una regla en común es que solo podrán permanecer dos años consecutivos en los dos primeros grados y hasta cinco en el último o de lo contrario serán dados de baja en el programa de estímulos PRODEP (Secretaría de Educación Pública, 2023).

A partir del 2018 se han conformado seis cuerpos académicos en los subsistemas de formación docente, cinco de ellos se integraron en las escuelas normales de sostenimiento estatal y otro más en UPN. Las instituciones en que se han generado estos equipos son ByCENJ con tres, ENEC, ENSE y UPN 141, con uno cada una.

Es coincidente que las instituciones en que se reportan el mayor número de investigaciones son las que cuentan con cuerpos académicos.

En las escuelas normales hay cuatro cuerpos académicos en formación y uno en consolidación y por su parte la UPN tiene un solo cuerpo académico que se encuentra en formación. El ciclo escolar 2019-2020 es el periodo en el que ha habido mayor número de cuerpos académicos en operación.

En el período 2006-2013, en las escuelas normales se inició con la integración de cuerpos académicos de manera incipiente; algunos llegaron a estar en formación y en consolidación no se llegó a ninguno. Pero algo relevante fue que algunas escuelas los generaron, vinculados con docentes de la Universidad; o a veces había docentes universitarios que sí hacían investigación y se vinculaban con la escuela normal, en la cual no se generaban estos procesos y entonces se generaba este tipo de articulación. También se impulsó de manera individual para que algunos académicos participaran como perfil PROMEP pues ya contaban con publicaciones. Al término de la administración había alrededor de dos perfiles PROMEP en cada escuela y seis escuelas ya contaban con cuerpos académicos (Entrevista 16, 2022).

2.2.5 Validación de la investigación

Las investigaciones que se producen pasan, en algunos casos, por ciertos procedimientos que permiten valorar el cumplimiento de requisitos y características que garantizan en mayor medida la calidad del producto que realiza. Esta validación, tal y como lo muestran los siguientes ejemplos, es diversa tanto en las instituciones como entre los subsistemas:

- En la ENEA, de manera interna se nombró una subdirección de investigación para generar las convocatorias en la unidad de investigación y con el colegiado de investigación (Entrevista 1, 2022).
- En el CREN, la validación de sus producciones de investigación se realiza al interior de la escuela mediante el área de investigación educativa y para la validación externa, participa el Comité de Ética conformado por los directores de cada institución de Normales y coordinado por la Dirección de Educación Normal. Ellos son los que validan también las investigaciones que trascienden más allá de la escuela. (Entrevista 4, 2022).
- En las unidades de la UPN, quien valida es la Coordinación de investigación y la Secretaría académica Nacional UPN Ajusco. Los trámites para la autorización de las investigaciones son: notificación y registro ante la Coordinación de investigación y formalización del trabajo de investigación ante una institución facultada como el Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías (CONAHCYT) o PRODEP. (Entrevista 5, 2022).
- En las instituciones de Posgrado es el Coordinador de investigación con su equipo de trabajo quien valida, revisa y hace sugerencias para ajustes. (Entrevista 7, 2022).

En cuanto a las características que se requieren en los informes o productos de investigación, los rasgos para su evaluación y los mecanismos de revisión, se describen a continuación algunas particularidades:

- De las Escuelas normales, en el CREN se presenta un formato con los elementos mínimos necesarios: el título, la temática, los propósitos generales, propósitos específicos, mismos que son requerimientos que

garantizan que sea una investigación formal; al cual, los maestros pueden agregarle otros elementos. Se evalúa en función del propósito que tenga la investigación; verificando la congruencia de la estrategia metodológica con el logro de los propósitos, así como la congruencia de las acciones y con la estrategia metodológica para obtener la información. Posteriormente, con los resultados pueden hacerse ajustes o propuestas para mejorar la situación detectada. Se hacen cortes de revisión de avances semestralmente, en enero y mayo. Dado que la asignación de los maestros es semestral, hay proyectos de investigación que pueden durar un semestre y otros que se llevan más de un semestre. (Entrevista 4, 2022).

- En las unidades de UPN se registran los proyectos ante CONAHCYT o PRODEP estableciendo objetivos, metas, los recursos que van a ser necesarios, las fases comprometidas en el proyecto. Posteriormente se entregan los resultados, los cuales son las evidencias que permiten que la instancia que concede el apoyo para la investigación emita la carta de liberación de la persona a la que se auspició el estudio. Además, se realiza un informe académico y financiero (Entrevista 5, 2022).
- Como mecanismo de revisión, cuando se solicita un apoyo ante la Rectoría de la Universidad Pedagógica Nacional la secretaría académica tiene la representación institucional ante CONAHCYT y PRODEP, instituciones que emiten recomendaciones para cumplir con lo que disponen las reglas de operación de los programas. Son indicadores externos, pero también han sido sometidos a revisión de expertos que autorizan el otorgamiento del apoyo con pleno conocimiento de causa (Entrevista 5, 2022).
- En CIPS, los estudiantes o los docentes comienzan proyectos de investigación cada ciclo escolar, presentando el protocolo por escrito y se analiza con base en una serie de rúbricas institucionales para otorgar la viabilidad al proyecto planteado. (Entrevista 7, 2022).

En materia de investigación...

Existen factores que desde la operatividad favorecen el hecho de que se genere investigación:

- Son 374 académicos (41%) con tiempo completo que estarían en condiciones de conducir ejercicios de investigación y producir conocimiento.
- Son 157 académicos (17%) con medio tiempo o de 20 a 24 horas, que pueden apoyar en los procesos investigativos.
- Existe personal con carga horaria asignada a la función sustantiva de investigación, prevista desde la organización interna de cada espacio educativo.

La evidente debilidad de las actividades reportadas en cuanto a la función de investigación es atribuible a la ausencia de una política definida de impulso, además de que se identifica que:

- La producción investigativa no es congruente con las horas que se tienen designadas por parte de los académicos a esta tarea, ya que es poca la cantidad de investigaciones que se elaboran y es numeroso el grupo de académicos que está previsto que realicen estas actividades.
- En las instituciones que imparten formación continua, la investigación ha sido desplazada al grado de no generar acción alguna al respecto.
- Las investigaciones se promueven más al interior de las instituciones y en menor medida de manera interinstitucional, aunque son de reconocerse los puentes que se han tendido para generar estos procesos con instancias externas.
- Varias de las colaboraciones interinstitucionales que favorecen la investigación, se hacen entre las mismas instituciones formadoras de docentes, lo cual puede ser una oportunidad favorable para generar sinergias con un rumbo más integral para la investigación educativa.
- Los académicos inmersos en la investigación lo hacen por cuenta propia, sin existir en las instituciones o en el subsistema un ejercicio que permita el reconocimiento de la experiencia de cada uno y la detección de perfiles con habilidades propias para desarrollar proyectos, mismos que se plantean a partir del interés personal, dispersos, y llevados a cabo, por lo general, en forma individual, aislada.
- Existe una visión sesgada de que una investigación formal y con resultados serios se puede generar en seis meses, cuando un período de un año y hasta dos, podría considerarse suficiente para generar resultados de calidad en estos ejercicios.

Se han definido líneas de investigación a nivel estatal que permiten reconocer un marco en el cual se pueden insertar estos procesos, sin embargo, cada espacio educativo camina por una ruta específica, divergente de las demás, incluso, es posible que los investigadores conduzcan la mirada de sus producciones hacia temas más de interés personal que en la producción de conocimiento para superar los problemas educativos que aquejan a Jalisco.

Es de resaltar también que son pocos los resultados en la conformación de CA y que la integración de perfiles PRODEP también es incipiente. El avance en este ámbito depende en gran medida de las acciones que se promuevan desde el subsistema, tal y como ocurre en otros procesos previamente descritos.

Aunado a esta condición, la integración de los CA está determinada por los requisitos establecidos para cada uno de los niveles (en formación, en consolidación y consolidados), que se consideran suficientes y pertinentes para alcanzar la profesionalización de los académicos y mejorar la calidad de sus prácticas de docencia-investigación. Además de ello, la cantidad mínima de participantes que se requiere para un CA, puede considerarse un elemento que facilita su conformación ya que son pocos, aunque existe por otra parte, la limitante de los tiempos establecidos para mantenerse en un nivel específico debido a que hay investigaciones que requieren mayor cantidad de tiempo para su concreción. Por otra parte, la dirección del subsistema persiste como un agente clave para impulsar la profesionalización de los académicos a través de la conformación de CA en las instituciones.

La validación de la investigación, como un proceso que permite determinar condiciones claras para comenzar y avanzar en proyectos de esta índole, son particulares de cada colectivo académico, cuando no se circunscriben a lo previsto por instancias como CONAHCyT, SNII, entre otros y en algunos casos, no se generan, lo cual dificulta e incluso nulifica la posibilidad de valorar la calidad de las investigaciones en términos de pertinencia, asimismo, limita la definición de rumbos para la implementación de acciones basadas en los resultados que de ellas se deriven.

En contraste con las condiciones no favorables para el ejercicio investigativo, el avance y mejora de las acciones en esta función sustantiva implicará necesariamente hacerlo con base en una política bien definida de impulso o fomento, que comience por asignar tiempo de investigación no a todo académico, sino solamente a los que muestren tener capacidad para ello, y darles tiempo suficiente así como recursos mínimos, sin depender de los que pueden ofrecer instancias externas como el CONAHCYT, y hacerlo de manera no aislada sino colaborativa, formando cuerpos académicos que agrupen a los investigadores más prometedores de más de una institución formadora, alrededor de pocas líneas, definidas de manera más precisa que como se hizo en su momento el documento de Investigación Recrea. Es importante, además, que asesores experimentados en las líneas de que se trate brinden apoyo al grupo que desarrolle un proyecto, beneficiándose de las bondades de la colaboración interinstitucional.

2.3 Extensión y difusión de la cultura

A diferencia de la concepción previamente aportada sobre esta función sustantiva, en las instituciones formadoras de docentes en Jalisco, ha sido concebida desde una mirada alejada de ella y más centrada en acciones que se relacionan con la docencia, puesto que se centra en los alumnos que actualmente se están formando en las instituciones y en el fortalecimiento de su perfil.

De ahí que en las siguientes descripciones se darán precisiones sobre los eventos, centrados en promover diferentes tipos de habilidades en los estudiantes. Por otra parte, se explicitan las acciones que se realizan con los egresados, delimitadas en la realización de eventos de convivencia y de integración de datos estadísticos sobre su condición. Además se especifican las acciones de vinculación que se orientan a la gestión de convenios, intercambios, proyectos interinstitucionales y finalmente se realizan algunas explicaciones respecto a la prestación del servicio social y las prácticas profesionales.

Cabe destacar, como primer dato de análisis que el personal académico que tiene asignadas tareas de extensión y difusión de la cultura oscila entre el 16% y el 24% en los distintos subsistemas, esto es, uno de cada cinco docentes (ver [Tabla 56](#)).

Tabla 56. Cantidad de académicos con horas destinadas a la función sustantiva de extensión y difusión de la cultura

Subsistema	Docentes en el subsistema	Docentes asignados a la función	Porcentaje por subsistema
Escuelas normales	374	89	24%
UPN	164	28	17%
Instituciones de Formación continua (solo CAM)	45*	7	22%
Instituciones de Posgrado	74	12	16%

Fuente: Instrumento "Condiciones de las instituciones de educación superior"

*El total de académicos corresponde a los trabajadores que no están comisionados a otros espacios.

2.3.1 Eventos

Una de las actividades que se integran dentro de la función sustantiva de la extensión, está ubicada en la realización de eventos para promover habilidades y destrezas en los estudiantes, mismas que se pueden ubicar en los ámbitos académico, artístico, deportivo, cívico, salud y medio ambiente. Cada año escolar se llevan a cabo diversos eventos y en algunos casos son cíclicos, con alcance internacional, nacional, estatal, regional, local e institucional. De acuerdo con la información aportada, en los últimos tres ciclos escolares se destaca lo siguiente:

Escuelas normales

Los eventos se realizan principalmente para fortalecer los procesos formativos de los estudiantes que se encuentran inscritos en ellas. Cada escuela normal busca generar identidad a través de ellos y en ejercicio de su autonomía determinan la cantidad y el tipo a realizar. Así, la ENSJ es la escuela que realiza **mayor número de eventos** por ciclo escolar (37 en promedio por año). En contraparte, ENSE y ENEC realizan 5 eventos cada una.

En todas las escuelas normales se lleva a cabo al menos **un evento que es recurrente** en cada ciclo escolar. Los que se realizan con más frecuencia son: Conferencias, Celebración del día de muertos y Aniversario de la institución. La ENEA y la ENSJ destacan por realizar mayor cantidad de eventos con esta característica.

Las escuelas orientan sus **eventos conforme a distintos ámbitos**, según el tipo de actividades que se realizan en ellos, por lo que, por ejemplo, uno de ellos puede tener actividades artísticas, pero también deportivas. En este sentido, los del ámbito *académico* (61%) son a los que más recurren, seguidos de los *artísticos* (31%). Los que se favorecen menos son los de *salud* (5%) y *medio ambiente* (3%) de un total de 296 eventos realizados en términos globales (ver [Tabla 57](#)).

	Académico	Artístico	Deportivo	Cívico	Salud	Medio ambiente
Cantidad de eventos	181	93	28	60	16	8
Porcentaje	61%	31%	9%	20%	5%	3%

Fuente: Instrumento "Condiciones de las IES".

Los **eventos relevantes** son el Congreso de investigación Madrid-España, coordinado por la ENEA, así como el Programa de Capacitación en mejores prácticas sobre inclusión educativa en Irlanda, organizado por la ENSJ.

De acuerdo a **su alcance**, las escuelas han tenido mayor impacto en *las localidades* en que se encuentran insertas a través de sus eventos 166 (56%), seguidos de los de impacto *regional* 58 (20%). En cambio, los *internacionales* que representan el 3% (9) y los *nacionales* con el 5% (15) son los que se llevaron a cabo en menores proporciones. Resalta que la ENSJ realizó tres eventos *internacionales* y siete *nacionales* en el período descrito (ver [Tabla 58](#)).

	Institucional	Local	Regional	Estatal	Nacional	Internacional
Cantidad de eventos	27	166	58	21	15	9
Porcentaje	9%	56%	20%	7%	5%	3%

Fuente: Instrumento "Condiciones de las IES".

Con respecto a la distribución de los docentes en la función sustantiva de extensión, la ENRMH es la que más docentes asigna a este tipo de tareas con 42 docentes de un total de 89 (47%) en el subsistema, no obstante, no hicieron reporte de los eventos que llevan a cabo cada uno. La ENSJ, por su parte, reporta tener menos docentes asignados a esta función sustantiva y es la que más eventos realiza.

Unidades de la UPN

En la misma tesitura que las escuelas normales, las unidades de la UPN realizan eventos con la perspectiva de favorecer los aprendizajes de los estudiantes que cursan sus estudios. Su condición de ofrecer licenciaturas y posgrados simultáneamente, genera una visión particular de los eventos que realizan, así como de su alcance y de la condición del contexto en que se desarrollan.

Es por ello que, cuando las unidades de la UPN 141 y UPN 143 enuncian realizar **en promedio** dos eventos por ciclo escolar, la UPN 142 realiza un total de dos eventos en tres ciclos escolares y la UPN 144, uno.

Los *académicos* y los *artísticos*, han sido **los ámbitos** más favorecidos en los eventos de las unidades de la UPN, ya que 12 de 17 (71%) se insertan en ellos. Los que menos se han realizado corresponden al ámbito *cívico* (47%) y los

relacionados con *deporte, salud y medio ambiente* no han sido considerados en ninguna unidad.

Cada unidad ha llevado a cabo **eventos relevantes** en estos últimos tres ciclos escolares, de tal manera que:

- Los Foros de Licenciaturas de la Región Centro Occidente se han destacado en la UPN 142.
- La Semana de Pedagogía, la Semana de Licenciatura en Intervención Educativa, el Panel Mujeres en la docencia y el Coloquio de la Maestría en Educación Básica, han sido promovidos por la UPN 143.
- La Feria de las habilidades del pensamiento y la Feria de la ciencia y la tecnología, sobresalen de los organizados por la UPN 144.
- Con el propósito de realizar intercambio de experiencias y prácticas innovadoras se firmó un convenio con la Red Kipus a nivel nacional y a nivel internacional con las redes de Universidades Pedagógicas en Latinoamérica (Entrevista 18, 2022).

Las unidades de la UPN han tenido mayor **alcance** con sus eventos a nivel *institucional y local*, ya que ocho de ellos han tenido este tipo de impacto. Por otra parte, el Foro de la Región Centro Occidente, tuvo un alcance *regional* y fue único en su nivel de impacto.

Con referencia a la función sustantiva de extensión, la UPN 141 tiene 22 docentes con horas asignadas a esta tarea, quienes organizaron cinco eventos en el ciclo escolar 2021-2022. La UPN 143 realiza tres eventos en el mismo periodo por ciclo escolar, sin tener personal asignado a esta actividad. Las unidades 142 y 144, realizaron un evento cada una en el último ciclo escolar y cuentan con ocho y cero docentes asignados respectivamente a extensión.

Instituciones de formación continua

No se recibió información sobre la realización de eventos de ningún tipo por parte de estas instituciones, no obstante, el CAM Guadalajara, reporta tener 6 docentes con un rango de 1 a 25% de sus horas asignadas.

Instituciones de posgrado

En congruencia con los apartados previos, las instituciones de posgrado en Jalisco destinan la mayor parte de sus esfuerzos en eventos que favorezcan las habilidades de quienes serán especialistas, maestros y doctores del sector educativo.

Por su característica regional, el CEP lleva a cabo en **promedio por año 33** eventos, mientras que ISIDM y CIPS, por tener menor cobertura y en consecuencia, contar con una matrícula más modesta, realizan 12 y 6 respectivamente. En todo el subsistema suman 153 eventos en términos globales.

Es de resaltar que, en este subsistema, el 92% de los eventos direccionan sus esfuerzos hacia el **ámbito académico** y sólo el 1% a los ámbitos *cívico* y de *salud*. El fortalecimiento de una educación en favor del *medio ambiente*, queda ausente en los eventos que se incentivan en el posgrado en Jalisco.

Con relación al **tipo de eventos** que se privilegian, por su radio de influencia a nivel estatal, el CEP realiza año con año los foros, mismos que organiza cada subsede para privilegiar el aprendizaje de los estudiantes de la maestría; en añadidura, CIPS coordina principalmente coloquios.

De manera homóloga a las escuelas normales y unidades de la UPN, en las instituciones de posgrado, han tenido en 82 de sus eventos un nivel de alcance *local* (52%), y con 32 de ellos tuvieron repercusiones a nivel *estatal* (21%), mientras que sólo tres eventos se caracterizaron por realizar actividades con participación a nivel *regional* (2%).

Dos eventos que destacan como distintivos en el CIPS, dada su relación con las funciones de extensión y difusión de la cultura, son la Conformación del comité de egresados, así como la Instalación del día del egresado.

La función sustantiva de extensión y difusión de la cultura en el CIPS no cuenta con docentes asignados, aunque se llevaron a cabo en 2021-2022 tres eventos de orden académico y dos artísticos. Por otra parte en ISIDM 13 docentes tienen parte de su carga horaria destinada a la función de extensión y organizaron cinco eventos de orden académico y uno deportivo en el mismo período. Finalmente, en el CEP, ninguno de los académicos tiene horas designadas a esta función, no obstante en todas las subsedes se organizan y realizan eventos.

2.3.2 Seguimiento a egresados

El seguimiento a egresados se comprende como aquellas acciones de la extensión educativa que se realizan para promover la convivencia con los estudiantes que egresan y para integrar los datos estadísticos que se pueden generar sobre este grupo de exalumnos. Por tal motivo, el seguimiento a egresados correspondería específicamente a las escuelas normales, las unidades de la UPN y las instituciones de posgrado, con datos del período que abarca del ciclo 2018-2019 a 2021-2022 (cuatro ciclos escolares).

Escuelas Normales

En las escuelas normales es más común el hecho de que se lleven a cabo acciones de seguimiento a egresados, por su característica de impartir la formación inicial docente y de tener que rendir resultados de su eficiencia en términos del número de estudiantes que egresan y que son contratados en la educación básica o media superior.

De ahí que sean cinco las instituciones que reportan llevar a cabo seguimiento a egresados, siendo el ciclo escolar 2021-2022 en el que se realizaron más (siete), entre ellas, destaca el CREM como la institución con la mayor cantidad en este rubro.

Dichas acciones se centran en la recogida de datos para seguimiento (seis); aunque también se reconocen los trabajos de las escuelas para organizar encuentros deportivos con conferencias (dos); para generar publicaciones (dos); firmar un convenio y coordinar un evento cultural, todos ellos en el marco de los egresados.

El CREM de Ciudad Guzmán destaca por haber realizado cinco de las acciones de recogida de datos y la ENEA por haber llevado a cabo el *Proyecto de investigación de seguimiento a egresados (2019-2020)* que quedó inconcluso.

Un agente fundamental en el fomento del seguimiento a egresados fue la entonces denominada Dirección General de Educación Normal, la cual:

- De 2006 a 2013 promovió el establecimiento de vínculos con la Coordinación de Planeación de la SEJ para analizar los espacios a poner a disposición y contrastarlos con el número de los egresados y de ahí definir políticas estatales (Entrevista 16, 2022).
- Durante el período 2013-2018, llevó a cabo acciones que consistieron en identificar la ubicación, cargos, escuela de adscripción, ya sea del

sector público o privado de los egresados de las escuelas normales (Entrevista 17, 2022).

Unidades de la UPN e instituciones de posgrado

La única acción que se emprendió por parte de la UPN 143 consistió en un proceso de investigación en el ciclo escolar 2018-2019 denominado "Estudio de seguimiento de egresados de la Licenciatura en Intervención Educativa".

En las instituciones de posgrado el registro que se tiene es relativo al desarrollo de eventos, de los cuales, el CIPS, como parte de las acciones de extensión y difusión de la cultura, lleva a cabo la Conformación del comité de egresados y la Instalación del día del egresado.

2.3.3 Vinculación

Como parte de las atribuciones que corresponden a las IES, la vinculación se prevé como una de ellas, y se ha señalado en la Ley General de Educación Superior (2021), Artículo 23 sección VIII:

La facultad de estrechar la vinculación de las instituciones de educación superior con las comunidades locales, el entorno social, así como con los sectores sociales y productivos.

Existen varias acciones que se realizan para promover esta vinculación, en la cual consideran la participación de agentes internos y externos, principalmente para fortalecer los aprendizajes de los estudiantes, los procesos formativos que en ellas se desarrollan y generar lazos con la comunidad y otros sectores.

Dentro de los agentes con los cuales se concretan las vinculaciones se encuentran por un lado las áreas de la SEEJ, con las que se genera *vinculación interna* y por otra parte con instancias e instituciones que no pertenecen a esta Secretaría, tales como ayuntamientos, otros espacios de gobierno, universidades particulares, organismos no gubernamentales entre otras, en cuyo caso realizan *vinculación externa*.

Así, la vinculación como una tarea propia de la extensión y difusión de la cultura, se ha centrado en tres acciones fundamentales; por un lado la gestión para la celebración de convenios, los intercambios académicos y los proyectos interinstitucionales.

Gestión para la celebración de convenios

Se refieren al conjunto de acciones de gestión que se concretan en acuerdos entre las partes involucradas para atender las necesidades de la institución. Los convenios que se celebran han girado en torno a la prestación del servicio social y las prácticas profesionales, becas, regulación de matrícula y actividades de fortalecimiento de estudiantes y docentes.

En las instituciones responsables de la **formación inicial de los docentes** (escuelas normales y unidades de la UPN) se privilegia la gestión de convenios para la prestación del servicio social de los estudiantes y la realización de prácticas profesionales. Esta tarea la han llevado a cabo desde períodos administrativos anteriores, según lo han marcado los planes de estudio correspondientes.

De ahí que en el periodo 2006-2013 el vínculo se generó por parte de la Dirección General de Educación Normal de manera directa con los sectores escolares de Educación Básica. El plan de estudios concebía a las escuelas de ese nivel educativo como formadores solidarios, lo cual implicaba formar a los tutores que iban a recibir a los practicantes. También era necesario informar a los directivos y cuidar el papel del jefe de sector. Principalmente se daba en séptimo y octavo semestre, cuando los estudiantes hacían su práctica intensiva. (Entrevista 16, 2022).

Actualmente, en la gestión 2018-2024, la vinculación se lleva a cabo bajo lineamientos que apoyan a los estudiantes de normales para realizar prácticas desde el primer semestre en las escuelas de Educación Básica, sobre todo se apoya administrativamente en la realización del servicio social y las prácticas profesionales. Estas gestiones pueden ser en dos vías: el director de educación normal con la subsecretaría de Educación Básica y los niveles educativos o el personal de las escuelas normales con las supervisiones de zonas escolares cercanas a su circunscripción. (Entrevista 14, 2022).

En las unidades de la UPN, buscan instancias que ofrezcan servicios que complementen y enriquezcan la formación profesional de los estudiantes en lo práctico, de ahí que trabajen con organismos como el DIF, con los ayuntamientos, a través de sus programas sociales y programas educativos municipales, con organizaciones civiles que prestan atención a grupos vulnerables porque los interventores educativos (egresados de la Licenciatura en Intervención Educativa)

son educadores sociales, que pueden intervenir en ámbitos educativos formales, no formales e informales, y estas instituciones son las que dan mayor riqueza en términos de que no van a ser profesores frente a grupo; van a ser educadores y por ello, pueden ser profesores frente a grupo, pero no necesariamente circunscriben su competencia en el ámbito de la docencia (Entrevista 5, 2022).

Por otra parte, se ha identificado que los subsistemas formadores de docentes realizan otros ejercicios de vinculación, en los cuales se producen acuerdos con propósitos distintos a los anteriormente descritos, por ejemplo:

- La Dirección General de **Educación Normal** se vinculó en el período 2006 - 2013 con la Coordinación de Planeación para analizar los espacios a poner a disposición para el ingreso a las escuelas normales, la estadística de ingresos, egresos, maestros en servicio y de plazas docentes, todo ello para determinar la oferta en la institución. Con Educación Media Superior la vinculación se llevó a cabo para procurar la orientación vocacional normalista (Entrevista 16, 2022).
- En las **unidades de la UPN**, existen becas mediante convenio con el banco Santander para el apoyo a estudiantes en condiciones de inequidad. Además, convenios de vinculación con los Centros de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios (CBTIS) y Centros de Bachillerato Tecnológico Agropecuario (CBTA) para la prestación del servicio social de los estudiantes de la Licenciatura en intervención Educativa (LIE). (Entrevista 18, 2022).
- La DFC trabaja con la Subsecretaría de Educación Básica para revisar la cantidad de docentes y directivos que se pueden atender, además para hacer la difusión de los cursos promovidos desde las propuestas nacionales y locales (Entrevista 19, 2022).

Intercambios

Entre las acciones de vinculación se encuentran las relacionadas con la movilidad o también identificadas como intercambios académicos, los cuales se sustentan en el Acuerdo número 14/07/18 por el que se establecen los planes y programas de estudio de las licenciaturas para la formación de maestros de educación básica, mismo que señala:

La movilidad académica de estudiantes y profesores busca mejorar la calidad del proceso de formación profesional mediante la generación de experiencias que los preparen para desempeñarse laboral y socialmente en una realidad compleja como profesionales competentes y ciudadanos responsables. Las experiencias de movilidad podrán corresponder a la práctica profesional, al cumplimiento de los cursos del semestre en que se lleve a cabo, o a la realización de experiencias formativas específicas, todo ello con base en los convenios a formalizar con las instituciones receptoras. (Acuerdo 14/07/18 por el que se establecen los planes y programas de estudio de las licenciaturas para la formación de maestros de educación básica, 20 8, pág. 24).

Estas acciones se privilegian, por tanto, en las escuelas normales, de las cuales, ocho señalan haber realizado 32 proyectos de intercambio en el período que abarca de 2019 a 2022, lo cual implica la realización de un promedio de cuatro proyectos por año. El fenómeno de la pandemia posibilitó que dichos intercambios se realizaran también en modalidad virtual, por lo que cinco de los proyectos mencionados se realizaron en línea.

Las IES con las que se realizan más intercambios son:

- El Centro Regional de Educación Normal de Quintana Roo
- La Escuela Normal de Baja California Sur
- La Normal de Toluca
- Centro Educativo Rodríguez Tamayo de Yucatán
- La ENEA

Cabe señalar que la Dirección de Educación Normal de la SEEJ realiza las gestiones a nivel estatal para que las instituciones puedan realizar los intercambios.

Los estudiantes y docentes que se han beneficiado de estos ejercicios en las escuelas normales son: 992 estudiantes y 95 docentes, siendo 2022 el periodo en el que se realizaron mayor número intercambios con 451 estudiantes y 57 académicos.

Los esquemas de movilidad que se han generado, principalmente en el período vigente, han posibilitado a los estudiantes viajar a Europa, concretamente a Francia, España e Irlanda; así como a Estados Unidos, Canadá y Ecuador (Entrevistas 14 y 18, 2022).

Proyectos interinstitucionales

Son actividades académicas organizadas para alcanzar diferentes propósitos y atender temáticas diversas, que se realizan en colaboración o con la participación de otras instituciones ya sea de la propia SEEJ o externas. Las instancias e instituciones con las que se realizan proyectos interinstitucionales son:

- Universidad de Guadalajara (UdeG)
- Dirección General de Educación Superior para el Magisterio (DGESuM)
- Lakehead University
- Escuela Normal Fronteriza de Tijuana
- Escuela Normal de Educación Física de Coahuila
- CUSUR (Centro Universitario del Sur, UdeG)
- Instituto Tecnológico de Ciudad Guzmán (ITCG)
- Asociación Civil al Servicio del Desarrollo (DIMA)
- H. Ayuntamiento de Ciudad Guzmán
- Instituto de Formación Superior antes Universidad UNIVER
- Centro de Bachillerato Tecnológico Agropecuario (CBTA)
- Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios (CBTIS)
- Centro de Formación Forestal (CEFOFOR)
- Red de Universidades pedagógicas Latinoamericanas; Colombia, Brasil, Costa Rica, Uruguay
- UPN 142
- UPN 144
- ISIDM
- CEP
- CIPS

En el subsistema de normales, tres instituciones que reportan realizar proyectos interinstitucionales de 2018 a 2022. Las temáticas, su duración y el nivel de avance son:

La ByCENJ reporta tres proyectos.

- Fomento a la lectura, con duración de cuatro días, ya concluido.
- Prácticas con perspectiva de género, con duración de cuatro meses, ya concluido.
- Formación de tutores, se ha realizado en los últimos cuatro años, con un avance del 25%.

La ENEG reporta un proyecto:

- Aprendizaje de lengua extranjera, con una duración de siete semanas, ya concluido.

ESEF reportó también un proyecto:

- Intercambio de experiencias académicas con duración de seis meses, ya concluido.

Las unidades de la UPN realizan un proyecto de colaboración académica con profesores de la Región Centro Occidente de UPN (Aguascalientes, Colima, Guanajuato, Jalisco, Michoacán, Nayarit y San Luis Potosí). Además de foros y seminarios interinstitucionales. (Entrevista 18, 2022).

En las instituciones de posgrado, CEP señala haber realizado un proyecto interinstitucional "Diversificación de la oferta educativa" con una duración de cinco años, cuyo nivel de avance se desconoce.

2.3.4 Servicio social y prácticas profesionales

El servicio social y las prácticas profesionales son dos acciones que se realizan en las instituciones de formación inicial docente, a través de las cuales se establecen vínculos con la comunidad y retribución a la sociedad.

En los planes y programas de estudio de educación normal, el **servicio social** se da en cumplimiento de la normatividad vigente, como retribución a la oportunidad de acceso a la educación superior, mismo que se cumple a través de las actividades realizadas en los espacios curriculares correspondientes a las prácticas profesionales efectuadas en el sexto, séptimo y octavo semestres (Acuerdo número 14/07/18 por el que se establecen los planes y programas de estudio de las licenciaturas para la formación de maestros de educación básica, 2018). La duración del servicio social ha variado dependiendo del plan de estudios que se ha abordado.

Las **prácticas profesionales** constituyen un trayecto que tiene la finalidad de desarrollar y fortalecer el desempeño profesional de los futuros docentes a través de acercamientos graduales y secuenciales en la práctica docente en los distintos niveles educativos para los que se forman. Asimismo, estas prácticas ofrecen la oportunidad de organizar comunidades de aprendizaje en las que tiene tanto valor el conocimiento y experiencia del docente de la Escuela Normal, como del maestro titular de las escuelas primarias y el estudiante normalista (ibid, 2018).

Por su naturaleza social, ambos procesos se consideran como espacio que favorece la extensión y difusión de la cultura, con un sentido distinto a las gestiones que se llevan a cabo para concretar convenios (vinculación), ya que

aquí los estudiantes son los protagonistas al incidir con sus prácticas en las comunidades en que son asignados mediante un trabajo temporal y de retribución social para favorecer aprendizajes en la educación básica y de creación de lazos comunitarios al promover eventos y realizar acciones de apoyo a la escuela y al espacio en que se inserta la escuela en la que son asignados.

Escuelas normales

Históricamente, las cargas horarias que se asignan al servicio social y a las prácticas profesionales no han variado en los nuevos planes de estudio de la misma licenciatura, sin embargo, de una carrera a otra, sí se presentan diferencias importantes. Actualmente, en el plan de estudios 2018 todas las licenciaturas de las escuelas normales tienen 480 horas de servicio social, con excepción de las Licenciaturas en Educación Secundaria, en cada una de sus especialidades, que cubren 240 horas. Las prácticas profesionales, por su parte, oscilan entre 240, 360 y 480 horas según la licenciatura de que se trate (ver [Tabla 59](#)).

Los estudiantes de escuelas normales desarrollan su servicio social y las prácticas profesionales en escuelas que pueden ser gestionadas desde la dirección del subsistema o bien, desde la escuela misma. Una particularidad en el CREN es que estas dos acciones se realizan en las escuelas anexas dependientes de la propia normal.

Existen tres agentes que apoyan a los estudiantes con información, orientación o retroalimentación y que son el personal de la escuela en donde realizan su servicio social y sus prácticas profesionales; el docente del grupo donde se desempeña y el asesor de la asignatura de "Aprendizaje y servicio", propio de la escuela normal.

Los tipos de orientaciones más frecuentes por parte del **personal de la escuela** de educación básica se enfocan en (ver [Anexo 3](#)):

- Su asistencia al Consejo Técnico Escolar.
- Su participación en el Consejo Técnico Escolar.
- Los Reglamentos internos de la escuela.

Las orientaciones menos frecuentes son sobre el área de control escolar y acerca de los clubes y talleres culturales, deportivos y académicos.

Tabla 59. Histórico de horas de prácticas profesionales y servicio social por plan de estudios en las escuelas normales

Instituciones en que se aplica	Plan y Programa de estudios	Horas de servicio social	Horas de prácticas profesionales
CREN, ENEC, ENESAM, ENRMH, ENEUT	Licenciatura en Educación Preescolar Plan de estudios 1999.	480	360
ByCENJ, CREN, ENEUT, ENESAM, ENRMH.	Licenciatura en Educación Primaria. Plan de estudios 1997.	480	480
ENSJ	Licenciatura en Educación Secundaria. Plan de Estudios 1999, en las especialidades en: Biología, Español, Física, Formación Cívica y Ética, Geografía, Historia, Inglés, Matemáticas, Química, Telesecundaria	240	240
ESEF	Licenciatura en Educación Física. Plan de estudios 2002.	480	480
ENSE	Licenciatura en Educación Especial. Plan de estudios 2004 en las áreas Intelectual, Auditiva y de lenguaje, Motriz y Visual	480	64
CREN, ENEC, ENESAM, ENRMH, ENEUT	Licenciatura en Educación Preescolar. Plan de estudios 2012.	480	360
ByCENJ, CREN, ENEUT, ENESAM, ENRMH,	Licenciatura en Educación Primaria. Plan de estudios 2012	480	480
CREN	Licenciatura en Educación Especial. Plan de estudios 2012.	480	360
CREN, ENEC, ENRMH, ENEUT, ENEA	Licenciatura en Educación Preescolar. Plan de estudios 2018.	480	360
ByCENJ, CREN, ENESAM, ENRMH, ENEUT, ENEA	Licenciatura en Educación Primaria. Plan de estudios 2018	480	480
CREN, ENSE	Licenciatura en Inclusión Educativa. Plan de estudios 2018.	480	360
ENSJ	Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del -Español, Matemáticas, Biología, Química, Física, Geografía, Historia, Formación ética y ciudadana en educación e Inglés- en Educación Secundaria. Plan de estudios 2018.	240	240
ESEF	Licenciatura en Educación Física. Plan de estudios 2018.	480	480

Fuente: Elaboración propia con información aportada a través del instrumento "Condiciones de las instituciones de educación superior".

Con relación al trabajo frente a grupo, las orientaciones más frecuentes que los estudiantes reciben del **docente de educación básica** son:

- Acerca de las técnicas y formas de organización del grupo.
- Sobre las características propias del contexto del grupo.
- Tocante a la condición particular de los alumnos.
- Referentes al diagnóstico del grupo.

Las orientaciones menos frecuentes son con relación al avance del programa de estudios.

Los tipos de retroalimentación y acompañamiento que más se reciben por parte del **docente responsable de la asignatura "Aprendizaje en el Servicio"** son respecto a (ver [Anexo 3](#)):

- La metodología del aprendizaje en el servicio.
- Las capacidades de gestión, organización, administración e interacción en el aula y la escuela.
- Los procesos reflexivos, de crítica y la capacidad de argumentación.

Por otra parte, se detectan algunas dificultades durante estos procesos por parte de los estudiantes:

- La enseñanza del español y las matemáticas en los alumnos practicantes del último año de licenciatura de normales, en especial el proceso de alfabetización (método específico para enseñar a leer y escribir).
- De acceso a internet.
- La brecha tecnológica entre el docente responsable del grupo y el practicante.
- La saturación de actividades.
- El acompañamiento tanto del tutor como del docente que es responsable del grupo.
- Los docentes responsables del grupo de práctica no permiten la innovación a los practicantes (Grupos focales, 2022).

De lo anterior se deriva que los apoyos que requieren los estudiantes, independientemente del agente al que se lo soliciten, se centran en el trabajo áulico y adicionalmente, en el funcionamiento del Consejo Técnico Escolar, que es un tópico no considerado dentro del trabajo de las escuelas normales; así mismo, se reconoce que es necesario generar una interacción más efectiva entre los estudiantes con los docentes de las escuelas receptoras, así como con sus tutores.

Unidades de la UPN

En las unidades de la UPN imparten tres licenciaturas, que pueden tener distintas terminales según el plan de estudios que implementa cada institución. Con respecto a las prácticas profesionales, se manifiesta que la carga horaria oscila en un rango de 60 a 180 horas y las de servicio social se establece en 480 horas. En el caso de la carrera de Licenciatura de nivelación en sus diversas terminaciones, las prácticas profesionales son avaladas por una constancia que presenta el estudiante de estar laborando en una escuela pública, ya que esta carrera tiene como destinatarios a docentes en servicio; cuando la función la desempeñan en alguna escuela particular, el servicio social lo avalan a través de un proyecto que se presenta a la unidad de la UPN correspondiente. De manera detallada, en la [Tabla 60](#) se precisan las particularidades de cada licenciatura.

Tabla 60. Horas de prácticas profesionales y servicio social por carrera en las unidades de la UPN

Institución	Programa de estudios	Horas de servicio social	Horas de prácticas profesionales
UPN 141 y UPN 142	Licenciatura en Pedagogía	480	0
UPN 143	Licenciatura en Pedagogía	480	120
UPN 144	Licenciatura en Pedagogía	480	60
UPN 141, UPN 142 y UPN 143	Licenciatura en Intervención Educativa	480	180
UPN 141, UPN 142, UPN 143 y UPN 144	Licenciatura de Nivelación para docentes en servicio con orientación en: <ul style="list-style-type: none"> • Educación Inicial y Preescolar • Educación Primaria • Educación Secundaria • Educación Media Superior 	480	0

Fuente: Elaboración propia con información aportada a través del instrumento "Condiciones de las instituciones de educación superior".

Así como en las escuelas normales, en las unidades de la UPN cuentan con tres agentes de apoyo a los estudiantes en su servicio social y en sus prácticas profesionales (ver [Anexo 3](#)):

El personal de la escuela o de la instancia receptora brinda orientaciones frecuentemente centradas en:

- Los servicios que se ofrecen.
- Acerca del personal encargado de cada área.
- Las áreas que la conforman.

Las orientaciones que con menor frecuencia se brindan son:

- Respecto a los clubes y talleres culturales, deportivos y académicos.
- Acerca de su asistencia al Consejo Técnico Escolar.
- Sobre su participación en el Consejo Técnico Escolar.

Con relación al grupo en el que realizan sus prácticas profesionales, las orientaciones más frecuentes que los estudiantes reciben del docente del grupo son:

- Acerca de las técnicas y formas de organización del grupo.
- Sobre las características propias del contexto del grupo.
- Referentes al diagnóstico del grupo.

Las orientaciones de menor frecuencia son referentes al avance del programa de estudios y a la planeación didáctica.

Los tipos de retroalimentación y acompañamiento que más se reciben por parte del docente que asesora por parte de la UPN son en torno a:

- La metodología del aprendizaje en el servicio.
- La elaboración de propuestas pedagógicas.
- Las capacidades de gestión, organización, administración e interacción en el aula y la escuela.

Debido a la condición que se guarda en la Licenciatura en Intervención Educativa que se ofrece en las UPN, los aspectos en los que los estudiantes requieren mayor apoyo se refieren a las particularidades de las instancias receptoras, que pueden o no ser escuelas. De ahí que tampoco el Consejo Técnico Escolar sea un tópico muy requerido, a diferencia de los aspectos que inciden en el trabajo áulico, en los cuales solicitan mayor retroalimentación y ayudas por parte de los distintos agentes que asesoran.

La mirada que se tiene de la extensión y difusión de la cultura en los espacios de formación docente...

- Dista de la perspectiva que puede llevarlos a convertirse en agentes de cambio que atienden las necesidades de su entorno mediato e inmediato, para proyectarse como un referente comunitario.
- Ha determinado el énfasis que se le da a la realización de eventos y al seguimiento a egresados. En el primero, se procuran acciones de diversa índole para y con los estudiantes, que pueden favorecer su formación académica, pero no necesariamente la proyección institucional *puertas afuera*. El *seguimiento a egresados*, por otro lado, se ha centrado en promover lazos de convivencia con ellos y en la mera recuperación de datos estadísticos, quedando ausente la revisión y atención de las necesidades de apoyo a su desarrollo profesional y a su formación continua.
- Ha propiciado acciones de vinculación con diferentes instancias e instituciones para la realización de proyectos interinstitucionales, de las cuales se desconoce si atienden a necesidades específicas del subsistema formador de docentes, pero que se reconocen aisladas respecto a las que se realizan en otros colectivos de este tipo.
- Ha circunscrito gran parte de las acciones de vinculación de las escuelas normales y las unidades de la UPN a la celebración de convenios con las escuelas, zonas y sectores escolares para dar cumplimiento a la prestación del servicio social y las prácticas profesionales de los estudiantes y a llevar a cabo intercambios académicos que forman parte de los planes y programas de estudios en las distintas licenciaturas.
- Ha permitido dar cumplimiento a las obligaciones sociales de los estudiantes, derivadas de la prestación del servicio social y ha facilitado el desarrollo de las prácticas profesionales previstas en el currículum de cada plan de estudios en las Escuelas normales y en las unidades de la UPN, aunque estas acciones no necesariamente se conciben dentro de la extensión y difusión de la cultura por parte de las instituciones como espacios para incidir en las comunidades en las que los estudiantes se desempeñan por ciertos períodos.

Una expectativa importante con respecto al seguimiento a egresados como parte de la función sustantiva de extensión, consiste en la promoción de procesos formativos que fortalezcan las capacidades de los docentes en su práctica, mismas que no quedan solventadas con la formación inicial, ni con la culminación de un posgrado. Esta mirada ha sido omitida y por el contrario, se ha entendido como la necesidad de cuantificar ciertas

condiciones de los estudiantes que egresaron (situación que en formación continua, no es considerada en lo absoluto). Aunado a ello, el hecho de que en Jalisco exista un área destinada a la formación continua de docentes, incide en esta perspectiva, puesto que se delega a ese espacio la responsabilidad de cumplir con la formación de los docentes en servicio y se pierde de vista el enfoque del deber ético y social que se tiene en la formación del profesorado en sus distintas etapas.

Un hito de oportunidad lo constituyen las acciones de vinculación, exploradas de manera más recurrente por quienes se dedican a la formación inicial docente, de tal forma que los intercambios académicos, la celebración de convenios y los proyectos interinstitucionales que se llevan a cabo obedecen a condiciones internas y desarticuladas de una proyección estatal, cuando no están del todo ausentes.

Por otra parte, las necesidades expresadas por los estudiantes constituyen un referente dentro del servicio social y las prácticas profesionales, para incidir en diferentes momentos de su formación, así como de su incorporación al servicio educativo.

En principio, la función de extensión y difusión de la cultura de las instituciones de educación superior se refiere a actividades orientadas a beneficiar a personas y comunidades externas a las propias IES. lo que ilustran claramente ejemplos como la prestación de atención médica u odontológica a poblaciones vulnerables, los servicios de extensionismo agronómico, los bufetes jurídicos que brindan asesoría legal gratuita o de bajo costo, o bien las aportaciones de especialistas universitarios de alto nivel para elevar la productividad de empresas industriales o comerciales.

En cambio, la mayor parte de las actividades a las que se ha referido este apartado, como ha podido verse, son indudablemente positivas, pero se orientan a enriquecer o complementar la formación de los alumnos de las propias instituciones formadoras de docentes, trátase de muchos de los eventos, de las prácticas profesionales y el servicio social, los intercambios y la movilidad, e incluso el seguimiento de egresados, tal como se lleva a cabo.

Por ello un título para este apartado que reflejaría con mayor precisión su contenido podría ser "actividades complementarias de la docencia". Por otra parte, organizar acciones a las que se aplique con mayor propiedad la etiqueta de extensión y difusión sigue siendo un reto que tanto las instituciones formadoras de Jalisco, como las de todo el país, deben aún enfrentar.

2.4 Docencia

La docencia, como se ha mencionado, se circunscribe al marco de las acciones que inciden directamente en la formación del profesorado, ya sea en su etapa de formación inicial, en la continua o bien, durante su superación profesional. Es por ello que la mayor cantidad de sus académicos de todos los subsistemas tienen horas designadas a esta función, de tal manera que entre el 82% y el 95% tienen parcial o totalmente actividades relacionadas con la docencia (ver [Tabla 61](#)).

Subsistema	Docentes en el subsistema	Docentes asignados a la función	Porcentaje por subsistema
Escuelas normales	374	327	87%
Unidades de la UPN	164	148	90%
Instituciones de formación continua (sólo CAM)	45*	43	95%
Instituciones de Posgrado	74	61	82%

Fuente: Instrumento "Condiciones de las instituciones de educación superior"

*El total de académicos corresponde a los trabajadores que no están comisionados a otros espacios.

La descripción de las actividades de docencia obedece a dos lógicas específicas:

1. La forma en que se ofrecen los servicios educativos, el cual obedece a una organización que clasifica los procesos formativos en tres grandes bloques:
 - La formación inicial para aquellos que cursan estudios para convertirse en docentes a través de las licenciaturas en las escuelas normales o en las unidades de la UPN.
 - La formación continua que se ofrece a los docentes en servicio por parte del sistema educativo para propiciar su actualización, capacitación o profesionalización.
 - La superación profesional para los docentes en servicio que desean adquirir estudios de maestría, doctorado o especialidad, a través de las instancias dedicadas a ofrecer posgrado, tales como CIPS, ISIDM, CEP y las unidades de la UPN.
2. La cantidad y extensión de la información que comprenden las actividades de docencia que implica reconocer las semejanzas, diferencias y puntos de confluencia entre las instituciones que ofrecen los tres tipos de formación a los profesores de Jalisco.

Por estos motivos, es pertinente la configuración de un nuevo capítulo que permita describir y realizar las precisiones convenientes para contar con información más detallada y comprensible sobre el tópico al que se alude.

Capítulo 3.

**La formación inicial,
continua y la superación
profesional de los docentes**



Es momento de girar la mirada hacia quienes son sujetos de formación; los procesos que viven en el momento en que están estudiando para convertirse en docentes, las situaciones formativas que se generan para actualizarse durante su práctica profesional y los sucesos más relevantes que dan cuenta de la forma en que se superan profesionalmente al cursar un posgrado.

Esta otra perspectiva no deja de lado a las instituciones responsables de estos procesos, por el contrario, además de reconocer toda la sustancia que se genera en la función sustantiva de docencia en la cual recaen estas tareas, se añade el factor del educando, que en este caso es el futuro docente o el docente que ya está en servicio y que continúa en formación.

Se desprende entonces la pregunta *¿Cómo se dan los procesos formativos de los docentes en Jalisco?*, a la cual se dará respuesta en el presente capítulo, considerando una trayectoria profesional que comienza con la formación inicial del profesorado, prosigue con su formación continua y avanza hacia otros horizontes con su superación profesional.

Así, en el presente capítulo se abordan los procesos de formación que se implementan, los fundamentos que los sustentan, los datos estadísticos y resultados que aportan elementos para identificar los distintos componentes que inciden en la formación del profesorado en Jalisco, en sus distintas fases y momentos y así, se brindan elementos complementarios para tener una mirada integral de este espacio.

3.1 La formación inicial docente

Ha sido mencionado que históricamente las escuelas normales han estado a cargo de la formación inicial del profesorado en el país. A esta tarea se han añadido los entonces denominados Centros Regionales del IFCM (hoy CAM), al igual que en un período posterior, las unidades de la UPN, al brindar nivelación pedagógica a los profesores que habían cursado la Normal Básica y no contaban con el grado de licenciatura. Las tres instituciones han ofrecido en su momento licenciaturas para otorgar el grado de docentes a quienes se incorporan en su matrícula.

Hoy en día, la formación inicial de los docentes en Jalisco se encuentra a cargo de las escuelas normales y de las unidades de la UPN que ofrecen programas a nivel licenciatura para atender al profesorado de la educación básica y educación media superior obligatorias.

Las descripciones que se hacen a este respecto, se distribuyen en tres grandes momentos de la formación inicial: el ingreso, el proceso formativo y el egreso. En el ingreso se aporta información sobre la oferta formativa, descrita en los planes y programas de estudio que han estado vigentes en distintos momentos históricos, los requisitos que han definido la calidad de los estudiantes que ingresan a cada licenciatura y los datos estadísticos de ingreso. El proceso formativo, de manera muy sintética se caracteriza a partir de los datos sobre las actividades extracurriculares que se brindan en las instituciones para fortalecer la formación de los estudiantes y se concreta con información de egreso respectiva a los datos estadísticos de eficiencia terminal y titulación que permiten visualizar algunos recortes sobre la forma en que concluyen sus estudios y se incorporan al servicio educativo.

3.1.1 La oferta para la formación inicial docente

La formación inicial de los docentes, en las instituciones que la ofrecen, contempla un abanico amplio de posibilidades, acordes en gran medida a los perfiles que se requieren para la atención a los futuros educandos de la entidad. En un trayecto histórico que abarca los últimos 23 años, las licenciaturas que brindan las escuelas normales han ido renovándose conforme a las modificaciones que se presentan en los planes y programas de estudio emitidos por la Secretaría de Educación Pública Federal, sin presentar una modificación sustantiva en cuanto a la creación o eliminación de carreras.

Por su parte, en las unidades de la UPN se han ofrecido licenciaturas que se han actualizado, incorporado a la oferta de Jalisco o eliminado de ella en diferentes momentos históricos.

Tabla 62. Histórico de las licenciaturas para la formación de docentes en Jalisco

Instituciones en que se aplica	Plan y Programa de estudios	Condición
CREN, ENEG, ENESAM, ENRMH, ENEUT	Licenciatura en Educación Preescolar Plan de estudios 1999	Suspendida
ByCENJ, CREN, ENESAM, ENRMH, ENEUT	Licenciatura en Educación Primaria. Plan de estudios 1997	Suspendida
ENSJ	Licenciaturas en Educación Secundaria. Plan de Estudios 1999, con especialidades en Biología, Español, Física, Formación Cívica y Ética, Historia, Geografía, Inglés, Matemáticas, Química, Telesecundaria.	Suspendidas
ESEF	Licenciatura en Educación Física. Plan de estudios 2002	Suspendida
ENSE	Licenciatura en Educación Especial. Plan de estudios 2004 en las áreas Intelectual, Auditiva y de lenguaje, Motriz, Visual.	Suspendidas
CREN, ENEG, ENESAM, ENRMH, ENEUT	Licenciatura en Educación Preescolar. Plan de estudios 2012	Suspendida
ByCENJ, CREN, ENESAM, ENRMH, ENEUT	Licenciatura en Educación Primaria. Plan de estudios 2012	Suspendida
CREN	Licenciatura en Educación Especial. Plan de estudios 2012 en el área intelectual.	Suspendida
CREN, ENEG, ENRMH, ENEUT, ENEA	Licenciatura en Educación Preescolar. Plan de estudios 2018	Activa
ByCENJ, CREN, ENESAM, ENRMH, ENEUT, ENEA	Licenciatura en Educación Primaria. Plan de estudios 2018	Activa
CREN, ENSE	Licenciatura en Inclusión Educativa. Plan de estudios 2018	Activa
ENSJ	Licenciaturas en Enseñanza y Aprendizaje del Español, las Matemáticas, la Biología, la Química, la Física, la Geografía, la Historia, la Formación ética y ciudadana en educación y del inglés. en Educación Secundaria. Plan de estudios 2018.	Activas
ESEF	Licenciatura en Educación Física. Plan de estudios 2018.	Activa
Unidades de la UPN	Licenciatura en Educación Básica. Plan de estudios 1979.	Suspendida
Unidades de la UPN	Licenciatura en educación preescolar y Licenciatura en educación primaria. Planes de estudios 1985.	Suspendidas
UPN 143, UPN 144 y UPN 145	Licenciaturas en educación Preescolar y en educación Primaria en el medio indígena, Plan de estudios 1990.	Activas
UPN 141 a UPN 145	Licenciatura en Educación con opciones terminales de Preescolar, Primaria y Gestión educativa, Plan de estudios 1994	Suspendida
UPN 141 a UPN 145	Licenciatura en Intervención Educativa. Plan de estudios 2002 y con actualizaciones en 2009 y 2017.	Activa
UPN 141 a UPN 145	Licenciatura en Pedagogía, Plan de estudios 2017 y actualizado en 2019.	Activa
UPN 141, UPN 142, UPN 143 y UPN 144	Licenciaturas de Nivelación para docentes en servicio con orientaciones en Educación Inicial y Preescolar, Educación Primaria, Educación Secundaria y Educación Media Superior	Activas

Fuente: Elaboración propia con información de la Dirección de Planeación y convocatorias diversas.

Activas: Licenciaturas cuyo programa de estudios sigue siendo objeto de convocatorias para recibir estudiantes. **Suspendidas:** Licenciaturas cuyo programa de estudios ya no se imparte por haber concluido su proceso o bien, en las que existen estudiantes rezagados y en proceso de titulación de manera extemporánea.

En la **Tabla 62** se especifican los planes de estudio que han sido impartidos dentro de un trayecto histórico, así como la condición de vigencia de cada uno de ellos. Como se observa en este histórico de las licenciaturas propuestas por las escuelas normales, las Licenciaturas en Educación Preescolar, Educación Primaria y Educación Física cambiaron su plan de estudios en 2018, no así la denominación de la carrera. Por su parte, las correspondientes al nivel de secundaria con la denominación Licenciatura en enseñanza y aprendizaje de las distintas especialidades -español, matemáticas, biología, et al.-, entran en operación en el ciclo escolar 2018-2019 y sustituyen a las Licenciaturas en Educación Secundaria con especialidad en...; lo mismo sucede con la Licenciatura en educación inclusiva, la cual sustituyó a las Licenciaturas de educación especial referentes a las distintas áreas: motriz, visual, intelectual y auditiva y de lenguaje.

En el caso de las licenciaturas que ha propuesto la UPN en Jalisco, se enfocaron inicialmente a nivelar a los profesores que contaban sólo con la normal básica, a través de las Licenciaturas en Educación Básica, Preescolar y Primaria.

Posteriormente se abrieron otras licenciaturas más especializantes, tales como la Licenciatura en Educación, la Licenciatura en Intervención Educativa y la Licenciatura en pedagogía que brinda otras opciones de formación para los interesados en dedicarse a tareas docentes. Se encuentran también las creadas para apoyar a los docentes del medio indígena que tienen como requisito que los candidatos sean de la zona Wixárika, así como las Licenciaturas de Nivelación que actualmente se imparten a quienes son docentes en servicio de los distintos niveles de educación básica y de educación media superior, a fin de que puedan regularizar su perfil profesional.

3.1.2 Planes y programas de estudio para la formación inicial docente

Como marca el Artículo 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (2024), es facultad del Ejecutivo Federal determinar los planes y programas de estudio de la educación básica y normal del país. En este sentido, la formación inicial de los docentes se sustenta en los planes de estudio que se han diseñado a lo largo de la historia de la formación de los profesores.

Como se ha mencionado, las diferentes actualizaciones y reestructuraciones de los planes y programas de estudio de la educación normal, han obedecido

principalmente a las tendencias educativas internacionales, a las pautas que se generan en la política del país y a los diagnósticos que se elaboran para conocer la condición en que se desarrolla la función docente y la realidad de la educación básica en su trayecto histórico. Los planes y programas de estudio de los últimos años presentan las siguientes características:

Planes y programas 1999

Los programas y planes de estudio de las licenciaturas de todos los niveles y modalidades de la educación básica de 1997 a 2004, tienen las siguientes características:

- Surgen de un diagnóstico de la condición en que se operó el plan de estudios anterior y de los requerimientos que se gestan en la EB para la formación de profesores. Este sustento se explicita únicamente en las licenciaturas en Educación Primaria y en Educación Especial.
- Se sustentan en el **Programa para la Transformación y Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales (PTFAEN)** de 1996 que tiene el propósito de garantizar en mayor medida la transformación no sólo del plan de estudios, sino de las prácticas y de todos los componentes de la educación normal. En 2002 cambia al PROMIN, con seis líneas, alcanzando a abarcar al Plan y Programa de la Licenciatura en Educación Especial. De esta modificación, surge en las normales (entre otros procesos de cambio), la elaboración de un diagnóstico de necesidades, así como la planeación prospectiva para la regulación de la matrícula que fueron dos acciones que en Jalisco se vieron reflejadas en la política “Cero recomendados” de la que se hablará en otro apartado.
- Su **objetivo o meta a alcanzar** estriba en que los estudiantes adquieran conocimientos de tipo disciplinario y los asocien con las necesidades de los alumnos según el nivel educativo y modalidad que atienda la licenciatura, así como con las formas de aprendizaje, actividades didácticas que diseñen, recursos de enseñanza y modalidades de evaluación a implementar.
- La **organización curricular** se desprende del perfil de egreso estructurado en cinco grandes campos similares en todas las licenciaturas y con rasgos específicos para cada una de ellas. Así mismo se describen criterios y orientaciones que brindan pautas para

establecer los enfoques, metodologías y demás sustentos teórico – metodológicos para la formación de los futuros docentes.

- La **estructura curricular** deviene de las tres grandes áreas de actividades de formación y es común en todos los planes de estudio. Sin embargo, la lógica de organización difiere en cada uno de ellos, según los niveles de especialización y la diversificación de las especialidades como es el caso de las licenciaturas en educación secundaria y en educación especial.
- El **enfoque pedagógico** privilegia que el estudiante reflexione sobre su práctica para contrastarla con la teoría y generar preguntas que le conduzcan a una exploración teórica fundada en un interés propio, además de que pondera una estrecha vinculación entre el dominio de cada disciplina y la didáctica para propiciar aprendizajes en sus alumnos.
- La **metodología para la enseñanza** se basa en la observación y práctica en contextos reales, así como en el desarrollo de habilidades intelectuales en los estudiantes, quedando a cada asignatura los procesos de **evaluación** de los aprendizajes de los estudiantes.
- El **enfoque de investigación** privilegia que los estudiantes introduzcan nociones y herramientas propias del pensamiento científico en su práctica profesional cotidiana.
- Las **estrategias de apoyo para los estudiantes** se concretan en **actividades extracurriculares** que son consistentes en todos los planes de estudio hacia las actividades artísticas y deportivas, el aprendizaje de lenguas extranjeras, el uso de la computación, redes y otras tecnologías informáticas con un sentido de estudio y consulta, así como el aprendizaje de lenguas indígenas según la condición de cada entidad federativa.
- Un dato relevante es el énfasis que se da al **trabajo colegiado** entre los docentes de las escuelas normales a través de las academias como estrategia clave para que los estudiantes logren una comprensión holística y articulada del plan de estudios (para contar con información desglosada de lo anteriormente esbozado, consultar la [Tabla 63](#)).



Tabla 63. Desglose de elementos clave de los planes y programas de estudio 1999 y 2004 de la Educación Normal

Elemento de análisis	Primaria Plan 99	Preescolar Plan 99	Secundaria Plan 99	Educación Física Plan 99	Educación especial 2004
Fundamentación	Diagnóstico de la situación actual de la matrícula de esta licenciatura, las problemáticas derivadas del Plan de estudios de 1984, las condiciones de las escuelas normales al haberse convertido en instituciones de nivel universitario y las demandas para el nuevo docente derivadas del plan de estudios de 1993 para la EB.	No se describe	No se describe	No se describe	Descripción de la situación de los licenciados en educación especial a partir de su formación en el plan de 1984 con un análisis desde su enfoque, estructura y operación. Se desglosan algunas de las condiciones que guardan los servicios de educación especial en las escuelas de EB y su trascendencia en la formación de profesores.
Objetivo / Meta	Al adquirir los conocimientos de tipo disciplinario, los estudiantes los asocien con las necesidades, los procesos y las formas de aprendizaje de sus futuros alumnos, con actividades didácticas específicas, con recursos para la enseñanza y con determinados propósitos y modalidades de evaluación.	Al adquirir los conocimientos sobre los campos de intervención educativa, los estudiantes los asocien con las necesidades, los procesos y las formas de aprendizaje de sus futuros alumnos.	Igual que en primaria	Igual que en primaria	Al adquirir los conocimientos de tipo disciplinario, los estudiantes los asocien con las necesidades educativas especiales, los procesos y las formas de aprendizaje de sus futuros alumnos, actividades didácticas, recursos para la enseñanza y con determinados propósitos y modalidades de evaluación.
Elemento eje	Objetivo: La prioridad se le asigna al desarrollo de las capacidades de pensamiento del niño , a sus posibilidades de expresión y de aplicación creativa de lo que aprende. Estimular el desenvolvimiento de esas capacidades demanda del maestro una intervención educativa sensible a las distintas condiciones de alumnos y grupos escolares, creatividad, adaptabilidad y el dominio de las competencias a fomentar.	Asociación entre dos elementos: el conocimiento científico de los procesos del desarrollo integral de los educandos y la adquisición de las actitudes personales y de las competencias profesionales que permiten trabajar eficientemente con ellos.	Estrecha vinculación entre el aprendizaje disciplinario y la adquisición de competencias y recursos requeridos para una actividad didáctica eficaz, en la cual se utilicen los elementos de conocimiento sobre los adolescentes y la escuela secundaria (formación específica).		Misión: Favorecer el acceso y la permanencia en el sistema educativo de los alumnos que presenten necesidades educativas especiales, otorgando prioridad a aquellos con discapacidad, proporcionando los apoyos indispensables dentro de un marco de equidad, pertinencia y calidad, que les permita desarrollar sus capacidades al máximo e integrarse educativa, social y laboralmente.

Tabla 63. Desglose de elementos clave de los planes y programas de estudio 1999 y 2004 de la Educación Normal

Elemento de análisis	Primaria Plan 99	Preescolar Plan 99	Secundaria Plan 99	Educación Física Plan 99	Educación especial 2004
Programa	Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales (PTFAEN). Se crea para garantizar en mayor medida la transformación no sólo del plan de estudios, sino de las prácticas y de todos los componentes de la educación normal. Consta de cuatro líneas : 1. La reformulación de los planes y programas de estudio para la formación inicial de maestros para la EB. 2. La actualización de los profesores de las escuelas normales. 3. La elaboración de normas y orientaciones para la gestión institucional y la regulación del trabajo académico. 4. El mejoramiento de la planta física y el equipamiento de las escuelas.				En 2002 se convierte en PROMIN y se incrementan dos líneas más: 5. Evaluación objetiva y sistemática de las escuelas. 6. Regulación de los servicios que ofrecen las escuelas normales.
Organización curricular	Rasgos del perfil de egreso estructurado por competencias profesionales desglosadas en cinco campos: habilidades intelectuales específicas; dominio de los propósitos y los contenidos de la educación preescolar, primaria, secundaria, educación especial y educación física según corresponda; competencias didácticas; identidad profesional y ética y capacidad de percepción y respuesta a las condiciones sociales del entorno de la escuela. Doce criterios y orientaciones para la elaboración del plan y la organización de las actividades académicas.				
Estructura curricular	Tres áreas de actividades de formación: a. Actividades principalmente escolarizadas, realizadas en la escuela normal. 35 asignaturas de duración semestral, distribuidas a lo largo de los seis primeros semestres. b. Actividades de acercamiento a la práctica escolar. Se desarrollan en los primeros seis semestres. c. Práctica intensiva en condiciones reales de trabajo. Ocupa la mayor parte de los dos últimos semestres de la formación.	Tres áreas de actividades de formación: a. Actividades principalmente escolarizadas. Similar a primaria con 32 asignaturas. b. Actividades de acercamiento a la práctica escolar. c. Práctica intensiva en condiciones reales de trabajo. Lógica de organización: Formación común. Asignaturas que esta Licenciatura comparte con las de otros profesionales de la educación básica Formación específica. La directamente relacionada con la educación preescolar	Tres áreas de actividades de formación: a. Actividades principalmente escolarizadas. Similar a primaria con 37 asignaturas. b. Actividades de acercamiento a la práctica escolar c. Práctica intensiva en condiciones reales de trabajo. Lógica de organización: Formación general. Asignaturas que esta Licenciatura comparte con las de otros profesionales de la EB Formación común. La directamente relacionada con la educación secundaria. Formación específica, referida a los contenidos y competencias requeridas por cada especialidad.	Tres áreas de actividades de formación: a. Actividades principalmente escolarizadas. Similar a primaria con 36 asignaturas. b. Actividades de acercamiento a la práctica escolar c. Actividades de práctica intensiva en condiciones reales de trabajo. Lógica de organización: Formación general. Asignaturas que esta Licenciatura comparte con otras de EB. Formación común. La directamente relacionada con la educación especial. Formación específica por área de atención, referida a los contenidos y competencias requeridas por cada especialidad: auditiva y de lenguaje, intelectual, motriz y visual.	Tres áreas de actividades de formación: a. Actividades principalmente escolarizadas. Similar a primaria con 36 asignat. b. Actividades de acercamiento a la práctica esc. c. Actividades de práctica intensiva en condiciones reales de trabajo. Lógica de organización: Formación general. Asignaturas que la Licenciatura comparte con otras de EB. Formación común. La directamente relacionada con la educación especial. Formación específica por área de atención, referida a los contenidos y competencias requeridas por cada especialidad: auditiva y de lenguaje, intelectual, motriz y visual.





Tabla 63. Desglose de elementos clave de los planes y programas de estudio 1999 y 2004 de la Educación Normal

Elemento de análisis	Primaria Plan 99	Preescolar Plan 99	Secundaria Plan 99	Educación Física Plan 99	Educación especial 2004
Estructura curricular	Espacios curriculares con temas optativos relacionados con la atención a grupos vulnerables.		Los espacios curriculares optativos se orientan al trabajo en la telesecundaria, la educación secundaria en el medio indígena y el aprovechamiento del patrimonio cultural y natural como recurso educativo.	Cinco espacios curriculares optativos de carácter cocurricular y con fines de preespecialización relacionados con la atención a grupos vulnerables de todos los niveles educativos: deporte, actividad física, recreación, terapéutica y expresión artística.	Espacios curriculares con temas optativos relacionados con la atención a grupos vulnerables específicamente a alumnos con discapacidades múltiples.
Enfoque pedagógico	Experiencia intelectual genuina, una ocasión para la reflexión personal y oportunidades de contrastar la teoría con sus experiencias y de generar, a partir de estas últimas, preguntas que le conduzcan a una exploración teórica fundada en un interés propio. El conocimiento de los contenidos y el dominio de las formas de su enseñanza se vinculan estrechamente, evitando la separación entre la disciplina y su didáctica.	Vínculo estrecho entre el conocimiento de los campos de intervención educativa y el desarrollo de las competencias para la elaboración de estrategias didácticas.	Conocimiento firme de los contenidos fundamentales del campo disciplinario de la asignatura, así como el dominio de las habilidades, los métodos y los recursos adecuados para favorecer el aprendizaje de los alumnos.	Integración entre el campo de conocimiento y la didáctica con distintas formas de resolución en los niveles de preescolar, primaria o secundaria.	Vinculación estrecha entre el conocimiento de las discapacidades y de las necesidades educativas especiales que presenten los alumnos, con el de los contenidos de EB y de sus formas de enseñanza, evitando la separación usual entre ambos.
Metodología para la enseñanza	Observación y práctica para reconocer lo que sucede en el aula y adoptar un ejercicio reflexivo de la propia práctica (la observación en escuelas de todos los niveles en Educación Física y Educación Especial). Talleres y seminarios para el análisis de la práctica. Desarrollo de habilidades intelectuales: lectura crítica, la redacción y la expresión oral, así como las capacidades para seleccionar, analizar y utilizar información. Formas de enseñanza, que estimulen el libre examen de las ideas, la curiosidad, la creatividad y el rigor intelectual, la participación informada, el ejercicio de actividades de descripción, narración, explicación y argumentación, la lectura comprensiva y la analítica, la redacción y la discusión: la corrección y la autocorrección de los textos y el trabajo en equipo.				
Evaluación	Se establecen criterios para cada curso o asignatura.	No se precisa	No se precisa	No se precisa	No se precisa
Enfoque de investigación	Fomentar el interés de los estudiantes por la investigación científica, introducirlos en las distintas nociones y prácticas que caracterizan al pensamiento científico, lograr que sean usuarios analíticos y críticos de los productos de la investigación y habituarlos a que, en sus estudios, durante su trabajo y en su formación continua, apliquen los criterios e instrumentos de la indagación científica.				
Estrategias de apoyo para los estudiantes	Se denominan campos de formación complementaria y son flexibles, se adaptan a las condiciones de los estudiantes: a. Aprendizaje de lenguas extranjeras (mínimo lectura) b. Aprendizaje de lenguas indígenas (según cantidad en la entidad). c. Computación y otras tecnologías informáticas como medio de estudio y consulta. Organización de clubes y grupos estables para actividades artísticas y deportivas es una tradición que se conserva en todas las licenciaturas. En educación especial se añade Aprendizaje de sistemas alternativos de comunicación, en particular el Sistema Braille y la Lengua de señas.				
Otros datos	Trabajo colegiado entre académicos para lograr consolidar el perfil de egreso, articular actividades, no caer en contradicciones y revitalizar el trabajo de las academias.				

Fuente: Elaboración propia con información de cada plan y programa de estudios.

Se generó una modificación en 2012 que aplicó únicamente para los planes y programas de estudio de las Licenciaturas en Educación Preescolar y en Educación primaria que contaba con las siguientes características (ver [Tabla 64](#)):

- Surgen de requerimientos y problemáticas del contexto que se clasifican en seis dimensiones.
- Se sustentan en el Programa de Mejoramiento institucional de las escuelas normales (PROMIN), con seis líneas.
- Su **objetivo o meta a alcanzar** estriba en que los estudiantes utilicen argumentos científicos, pedagógicos, metodológicos, técnicos e instrumentales con sentido crítico de acuerdo a su realidad.
- La **organización curricular** se desprende desde tres orientaciones curriculares y los rasgos del perfil de egreso.
- La **estructura curricular** se integra por cinco trayectos formativos que determinan el currículum.
- El **enfoque pedagógico** se centra en el aprendizaje por competencias desde la concepción constructivista y sociocultural del aprendizaje y de la enseñanza con carácter situado.
- La **metodología para la enseñanza** desde diferentes metodologías adecuadas al enfoque por competencias y con evaluación propia para este modelo.
- Se precisan tres **modalidades de titulación**, en las cuales se especifica el enfoque metodológico de la **investigación** que se propone para cada uno de ellos.
- El **enfoque de investigación** privilegia que los estudiantes introduzcan nociones y herramientas propias del pensamiento científico en su práctica profesional cotidiana.
- Las **estrategias de apoyo para los estudiantes** se concretan en la tutoría, las actividades extracurriculares y la movilidad.

Tabla 64. Desglose de elementos clave de los planes y programas de estudio 2012 de la Educación Normal	
Elemento de análisis	Primaria Plan 2012 y Preescolar Plan 2012
Fundamentación	Deriva de requerimientos y problemas que los cambios del contexto le colocan al docente que se clasifican en seis dimensiones: social, filosófica, epistemológica, psicopedagógica, profesional e institucional
Objetivo / Meta	Formar un docente de educación básica que utilice argumentos científicos, pedagógicos, metodológicos, técnicos e instrumentales para entender y hacer frente a las complejas exigencias que la docencia plantea.
Programa	Programa de Mejoramiento Institucional de las Escuelas Normales Públicas (PROMIN), a partir del cual los programas y políticas referidas a la formación de maestros estuvieron articulados con los establecidos para el sistema de educación superior, coadyuvando en el avance de la transformación de las escuelas normales públicas como instituciones de excelencia académica. Este programa se vio fortalecido por las evaluaciones externas realizadas durante los primeros seis años.
Organización curricular	Tres orientaciones curriculares que definen el Plan de estudios: Enfoque centrado en el aprendizaje, Enfoque basado en competencias y Flexibilidad curricular, académica y administrativa Rasgos del perfil de egreso del licenciado en educación preescolar y primaria, expresado en términos de competencias que se clasifican en competencias genéricas, competencias profesionales y las propias del ámbito de vinculación con la institución y el entorno. En todos los casos, difieren según la licenciatura de que se trate.
Estructura curricular	Cinco trayectos formativos que son espacios integrados por distintos componentes disciplinarios: <i>Trayecto psicopedagógico:</i> análisis de las diferentes corrientes de pensamiento pedagógico, psicológico, filosófico y social, que le permite comprender la complejidad que encierra el fenómeno educativo; <i>Trayecto de preparación para la enseñanza y el aprendizaje:</i> aborda el saber disciplinario necesario para el desarrollo de una práctica docente de alta calidad. <i>Trayecto de lengua adicional y tecnologías de la información y la comunicación:</i> como parte del currículum obligatorio del futuro docente. <i>Trayecto de práctica profesional:</i> vincula los saberes adquiridos o desarrollados en cada uno de los semestres con proyectos de intervención en el aula. <i>Trayecto de cursos optativos:</i> son espacios curriculares propuestos para atender requerimientos socioeducativos o institucionales, los cuales serán seleccionados por el estudiante en función de su interés o necesidad. En cada licenciatura las finalidades formativas de cada trayecto y los cursos que lo integran, difieren según la licenciatura de que se trate.
Enfoque pedagógico	Enfoque centrado en el aprendizaje que tiene como eje la concepción constructivista y sociocultural del aprendizaje y de la enseñanza con carácter situado. El enfoque por competencias desde su perspectiva sociocultural o socioconstructivista a través de la cual el estudiante moviliza e integra diversos saberes y recursos cognitivos cuando se enfrenta una situación-problema inédita
Metodología para la enseñanza	Aprendizaje por proyectos, el aprendizaje basado en casos de enseñanza, el aprendizaje basado en problemas, el aprendizaje en el servicio, el aprendizaje colaborativo, así como la detección y análisis de incidentes críticos.
Evaluación	Evaluación por competencias

Tabla 64. Desglose de elementos clave de los planes y programas de estudio 2012 de la Educación Normal	
Elemento de análisis	Primaria Plan 2012 y Preescolar Plan 2012
	<ul style="list-style-type: none"> Se prevé la evaluación diagnóstica, formativa y sumativa. Para cada trayecto formativo se especifican los tipos de evidencias a considerar. Lineamientos para la evaluación formativa y sumativa o de acreditación, desde un enfoque de mejora durante el proceso formativo
Modalidades de titulación	<ul style="list-style-type: none"> Portafolio y examen profesional. Informe de prácticas profesionales y examen profesional. Tesis de investigación y examen profesional.
Enfoque de investigación	<p>Se sitúa en la opción de titulación que elijan los estudiantes. Para la Tesis comienzan en el 5° semestre y en las otras opciones se comienza en 7° sem.:</p> <ul style="list-style-type: none"> Portafolio de evidencias se realiza un ejercicio de evaluación-reflexión-análisis-aprendizaje del conjunto de evidencias seleccionadas Informe de prácticas profesionales se enfocan en la investigación - acción. Tesis de investigación se siguen las pautas teórico-metodológicas sugeridas por las distintas perspectivas o tradiciones de la investigación
Estrategias de apoyo para los estudiantes	<ul style="list-style-type: none"> Tutoría Actividades extracurriculares Movilidad
Otros datos	<p>Algunos datos sobre la flexibilidad curricular, administrativa y académica:</p> <ul style="list-style-type: none"> Se basa en el sistema de créditos Selección de cursos (estudiante) durante su trayectoria académica Creación del sistema de asesoría y tutoría Impulso a la movilidad de los estudiantes Programas de formación con apoyo de las TIC Promueve la participación de los colegiados de profesores de las normales ante las autoridades educativas locales, para proponer contenidos regionales que habrán de incluirse en la formación de los estudiantes. <p>No se prevé el rol del docente de educación normal en este entramado.</p>

Fuente: Elaboración propia con información de cada plan y programa de estudios.

Otra modificación importante se observa en los programas y planes de estudio de las licenciaturas de todos los niveles y modalidades de la educación básica de 2018, en los cuales se presentan las siguientes características:

- Surgen de un diagnóstico del contexto y de la realidad del profesional de cada una de las carreras que se ofrecen y se fundamentan en los sustentos teóricos en boga, en las políticas nacional e internacional que se encuentran vigentes y principalmente en el marco pedagógico y normativo establecido en el Modelo Educativo para la Educación Obligatoria.

- Se **sustentan** en la *Estrategia de Fortalecimiento y Transformación de las Escuelas Normales (ENMEN)* que surge del PROMIN y que se basa en seis líneas.
- Su **objetivo o meta a alcanzar** estriba en concebir a los futuros docentes como artífices del cambio en la educación, añadiendo como elementos fundamentales en su formación, el enfoque de educación inclusiva y las habilidades socioemocionales.
- Las licenciaturas en Educación Preescolar y en Educación Primaria, vienen desde 2012 con una **organización curricular** que se define desde el enfoque centrado en el aprendizaje, el enfoque basado en competencias y la flexibilidad curricular, académica y administrativa que son las tres grandes orientaciones curriculares que definen el Plan de estudios de 2018. Esta organización priva en el resto de las licenciaturas, aunque en la de educación física y en la de Inclusión educativa se incorpora una cuarta orientación relacionada con el enfoque de la especialidad propia de estas carreras. Esta organización curricular también se define a través de los rasgos del perfil de egreso, expresados en todos los casos en términos de competencias.
- La **estructura curricular** se define por trayectos formativos que son comunes en su estructura en todas las licenciaturas y cuyos cursos difieren según la especialidad de que se trate.
- El **enfoque pedagógico** se plantea desde dos vertientes: el centrado en el aprendizaje y el enfoque por competencias en el cual la evidencia marca la tendencia para reconocer que los aprendizajes fueron adquiridos por los estudiantes. En el caso de las licenciaturas de Educación secundaria, la de Educación Física y la de Educación Inclusiva, se añaden enfoques acordes a la especialidad.
- Las **metodologías para la enseñanza** que se privilegian en todas las licenciaturas son el aprendizaje por proyectos, el aprendizaje basado en casos de enseñanza, el aprendizaje basado en problemas, el aprendizaje en el servicio, el aprendizaje colaborativo, así como la detección y análisis de incidentes críticos, apropiadas para los enfoques pedagógicos, que se complementan con un esquema de **evaluación basado en competencias**.
- Se plantean tres **modalidades de titulación** que culminan en cada caso con el examen profesional y que están ligadas con algunas de las competencias contenidas en el perfil de egreso de cada licenciatura.
- Las **estrategias de apoyo para los estudiantes** son la tutoría, las actividades extracurriculares y la movilidad.

Tabla 65. Desglose de elementos clave de los planes y programas de estudio 2018 de la Educación Normal					
Elemento de análisis	Primaria Plan 2018	Preescolar Plan 2018	Secundaria Plan 2018	Educación Física Plan 2018	Inclusión educativa Plan 2018
Fundamentación	Se fundamenta en las tendencias más recientes de la formación docente, en las que involucran a la educación normal en las dimensiones social, filosófica, epistemológica, psicopedagógica, profesional e institucional.				
					Además de las tendencias de la inclusión educativa y su enfoque.
Objetivo / Meta	Resignificación del papel de los maestros como artífices del cambio en la educación, como profesionales capaces de crear ambientes de aprendizaje inclusivos, equitativos, altamente dinámicos. Se aspira a que cuenten con los conocimientos, las habilidades, las actitudes y los valores necesarios que conduzcan a realizar una práctica docente de alta calidad, donde apliquen los conocimientos y habilidades pedagógicas adquiridas en su formación inicial para incidir en el proceso de aprendizaje de sus futuros alumnos		Colocar en el centro la enseñanza y el aprendizaje en diversas áreas y disciplinas, así como la formación de nuevos docentes a partir de su valoración en la realidad actual, en: <ul style="list-style-type: none"> • Dominio profundo de las disciplinas académicas • Prácticas pedagógicas frente a grupo desde el primer año • Incorporación de la educación socioemocional • Formación para la educación inclusiva • Uso de las tecnologías de la información y comunicación (TIC). 	Se hace énfasis y se profundiza en el dominio del enfoque de la educación física y su didáctica desde diversas perspectivas teórico-metodológicas que son objeto de enseñanza en la educación y de aquellas que explican el proceso educativo.	Es una exigencia normativa garantizar el aprendizaje y la participación plena y efectiva en la sociedad de las personas con discapacidad, con dificultades severas de aprendizaje, de conducta o de comunicación, o bien con aptitudes sobresalientes, desde un enfoque inclusivo. Por lo que se prioriza la formación de maestros para la inclusión educativa que coadyuve en la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje de todos los alumnos que cursan la EB.
Programa	El PROMIN se transforma en la Estrategia de Fortalecimiento y Transformación de las Escuelas Normales (ENMEN) con las siguientes líneas: <ul style="list-style-type: none"> • Transformación pedagógica de acuerdo al nuevo Modelo Educativo • Educación indígena e intercultural • Aprendizaje del inglés • Profesionalización de la planta docente en las Escuelas Normales • Sinergias con universidades y centros de investigación • Apoyo a las Escuelas Normales y estímulos para la excelencia. 				
Organización curricular	Tres orientaciones curriculares definen el Plan de estudios: Enfoque centrado en el aprendizaje, Enfoque basado en competencias y Flexibilidad curricular, académica y administrativa.			Cuatro orientaciones curriculares definen el Plan de estudios:	Cuatro orientaciones curriculares definen el Plan de estudios:





Tabla 65. Desglose de elementos clave de los planes y programas de estudio 2018 de la Educación Normal

Elemento de análisis	Primaria Plan 2018	Preescolar Plan 2018	Secundaria Plan 2018	Educación Física Plan 2018	Inclusión educativa Plan 2018
				Enfoque centrado en el aprendizaje, Enfoque basado en competencias, Enfoque de la Educación Física y Flexibilidad curricular, académica y administrativa.	Enfoque centrado en el aprendizaje, Enfoque basado en competencias, Enfoque de la Educación Inclusiva y Flexibilidad curricular, académica y administrativa.
	Rasgos del perfil de egreso expresados en términos de competencias que se clasifican en competencias genéricas y competencias profesionales. Son las mismas en preescolar y primaria.		Rasgos del perfil de egreso expresados en términos de competencias genéricas, competencias profesionales y competencias disciplinares.	Rasgos del perfil de egreso expresados en términos de competencias genéricas, competencias profesionales y competencias específicas.	Rasgos del perfil de egreso expresados en términos de competencias genéricas y competencias profesionales.
Estructura curricular	<p>Cuatro trayectos formativos que son un conjunto de espacios integrados por distintos componentes disciplinarios, que aportan sus teorías, conceptos, métodos, procedimientos y técnicas alrededor de un propósito definido para contribuir a la preparación profesional de los estudiantes. Los trayectos formativos describen las finalidades formativas que se persiguen con ellos, además de los cursos que los integran, y éstos son:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Bases teórico-metodológicas para la enseñanza • Formación para la enseñanza y el aprendizaje • Práctica profesional • Optativos <p>Cada curso explicita el propósito y descripción general; competencias del perfil de egreso a las que contribuye; estructura compuesta por unidades de aprendizaje; orientaciones generales para la enseñanza y el aprendizaje; sugerencias de evaluación y recursos de apoyo.</p>				
	<ul style="list-style-type: none"> • Bases teórico-metodológicas para la enseñanza con 10 cursos • Formación para la enseñanza y el aprendizaje con 19 cursos 	<ul style="list-style-type: none"> • Bases teórico-metodológicas para la enseñanza con 10 cursos • Formación para la enseñanza y el aprendizaje con 20 cursos 	<ul style="list-style-type: none"> • Bases teórico-metodológicas para la enseñanza con 12 cursos • Formación para la enseñanza y el aprendizaje (entre 20 y 22 cursos según cada especialidad) • Práctica profesional con 8 cursos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Bases teórico-metodológicas para la enseñanza con 12 cursos • Formación para la enseñanza y el aprendizaje con 22 cursos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Bases teórico-metodológicas para la enseñanza con 14 cursos • Formación para la enseñanza y el aprendizaje con 23 cursos. • Práctica profesional con 8 cursos.

Tabla 65. Desglose de elementos clave de los planes y programas de estudio 2018 de la Educación Normal					
Elemento de análisis	Primaria Plan 2018	Preescolar Plan 2018	Secundaria Plan 2018	Educación Física Plan 2018	Inclusión educativa Plan 2018
	<ul style="list-style-type: none"> Práctica profesional con 8 cursos Optativos con cinco cursos más seis para el aprendizaje del idioma inglés. 	<ul style="list-style-type: none"> Práctica profesional con 8 cursos. Optativos con cinco cursos más seis para el aprendizaje del idioma inglés. 	<ul style="list-style-type: none"> Optativos con cinco cursos más seis para el aprendizaje del idioma inglés. 	<ul style="list-style-type: none"> Práctica profesional con 8 cursos. Optativos con cinco cursos más seis para el aprendizaje del idioma inglés. 	<ul style="list-style-type: none"> Optativos con cuatro cursos más tres para el aprendizaje del idioma inglés.
Enfoque pedagógico	<p>Enfoque centrado en el aprendizaje que tiene como eje la concepción constructivista y sociocultural del aprendizaje. El proceso de aprendizaje tiene lugar gracias a las acciones de mediación pedagógica que involucran una actividad coordinada de intención-acción-reflexión entre los estudiantes y el docente.</p> <p>El enfoque por competencias desde su perspectiva sociocultural o socioconstructivista a través de la cual el estudiante moviliza e integra diversos saberes y recursos cognitivos cuando se enfrenta una situación-problema inédita.</p>				
			Se presenta además un enfoque para cada una de las especialidades de la Licenciatura en Secundaria	Enfoques de la educación física: <ul style="list-style-type: none"> Dinámico e Integrado de la Motricidad Pedagógico y humanista 	Enfoque de la inclusión educativa , el cual se ocupa de los niños que por tener discapacidad son excluidos, de aquellos que tienen dificultades severas de aprendizaje sin discapacidad, los que tienen capacidades sobresalientes y los niños con dificultades de conducta y comunicación.
Metodología para la enseñanza	Aprendizaje por proyectos, el aprendizaje basado en casos de enseñanza, el aprendizaje basado en problemas, el aprendizaje en el servicio, el aprendizaje colaborativo, así como la detección y análisis de incidentes críticos.				
Evaluación del estudiante	Recolección de evidencias sobre un desempeño competente del estudiante con la intención de construir y emitir juicios de valor a partir de su comparación con un marco de referencia constituido por las competencias. Se cumple con dos funciones básicas: evaluación formativa y sumativa.				
Modalidades de titulación	<ul style="list-style-type: none"> Portafolio de evidencias y examen profesional. Informe de prácticas profesionales y examen profesional. Tesis de investigación y examen profesional. 				
Enfoque de investigación	No se precisa				
Estrategias de apoyo para los estudiantes	<ul style="list-style-type: none"> Tutoría Actividades extracurriculares Movilidad 				

Fuente: Elaboración propia con información de cada plan y programa de estudios.

En cada plan y programa de estudio que se actualiza, se hacen visibles los aspectos en los que se centra la propuesta y los énfasis para la formación de los docentes que se pretende que incida en los alumnos de educación básica. No obstante, existe un desfase entre las reformas de los planes y programas de estudio de las licenciaturas y los correspondientes a la educación básica (Grupos focales, 2022), toda vez que por ejemplo el plan y los programas de estudios de educación básica que se diseñaron por competencias, comenzaron a implementarse antes de 2011, mientras que en la educación normal, los planes de estudio con este enfoque surgen en 2012 para los licenciados en educación preescolar y primaria y en 2018 para los futuros do-

Tabla 66. Licenciaturas propuestas por las unidades de la UPN en Jalisco

Licenciatura	Tipo de atención y particularidades	Esquemas de titulación	Objetivo / Finalidad
Licenciatura en Educación Preescolar Plan 1985, Licenciatura en Educación Primaria Plan 1985	Modalidades: semipresencial y sistema abierto, con organización semestral sabatinos o vespertinos y abierto, con 5 sesiones presenciales obligatorias. Duración 8 semestres. Las sesiones a distancia contemplaban talleres integradores, círculos de estudio y reuniones de diálogo entre pares.	Defensa de tesis, tesina, ensayo, monografías y examen general de conocimientos	
Licenciatura en educación preescolar y primaria, para el medio indígena (LEPEMI Plan 1990)	Ocho semestres en temporalidad variada, en procesos de receso escolar, en las comunidades Wixarika y nahua	Monografías, narrativas históricas, tesis, tesina y proyectos de innovación, así como examen general de conocimientos.	
Licenciatura en Educación, Plan 1994 con opciones terminales de preescolar, primaria y gestión educativa, vigentes hasta 2017.	Sistema abierto y semipresencial con duración de ocho semestres.	Tesis, tesina, monografía, proyectos de intervención docente, proyecto innovación en la gestión institucional, proyecto de innovación docente y examen general de conocimientos	
Licenciatura en Intervención Educativa LIE (2002, actualizada en 2009 y 2017).	Seis opciones terminales: <ul style="list-style-type: none"> • Educación de las personas jóvenes y adultas. • Gestión educativa • Educación inicial. • Interculturalidad e inclusión social Modalidad presencial en ocho semestres.	Tesis, tesina, ensayo científico, proyectos de intervención socioeducativa, informe de prácticas, examen general para egreso de la licenciatura (EGEL).	Se ofrece a egresados del nivel medio superior, profesores en servicio y profesionistas interesados en cursar la carrera.
Licenciatura en Pedagogía, Plan 2017, actualizado en 2019.	Presencial con duración de ocho semestres.	Tesis, tesina, ensayo científico, proyectos de intervención socioeducativa, informe de prácticas y talleres de concentración especializada para los alumnos rezagados	Se forma a profesionales capaces de analizar la problemática educativa y de intervenir de manera creativa en su solución

centes de educación secundaria, educación física y educación especial, así como algunas adecuaciones a preescolar y primaria, por ende existe al menos un año de diferencia en la publicación del plan de estudios y otros cuatro años más, para que egresen los primeros normalistas que fueron formados con el enfoque que se aplica en la educación básica.

Por su parte, las licenciaturas que han puesto a disposición del profesorado, las unidades de la Universidad Pedagógica Nacional en Jalisco, han tenido la característica principal de destinarse, en su mayoría, a docentes que ya se encuentran en servicio, principalmente con la finalidad de proporcionar nivelación pedagógica, no obstante, recientemente han incorporado otras carreras que favorecen las habilidades de quienes aún no se involucran en la carrera docente, pero que aspiran a desempeñarse en el ámbito educativo. Las principales características de estas propuestas formativas se plantean en la [Tabla 66](#).

La oferta para la formación inicial de los docentes en Jalisco...

Es amplia y diversa puesto que atiende a los grupos más numerosos de la educación básica, tales como preescolar, primaria y secundaria, lo cual permite que año con año egresen docentes con posibilidad de ocupar los espacios que quedan vacantes por jubilaciones, defunciones o renuncias en estos niveles educativos.

Asimismo, esta oferta es diversificada en función de su distribución geográfica y del número de instituciones que la ponen a disposición, ya que se distribuye a lo largo del territorio de la entidad por parte de once escuelas normales públicas en las que se imparten cinco licenciaturas, de las cuales, la de Educación Secundaria abarca once especialidades. Adicionalmente en las cinco unidades de la UPN se ofrecen servicios de formación inicial para docentes que cuentan con otra formación distinta a la educativa (Licenciatura en Nivelación), para docentes de educación indígena y otras que favorecen el desarrollo de habilidades pedagógicas y para la mejora de la práctica, con lo cual se incluyen grupos como educación inicial y educación media superior (aunque esto se contrastará en páginas siguientes con otros datos que permitan sustentar el impacto y campo de atención).

De ello se deriva que existe una complementariedad en los servicios que se brindan en Jalisco para los docentes, quedando pendiente lo correspondiente a la atención a docentes de Educación Telesecundaria.

Respecto a los planes y programas de estudio de las distintas licenciaturas, han sufrido modificaciones propias de las necesidades del sistema educativo y coordinadas normativamente por la instancia federal en el

caso de las escuelas normales y avaladas por la Coordinación Central del Ajusco para las que corresponden a la UPN.

Con relación a las escuelas normales, los planes y programas de estudio para la formación de docentes de las distintas especialidades y niveles educativos, son congruentes entre sí en cada una de sus versiones. En los últimos 22 años, ha habido tres modificaciones a los mismos y son el de 2012 y 2018 los que marcaron el punto de referencia para la formación desde el enfoque por competencias, mismo que se concretó en Jalisco en un ejercicio de acompañamiento a los docentes de las instituciones para que planearan e implementaran este enfoque (Entrevista 16, 2022). En el trayecto histórico, todos estos planes y programas se desprenden de la política nacional marcada por un Programa que ha variado su denominación y que ha determinado el rumbo de la educación normal en el país, a través de ejes estratégicos que sustentan su actuar, habiendo transitado por el PTFAEN, el PROMIN y actualmente (en 2022) la EDINEN y el PROFEXCE.

Se reconoce en todos estos planes, una intención de ir articulando elementos para dar un sustento claro a los procesos formativos, a los de evaluación y de titulación de los estudiantes normalistas a partir de criterios claros marcados en el perfil de egreso que en cada versión se ha propuesto y de estructuras curriculares, didácticas y enfoques precisos para cada caso. Se percibe que existe una clara intención de reconocer las necesidades de los contextos estatales a través de la incorporación de materias optativas que dependen de un diseño y producción estatal.

De manera específica, los planes y programas de estudio que inicialmente eran de educación especial y que se convierten en la Licenciatura en Inclusión educativa fueron los que sufrieron una modificación más profunda por el cambio de enfoque que surge en torno a la inclusión, no obstante, se percibe un debilitamiento en las habilidades que adquieren los egresados de las generaciones de educación especial (en sus distintas especialidades) respecto a la última versión del plan de estudios, debido a la reducción en asignaturas de corte especializante que les permitía diagnosticar y atender a profundidad las distintas discapacidades.

Cabe mencionar que en 2022 entraron en vigor los planes y programas de estudio del año en cuestión, mismos que ya se están operando y que, aunque aún no se concluye la etapa de codiseño, existen algunos elementos a resaltar al hacer un comparativo con la versión 2018 que aún están operando con las generaciones que están por egresar:

- Se estructuran a partir de los mismos componentes que en las versiones 2012 y 2018.
- Cambian del enfoque por competencias al enfoque centrado en el aprendizaje e interdependencia con la comunidad.
- Persisten las metodologías para la enseñanza, las estrategias de apoyo para los estudiantes, las modalidades de titulación y

coexisten un perfil general y un perfil profesional que definen el perfil de egreso de cada licenciatura con respecto a las versiones 2012 y 2018.

- Pasa de cuatro a cinco trayectos formativos
- La malla curricular se propone desde la lógica de la autonomía curricular considerando un apartado para integrar el **currículo nacional**, otro para incorporar **el estatal** y otro más que promueve la identidad **institucional**, lo cual implica que los docentes de las escuelas normales se integran en una fase de codiseño para determinar las asignaturas y/o cursos que son propios de cada institución, además de otras que corresponden exclusivamente a la entidad
- La condición de la Licenciatura en Inclusión educativa persiste en la Licenciatura en Educación Especial de este plan de estudios 2022 al incorporar asignaturas de apoyo a las distintas discapacidades, mas no áreas especializantes que permitían a los egresados contar con habilidades más profundas para atender a los alumnos con necesidades educativas especiales.

El diseño de la malla curricular, que incorpora los tres contextos -nacional, estatal e institucional-, representa una oportunidad para los estados y para las escuelas normales al tener el espacio para colocar elementos que son prioritarios en lo local y es al mismo tiempo un reto para los académicos que no estaban habituados a involucrarse en estos ejercicios ya que requieren desplegar otras habilidades que no necesariamente formaban parte de su hacer cotidiano, además de la diversidad de asignaturas que se generan, ya que cada escuela es responsable de definir las necesidades de acuerdo a su contexto. Ante ello, se requiere del acompañamiento y apoyo a los equipos de cada institución para reforzar sus capacidades y con ello puedan realizar este codiseño con la mejor calidad posible.

Por su parte, las licenciaturas que se ofrecen por parte de las UPN tienen un sentido de apoyo a quienes son profesionistas pero se desempeñan en el ámbito educativo, a fin de favorecer el desarrollo de habilidades didácticas no previstas por carreras ajenas a la educación, por ejemplo a través de las licenciaturas de nivelación y las de Educación en preescolar y primaria en el medio indígena. Una condición que han presentado las licenciaturas de la UPN es que sus egresados han sido desestimados para ingresar al servicio educativo en diferentes ciclos escolares dado que el profesiograma de educación preescolar, primaria o secundaria, no ha previsto que quienes egresan de esas licenciaturas puedan desempeñarse en estos niveles educativos y sus respectivas modalidades.

Finalmente, es de reconocer como aspecto a fortalecer la falta de coincidencia temporal entre los planes de estudio de los estudiantes normalistas y los de la educación básica, así como las habilidades con las que egresan de la licenciatura para desarrollar su trabajo áulico.

3.1.3 Requisitos para el ingreso

Un factor que incide en la calidad con que se brinda la oferta formativa a los futuros docentes, son los requisitos que se solicitan para ingresar a alguna carrera normalista o licenciatura en formación inicial docente y la carencia de estos requisitos, **genera también que existan prácticas poco favorables en el desarrollo de la formación.**

En la entidad, antes del período 2006 – 2013 existía una problemática importante relativa al ingreso de los aspirantes a ser docentes, ya que se daba la compra de lugares, la herencia de espacios, la participación en una rifa de lugares promovida por la Federación de Estudiantes de Guadalajara (FEG), la búsqueda de un “padrino” que apoye en el ingreso a la escuela normal en cuestión, entre otras prácticas. Esto conducía a que 800 de los 1,000 estudiantes que ingresaban a la educación normal, eran recomendados y de cada 100 recomendados, sólo cuatro habían pasado el examen (Entrevista 16: 2022).

De esta condición emerge en el periodo 2006-2013 la política de "Cero recomendados", la cual marcó un precedente en el estado de Jalisco con relación a los requisitos para ingresar a las escuelas normales, al eliminar las prácticas señaladas y establecer que todo aspirante debía:

- Aprobar el examen aplicado por el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL) como instancia externa para la evaluación. Aunado a ello, el proceso era además avalado por Notario Público.
- Cumplir con el mínimo de 850 puntos para ingresar a la escuela normal.
- Hacer efectiva la aplicación del promedio de 8 de egreso del bachillerato.

De ello surgieron varios resultados positivos, entre los cuales destacan:

- Se contó con un diagnóstico o perfil de ingreso claro de los estudiantes que se incorporaron a las escuelas normales.
- Se redujo la matrícula, dando mayores oportunidades a los egresados de ser contratados, lo que a su vez permitió que se equilibrara el rezago que había en la contratación.
- Se pasó del 11% de los estudiantes que obtenían espacio por concurso, a 87% en la primera generación que egresó después de haber puesto en marcha esta política.
- Se pasó de estar en la medianía a nivel nacional, a que cinco escuelas normales del estado se colocaran en los primeros lugares del país.

- Se priorizó el que los estudiantes de Jalisco tuvieran mayor posibilidad de ingresar a las escuelas normales por encima de los de otras entidades (Entrevista 16, 2022).

El precedente que marcó la política “Cero recomendados”, permitió que los requisitos de ingreso a la educación normal se sostuvieran durante varios años, así como los beneficios y resultados que de ello derivaron. Datos relevantes en las convocatorias que se publican por cada licenciatura de este servicio educativo son los siguientes:

- A partir del ciclo escolar 2014-2015 y hasta el 2019-2020 se aplica el examen CENEVAL EXANI II. Desde el ciclo escolar 2020-2021, se presenta un examen de conocimientos para la admisión diseñado por la Dirección de Evaluación Educativa de SEEJ, derivado de la intención de reducir el presupuesto para instancias externas e incorporarlo en la mejora de las instituciones de educación normal.
- Las convocatorias emitidas en el año 2011 y hasta el 2018 estaban dirigidas a los jaliscienses o a los egresados de bachillerato de escuelas de Jalisco interesados en cursar las licenciaturas, lo cual se eliminó a partir de las siguientes convocatorias, derivado de la política de inclusión que se genera a nivel nacional.
- A partir del ciclo 2019- 2020 en las escuelas normales el certificado médico deja de ser requisito de admisión y el promedio solicitado de bachillerato decrece. Además, el puntaje de calificación mínima solicitado, baja de 1000 a 950 puntos desde el ciclo escolar 2016-2017; ambos criterios obedecen a la política nacional de inclusión que se incorporó en este sexenio.
- Desde la operación de la política de “cero recomendados” y hasta el ciclo escolar 2018-2019, la convocatoria específica que el proceso de admisión sería certificado por notario público, condición que se eliminó posteriormente debido a condiciones de presupuesto.
- En la ENRMH que opera bajo la modalidad internado, desde el 2012 es necesaria una constancia de escasos recursos económicos y no ser mayor a 21 años; de 2020 hasta 2022, la edad deja de ser un requisito.
- En el año 2014, si se aspiraba a la especialidad en inglés de la Licenciatura en educación secundaria, se debía demostrar el dominio del idioma mediante examen y entrevista en fecha y hora determinada por la Escuela Normal Superior de Jalisco (ENSJ). A partir de 2022 es necesario dominio del idioma inglés en nivel B2 y constancia oficial que lo acredite.

Por su parte, las unidades de la UPN han marcado históricamente también algunos requerimientos para el ingreso a sus licenciaturas. En las convocatorias

2018, 2019, 2020 y 2021, el instrumento que valida conocimientos mínimos es el CENEVAL EXANI II, además para la UPN 141 se solicita constancia del Examen XB-II G en la Licenciatura en pedagogía.

En las instituciones de formación inicial docente, las convocatorias históricamente han establecido algunos requisitos recurrentes que son necesarios para el ingreso:

- Constancia de término de bachillerato.
- Documentos de Identificación oficial del aspirante (INE, acta de nacimiento y CURP).
- Presentar examen que valide los conocimientos mínimos requeridos para cursar una licenciatura.
- Cuotas de recuperación.

En ambos subsistemas el promedio requerido del bachillerato se especifica a continuación por ciclo escolar y ha ido variando a través del tiempo como se presenta en la [Tabla 67](#):

Tabla 67. Histórico de puntajes mínimos requeridos en las instituciones de formación inicial docente			
Ciclo escolar	Escuelas normales		Unidades de la UPN
	Promedio mínimo del bachillerato	Puntaje mínimo de ingreso	Promedio mínimo del bachillerato
2011-2012	8.0	1000	S/D
2012-2013	8.0	1000	S/D
2013-2014	8.0	1000	S/D
2014-2015	8.0	1000	S/D
2015-2016	8.0	1000	S/D
2016-2017	8.0	950	S/D
2017-2018	8.0	950	S/D
2018-2019	8.0	950	7.0
2019-2020	6.0	950	7.0
2020-2021	6.0	950	7.0
2021-2022	6.0	950	7.0

Fuentes: Convocatorias para el ingreso a las escuelas normales y a las unidades de la UPN del ciclo escolar 2011-2012 al 2021-2022

Derivado de la pandemia, los procesos también evolucionaron al permitir presentar algunos de los requisitos de manera virtual a partir del ciclo escolar 2020-2021.

En la última convocatoria revisada se establecen, para ingresar a las instituciones que brindan servicios de formación inicial docente, los siguientes requisitos:

Tabla 68. Requisitos para ingreso a la formación inicial docente del ciclo escolar 2021-2022	
Escuelas Normales	Unidades de la UPN
<ul style="list-style-type: none"> • Documentos de identificación oficial: <ul style="list-style-type: none"> ○ Acta de nacimiento ○ CURP • Certificado de bachillerato o su equivalente con un promedio aprobatorio. • Aportación para el desarrollo académico y tecnológico de la institución. • Para la ERMH en modalidad internado: Presentar constancia expedida por la autoridad municipal del lugar de residencia permanente, que certifique que la madre, padre o tutor del interesado es de escasos recursos económicos y apegarse al reglamento del internado en la institución. • El aspirante a la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Inglés en Educación Secundaria, deberá demostrar dominio del idioma inglés mínimo en nivel B2, mediante una certificación emitida por una institución acreditada, con fecha de expedición no mayor a 5 años. • Si el aspirante aún cursa el último semestre del bachillerato, presentar certificado parcial o constancia de estudios con calificaciones sin adeudo de asignatura. 	<ul style="list-style-type: none"> • Documentos de identificación oficial: <ul style="list-style-type: none"> ○ CURP en copias tamaño oficio. ○ Identificación oficial vigente (INE o IFE) y copia. • Certificado de Bachillerato con promedio mínimo de 7.0 (siete punto cero) y copias tamaño oficio. • Acta de nacimiento expedida en los últimos tres meses y copias tamaño oficio. • 4 cuatro fotografías tamaño credencial a color. • Constancia del Examen EXANI II del CENEVAL para las Unidades 142, 143, 144 y 145, y constancia del Examen XB-II G de ExBach Tecnología Educativa (EXBACH) para la Unidad 141. El cual deberán de realizar en las instalaciones de la UPN de su elección, en la fecha que sea señalada y cumpliendo los protocolos de higiene y seguridad que para su efecto sean indicados por las autoridades sanitarias y educativas correspondientes.

Fuentes: Convocatoria (ingreso a normales) 2021; Convocatoria. Licenciatura en Intervención Educativa (2021-2025) & Convocatoria. Licenciatura en Pedagogía (2021-2025).

3.1.4 Estadística de ingreso a la formación inicial docente

Con el propósito de aportar datos que permitan revisar resultados históricos y mostrar la realidad en diferentes etapas de la formación inicial de los docentes, se hace necesario reconocer aquellos que han sido prioritarios para la selección e ingreso de los aspirantes (promedio del bachillerato, número de espacios que se ponen a disposición y matrícula), pero también los que facilitaron su tránsito por la carrera (actividades extracurriculares) y los que se consideran los resultados últimos de su formación (promedio de egreso, número de egresados y número de titulados). Si bien esta información no es exhaustiva, nos permite realizar un recorte de las realidades en el trayecto histórico de la formación inicial de los docentes en Jalisco.

a. Promedio del bachillerato para el ingreso a la formación inicial docente

Como se ha mencionado, el promedio del bachillerato es uno de los requisitos para acceder a los programas de las licenciaturas en educación y está establecido en las convocatorias de cada ciclo escolar, con variaciones anuales como ya se mencionó previamente.

En los últimos doce años, el promedio del bachillerato de los estudiantes que ingresaron a la Licenciatura en educación preescolar ha oscilado entre 8.9 y 9.0. En este período, la escuela que ha recibido aspirantes con mejores promedios ha sido la ENEA y la que ha recibido con promedios más bajos ha sido la ENEUT. Por su parte, el CREN ha tenido un decremento en el promedio con que ha recibido a sus aspirantes de 2011 (9.11) a 2022 (8.71) (ver [Tabla 69](#)).

Tabla 69. Histórico del promedio de ingreso de la Licenciatura en Educación Preescolar

Institución	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	Promedio global
CREN	9.13	8.81	9.21	9.02	8.75	8.96	8.85	8.86	8.91	8.63	8.94	8.71	8.90
ENEA	9.08	9.15	9.33	9.11	9.19	9.09	9.12	9.08	9.34	9.15	9.24	8.89	9.15
ENEG	8.81	8.88	8.89	8.94	9.02	8.92	8.96	8.98	8.89	9.09	8.94	9.02	8.94
ENRMH	9.14	8.87	9.00	9.02	8.85	8.65	8.97	9.18	8.99	8.84	9.01	9.01	8.96
ENEUT	8.78	8.67	8.55	8.75	8.55	8.75	8.65	8.95	8.79	8.75	8.67	8.78	8.72
Promedio global	9.0	8.9	9.0	9.0	8.9	8.9	8.9	9.0	9.0	8.9	9.0	8.9	

Fuente: Dirección de Educación Normal.

La **Licenciatura en educación primaria** muestra un promedio de ingreso que oscila entre 9.0 y 9.1 en el mismo período. La ENEA es también la escuela que ha recibido aspirantes mejor calificados (9.2), no obstante, en el último ciclo escolar (2022-2023), mostró su punto más bajo en 8.96. La ENECO es la escuela que ha recibido estudiantes con los promedios más bajos. Por su parte, en la ENEUT se ha ido incrementando el promedio con el que ingresan sus aspirantes, con algunos altibajos (ver [Tabla 70](#)).

Tabla 70. Histórico del promedio de ingreso de la Licenciatura en Educación Primaria

Institución	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	Promedio global
CREN	9.18	9.19	9.10	8.94	8.91	8.89	9.04	9.00	9.01	9.07	9.10	9.00	9.04
ENECO	8.81	8.87	8.76	8.91	8.72	8.76	8.92	8.97	8.79	8.67	8.96	8.72	8.82
ENESAM	8.88	9.04	9.08	9.11	09.02	8.98	8.97	9.05	9.04	9.15	9.12	8.89	9.03
ENEA	8.98	9.00	9.10	9.39	9.14	9.41	9.10	9.16	9.37	9.30	9.46	8.96	9.20
ENEUT	8.98	9.12	9.21	9.34	9.10	9.18	9.06	9.11	9.19	9.15	9.28	9.43	9.18
ENRMH	8.84	8.86	8.95	8.84	8.90	8.84	8.95	8.93	8.91	8.76	8.85	8.78	8.87
Promedio global	8.9	9.0	9.0	9.1	9.0	9.0	9.0	9.0	9.1	9.0	9.1	9.0	

Fuente: Dirección de Educación Normal.

Respecto a las **Licenciaturas en educación secundaria**, el promedio general se manifiesta en el rango de 8.6 a 8.9, siendo 2020 el año en que se presenta el promedio de ingreso más bajo de 8.6. De 2011 a 2017, los promedios de ingreso de los aspirantes en las diferentes licenciaturas fueron los mismos en cada ciclo escolar (entre 8.7 y 8.9), con excepción de la Licenciatura para la enseñanza de la física, cuyos datos oscilan entre 8.4 y 9.1. A partir de 2018, cada licenciatura ha presentado promedios de ingreso diversos: han ido disminuyendo paulatinamente en todas las licenciaturas (destaca Formación ética y ciudadana, Química y Geografía que presentan una diferencia de hasta cinco décimas en los promedios mínimos y máximos de ingreso), con excepción de Matemáticas que ha sostenido el promedio entre 8.8 y 9.1 (ver [Tabla 71](#)).

Tabla 71. Histórico de promedios de ingreso de las Licenciaturas en Educación Secundaria

Especialidad	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	Promedio global
Biología				8.9	8.7	8.7	8.8	8.7	8.9	8.6	8.8	8.5	8.73
Física	8.8	8.9	8.7	8.7	8.8	9.1	8.7	8.4	8.5	8.5			8.72
Formación ética y ciudadana	8.8	8.7	8.9	8.9	8.7	8.7	8.8	9.0	8.7	8.6	8.8	8.5	8.76
Geografía	8.8	8.7	8.9	8.9	8.7	8.7	8.8		8.7	8.4	8.7	8.4	8.71
Historia	8.8	8.7	8.9	8.9	8.7	8.7	8.8	8.9	8.7	8.6	8.6	8.6	8.74
Química	8.8	8.7	8.9	8.9	8.7	8.7	8.8	9.1	8.7	8.9	8.5	8.9	8.81
Matemáticas	8.8	8.7	8.9	8.9	8.7	8.7	8.8	9.1	9.0	8.8	9.0	9.0	8.87
Español	8.8	8.7	8.9	8.9	8.7	8.7	8.8	8.8	8.8	8.5	8.6	8.8	8.77
Inglés	8.8	8.7	8.9	8.9	8.7	8.7	8.8	8.7	8.9	8.8	8.8	8.5	8.77
Promedio global	8.8	8.7	8.9	8.9	8.7	8.8	8.8	8.9	8.8	8.6	8.7	8.7	

Fuente: Dirección de Educación Normal.

En las Licenciaturas relacionadas con la **educación especial e inclusiva**, las que se han ofrecido en la ENSE, mostraron promedios relativamente constantes de 2013 a 2018 (8.67 a 8.74). Se observa un poco de mayor variación en los promedios con que ingresan los estudiantes año con año en el plan de estudios de la Licenciatura en educación inclusiva, tanto la que se ofrece en el CREN como en la ENSE (ver [Tabla 72](#)).

Tabla 72. Histórico del promedio de ingreso de las Licenciaturas en Educación Especial

Licenciatura - Institución	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	Promedio
Educación especial CREN	8.86	8.65	8.74	9.15									8.85
Educación especial ENSE	8.84	8.54	8.74	8.71	8.71	8.66	8.73	8.67	8.88				8.72
Educación inclusiva CREN								8.57	8.76	8.85	8.76	8.70	8.73
Educación inclusiva ENSE								8.88	8.81	8.79	8.62	8.69	8.76
Promedio	8.9	8.6	8.7	8.9	8.7	8.7	8.7	8.7	8.8	8.8	8.7	8.7	

Fuente: Dirección de Educación Normal.

Para terminar, la **Licenciatura en intervención educativa**, de la cual se reporta información de las unidades 141, 142 y 143, ha manejado promedios de ingreso de sus aspirantes entre 8.31 y 8.57 en el período analizado. Históricamente, en la UPN 143 han ingresado los estudiantes con los promedios más altos (ver [Tabla 73](#)).

Tabla 73. Histórico de promedios de ingreso de la Licenciatura en Intervención Educativa (LIE) UPN

Unidad	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	Promedio global
UPN 141	8.50	8.20	8.20	8.40	8.20	8.50	8.30						8.33
UPN 142	8.50	8.30	8.40	8.20	8.50	8.30	8.50	8.40	8.30	8.40	8.40	8.10	8.36
UPN 143	8.08	8.61	8.54	8.32	8.30	8.25	8.28	8.75	8.54	8.47	8.55	8.64	8.44
Promedio global	8.36	8.37	8.38	8.31	8.33	8.35	8.36	8.57	8.42	8.44	8.48	8.37	

Fuente: Dirección de Unidades de la UPN.

La **Licenciatura en pedagogía** se imparte a partir del ciclo escolar 2017-2018 en las tres unidades de la UPN; históricamente la UPN 143 se registra el promedio global de ingreso de los últimos ciclos escolares más alto con 8.7 (ver [Tabla 74](#)).

Tabla 74. Histórico de promedios de ingreso de la Licenciatura en Pedagogía UPN

Unidad	2017	2018	2019	2020	2021	2022	Promedio global
UPN 141	8.3	8.2	8.5	8.3	8.4	8.2	8.32
UPN 142	8.2	8.4	8.5	8.3	8.1	8.2	8.28
UPN 143	8.32	8.31	8.7	9.25	9.19	8.89	8.78
Promedio global	8.27	8.30	8.57	8.62	8.56	8.43	

Fuente: Dirección de Unidades de la UPN.

Es de valorar la importancia que tiene la definición de un promedio mínimo del bachillerato como uno de los criterios para el ingreso a la formación inicial docente, ya que este factor brinda mayor certeza de la calidad de los que serán los futuros docentes.

b. Entidad federativa de procedencia

Previo al año 2012 existía una realidad en Jalisco en la cual un alto porcentaje de los estudiantes procedían de otro estado e incluso algunas de ellas, atendían casi exclusivamente a futuros docentes de otra entidad, por ejemplo la ENECO a estudiantes de Zacatecas, o la ENRMH a los de Nayarit, por mencionar algunas. De ahí surge la relevancia de hacer una revisión de la estadística en este sentido.

A raíz de la política “Cero recomendados”, del año 2012 a la fecha, de manera global el 96% de los estudiantes que han ingresado a las instituciones de formación inicial docente, son originarios de Jalisco y sólo el 4% provienen de otros espacios geográficos. De los estudiantes originarios de otros estados, el 63% se insertan en las escuelas normales y el 37% en las unidades de la UPN.

En los ciclos escolares 2017-2018 y 2018-2019 se tuvo una mayor captación de estudiantes de otras entidades federativas y de Estados Unidos, alcanzando 6.14% (74 estudiantes) y 6.09% (92 estudiantes) respectivamente. Los ciclos escolares en los que ha habido menos estudiantes externos al estado de Jalisco fueron 2012-2013 y 2013-2014 con 1.24% (14 estudiantes) y 1.4% (16 estudiantes) respectivamente (ver [Tabla 75](#)).

A partir del ciclo escolar 2019-2020, se admiten aspirantes egresados del bachillerato o su equivalente, sin distinción de la entidad federativa de procedencia.

En los ciclos escolares 2019-2020 y 2021-2022 se incorporaron a la matrícula de las escuelas normales de Jalisco, estudiantes procedentes de 22 espacios geográficos distintos a la entidad, mientras que en el ciclo escolar 2020-2021 ocurrió este fenómeno, provenientes de 19. El ciclo escolar 2015-2016 se recibieron estudiantes de 9 entidades distintas a Jalisco.

Los estudiantes de otras latitudes se han incorporado principalmente en las siguientes instituciones: Escuela Normal Experimental de Colotlán (128), provenientes principalmente de Zacatecas; Unidad 145 de la UPN (99) cuyo estado de origen primordialmente es Hidalgo y Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Jalisco (79), especialmente de Michoacán y la Ciudad de México.

Tabla 75. Histórico de alumnos por entidad federativa que ingresaron a las instituciones de formación inicial docente en Jalisco

Entidad / Ciclo Escolar	2012-2013	2013-2014	2014-2015	2015-2016	2016-2017	2017-2018	2018-2019	2019-2020	2020-2021	2021-2022	Total por entidad
Aguascalientes	1	0	1	0	2	0	0	0	2	2	8
Baja California	1	1	0	0	3	0	3	1	1	3	13
Baja California Sur	1	0	0	0	0	1	0	1	2	0	5
Campeche	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Coahuila	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	2
Colima	0	0	5	4	2	4	2	8	3	4	32
Chiapas	0	0	0	0	1	2	1	1	1	1	7
Chihuahua	0	0	1	0	1	0	0	0	2	1	5
Distrito Federal	1	1	3	5	2	4	2	7	8	10	43
Durango	0	2	0	2	0	1	0	0	0	0	5
Guanajuato	1	0	0	1	1	4	0	1	0	4	12
Guerrero	0	0	1	0	1	0	1	3	0	1	7
Hidalgo	0	0	0	0	30	22	58	0	3	0	113
Jalisco	1,114	1,127	997	1,113	1,131	1,419	1,809	2,043	1,950	1,982	14,685
México	1	0	2	0	2	3	2	12	8	7	37
Michoacán	2	2	11	1	5	4	7	7	10	6	55
Morelos	0	0	0	0	0	0	1	0	2	1	4
Nayarit	1	1	7	1	5	8	5	5	5	6	44
Nuevo León	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1
Oaxaca	0	0	0	0	0	1	0	1	0	2	4
Puebla	0	0	0	1	0	0	0	1	1	2	5
Querétaro	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	2
Quintana Roo	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
San Luis Potosí	0	2	1	0	1	1	0	1	0	0	6
Sinaloa	0	1	1	0	0	2	2	1	5	2	14
Sonora	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	3
Tabasco	0	0	0	0	0	0	0	0	1	4	5
Tamaulipas	0	0	0	0	1	0	1	0	0	1	3
Tlaxcala	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	2
Veracruz	1	1	3	0	2	3	6	1	3	2	22
Yucatán	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1
Zacatecas	0	2	4	12	13	27	0	8	29	30	125
Estados Unidos	4	2	3	1	2	4	4	2	8	4	34
Total de alumnos externos	14	16	43	28	74	92	95	67	95	95	619
Total de alumnos que ingresan	1,128	1,143	1,040	1,141	1,205	1,511	1,904	2,110	2,045	2,077	15,304

Fuente: Estadística educativa de las escuelas públicas de educación superior formadoras de docentes del nivel de licenciatura. Dirección General de Planeación.

Las entidades federativas y países que más estudiantes han aportado a las instituciones formadoras de docentes de Jalisco, son Zacatecas (125), Hidalgo (113), seguidas por Michoacán (55), Nayarit (44), Cd. de México (43), Estados

Unidos (34) y Colima (32). Las entidades de las cuales no ha habido estudiantes son Campeche y Quintana Roo y aquellas de las cuales su participación en las instituciones jaliscienses ha sido mínimo, son Yucatán, Coahuila, Querétaro, Morelos, Nuevo León, Sonora, Tamaulipas y Tlaxcala (menos de 5 estudiantes en total en cada una).

A partir de lo anteriormente descrito, se puede afirmar que el requisito de ser aspirante de Jalisco o con bachillerato de la entidad, establecido en las convocatorias de los ciclos escolares 2012-2013 y hasta 2015-2016 coincide con el número de ingresos de estudiantes jaliscienses y de otras entidades federativas en ese mismo periodo. Esta condición brindaba a los egresados de las escuelas normales mayor posibilidad de obtener una plaza en el sistema educativo de Jalisco al egresar de su formación como docentes, sin tener que cambiarse para residir en otro estado. A pesar de que esta política siguió aplicándose en los ciclos 2016-2017 y 2017-2018, destaca la incorporación del mayor número de alumnos de otros estados con respecto al resto de los ciclos escolares.

c. Espacios que se ofrecen

En cada una de las convocatorias o bien, como parte del control interno de cada institución o de la dirección de subsistema, año con año se establece un número máximo de estudiantes que se recibirán en cada licenciatura. Este número de espacios, en algunos ciclos escolares fue determinado en función de las plazas que quedarían vacantes en la Educación Básica y que serían ocupadas por docentes nóveles. En otros años, se desconocen los métodos para su definición.

La estadística relativa al número de espacios que se han puesto a disposición en las licenciaturas año con año (ver [Tabla 76](#)), señala que éste ha sido constante, manteniéndose en la generalidad las carreras de formación inicial docente, con excepción de las Licenciaturas en Educación Primaria, en Pedagogía, y en Intervención educativa, de las cuales, las dos primeras han ido en ascenso importante y la última ha decrecido. Por otro lado, en un lapso de diez años, en el ciclo escolar 2019-2020 es cuando mayor número de espacios (2,307) se han abierto en las distintas licenciaturas y el ciclo escolar con menor oferta fue 2013-2014 (1,349 sustentantes).

Es de señalar que este dato por sí mismo, resulta poco útil si no es en contraste con la matrícula que ingresa, razón por la cual, la información relativa a ese tópico se aporta en el siguiente apartado.

Tabla 76. Histórico de espacios que se ofrecen en las licenciaturas en formación inicial docente.

Licenciatura en:	2012-2013	2013-2014	2014-2015	2015-2016	2016-2017	2017-2018	2018-2019	2019-2020	2020-2021	2021-2022
Educación especial. Área auditiva y de lenguaje	25	20	100	20	20	20				
Educación especial. Área intelectual	65	40	120	20	20	20				
Educación especial. Área motriz	25	20	100	20	20	20				
Educación especial. Área visual	0	0	100	20	20	20				
Inclusión educativa								132	120	130
Educación física	99	78	68	50	50	50	50	100	100	100
Educación preescolar	185	180	180	195	190	195	195	215	230	267
Educación primaria	510	510	521	530	576	625	685	769	770	787
Educación secundaria (E. S.). Especialidad en biología			25	25	25	25				
E. S. Especialidad en español	25	25	25	50	50	50				
E. S. Especialidad en física			25	25	25	25				
E. S. Especialidad en formación cívica y ética	25	25	25	25	25	25				
E. S. Especialidad en geografía	25	25	25	25	25	25				
E. S. Especialidad en historia	25	25	25	25	25	25				
E. S. Especialidad en inglés	25	25	25	25	25	25				
E. S. Especialidad en matemáticas	25	25	50	50	50	50				
E. S. Especialidad en química	25	25	25	25	25	25				
E. S. Especialidad en telesecundaria				25						
Enseñanza y aprendizaje de la biología en E. S.							25	25	25	25
Enseñanza y aprendizaje (E. y A.) de la física en E. S.							25	25	20	20
E. y A. de la formación ética y ciudadana en E. S.							25	25	25	25
E. y A. de la geografía en E. S.								25	25	20
E. y A. de la historia en E. S.							25	25	25	25
E. y A. de la química en E. S.							25	25	20	20
E. y A. de las matemáticas en E. S.							50	60	60	60
E. y A. del español en E. S.							50	60	60	60
E. y A. del inglés en E. S.							25	25	25	30
Educación										
Intervención educativa	287	326	264	274	218	280	214	203	203	171
Pedagogía						238	478	593	491	422
Educación inicial y preescolar							91			
Total	1,371	1,349	1,703	1,429	1,389	1,743	1,963	2,307	2,199	2,162

Fuente: Dirección General de Planeación, 2022.



d. Matrícula de ingreso

La matrícula de ingreso se refiere al número de alumnos que se incorporan a la formación inicial docente al haber cubierto los requisitos para ingresar y haberse inscrito debidamente conforme lo marcan los lineamientos que cada año se establecen por parte de la Secretaría de Educación del Estado de Jalisco en las distintas convocatorias que se han publicado.

En la mayoría de las licenciaturas, la cantidad de alumnos matriculados se ha incrementado del ciclo escolar 2012-2013 a la fecha, con excepción de la Licenciatura en Intervención Educativa impartida por la UPN, misma que presenta un decremento de casi la mitad de la matrícula que inicialmente se reporta. Las licenciaturas que más demanda han tenido en el histórico, son la Licenciatura en Primaria (6,218), seguidas de la Licenciatura en Intervención educativa (2,017), en Preescolar (1,989) y en Pedagogía (1,831).

Las licenciaturas que no presentan datos (ver [Tabla 77](#)), obedece a que reportan que no se abrieron espacios en ese ciclo escolar, no obstante en ese mismo período, es posible que se registren egresados o titulados debido a los alumnos rezagados que se nivelan para obtener el grado.

En la Licenciatura en Educación Inclusiva, que se ofrece a partir del ciclo escolar 2019-2020, se tiene un mayor número de estudiantes que en la sumatoria de los que se tenían en las diferentes áreas de educación especial (auditiva y de lenguaje, intelectual, motriz y visual), en ambas instituciones que la imparten.

Ahora bien, al hacer un contraste entre la oferta de espacios y la matrícula de ingreso, resalta (ver [Tabla 77](#) y [Anexo 4](#)):

- En los ciclos escolares 2014-2015, 2015-2016 y 2016-2017, en un alto número de licenciaturas se ocuparon al menos del 50% de los espacios que se abrieron (12 de 17 carreras, 7 de 18 y 7 de 17 carreras respectivamente).
- En el ciclo escolar 2021-2022, en todas las licenciaturas que se abrieron, se ocuparon el 80% o más de los espacios. Por su parte, en el ciclo

escolar 2020-2021, 14 de las 15 carreras de licenciatura fueron cubiertas en esta proporción.

- En las Licenciaturas en educación primaria y en educación preescolar se han cubierto de manera permanente el 80% o más de los espacios que se han abierto en los últimos diez ciclos escolares. Esta condición también la ha sostenido durante ocho ciclos escolares la Licenciatura en educación secundaria con especialidad en español y durante siete ciclos escolares las Licenciaturas en educación secundaria con especialidad en inglés y la de intervención educativa.
- Del ciclo escolar 2018-2019 a la fecha, el número de espacios que se abrieron, fueron rebasados por la matrícula de ingreso de manera intermitente en un total de seis de las licenciaturas que se impartieron.
- Las licenciaturas en educación secundaria con varias especialidades (Plan 1999), al cambiar al plan de estudios de la Enseñanza y el aprendizaje de varias especialidades en educación secundaria (Plan 2018), presentan una variación importante al hacer el comparativo entre la matrícula y los espacios que se ofrecen: en el plan de estudios de 1999 la ocupación de espacios era muy baja en varias de las licenciaturas (física 8%, química 8% y geografía 12%), mientras que en las licenciaturas del plan de estudios 2018, se han ocupado prácticamente el 100% de los espacios en las distintas especialidades, aunque el número de espacios que se han ofrecido, no ha cambiado.

Tabla 77. Histórico del comparativo entre la oferta de espacios y la matrícula en las licenciaturas en formación inicial docente

Licenciatura en:	2012-2013		2013-2014		2014-2015		2015-2016		2016-2017		2017-2018		2018-2019		2019-2020		2020-2021		2021-2022		
	Espacios	Matrícula	Espacios	Matrícula	Espacios	Matrícula	Espacios	Matrícula	Espacios	Matrícula	Espacios	Matrícula	Espacios	Matrícula	Espacios	Matrícula	Espacios	Matrícula	Espacios	Matrícula	
Educación especial (E.E). Área auditiva y de lenguaje	25	20	20	14	100	14	20	18	20	20	20	20									
E.E. Área intelectual	65	45	40	28	120	19	20	19	20	20	20	20									
E.E. Área motriz	25	14	20	13	100	5	20	13	20	18	20	20									
E.E. Área visual	0	0	0	0	100	1	20	6	20	8	20	20									
Inclusión educativa															132	142	120	121	130	126	
Educación física	99	37	78	33	68	24	50	35	50	36	50	40	50	43	100	78	100	104	100	92	
Educación preescolar	185	165	180	173	180	174	195	188	190	190	195	195	195	193	215	214	230	232	267	265	
Educación primaria	510	500	510	508	521	479	530	506	576	591	625	622	685	685	769	771	770	769	787	787	
Educación secundaria (E. S.) con especialidad (Esp). en biología					25	10	25	13	25	14	25	14									
E. S. Esp. en español	25	25	25	25	25	25	50	29	50	24	50	47									
E. S. Esp. en física					25	0	25	2	25	6	25	2									
E. S. Esp. en formación cívica y ética	25	13	25	15	25	8	25	8	25	7	25	13									
E. S. Esp. en geografía	25	3	25	7	25	0	25	3	25	5	25	3									
E. S. Esp. en historia	25	13	25	20	25	7	25	10	25	9	25	15									
E. S. Esp. en inglés	25	20	25	12	25	13	25	20	25	15	25	22									
E. S. Esp. en matemáticas	25	23	25	25	50	25	50	33	50	34	50	31									
E. S. Esp. en química	25	15	25	14	25	2	25	2	25	5	25	11									
E. S. Esp. en telesecundaria							25	2													

Tabla 77. Histórico del comparativo entre la oferta de espacios y la matrícula en las licenciaturas en formación inicial docente

Licenciatura en:	2012-2013		2013-2014		2014-2015		2015-2016		2016-2017		2017-2018		2018-2019		2019-2020		2020-2021		2021-2022		
	Espacios	Matrícula	Espacios	Matrícula	Espacios	Matrícula	Espacios	Matrícula	Espacios	Matrícula	Espacios	Matrícula	Espacios	Matrícula	Espacios	Matrícula	Espacios	Matrícula	Espacios	Matrícula	
Enseñanza y aprendizaje (E. y A.) de la biología en E. S.													25	18	25	25	25	25	25	25	25
E. y A. de la física en E. S.													25	5	25	5	20	19	20	19	
E. y A. de la formación ética y ciudadana en E. S.													25	13	25	25	25	25	25	25	25
E. y A. de la geografía en E. S.															25	12	25	21	20	19	
E. y A. de la historia en E.S.													25	10	25	22	25	25	25	25	25
E. y A. de la química en E.S.													25	6	25	20	20	20	20	19	
E. y A. de las matemáticas en E. S.													50	46	60	61	60	60	60	60	61
E. y A. del español en E. S.													50	54	60	62	60	61	60	60	
E. y A. del inglés en E. S.													25	25	25	23	25	25	30	29	
Intervención educativa	287	254	326	256	264	234	274	234	218	205	280	190	214	152	203	185	203	163	171	144	
Pedagogía											238	226	478	383	593	465	491	376	422	381	
Educación inicial y preescolar													91	91							
Total	1,371	1,147	1,349	1,143	1,703	1,040	1,429	1,141	1,389	1,207	1,743	1,511	1,963	1,724	2,307	2,110	2,199	2,046	2,162	2,077	

Fuente: Estadística educativa de las escuelas públicas de educación superior formadoras de docentes del nivel de licenciatura. Dirección General de Planeación.

Nota: Las Licenciaturas de nivelación en: Educación Primaria, Educación secundaria, Educación Media superior, la Licenciatura en Educación, así como las licenciaturas para el medio indígena para preescolar y primaria, que son ofrecidas por la UPN no presentan datos de espacios que se abren, ni matrícula, en virtud de que son reguladas por la UPN Ajusco y en la entidad no se cuenta con información al respecto.

Se visualiza en el ingreso a la formación inicial de los docentes...

La importancia de plantear con claridad las reglas del juego a través de las convocatorias que se emiten año con año para ingresar a cualquiera de las licenciaturas que se ofrecen y que definen en gran medida la política educativa en materia de formación inicial docente, pero también de ingreso al servicio educativo, es por ello que se resalta la valía de procesos que se han concretado en dichas convocatorias y que se han hecho efectivos al manifestarse resultados al respecto, tales como:

- Contar con instancias externas, con carácter neutral y objetivo para realizar la evaluación de los aspirantes (tales como el CENEVAL o las instancias que acreditan el nivel del idioma inglés), así como con el aval de una figura que legalmente valida los procesos (Notario Público), condición que se perdió conforme fueron pasando los años.
- El establecimiento del número de espacios que se ponen a disposición para proyectar la cantidad de docentes que se integrarán al sistema educativo cuando egresen de su proceso formativo, como criterio para determinar la matrícula.

Como es sabido, el promedio de egreso del bachillerato se considera un factor que incide en la calidad de los aspirantes a cualquier espacio formativo y a pesar del hecho de que este criterio haya disminuido con el paso del tiempo en las distintas convocatorias, no ha sido un elemento que incida en el promedio global de ingreso a cada licenciatura, ya que éste se ha sostenido en la mayoría de ellas. Esto se relaciona además con la alta demanda que existe en las instituciones formadoras de docentes (ya que se aprecia una creciente aproximación al 100% entre los lugares que se ofrecen y la matrícula) y en lo competitivo que resulta el proceso de ingreso.

Por otra parte, si bien, con la política "Cero recomendados" se prefirió a los aspirantes jaliscienses para ingresar a la educación normal y el número de aspirantes de otras latitudes ha incrementado al haber eliminado este requisito, el porcentaje de sustentantes del estado que se incorporan a la formación inicial docente se mantiene en un alto porcentaje, llegando al 94% el promedio más bajo en el período analizado.

3.1.5 Actividades extracurriculares

Las instituciones de formación inicial docente ponen en marcha actividades extracurriculares cada ciclo escolar que complementan el currículo establecido y que fortalecen las competencias y habilidades del estudiantado.

En cada escuela normal las actividades extracurriculares varían conforme a sus necesidades, preferencias y a las habilidades que se desean fortalecer en los estudiantes.

Escuelas normales

En las escuelas normales implementan actividades extracurriculares que varían en número y tipo, cada ciclo escolar. En 2021-2022 se registra un mayor número de estas actividades y en 2020 - 2021 es cuando menos se llevaron a cabo (ver [Tabla 78](#)).

Tabla 78. Cantidad de actividades extracurriculares por ciclo escolar en las escuelas normales

Ciclo escolar	Número de actividades extracurriculares
2018-2019	51
2019-2020	45
2020-2021	38
2021-2022	68

Fuente: Instrumento "Condiciones de las Instituciones de Educación Superior".

La participación de los estudiantes también varía según el tipo de actividad y la institución. De las seis instituciones que reportaron información en este sentido, destacan que las actividades extracurriculares de mayor participación aparecen en la [Tabla 79](#).

Tabla 79. Actividades extracurriculares de mayor participación en las escuelas normales por ciclo escolar

Ciclo escolar	Institución	Actividad	Número de participantes
2018-2019	ByCENJ	Selectivo de estudiantina	162
		Hatta Yoga	141
	CREN	Taller de educación física	116
		ENEUT	Semana cultural
2019-2020	ByCENJ	Conferencias magistrales	240
		Selectivo de estudiantina	135
	CREN	Taller "Aprender a jugar, aprender jugando en la escuela primaria"	124
		Curso-taller para la elaboración de material didáctico	135
ENEUT	Curso-taller de educación física y deporte: desarrollo físico y salud	86	
	Semana cultural	260	
2020-2021	ByCENJ	Conferencias magistrales	240
		Taller de elaboración de material didáctico para el proceso de enseñanza - aprendizaje en la escuela primaria	187
	ENSE	Selectivo de danza folclórica	165
		Cursos de USICAMM	150
2021-2022	ByCENJ	Taller "Los primeros auxilios en el patio de la escuela primaria"	261
		Taller "Aprender a jugar, aprender jugando en la escuela primaria"	149
		Taller "Estrategias didácticas de intervención para situaciones de emergencia en educación básica"	149
	CREN	Curso-taller para la elaboración de material didáctico	167
	ENEUT	Feria Internacional del Libro en Guadalajara	100
	ESEF	Congreso de Recrea Academy	120

Fuente: Instrumento "Condiciones de las Instituciones de Educación Superior".

Por su parte, se llevan a cabo otras actividades en las cuales existe una participación mínima por parte del estudiantado (ver [Tabla 80](#)).

Tabla 80. Actividades extracurriculares de menor participación en las escuelas normales por ciclo escolar

Ciclo escolar	Institución	Actividad	Número de participantes
2018-2019	ESEF	Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal (CONISEN) 2019	1
	CREN	Taller de lectura y escritura	2
		Taller de carpintería	2
2019-2020	CREN	Taller de educación artística: danza	4
		Taller de educación artística: música vocal	4
2020-2021	ESEF	Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal (CONISEN) 2020	1
	ByCENJ	Mi niñez, la música y los coros en la escuela primaria. Nivel 2	7
2021-2022	CREN	Curso-taller de educación artística: expresión corporal y teatro	1
		Ortografía en la redacción y la lectura	2
		Taller de banda de guerra	2

Fuente: Instrumento "Condiciones de las Instituciones de Educación Superior".

La participación de los alumnos ha ido en incremento al paso de cada uno de los cuatro últimos ciclos escolares (2018-2019 a 2021-2022). Aunado a ello, se observa que existen actividades que son recurrentes en cada institución y que en esta tónica, van generando culturas en torno a las cuales las escuelas logran cierto nivel de distinción.

Tabla 81. Actividades extracurriculares más solicitadas por los estudiantes de escuelas normales

Institución	Licenciatura	Actividad
ByCENJ.	Licenciatura en educación primaria	<ul style="list-style-type: none"> • Lenguaje de señas mexicano • Atención a la discapacidad intelectual
CREN	Licenciatura en educación preescolar.	<ul style="list-style-type: none"> • Elaboración de material didáctico • Atención a la discapacidad intelectual.
CREN	Licenciatura en educación primaria	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo socioemocional • Primeros auxilios.
CREN	Licenciatura en inclusión educativa.	<ul style="list-style-type: none"> • Lenguaje de señas mexicano.
ENEA	Licenciatura en educación preescolar	<ul style="list-style-type: none"> • Lenguaje de señas mexicano • Atención a la discapacidad intelectual.
ENEA	Licenciatura en educación primaria	<ul style="list-style-type: none"> • Primeros auxilios • Lenguaje de señas mexicano.
ENECO	Licenciatura en educación primaria.	<ul style="list-style-type: none"> • Elaboración de material didáctico • Lenguaje de señas mexicano.
ENESAM	Licenciatura en educación primaria	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo socioemocional • Elaboración de material didáctico.
ENEG	Licenciatura en educación preescolar.	<ul style="list-style-type: none"> • Primeros auxilios • Lenguaje de señas mexicano.
ENEUT	Licenciatura en educación preescolar.	<ul style="list-style-type: none"> • Primeros auxilios • Lenguaje de señas mexicano
ENEUT	Licenciatura en educación primaria.	<ul style="list-style-type: none"> • Primeros auxilios • Elaboración de material didáctico
ENRMH	Licenciatura en educación preescolar.	<ul style="list-style-type: none"> • Lenguaje de señas mexicano • Desarrollo socioemocional
ENRMH	Licenciatura en educación primaria	<ul style="list-style-type: none"> • Elaboración de material didáctico • Lenguaje de señas mexicano
ENSE	Licenciatura en inclusión educativa.	<ul style="list-style-type: none"> • Primeros auxilios • Desarrollo socioemocional • Elaboración de material didáctico
ENSJ	Licenciatura en enseñanza y aprendizaje de la biología	<ul style="list-style-type: none"> • Braille • Lenguaje de señas mexicano
ENSJ	Licenciatura en enseñanza y aprendizaje del español.	<ul style="list-style-type: none"> • Lenguaje de señas mexicano • Desarrollo socioemocional
ENSJ	Licenciatura en enseñanza y aprendizaje de la geografía	<ul style="list-style-type: none"> • Atención a la discapacidad intelectual • Braille • Primeros auxilios.
ENSJ	Licenciatura en enseñanza y aprendizaje de la historia.	<ul style="list-style-type: none"> • Atención a la discapacidad intelectual • Lenguaje de señas mexicano.
ENSJ.	Licenciatura en enseñanza y aprendizaje del inglés.	<ul style="list-style-type: none"> • Gestión escolar • Elaboración de material didáctico.
ENSJ.	Licenciatura en enseñanza y aprendizaje de las matemáticas.	<ul style="list-style-type: none"> • Lenguaje de señas mexicano • Braille.
ENSJ.	Licenciatura en enseñanza y aprendizaje de la química.	<ul style="list-style-type: none"> • Lenguaje de señas mexicano • Elaboración de material didáctico.

Fuente: Encuesta de alumnos, 2022.

Por otra parte, los estudiantes son un factor muy importante para determinar el tipo de actividades extracurriculares que se imparten en las escuelas normales. A partir de una encuesta aplicada a los de séptimo semestre de las distintas licenciaturas, se rescata que las actividades que proponen con más frecuencia son los que aparecen en la [Tabla 81](#).

En lo global, resalta que la mayor parte de estas actividades extracurriculares están relacionadas con la atención a los alumnos con algún tipo de discapacidad y las de mayor frecuencia son: Lenguaje de señas mexicano, Atención a la discapacidad intelectual y Primeros auxilios.

Aunadas a estas, al hacer una revisión de las principales necesidades de los recién egresados de la educación normal, se identifica que éstas se relacionan con el desarrollo de conocimientos y habilidades en temas específicos como:

- El uso de las tecnologías con fines educativos
- El asumir y ejercer liderazgos
- El manejo de emociones
- La atención a la diversidad
- La aplicación de estrategias y técnicas de desarrollo socioemocional
- Habilidades del pensamiento
- Habilidades sociales
- Autoconocimiento
- Herramientas para trabajar el desarrollo socioemocional con los alumnos (Grupos focales, 2022).

Asimismo, se manifiesta que existe una discrepancia entre el perfil de contratación de los docentes y las competencias que se requieren para atender a los niños y niñas de Educación Básica (Grupos focales, 2022).

Unidades de la UPN

En las unidades de la UPN se cuenta con la información únicamente de la UPN 144, la cual registra que lleva a cabo la llamada Feria de la Ciencia y la Tecnología para la Licenciatura de intervención educativa en el ciclo escolar 2021-2022, en la cual hubo 150 participantes.

Con relación a las aportaciones de los estudiantes de séptimo semestre de las distintas licenciaturas de educación inicial docente en las unidades de la UPN señalan como preferentes las actividades extracurriculares que aparecen en la Tabla 82.

Tabla 82. Actividades extracurriculares más solicitadas por los estudiantes de las licenciaturas en las Unidades de la UPN

Unidad	Licenciatura	Actividad
UPN 141	Licenciatura en Pedagogía	<ul style="list-style-type: none"> Atención a la discapacidad intelectual Lenguaje de señas mexicano Primeros auxilios
UPN 142	Licenciatura en intervención educativa	<ul style="list-style-type: none"> Redacción Elaboración de material didáctico
	Licenciatura en pedagogía	<ul style="list-style-type: none"> Redacción Elaboración de material didáctico
UPN 143	Licenciatura en intervención educativa	<ul style="list-style-type: none"> Redacción Elaboración de material didáctico Arte
UPN 143	Licenciatura en pedagogía	<ul style="list-style-type: none"> Lenguaje de señas mexicano Elaboración de material didáctico
UPN 144	Licenciatura en intervención educativa	<ul style="list-style-type: none"> Desarrollo socioemocional Lenguaje de señas mexicano.
UPN 144	Licenciatura en pedagogía	<ul style="list-style-type: none"> Desarrollo socioemocional Elaboración de material didáctico

Fuente: Encuesta de alumnos, 2022.

A diferencia de lo que sucede en las escuelas normales, en lo global las actividades extracurriculares de mayor frecuencia son: redacción, elaboración de material didáctico y desarrollo socioemocional, mismas que, aunque no se visualizan en la tabla como prioritarias, en la sumatoria general -no por institución- se contabilizan con más altos puntajes.

Las actividades extracurriculares como parte de la formación de los futuros docentes...

Constituyen una oportunidad para las instituciones de generar espacios que complementen elementos no previstos en el currículum de cada licenciatura. En las escuelas normales se han centrado en fortalecer las habilidades de los estudiantes, relacionadas con el arte, la cultura, la educación física y algunas de corte académico, observándose que la mayor parte de ellas son de orden genérico y que dan cabida a estudiantes de cualquiera de las licenciaturas. Es común visualizar que más de una de ellas es recurrente en distintos ciclos escolares y que forman parte de la práctica cotidiana institucional. Por las temáticas, se intuye además, que algunas de ellas surgen de la necesidad inmediata y otras más, se plantean a partir de los perfiles de la planta docente con que se cuenta.

Al hacer una revisión de las actividades que solicitan los estudiantes normalistas, éstas se refieren en gran medida a las habilidades que requerirán en su práctica para atender las necesidades educativas especiales y para brindar primeros auxilios, siendo éstas dos muy poco frecuentes en las que se proponen por parte de las instituciones. Se requiere además que estas actividades sean consideradas a la par de las necesidades que los recién egresados tienen para el ejercicio de su práctica y que han sido previamente enlistadas.

Por su parte quienes estudian en las unidades de la UPN proponen otras prioridades – elaboración de material didáctico y desarrollo socioemocional – como parte de los espacios que requieren fortalecer durante su trayecto por la formación inicial docente y que podrían correr la misma suerte a través de acciones claras por parte de las instituciones para fortalecer al estudiantado.

3.1.6 Estadística de egreso

a. Matrícula de egreso

El término egresados se refiere a los estudiantes que han acreditado satisfactoriamente todas las asignaturas y actividades que integran el plan de estudios de un determinado nivel educativo y que, por lo tanto, están en posibilidad de inscribirse o cursar el nivel educativo inmediato superior (SEP, 2019).

La matrícula de egreso está íntimamente relacionada con la eficiencia terminal, que se considera como uno de los indicadores que son determinantes para definir la calidad del proceso enseñanza-aprendizaje, los planes y programas, las evaluaciones tanto de logro educativo como diagnósticas de los docentes, la infraestructura educativa, etc. Este indicador refleja la eficacia para absorber a los estudiantes en un nivel y retenerlos durante todo el proceso formativo (SEP, 2019).

Desde esa perspectiva, la matrícula de egreso se presenta por generación, haciendo un comparativo entre el número de estudiantes que ingresan a cada licenciatura en un ciclo escolar determinado y el número de estudiantes que egresan en el ciclo escolar en que esos mismos estudiantes concluyen su carrera (en las licenciaturas que se presentan, el período es de cuatro años), abarcando de la generación 2012-2016 a la 2017-2021. Con ello se estará aludiendo a la eficiencia terminal del proceso de formación inicial docente.

Al revisar los datos desde esta perspectiva, la generación de la que egresa un mayor porcentaje de estudiantes de las carreras que brindan las **escuelas normales** es la 2017-2021 con 87%; le siguen las generaciones 2013-2017 y 2014-2018 con 85%. El resto de las generaciones presenta entre el 81 y el 83% de egresos.

Por su parte, las generaciones que presentan mayor porcentaje de alumnos egresados de las **carreras que ofrecen las unidades de la UPN** son la 2017-2021 y la 2016-2020 con 84% y 83% respectivamente. De la que menos egresos ha habido es la generación 2013-2017 con 71%; el resto de las generaciones ha presentado entre 73% y 76% de egresos.

Las **licenciaturas ofrecidas por las escuelas normales** en las que ha habido de manera sostenida más del 80% de alumnos egresados en las últimas seis generaciones, son la Licenciatura en educación preescolar y la Licenciatura en educación primaria, seguida de la Licenciatura en educación especial en el área de auditiva y de lenguaje la cual presentó esta condición en cinco de las últimas seis generaciones. En contraparte, la Licenciatura en educación especial en el área motriz, es la que mostró un porcentaje de egreso menor al 50% en cuatro generaciones de las analizadas.

En la **Tabla 83** aparecen los datos de eficiencia terminal de las distintas licenciaturas de las generaciones 2012-2016 a la 2017-2021. Cabe mencionar que dichas cifras deben revisarse con especial cuidado ya que es posible que en algunas generaciones se incluyan alumnos que iniciaron en otra generación, pero que regularizaron sus estudios en años posteriores y por lo tanto no pertenecen estrictamente a la generación de egreso.

Tabla 83. Eficiencia terminal en las Licenciaturas de las escuelas normales

Licenciatura en:	Generación 2012-2016			Generación 2013-2017			Generación 2014-2018			Generación 2015-2019			Generación 2016-2020			Generación 2017-2021		
	Ingreso	Egreso	Eficiencia terminal	Ingreso	Egreso	Eficiencia terminal	Ingreso	Egreso	Eficiencia terminal	Ingreso	Egreso	Eficiencia terminal	Ingreso	Egreso	Eficiencia terminal	Ingreso	Egreso	Eficiencia terminal
Educación especial (E. E.). Área de auditiva y de lenguaje	20	16	80%	14	9	64%	14	16	114%	18	17	94%	20	19	95%	20	19	95%
E. E. Área intelectual	45	11	24%	28	22	79%	19	13	68%	19	9	47%	20	14	70%	20	19	95%
E. E. Área motriz	14	1	7%	13	8	62%	5	2	40%	13	4	31%	18	9	50%	20	15	75%
E. E. Área visual	0	4	N/A	0	0	N/A	1	1	100%	6	9	150%	8	8	100%	20	13	65%
Educación física	37	39	105%	33	30	91%	24	24	100%	35	23	66%	36	0	0%	40	33	83%
Educación preescolar	165	141	85%	173	165	95%	174	176	101%	188	160	85%	190	167	88%	195	173	89%
Educación primaria	500	436	87%	508	430	85%	479	391	82%	506	442	87%	591	510	86%	622	553	89%
Educación secundaria (E.S.). Especialidad (Esp.) en biología	S/R	0	S/R	S/R	0	S/R	10	6	60%	13	6	46%	14	9	64%	14	10	71%
E.S. Esp. en español	25	17	68%	25	21	84%	25	19	76%	29	23	79%	24	21	88%	47	46	98%
E.S. Esp. en física	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	3	150%	6	1	17%	2	2	100%
E.S. Esp. en formación cívica y ética	13	13	100%	15	14	93%	8	3	38%	8	7	88%	7	4	57%	13	12	92%
E.S. Especialidad en geografía	3	2	67%	7	5	71%	0	0	0	3	0	0%	5	2	40%	3	3	100%
E.S. Especialidad en historia	13	10	77%	20	14	70%	7	10	143%	10	7	70%	9	7	78%	15	11	73%
E.S. Especialidad en inglés	20	14	70%	12	7	58%	13	4	31%	20	15	75%	15	10	67%	22	14	64%
E.S. Esp. en matemáticas	23	23	100%	25	20	80%	25	18	72%	33	25	76%	34	24	71%	31	20	65%
E.S. Especialidad en química	15	11	73%	14	10	71%	2	3	150%	2	1	50%	5	3	60%	11	9	82%
E.S. Esp. en telesecundaria	S/R	S/R	S/R	S/R	S/R	S/R	S/R	S/R	S/R	2	0	N/A	S/R	S/R	S/R	S/R	S/R	S/R

Fuente: Estadística educativa de las escuelas públicas de educación superior formadoras de docentes del nivel de licenciatura. Dirección General de Planeación.

Nota: Las licenciaturas que no aparecen (conforme a las tablas de promedio de ingreso), obedece a que aún no reportaban egresados al momento de realizar el estudio. S/R: Sin registro. N/A: No aplica. Datos expresados en número de estudiantes.

En las **Unidades de la UPN**, la Licenciatura en intervención educativa ha presentado un porcentaje de alumnos egresados que oscila entre el 71% y el 76%. Por su parte, la Licenciatura en pedagogía presenta resultados sólo de la generación 2017-2021 con un 68% de egresados y la Licenciatura en educación se circunscribe a procesos de regularización de alumnos que no habían concluido sus estudios (ver [Tabla 84](#)).

Así como en el caso de las escuelas normales, los datos de la [Tabla 84](#) deben revisarse con cautela por la posible incorporación de alumnos de generaciones previas en los egresados de años posteriores.

Tabla 84. Eficiencia terminal en las Licenciaturas de las unidades de la UPN

Licenciatura en:	Generación 2012-2016			Generación 2013-2017			Generación 2014-2018			Generación 2015-2019			Generación 2016-2020			Generación 2017-2021		
	Ingreso	Egreso	Eficiencia terminal	Ingreso	Egreso	Eficiencia terminal	Ingreso	Egreso	Eficiencia terminal	Ingreso	Egreso	Eficiencia terminal	Ingreso	Egreso	Eficiencia terminal	Ingreso	Egreso	Eficiencia terminal
Educación	S/R	1	N/A	S/R	40	N/A	S/R	4	N/A	S/R	0	N/A	S/R	2	N/A	S/R	2	N/A
Intervención educativa	254	192	76%	256	182	71%	234	172	74%	234	179	76%	205	149	73%	190	134	71%
Pedagogía	S/R	S/R	S/R	S/R	0	S/R	S/R	S/R	S/R	S/R	0	S/R	S/R	0	N/A	226	153	68%
Educación inicial y preescolar	S/R	S/R	S/R	S/R	S/R	S/R	S/R	S/R	S/R	S/R	S/R	S/R	S/R	10	N/A	S/R	27	N/A
Educación primaria	S/R	S/R	S/R	S/R	S/R	S/R	S/R	S/R	S/R	S/R	S/R	S/R	S/R	8	N/A	S/R	31	N/A
Educación secundaria	S/R	S/R	S/R	S/R	S/R	S/R	S/R	S/R	S/R	S/R	S/R	S/R	S/R	3	N/A	S/R	4	N/A

Fuente: Estadística educativa de las escuelas públicas de educación superior formadoras de docentes del nivel de licenciatura. Dirección General de Planeación.

Datos expresados en número de estudiantes. S/R: Sin registro. N/A: No aplica.

Nota: En las Licenciaturas en educación inicial, preescolar, primaria y secundaria de nivelación, los datos de ingreso no se observan debido a que el registro se hace en UPN Ajusco.

Como datos adicionales, las escuelas normales en conjunto presentan entre el 74% de eficiencia terminal en la generación 2017-2021 y el 94% en la generación 2014-2018, lo cual determina niveles altos de retención de los alumnos a lo largo de su carrera. Es importante señalar que en el histórico, las últimas tres generaciones presentan los más bajos porcentajes de eficiencia terminal (2015-2019 con 76%; 2016-2020 con 75% y 2017-2021 con 74%).

Por su parte la eficiencia terminal de las unidades de la UPN oscila entre 71% y 75% en la mayoría de las generaciones, con excepción de las generaciones 2016-2020 en la cual se alcanzó el 87% y la generación 2017-2021 que se reporta con un 41%.

b. Promedio de egreso

Es el resultado de la suma de las calificaciones obtenidas en las asignaturas establecidas en el plan de estudios correspondiente y divididas entre la cantidad de éstas. La información respectiva al promedio de egreso, se expone de 2017 a la fecha y se presenta por licenciatura, al igual que en apartados anteriores, aunque en este caso, únicamente lo respectivo a las escuelas normales.

Los promedios de egreso de los alumnos de la **Licenciatura en educación preescolar**, se muestran en un rango que oscila entre 9.4 y 9.8 y han permanecido constantes de 2017 a 2022 en la mayor parte de las **escuelas normales** que la ofrecen, con excepción de la ENEUT, en la cual se observan rangos disímiles (de 8.8 a 9.3) en ese mismo período y tiene mayores oscilaciones de un año a otro. Resalta que en 2017 los promedios de egreso en casi todas las escuelas (con excepción de la ENEUT) se concentraron en el rango de 9.49 a 9.54 y en 2022 se repite este fenómeno en un rango de 9.54 a 9.60 (ver [Tabla 85](#)).

Tabla 85. Histórico del promedio de egreso de la Licenciatura en Educación Preescolar

Institución	2017	2018	2019	2020	2021	2022
CREN	9.5	9.4	9.6	9.5	9.5	9.5
ENEA	9.5	9.6	9.6	9.7	9.6	9.6
ENEG	9.5	9.5	9.5	9.5	9.6	9.5
ENRMH	9.5	9.8	9.6	9.4	9.5	9.6
ENEUT	9.1	9.3	8.8	9.3	8.9	9.0

Fuente: Dirección de Educación Normal.

El promedio de egreso de la **Licenciatura en educación primaria** varía de 8.9 a 9.5 en el mismo período. La escuela que ha tenido resultados más altos en sus egresados, ha sido el CREN (9.54) y en la que han egresado alumnos con menores promedios es la ENRMH (8.91). ENEA, ENRMH y ENECO son las instituciones en las cuales se muestra un incremento en el promedio de egreso en los últimos años; en contraposición, ENESAM ha ido decreciendo en el promedio con que egresan sus alumnos (ver [Tabla 86](#)).

Tabla 86. Histórico del promedio de egreso de la Licenciatura en Educación Primaria

Institución	2017	2018	2019	2020	2021	2022
CREN	9.5	9.6	9.5	9.5	9.5	9.5
ENECO	9.0	9.3	9.0	9.0	9.1	9.1
ENESAM	9.4	9.3	9.1	9.1	9.1	9.2
ENEA	9.3	9.3	9.6	9.4	9.7	9.5
ENEUT	9.5	9.5	9.5	9.5	9.3	9.6
ENRMH	8.8	8.9	8.9	8.9	8.9	9.0

Fuente: Dirección de Educación Normal.

Las **Licenciaturas en educación secundaria** Enseñanza aprendizaje de la física, de la química y del español, son las carreras que han sostenido un incremento en los promedios de sus egresados. Historia, Matemáticas y Formación ética y ciudadana, han sido constantes en los promedios con que egresan sus estudiantes. Finalmente, Biología e Inglés son carreras que han mostrado mayor variabilidad en sus datos del promedio de egreso (ver [Tabla 87](#)).

Tabla 87. Histórico de promedios de egreso de las Licenciaturas en Educación Secundaria

Carrera	2017	2018	2019	2020	2021	2022
Biología		9.5	9.0	8.9	9.3	9.2
Física	8.9	9.1	9.5	9.5		
Formación ética y ciudadana	9.3	9.4	9.5	9.3	9.3	9.3
Geografía	9.3			9.3	9.2	
Historia	9.1	9.1	9.1	9.3	9.2	9.0
Química	9.2	9.6		9.1	9.1	9.5
Matemáticas	9.1	9.6	9.4	9.2	9.3	9.3
Español	9.1	9.0	9.2	8.9	9.3	9.6
Inglés	8.9	8.6	9.1	9.2	9.4	8.8

Fuente: Dirección de Educación Normal.

Nota: Los promedios de las generaciones del 2017 al 2021 corresponden al plan de estudios 1999 de la **Licenciatura en Educación Secundaria con especialidad en** las diferentes asignaturas. El promedio de la generación 2022 corresponde al plan de estudios del 2018 de la **Licenciatura en Enseñanza y aprendizaje en educación Secundaria** de las diferentes asignaturas.

Los promedios con que egresan los alumnos de las carreras de **educación especial** en la ENSE, fueron decreciendo año con año hasta que concluyó ese plan de estudios. Al término de este documento no se contaba con datos de egreso de la Licenciatura en educación inclusiva que se ofrece en el CREN, por ser la de más reciente implementación (ver [Tabla 88](#)).

Tabla 88. Histórico del promedio de egreso de las Licenciaturas en Educación Especial

Carrera / institución	2017	2018	2019	2020	2021	2022
Educación especial CREN	9.7	9.8				
Educación especial ENSE	9.4	9.4	9.3	9.2	9.1	
Educación inclusiva ENSE						9.3

Fuente: Dirección de Educación Normal.

Nota: Educación especial incluye el promedio de todas las áreas.

Con excepción de las licenciaturas de educación especial e inclusiva cuyos promedios de egreso han decrecido año con año, el resto de las carreras muestran un mínimo de oscilación general por ciclo escolar y gira en torno a 9.

c. Titulación

El título profesional es el documento que se otorga a un egresado de cualquier institución educativa de nivel licenciatura o posgrado que ha aprobado un programa de estudios y cumplido con los requisitos correspondientes.

La titulación de los estudiantes de la licenciatura también está relacionada con la calidad del servicio que se ofrece en las instituciones, toda vez que determina no sólo quiénes lograron concretar sus estudios, sino quiénes son capaces de exponer y demostrar los aprendizajes que lograron y la forma en que los pondrían en práctica a través de las distintas modalidades de titulación inherentes a cada tipo de licenciatura. Por esta razón, la información que se analiza en lo que a titulados respecta, se compara por generación.

En las escuelas normales por una parte, el porcentaje de alumnos titulados, respecto a los egresados, es de más del 96%. La generación 2012-2016 alcanza el 99% de estudiantes titulados, seguidas por las generaciones 2013-2017 y 2015-2019 en las cuales lograron titularse el 98% de los egresados (ver [Tabla 89](#)).

Tabla 89. Relación egreso - titulación en las Licenciaturas de las escuelas normales

Licenciatura en:	Generación 2012-2016			Generación 2013-2017			Generación 2014-2018			Generación 2015-2019			Generación 2016-2020			Generación 2017-2021		
	Egresados	Titulados	Relación eg - tit	Egresados	Titulados	Relación eg - tit	Egresados	Titulados	Relación eg - tit	Egresados	Titulados	Relación eg - tit	Egresados	Titulados	Relación eg - tit	Egresados	Titulados	Relación eg - tit
Educación especial (E. E.). Área de auditiva y de lenguaje	16	16	100%	9	9	100%	16	15	94%	17	16	94%	19	19	100%	19	19	100%
E. E. Área intelectual	11	11	100%	22	22	100%	13	13	100%	9	9	100%	14	14	100%	19	19	100%
E. E. Área motriz	1	1	100%	8	8	100%	2	2	100%	4	4	100%	9	9	100%	15	15	100%
E. E. Área visual	4	4	100%	0	0	0	1	1	100%	9	9	100%	8	8	100%	13	13	100%
Educación física	39	38	97%	30	30	100%	24	23	96%	23	23	100%	0	0	0%	33	30	91%
Educación preescolar	141	141	100%	165	164	99%	176	149	85%	160	160	100%	167	161	96%	173	167	97%
Educación primaria	436	430	99%	430	417	97%	391	373	95%	442	425	96%	510	492	96%	553	499	90%
Educación secundaria (E.S.). Especialidad (Esp.) en biología	0	0	0	0	0	0	6	6	100%	6	6	100%	9	9	100%	10	10	100%
E.S. Esp. en español	17	17	100%	21	20	95%	19	19	100%	23	23	100%	21	21	100%	46	46	100%
E.S. Esp. en física	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	3	100%	1	1	100%	2	2	100%
E.S. Esp. en formación cívica y ética	13	13	100%	14	14	100%	3	2	67%	7	7	100%	4	4	100%	12	12	100%
E.S. Esp. en geografía	2	2	100%	5	5	100%	0	0	0	0	0	0	2	2	100%	3	3	100%
E.S. Esp. en historia	10	10	100%	14	14	100%	10	10	100%	7	7	100%	7	7	100%	11	11	100%
E.S. Esp. en inglés	14	14	100%	7	8	114%	4	3	75%	15	15	100%	10	10	100%	14	13	93%
E.S. Esp. en matemáticas	23	22	96%	20	21	105%	18	18	100%	25	25	100%	24	23	96%	20	20	100%
E.S. Esp. en química	11	11	100%	10	10	100%	3	3	100%	1	1	100%	3	3	100%	9	9	100%
E.S. Esp. en telesecundaria	S/R	S/R	S/R	S/R	S/R	S/R	S/R	S/R	S/R	S/R	S/R	S/R	S/R	S/R	S/R	S/R	S/R	S/R

Fuente: Estadística educativa de las escuelas públicas de educación superior formadoras de docentes del nivel de licenciatura. Dirección General de Planeación. S/R: Sin registro.

En el caso de las licenciaturas de las **unidades de la UPN**, las generaciones que más titulados han tenido son la 2013-2017 (71%) y 2012-2016 (65%). Un caso excepcional es la generación 2014-2018, en la cual se observa que la Licenciatura en educación presentó una regularización de alumnos en condición de titulación extemporánea, razón por la cual, el número de titulados supera a los egresados prácticamente en todas las generaciones de esta carrera. En las tres últimas generaciones, el porcentaje de titulados ha decrecido significativamente de alrededor del 50% hasta llegar al 38% en la generación 2017-2021 (ver [Tabla 90](#)).

Tabla 90. Relación egreso - titulación en las Licenciaturas de las unidades de la UPN

Licenciatura en:	Generación 2012-2016			Generación 2013-2017			Generación 2014-2018			Generación 2015-2019			Generación 2016-2020			Generación 2017-2021		
	Egresados	Titulados	Relación eg - tit	Egresados	Titulados	Relación eg - tit	Egresados	Titulados	Relación eg - tit	Egresados	Titulados	Relación eg - tit	Egresados	Titulados	Relación eg - tit	Egresados	Titulados	Relación eg - tit
Educación	1	3	300%	40	40	100%	4	41	1025%	0	22		2	13	650%	2	12	600%
Intervención educativa	192	108	56%	182	125	69%	172	171	99%	179	90	50%	149	87	58%	134	125	93%
Pedagogía	S/R	S/R	S/R	0	0		0	0		0	0		0	0		153	4	3%
Educación inicial y preescolar en el medio indígena	0	12		S/R	S/R	S/R	S/R	S/R	S/R	S/R	S/R	S/R	S/R	S/R	S/R	S/R	S/R	S/R
Educación preescolar	0	1		0	1		0	1		0	1		0	1		0	1	
Educación primaria	0	4		0	3		0	1		0	1		0	1		0	1	
Educación secundaria	S/R	S/R	S/R	S/R	S/R	S/R	S/R	S/R	S/R	S/R	S/R	S/R	3	0	0%	4	0	0%

Fuente: Estadística educativa de las escuelas públicas de educación superior formadoras de docentes del nivel de licenciatura. Dirección General de Planeación.

S/R: Sin registro.

d. Modalidades y mecanismos de titulación

Las modalidades de titulación determinan la condición que tiene un egresado para poder obtener el título y la cédula profesional. Forman parte del plan de estudios de cada licenciatura y establecen criterios y mecanismos específicos que pueden ir desde el inicio de la carrera, a partir de cierto semestre o bien al finalizar los estudios para obtener estos documentos.

En el caso de las **escuelas normales**, en los planes de estudios 2018, basados en el enfoque por competencias se cuenta con tres modalidades de titulación:

- a. El portafolio de evidencias y examen profesional.
- b. El informe de prácticas profesionales y examen profesional.
- c. La tesis de investigación y examen profesional.

Estas mismas modalidades aplican para los planes de estudios 2022, aunque con un enfoque distinto.

- a. **El portafolio de evidencias.** Consiste en la elaboración de un documento que reconstruye el proceso de aprendizaje del estudiante a partir de un conjunto de evidencias reflexionadas, analizadas, evaluadas y organizadas según la relevancia, pertinencia y representatividad respecto a las competencias genéricas, profesionales y específicas establecidas en el perfil de egreso, con la intención de dar cuenta de su nivel de logro o desempeño en el ámbito de la profesión docente. El estudiante es acompañado, orientado y apoyado por su asesor de titulación de la Escuela Normal. Además, presentará el examen profesional correspondiente en el que defienda el documento elaborado.
- b. **El informe de prácticas profesionales.** Consiste en la elaboración de un informe analítico-reflexivo del proceso de intervención que realizó en su periodo de práctica profesional, que se elabora en el tiempo curricular establecido en el plan de estudios vigente, de tal forma que el proceso de titulación no implica más tiempo ni recursos una vez concluidos los estudios profesionales. El estudiante es acompañado, orientado y apoyado por su asesor de titulación de la Escuela Normal. Presentará además el examen profesional correspondiente en el que defienda el documento elaborado.

- c. **La tesis de investigación.** Consiste en la elaboración y desarrollo de un proyecto de investigación que culminará con la presentación de una tesis que da cuenta del proceso metodológico realizado y los resultados obtenidos. Al igual que la opción anterior, se lleva a cabo en el tiempo curricular establecido en el plan de estudios. El estudiante normalista podrá seleccionar el tema de investigación con base en las problemáticas o necesidades que haya detectado en su formación inicial sobre los cuales pretenda ampliar y profundizar su conocimiento. El estudiante es acompañado, orientado y apoyado por un profesor-investigador de la Escuela Normal que fungirá como su asesor de titulación. Presentará, además, el examen profesional correspondiente en el que defienda la tesis de investigación (DGESUM, 2018).

Con respecto a los mecanismos para la titulación, la Comisión de Titulación es el órgano colegiado responsable de velar por el cumplimiento de las disposiciones académicas referidas a este proceso. Este órgano se encarga de definir las estrategias para organizar el proceso de titulación, genera la capacitación de los asesores, los asigna a los distintos estudiantes que se van a titular, organiza la agenda de exámenes profesionales, elabora los instrumentos para validar los documentos recepcionales, da el dictamen aprobatorio a los mismos, entre otras. Una vez aprobados los exámenes profesionales, la Comisión de Titulación deriva la documentación correspondiente al área de Control escolar para que esta última genere el trámite del título (Entrevista 23, 2022).

Estos procesos se sustentan en el Acuerdo 14/07/18 por el que se establecen los planes y programas de estudio de las licenciaturas para la formación de maestros de educación básica (2018); los Lineamientos para organizar el proceso de titulación (DGESUM, 2018) y las Orientaciones académicas para la elaboración del trabajo de titulación (DGESUM, 2018*bis*).

En lo que respecta a las **unidades de la UPN**, cada licenciatura presenta una gama de posibilidades de titulación distinta a la que presentan las escuelas normales. Lo más representativo se puede observar en la [Tabla 91](#).

Programa	Plan	Modalidad	Titulación
Licenciatura en educación preescolar y primaria, para el medio indígena	90	En procesos de receso escolar, en las comunidades wixarixa y nahua.	Monografías, narrativas históricas, tesis, tesina y proyectos de innovación, así como examen general de conocimientos.
Licenciatura en educación	94	Sistema abierto y semipresencial.	Tesis, tesina, monografía, proyectos de intervención docente, proyecto innovación en la gestión institucional, proyecto de innovación docente. Examen general de conocimientos
Licenciatura en intervención educativa LIE.	2002, (actualizada en 2009 y 2017)	Presencial	Tesis, tesina, ensayo científico, proyectos de intervención socioeducativa, informe de prácticas, EGEL
Licenciatura en pedagogía	2017, actualizado en 2019	Presencial	Tesis, tesina, ensayo científico, proyectos de intervención socioeducativa, informe de prácticas y talleres de concentración especializante para los estudiantes rezagados

Fuente: Entrevista 18, 2022

El examen profesional se presenta obligatoriamente para todas las licenciaturas como requisito para la titulación, mismo que se encuentra regulado, al igual que todo lo concerniente a este proceso, por la Comisión de titulación en la que el director del plantel es el presidente, tal como sucede en las escuelas normales.

Los documentos de titulación se promueven en coloquios, encuentros, foros que se organizan en la misma institución como parte de las actividades académicas. Las modalidades de titulación a las que más estudiantes recurren en licenciatura son: proyectos de intervención, ensayos, informes académicos o proyectos de desarrollo educativo. El tutor es asignado en el sexto semestre (Entrevista 5, 2022).

El egreso de los estudiantes de su formación inicial como docentes...

Completa el cuadro sobre los mecanismos para llevar a cabo el proceso formativo de quienes se integrarán a conducir los aprendizajes de los alumnos en el aula y se define fundamentalmente por tres factores:

- La **matrícula de egreso** que constituye un factor fundamental, como se ha enunciado, para determinar la eficiencia terminal de las instituciones y es de destacar que, si bien este resultado se determina en gran medida por el trabajo que realizan los académicos de la formación inicial docente, es también atribuible a factores personales de los estudiantes como la decisión de continuar o truncar sus estudios. Al margen de ello, resulta relevante mencionar que el histórico marca información suficiente para que las instituciones puedan asumir acciones efectivas para lograr la retención de los alumnos hasta concluir la licenciatura que cursan.
- Los **promedios de egreso** de la educación normal, permean resultados altos, en este caso alrededor de 9, lo cual es poco usual entre estudiantes de cualquier licenciatura, puesto que implica que todos ellos, durante la carrera, debieron haber obtenido calificaciones de 9 o 10 en prácticamente todas las asignaturas. De ahí que sea importante hacer una revisión por parte de las instituciones sobre los mecanismos de evaluación y de asignación de calificaciones que implementan.
- La **titulación** como proceso último de un alumno que pasa por la formación inicial docente y en el cual se observan porcentajes muy altos en las escuelas normales y otros más regulares en el caso de las UPN. En este aspecto, es necesario poner atención en que en las primeras, la titulación se da durante el proceso formativo, egresando ya el estudiante con un documento recepcional que le permite transitar más fácilmente hacia la obtención de una plaza docente y en las segundas, el título se obtiene posterior a la conclusión de la licenciatura, lo cual limita en gran medida que el estudiante pueda acceder al documento que avale la culminación de este grado académico.



3.2 La formación continua de los docentes

La formación continua es uno de los procesos que resultan imprescindibles para el desarrollo profesional y personal de los docentes, directores, asesores técnico pedagógicos y supervisores en servicio, tanto en la Educación Básica como en la Educación Media Superior. A través de ella, es posible garantizar en mayor medida la actualización de los docentes, la calidad de su práctica profesional y la transformación de ejercicios de enseñanza áulica que no son favorables, a otros que propicien el aprendizaje de los alumnos y que permitan el logro de los propósitos educativos.

En Jalisco la formación continua de los docentes de Educación Básica, se encuentra preferentemente a cargo de la DFC y los CAM. Los procesos que ponen en marcha estas instituciones están ligados con el ejercicio presupuestal que permite generar la estrategia estatal anual para la formación continua de los docentes, misma que se desprende de la Estrategia Nacional de Formación Continua. No obstante, existen procesos formativos que se impulsan desde los niveles y modalidades de la Educación Básica y que tienen el propósito de también generar el desarrollo profesional de los docentes.

En lo que respecta a la Educación Media Superior, cada subsistema y cada plantel generan las acciones de formación que consideran pertinentes, de acuerdo a su necesidad particular, sin embargo, es poca la información con que se cuenta al respecto.

En este apartado se describen los datos relacionados con los ejercicios de formación continua que se llevan a cabo, información estadística, procesos y criterios que se siguen para el planteamiento de dicha formación y los sujetos que son objetivo de la misma, tomando en cuenta las principales instancias responsables de este proceso. Asimismo, se señalan las necesidades de formación de los docentes tanto de Educación Básica como de Educación Media Superior.

3.2.1 Agentes responsables de la formación continua en Educación Básica

La formación continua que reciben los docentes de Educación Básica, se imparte por parte de las instituciones de educación superior, preferentemente las de formación continua, pero también desde las direcciones de los niveles educativos y modalidades y de la propia Subsecretaría de Educación Básica. De manera concreta, la formación continua depende de:

- **Las instituciones de educación superior** entre las cuales se identifican las escuelas normales, las instituciones de posgrado y las unidades de la UPN, las cuales brindan estos servicios de manera eventual y para dar atención a necesidades concretas de grupos muy reducidos. Por la cantidad tan reducida de estos ejercicios, no serán descritos en este documento.
- **Las instituciones de formación continua** son las principalmente encargadas de este tipo de formación, misma que se genera a partir de una encuesta virtual de necesidades que se aplica a los docentes, a partir de lo cual se determinan las temáticas en las que se centrarán los procesos formativos. Para su operación, se publican convocatorias año con año por parte de la Dirección de Formación Continua del estado con la oferta que se plantea, la cual se delimita desde el presupuesto con que se cuenta para ello, ya que, además del personal de CAM y DFC, es posible realizar la contratación de instancias externas que se suman a la impartición de esta formación. La participación por parte de docentes, directores, asesores técnico pedagógicos, jefes de enseñanza, supervisores y jefes de sector de Educación Básica es totalmente voluntaria. Existen también otros ejercicios en los cuales las escuelas, zonas, sectores escolares y otros grupos de interés solicitan algún proceso formativo específico que es diseñado e impartido por estas instituciones en los momentos en que los colectivos lo requieren.
- **Dependiente de las instancias de la Subsecretaría de Educación Básica** se genera con base en las necesidades más inmediatas que surgen de la operación del servicio educativo, tal es el caso de la actualización de planes y programas de estudio, proyectos de interés en la entidad, entre otras. Su implementación se hace a partir de la estructura educativa en la mayoría de las ocasiones, o bien, del ejercicio de alguna partida presupuestaria que se genere a nivel federal para estos efectos y la cual se ejerce tanto para el pago de viáticos y recursos para asesores del propio personal del nivel educativo o modalidad

respectivo y en menor medida, para hacer la contratación de terceros que se hagan responsables de la formación. Los participantes a estos ejercicios lo hacen generalmente como parte de sus funciones dentro de los tiempos de su carga horaria o bien, son seleccionados o invitados a incorporarse en ellos.

Recientemente y en cumplimiento de lo normado por la legislación correspondiente, la Comisión Nacional para la Mejora Continua (MEJOREDU) ha emitido algunos lineamientos y criterios que definen el diseño, la implementación y la evaluación de programas de formación e intervenciones formativas, mismas que se han incorporado en la Estrategia Nacional de Formación Continua como parte medular de las opciones para la formación del profesorado. Estos ejercicios en Jalisco, aún no se ponen en marcha, pero pueden ser implementados tanto por las instancias de formación continua como por las responsables de las Subsecretarías de Educación Básica y Educación Media Superior y por otros agentes que cumplan con los criterios y normas que se establezcan en la entidad y que cumplan con los lineamientos de MEJOREDU.

3.2.2 Estadística de la formación continua

La información estadística que se aporta a continuación gira en torno a los espacios de formación y participantes, a las figuras hacia las que se dirige la formación, a las temáticas en las que se centraron los procesos, así como las modalidades de formación y mecanismos para la acreditación y evaluación de la formación.

a. Espacios formativos y número de participantes.

Los docentes de Jalisco han participado en distintos ejercicios de formación continua en los últimos años. De acuerdo a la información aportada por las dos principales dependencias responsables de ello (y citadas en el apartado anterior) se identifican los siguientes datos relevantes:

Los cursos de formación o espacios formativos ofrecidos por la DFC y los CAM en los últimos ciclos escolares son (Estadística de la Dirección de Formación Continua, 2022):

- En el ciclo escolar 2018-2019, se abrieron 7,681 espacios para 55 cursos.

- En el ciclo escolar 2019-2020, se abrieron 4,706 espacios para 33 cursos.
- En el ciclo escolar 2020-2021, se abrieron 5,367 espacios para 63 cursos.
- En el ciclo escolar 2021-2022, se abrieron 12,468 espacios para 107 cursos.

Como se puede observar, la oferta de cursos y espacios ha aumentado en el último ciclo escolar, mientras que en el ciclo escolar 2019-2020 que fue cuando dio inicio la pandemia por COVID 19, es en el que menor registro se tiene.

Los espacios formativos que se generaron en la Subsecretaría de Educación Básica en los últimos ciclos escolares son los que aparecen en la [Tabla 92](#).

Tabla 92. Histórico de participantes en los espacios formativos ofrecidos por la Subsecretaría de Educación Básica

Ciclo escolar	Subsecretaría de Educación Básica	Preescolar	Primaria	Educación Indígena	Educación Especial	Escuelas para la vida ¹²
2018-2019	3 con más de 1,000 participantes	1 con participación entre 51 y 100	2 con más de mil participantes			
2019-2020	9 con más de 1,000 participantes	11 con participación entre 101 a 200			3 con participación entre 101 y 200	
2020-2021	15 con más de 1,000 participantes	1 con participación entre 51 y 100	1 con participación entre 101 y 200		7 con participación entre 101 y 200	2 con participación entre 201 y 500
2021-2022	6 con más de 1,000 participantes	2 con participación entre 101 y 200	2 con participación entre 501 y 1,000		10 con participación entre 101 y 200	2 con participación entre 201 y 500

Fuente: Ficha descriptiva de los procesos formativos de los niveles, modalidades y de la Subsecretaría de Educación Básica.

Nota: El número de participantes corresponde al rango de mayor frecuencia en cada caso y no implica que en todos los espacios formativos de ese nivel o modalidad hayan acudido el mismo número de asistentes.

¹² Escuelas para la vida es un programa que implementa la Secretaría de Educación Jalisco en el cual elabora un diagnóstico e implementa servicios educativos, aunados a acciones y proyectos que permitan el fortalecimiento de estilos de vida saludable, desarrollo socioemocional, la conciencia cívica y cultural y la adquisición de aprendizajes en y para la vida (Mis programas, 2020).



En estos datos se destaca que existen niveles educativos y modalidades con un trabajo constante en procesos formativos para sus docentes, mientras que en otros, es más eventual. Como es de esperarse, la participación en la formación que promueve la Subsecretaría de Educación Básica respecto al resto de las instancias es mayor, puesto que incide en todos los niveles y modalidades. Asimismo, resalta que los ejercicios de formación de manera masiva (más de 1,000 participantes) son más frecuentes por parte de la Subsecretaría de Educación Básica, seguida de la Dirección de Educación Primaria que es la más numerosa de todos los niveles y modalidades.

b. Figuras, niveles y modalidades de atención

Los procesos formativos se dirigen a ciertas figuras del ámbito escolar (docentes; asesores técnico pedagógicos; figuras de dirección como director y subdirector y las figuras de supervisión tales como los jefes de enseñanza, supervisores y jefes de sector) y se distribuyen en algunos casos por niveles y modalidades de la Educación Básica (Educación inicial, Preescolar, Primaria, Secundaria, Telesecundaria, Educación Especial y Educación Indígena).

Así, en las instituciones de formación continua, los procesos formativos se generan en atención a las figuras, niveles y modalidades acorde a lo expresado en la [Tabla 93](#) y [Tabla 94](#):

Tabla 93. Histórico de las figuras de Educación Básica que participan en procesos de formación continua por ciclo escolar

Año	Asesor Técnico Pedagógico	Docente	Personal con Funciones directivas	Personal con Funciones de supervisión	Total
2019	938	15,728	1,432	368	18,466
2020	200	5,781	580	182	6,743
2021	398	18,608	1,880	321	21,207
Total	1,536	40,117	3,892	871	46,416

Fuente: Estadística de la Dirección de Formación Continua

Nota: Se observa que los totales no coinciden con los de la [Tabla 94](#). Información aportada por la Dirección de Formación Continua.

En el histórico por figura ([Tabla 93](#)), se observa una disminución en la atención a todas las figuras en 2020 que fue cuando inició la pandemia por COVID 19, mientras que en 2021 repunta el número de cursos para todas ellas.

Tabla 94. Personal capacitado por nivel educativo y modalidad

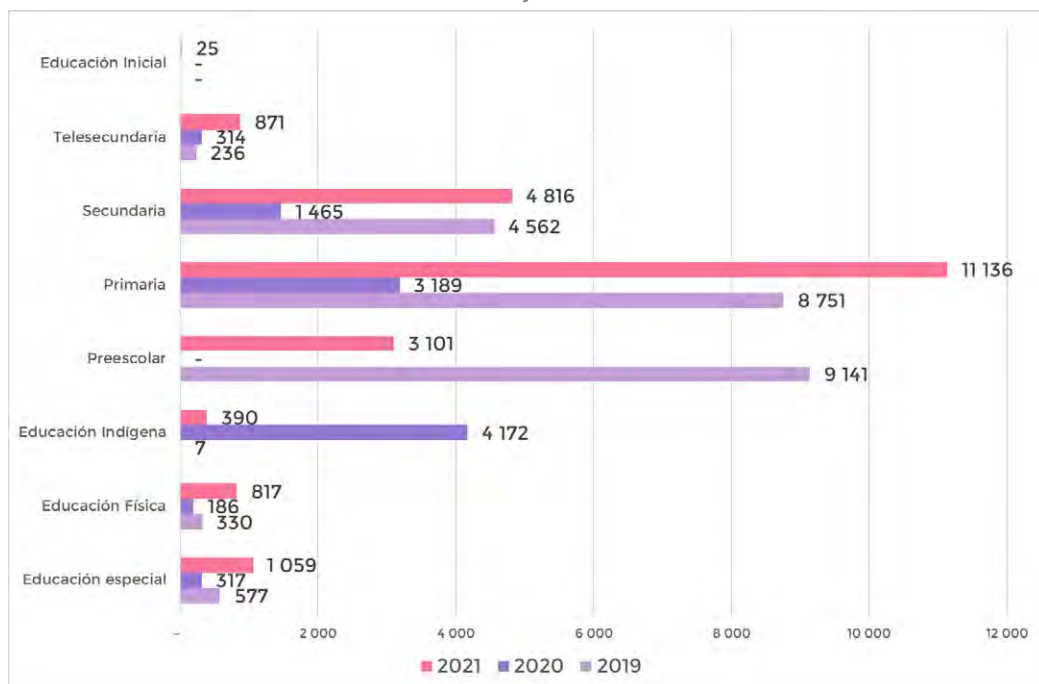
Año	Educación especial	Educación Física	Educación Indígena	Preescolar	Primaria	Secundaria	Telesecundaria	Educación Inicial	Total
2019	577	330	7	9,141	8,751	4,562	236	-	23,604
2020	317	186	4 172	-	3,189	1,465	314	-	9,643
2021	1,059	817	390	3,101	11,136	4,816	871	25	22,215
Total	1,953	1,333	4,569	12,242	23,076	10,843	1 421	25	55,462

Fuente: Estadística de la Dirección de Formación Continua.

Nota: Se observa que los totales no coinciden con los de la Tabla 93. Información aportada por la Dirección de Formación Continua.

En el histórico por nivel educativo y modalidad (Tabla 94 y Gráfico 5), 2021 destaca como el año en que mayor número de capacitaciones se dieron (22,215) para la mayoría de los niveles y modalidades, no obstante, en Preescolar se observa que es en 2019 cuando se atiende a mayor número de docentes de ese nivel educativo (9,141) y se desconoce el número de participantes de 2020.

Gráfico 5. Personal que participa en procesos de formación continua por nivel educativo y modalidad



Fuente: Elaboración propia con información de la Dirección de Formación Continua

Respecto a los procesos formativos promovidos por las instancias de la Subsecretaría de Educación Básica, éstos se describen en la [Tabla 95](#).

Se observa que la figura que menos ejercicios de formación recibe son los docentes, sin embargo, esta condición, aunque no es única, puede obedecer a que muchos de estos procesos se promueven por parte de los niveles y modalidades para que “se desdoblén a través de la estructura”, lo cual implica que se capacita a supervisores y jefes de sector y ellos son los responsables de trabajar con los ATP y directores, quienes a su vez despliegan la información en sus escuelas.

Tabla 95. Histórico de procesos formativos por figura de las instancias de la Subsecretaría de Educación Básica

Ciclo escolar	Figura	Subsecretaría de Educación Básica	Preescolar	Primaria	Educación Indígena	Educación Especial	Escuelas para la vida
2018-2019	Función supervisora	2	1	0			
	Función directiva	1	0	1			
	Asesor técnico pedagógico	0	0	1			
	Docentes	0	0	1			
2019-2020	Función supervisora	5	5		S/D	1	
	Función directiva	5	3			1	
	Asesor técnico pedagógico	3	5			1	
	Docentes	2	0			3	
2020-2021	Función supervisora	15	0	1		2	1
	Función directiva	15	1	0		4	2
	Asesor técnico pedagógico	13	0	0		4	0
	Docentes	14	1	0		7	1
2021-2022	Función supervisora	6	1	2		3	1
	Función directiva	2	1	2		5	2
	Asesor técnico pedagógico	6	1	2		4	0
	Docentes	2	0	0		10	1

Fuente: Ficha descriptiva de los procesos formativos de los niveles, modalidades y de la Subsecretaría de Educación Básica.

c. Temáticas en que se centra la formación

La formación continua de los docentes se centra también en temáticas específicas que pueden ser el resultado de las necesidades de la implementación de planes y programas de estudio o bien, de otras que surjan de la práctica, de las estrategias que se dictan en la entidad federativa, o de preferencias que han sido sugeridas por los propios docentes.

Por parte de la Dirección de Formación Continua y de las instituciones que la conforman, las temáticas de atención a las distintas figuras de la Educación Básica de los últimos tres años, se describen en la [Tabla 96](#) y algunas particularidades son:

- Los ATP han sido más asiduos en su asistencia a los cursos relacionados con la Asesoría y acompañamiento (516), Evaluación (165) y Metodología para la enseñanza y el aprendizaje (107).
- Los docentes, han recurrido en mayor medida a cursos relacionados con Evaluación (10,575), Metodología para la enseñanza y el aprendizaje (5,424) y Plan y Programas de Estudio (4,154).
- Los directores asisten más a los cursos sobre temáticas que se vinculan con las Metodologías para la enseñanza y el aprendizaje (305) y Evaluación (860).
- Los supervisores y jefes de sector prefieren cursos cuyas temáticas se orientan a Evaluación (125), Metodología de la enseñanza y el aprendizaje (96) y, con una frecuencia similar, Asesoría y acompañamiento, Inclusión, equidad e interculturalidad y Plan y Programas de Estudio (entre 70 y 72).
- Resalta también que a los cursos de Preparación para el ingreso a la educación básica en 2019 asistieron tanto docentes (que son los usuarios potenciales), como los asesores técnico pedagógicos (141), los directores (222) y supervisores (71). En el mismo año, se dio énfasis en la capacitación sobre el Plan y Programas de Estudio 2017 para todas las figuras de Educación Básica, la cual contó con una participación de 4,475 usuarios de las distintas figuras de educación básica.

Tabla 96. Histórico de asistencia a cursos por temática para las figuras educativas, impartidos por las instituciones de formación continua

Temática	Asesor técnico pedagógico				Docentes				Figuras directivas				Figuras de supervisión				Total general
	2019	2020	2021	Subtotal	2019	2020	2021	Subtotal	2019	2020	2021	Subtotal	2019	2020	2021	Subtotal	
Asesoría y acompañamiento	488	9	19	516	169	9	18	196	105	11	8	124	57	8	7	72	908
Cultura de paz	39	S/D	0	39	2.201	S/D	145	2.346	215	S/D	10	225	37	S/D	1	38	2.648
Desarrollo socioemocional	44	7	0	51	2.750	225	17	2.992	194	12	3	209	34	2	0	36	3.288
Educación especial	S/D	1	S/D	1	S/D	46	S/D	46	S/D	1	S/D	1	S/D	0	S/D	0	48
Educación física	S/D	S/D	3	3	S/D	S/D	15	15	S/D	S/D	1	1	S/D	S/D	1	1	20
Evaluación	S/D	5	160	165	S/D	495	10.080	10.575	S/D	19	841	860	S/D	7	118	125	11.725
Formación ciudadana	29	21	23	73	286	508	798	1.592	68	57	53	178	13	22	18	53	1.896
Gestión escolar	5	4	1	10	271	110	138	519	81	56	102	239	21	14	10	45	813
Habilidades digitales	13	1	50	64	489	101	747	1.337	38	5	111	154	7	5	19	31	1.586
Inclusión, equidad e interculturalidad	42	44	0	86	577	1324	31	1.932	87	135	10	232	28	43	0	71	2.321
Inducción a la función directiva y supervisora	S/D	S/D	19	19	S/D	S/D	443	443	S/D	S/D	180	180	S/D	S/D	22	22	664
Ingreso	141	2	0	143	790	787	1.188	2.765	222	6	1	229	71	0	0	71	3.208
Medio ambiente	S/D	S/D	0	0	S/D	S/D	7	7	S/D	S/D	0	0	S/D	S/D	0	0	7
Metodología de la enseñanza y el aprendizaje	10	33	64	107	1.304	918	3.202	5.424	63	68	174	305	7	41	48	96	5.932
Pedagogía	S/D	20	S/D	20	S/D	238	S/D	238	S/D	33	S/D	33	S/D	18	S/D	18	309
Plan y programas de estudio 2017	17	0	0	17	4.154	0	0	4.154	234	0	120	354	70	0	0	70	4.595
Planeación didáctica	13	6	2	21	822	363	96	1.281	26	18	2	46	6	4	1	11	1.359
Promoción	0	47	22	69	804	657	316	1.777	0	159	128	287	0	18	32	50	2.183
Sistematización de experiencias	S/D	S/D	0	0	S/D	S/D	3	3	S/D	S/D	1	1	S/D	S/D	0	0	4
STEAM	97	S/D	S/D	97	1.111	S/D	S/D	1.111	99	S/D	S/D	99	17	S/D	S/D	17	1.324
Vida saludable	S/D	S/D	35	35	S/D	S/D	1.364	1.364	S/D	S/D	135	135	S/D	S/D	44	44	1.578

Fuente: Estadística de la Dirección de Formación Continua. S/D: Sin dato. Notas: *Los cursos destacados con color son los relativos al ingreso y promoción del personal. **La temática no expresa el nombre del curso impartido.

Por otra parte, con base en los procesos formativos que han recibido los docentes según el nivel y modalidad educativa (ver [Tabla 97](#)), las temáticas de Plan y Programas de estudio 2017, así como la Evaluación son las que han tenido mayor número de asistentes en todos los niveles y modalidades, alcanzando una participación respecto al resto de los cursos, del 25.1% (13,908) y 21.1% (11,725) respectivamente.

Metodología para la enseñanza y el aprendizaje es la tercera temática de preferencia en general, ubicándose en esta condición en los niveles de Preescolar (1,150 participantes), Primaria (2,348), Secundaria (1,721), y en las modalidades de Telesecundaria (179), Educación Especial (159) y Educación Física (199).

Con relación a las temáticas que son menos solicitadas son: Sistematización de la experiencia, Educación Física y Medio ambiente, las cuales contaron con un máximo de 20 asistentes.

Destaca que existe una mínima participación de educación inicial en los procesos de formación en los tres años (25).

Aunado a lo anterior, quienes participan como responsables de estos procesos formativos enuncian que la formación continua se percibe en estado de estancamiento, ya que no se atienden de manera puntual las necesidades o temáticas de interés de las figuras educativas. Quienes diseñan tratan de cumplir con lo que hace unos años se estableció como perfiles, parámetros e indicadores y con lo que hoy se conoce como el marco de la excelencia; además deben tener en cuenta que hay docentes de muchos años de servicio y otros recién egresados y de que es necesario abrir una oferta para las distintas figuras que reciben formación (docente, director, asesor técnico pedagógico, supervisor, jefe de sector) no sólo de Educación Básica, sino que es imprescindible contemplar también a la Educación Media Superior, lo cual genera un escenario de alta complejidad. En este contexto, se han ido generando ofertas formativas que responden a las necesidades del momento y de cada modelo educativo que va surgiendo, aunque esto impida a los académicos generar propuestas de mayor calidad (Grupos focales, 2022).

Tabla 97. Histórico de cursos de formación, por temática en los niveles educativos y modalidades impartidos por las instituciones de formación continua

Temática	Educación especial			Educación física			Educación indígena			Preescolar			Primaria			Secundaria			Telesecundaria			Educación Inicial		
	2019	2020	2021	2019	2020	2021	2019	2020	2021	2019	2020	2021	2019	2020	2021	2019	2020	2021	2019	2020	2021	2019	2020	2021
Asesoría y acompañamiento	20	2	0	40	2	25	0	19	0	189	0	9	397	8	12	149	6	4	24	0	1	0	0	1
Cultura de paz	79	S/D	6	35	S/D	6	4	S/D	0	702	S/D	35	1168	S/D	70	469	S/D	36	35	S/D	3	0	S/D	0
Desarrollo socioemocional	111	19	3	26	7	2	0	118	0	1061	0	7	1318	74	3	438	28	5	68	0	0	0	0	0
Educación especial	S/D	10	S/D	S/D	0	S/D	S/D	17	S/D	S/D	0	S/D	S/D	15	S/D	S/D	6	S/D	S/D	0	S/D	S/D	0	S/D
Educación física	S/D	S/D	0	S/D	S/D	12	S/D	S/D	0	S/D	S/D	2	S/D	S/D	4	S/D	S/D	2	S/D	S/D	0	S/D	S/D	0
Evaluación	S/D	31	800	S/D	13	171	S/D	188	36	S/D	0	1069	S/D	220	6644	S/D	63	1869	S/D	11	603	S/D	0	7
Formación ciudadana	11	16	28	7	16	74	0	156	2	104	0	269	160	322	470	97	88	40	17	10	7	0	0	2
Gestión escolar	14	12	7	11	7	26	0	56	0	94	0	53	138	61	97	119	47	65	2	1	3	0	0	0
Habilidades digitales	22	2	13	7	11	78	0	17	7	75	0	49	243	48	394	194	30	338	6	4	48	0	0	0
Inclusión, equidad e interculturalidad	58	87	1	7	47	2	0	355	0	231	0	11	338	766	12	97	243	13	3	48	2	0	0	0
Inducción a la función directiva y supervisora	S/D	S/D	32	S/D	S/D	44	S/D	S/D	0	S/D	S/D	161	S/D	S/D	301	S/D	S/D	109	S/D	S/D	17	S/D	S/D	0
Ingreso	19	23	33	38	19	7	0	162	0	402	0	222	459	326	576	293	255	323	13	10	22	0	0	6
Medio ambiente	S/D	S/D	0	S/D	S/D	0	S/D	S/D	0	S/D	S/D	0	S/D	S/D	0	S/D	S/D	4	S/D	S/D	3	S/D	S/D	0
Metodología de la enseñanza y el aprendizaje	29	44	86	5	15	179	1	168	3	345	0	805	698	634	1016	268	154	1299	38	46	95	0	0	5
Pedagogía	S/D	3	S/D	S/D	3	S/D	S/D	7	S/D	S/D	0	S/D	S/D	30	S/D	S/D	109	S/D	S/D	156	S/D	S/D	0	S/D
Plan y programas de estudio 2017	157	0	0	131	0	0	0	2570	328	5272	0	0	2498	120	500	1807	210	300	15	0	0	0	0	0
Planeación didáctica	22	36	7	11	12	6	1	152	0	166	0	47	244	132	23	155	53	16	1	6	2	0	0	0
Promoción	5	32	14	7	34	62	1	187	0	151	0	116	550	433	242	86	173	46	4	22	18	0	0	0
Sistematización de experiencias	S/D	S/D	0	S/D	S/D	0	S/D	S/D	0	S/D	S/D	0	S/D	S/D	2	S/D	S/D	2	S/D	S/D	0	S/D	S/D	0
STEAM	30	S/D	S/D	5	S/D	S/D	0	S/D	S/D	349	S/D	S/D	540	S/D	S/D	390	S/D	S/D	10	S/D	S/D	0	S/D	S/D
Vida saludable	S/D	S/D	29	S/D	S/D	123	S/D	S/D	14	S/D	S/D	246	S/D	S/D	770	S/D	S/D	345	S/D	S/D	47	S/D	S/D	4

Fuente: Estadística de la Dirección de Formación Continua. S/D: Sin dato.

Nota: **La temática no expresa el nombre del curso impartido.

Tabla 98. Histórico de las temáticas por figura de los procesos formativos impartidos por las instancias de la Subsecretaría de Educación Básica

	Figuras	2018-2019	2019-2020	2020-2021	2021-2022
Subsecretaría de Educación Básica	De supervisión	<ul style="list-style-type: none"> Gestión directiva 	<ul style="list-style-type: none"> Gestión directiva y gestión escolar 		<ul style="list-style-type: none"> Vida saludable Educación a distancia Metodología para la enseñanza y el aprendizaje Recrea y NEM
	De dirección		<ul style="list-style-type: none"> Gestión directiva y gestión escolar Habilidades para la lectura y la escritura Educación a distancia CAV Habilidades digitales 	<ul style="list-style-type: none"> Metodología para la enseñanza y el aprendizaje Evaluación. 	<ul style="list-style-type: none"> Gestión escolar Recrea. CTE Vida Saludable Educación a distancia Metodología para la enseñanza y el aprendizaje Recrea y NEM
	ATP				<ul style="list-style-type: none"> Vida saludable Metodología para la enseñanza y el aprendizaje Recrea y NEM
	Docentes		<ul style="list-style-type: none"> Metodología para la enseñanza y el aprendizaje Educación a distancia CAV Habilidades digitales 	<ul style="list-style-type: none"> Metodología para la enseñanza y el aprendizaje Evaluación. 	<ul style="list-style-type: none"> Gestión escolar Recrea. CTE Vida Saludable
	Otros actores				<ul style="list-style-type: none"> Vida saludable Metodología para la enseñanza y el aprendizaje Recrea y NEM
Preescolar	De supervisión	<ul style="list-style-type: none"> Gestión directiva 	<ul style="list-style-type: none"> Gestión Directiva 	<ul style="list-style-type: none"> Metodología de la enseñanza y el aprendizaje 	
	De dirección		<ul style="list-style-type: none"> CTE. NEM-Recrea 	<ul style="list-style-type: none"> Metodología de la enseñanza y el aprendizaje 	<ul style="list-style-type: none"> Gestión directiva. Gestión Escolar
	Docentes				<ul style="list-style-type: none"> Gestión directiva. Gestión Escolar

Tabla 98. Histórico de las temáticas por figura de los procesos formativos impartidos por las instancias de la Subsecretaría de Educación Básica

	Figuras	2018-2019	2019-2020	2020-2021	2021-2022
Primaria	De supervisión			<ul style="list-style-type: none"> Evaluación 	<ul style="list-style-type: none"> Proyectos Integradores Metodologías para la enseñanza y el aprendizaje
	De dirección	<ul style="list-style-type: none"> Gestión directiva 			
	ATP	<ul style="list-style-type: none"> Habilidades para la lectura y escritura 			<ul style="list-style-type: none"> Proyectos Integradores Metodologías para la enseñanza y el aprendizaje
	Docentes	<ul style="list-style-type: none"> Habilidades para la lectura y escritura 			
Educación Indígena	Varios		<ul style="list-style-type: none"> Metodologías para la enseñanza y el aprendizaje (se desconoce la figura a la que se dirige la formación). 		
Educación Especial	De supervisión				<ul style="list-style-type: none"> Trastorno del Espectro Autista (TEA)
	De dirección			<ul style="list-style-type: none"> TEA Discapacidad auditiva 	<ul style="list-style-type: none"> TEA
	ATP			<ul style="list-style-type: none"> TEA Discapacidad auditiva 	
	Docentes de aula regular		<ul style="list-style-type: none"> Discapacidad auditiva 	<ul style="list-style-type: none"> TEA Discapacidad auditiva 	<ul style="list-style-type: none"> TEA Discapacidad auditiva
	Otros				
Escuelas para la Vida	De supervisión				<ul style="list-style-type: none"> Gestión directiva
	De dirección			<ul style="list-style-type: none"> Gestión directiva Vida saludable 	<ul style="list-style-type: none"> Gestión directiva Desarrollo socioemocional
	Docentes			<ul style="list-style-type: none"> Vida saludable 	<ul style="list-style-type: none"> Desarrollo socioemocional

Fuente: Ficha descriptiva de los procesos formativos de los niveles, modalidades y de la Subsecretaría de Educación Básica (2023).

En lo que respecta a la formación que se imparte por las instancias de la Subsecretaría de Educación Básica (ver [Tabla 98](#)), resalta que en los tres primeros ciclos escolares (2018-2019 a 2020-2021) fue más recurrente la temática de Gestión directiva y Metodología de la enseñanza y el aprendizaje, que obedece en gran medida a la necesidad de integrar a los nuevos cuadros de directivos que ascienden al cargo y habilitarlos para el desempeño de la función, así como actualizar a los profesores en su desempeño. Resalta que Preescolar es el nivel educativo que de manera ininterrumpida ha impulsado procesos de formación para sus cuadros directivos.

En los dos últimos ciclos escolares, la temática de los Proyectos Integradores es la que se ha privilegiado en la mayoría de las instancias formadoras de Educación Básica, derivado de la implementación del nuevo Plan de estudios 2022, el cual propone como metodología clave, el Aprendizaje basado en proyectos.

Una particularidad es que Educación Especial conduce varios de sus procesos formativos a docentes de aula regular (y no a los de su propia modalidad) para apoyarles en el desarrollo de habilidades para la atención a alumnos con alguna discapacidad o con dificultades para el aprendizaje.

d. Otras características de la oferta de formación continua

Es pertinente revisar también algunas otras características relativas a las formas en que se imparte la formación continua en Jalisco, tales como la modalidad, la carga horaria y elementos que se incorporan en la evaluación de la formación, datos que generan una visión más completa de estos procesos.

Instituciones de formación continua

Las **modalidades** preferentes de los procesos formativos que ofertan las instituciones de formación continua son: Autogestivo, Mixto, Presencial, Semiescolarizado y Virtual. Se hace hincapié en que la modalidad autogestiva se contrapone con las recomendaciones para implementar un modelo didáctico para los procesos de formación continua, un modelo educativo para el profesor en formación que se construya desde el diálogo, lo que daría cumplimiento de las condiciones propias de la formación. (Grupos focales, 2022).

Aunado a ello, en la modalidad en línea existe una alta deserción de los participantes (Grupos focales, 2022).

Por otra parte, la **carga horaria** más usual de los cursos de formación es la de 40 horas en la modalidad presencial.

Con respecto a los **requisitos que se solicitan para la acreditación** de los cursos, los más frecuentes son la asistencia y la elaboración de los productos que se requieren en las actividades de cada curso. En este sentido se aporta que, por lo general, la información sobre el número de acreditados no se recupera, sin embargo, los CAM señalan que en el ciclo escolar 2021-2022 el 59% de los inscritos a los cursos acreditaron su formación y el ciclo escolar con mayor porcentaje de acreditación fue en el 2018-2019 con el 75%.

Además, se manifiestan algunas dificultades propias del proceso formativo:

- Los periodos en los que se emiten las convocatorias no coinciden con los procesos de la Unidad del Sistema para la Carrera de los Maestros y las Maestras (USICAMM)¹³, lo que impide la participación de los docentes.
- La retroalimentación y seguimiento a los sujetos, no se ha logrado concretar, lo mismo ocurre con los instrumentos y herramientas para evidenciar la implementación de los aprendizajes adquiridos en los procesos de formación, por ejemplo, el conocimiento y manejo del plan y programas de estudio y su articulación con lo aprendido en la formación a través de ejercicios que les permitan hacer esa transferencia de conocimiento a la práctica educativa y validarlo.
- La falta de habilidades y actualización en el uso de herramientas tecnológicas (plataformas y aplicaciones) en algunos de los usuarios obstaculiza el acceso a las propuestas formativas. (Grupos focales, 2022).

¹³ USICAMM es un órgano administrativo desconcentrado cuya misión es normar los procesos de selección para la admisión, promoción y reconocimiento de las maestras y los maestros, en sus funciones docente, técnico docente, de asesoría técnica pedagógica, directiva o de supervisión, para que accedan a una carrera justa y equitativa, que favorezca su desarrollo. (Gobierno de México, 2024)

Instancias de la Subsecretaría de Educación Básica

Por su parte, las instancias de la Subsecretaría de Educación Básica implementan sus procesos formativos a partir de las características enunciadas en la [Tabla 99](#).

Tabla 99. Características adicionales de los procesos formativos a cargo de las instancias de la Subsecretaría de Educación Básica

Instancia	Ciclo escolar	Modalidad de formación	Carga horaria*	Criterios de acreditación**
Subsecretaría de Educación Básica	2018-2019	Semipresencial y presencial.	Más de ocho sesiones de más de 120 horas.	Sin criterios de acreditación y productos entregados.
	2019-2020	Virtual asincrónico, semipresencial	De cinco a ocho sesiones de más de 120 horas.	Sin criterios de acreditación, autoevaluación, asistencia y productos entregados.
	2020-2021	Virtual sincrónico	Una sesión de 1 a 5 horas.	Productos entregados y sin criterios de acreditación.
	2021-2022	Presencial, autogestivo y virtual sincrónico.		Sin criterios de acreditación y productos entregados.
Educación Preescolar	2018-2019	Semipresencial	Ocho sesiones de 41 a 80 horas.	Asistencia.
	2019-2020	Presencial, virtual sincrónico, semipresencial	De cuatro a ocho sesiones de 11 a 20 horas.	Asistencia.
	2020-2021	Virtual-sincrónico	Más de ocho sesiones de 81 a 120 horas.	Autoevaluación.
	2021-2022	Virtual-sincrónico, híbrido.	De cuatro a ocho sesiones de 11 a 20 horas.	Productos evaluados.
Educación Primaria	2018-2019	Presencial y semipresencial.	Tres sesiones de 11 a 20 horas.; más de ocho sesiones de 81 a 120 horas.	Asistencia, productos entregados y participación.
	2020-2021	Virtual sincrónico.	Una sesión de 1 a 5 horas.	Sin criterios de acreditación.
	2021-2022	Virtual sincrónico.	Una sesión de 1 a 5 horas; 3 sesiones de 11 a 20 horas.	Sin criterios de acreditación.
Educ. Indígena	2019-2020	Presencial.	Dos sesiones	Asistencia.
Educación especial	2019-2020	Virtual - Sincrónico y presencial.	Una sesión de 1 a 5 horas; tres sesiones de 11 a 20 horas y de cuatro a ocho sesiones de 6 a 10 horas.	Asistencia y entrega de productos.
	2020-2021	Virtual - Sincrónico	Una sesión, con duración de 1 a 5 horas.	Asistencia; entrega de productos y autoevaluación.
	2021-2022	Virtual - Sincrónico	Una sesión de 1 a 5 horas.	Asistencia.
Escuelas para la vida	2020-2021	Virtual sincrónico	Más de ocho sesiones de 21 a 40 horas y dos sesiones de 11 a 20 horas en total.	Asistencia, productos entregados y examen.
	2021-2022	Virtual sincrónico	Más de ocho sesiones de 21 a 40 horas y de 4 a 8 sesiones de 6 a 10 horas en total.	

*Se consideraron únicamente los de mayor frecuencia y la carga horaria representa la duración total del proceso formativo.

** Se consideraron todas las opciones de criterios de acreditación utilizados, aunque ello no implica que fueran empleados en un mismo proceso formativo.

En estos procesos formativos, destaca que la mayor parte de ellos se consideraron en modalidad presencial, siendo el virtual la segunda opción empleada para formar a los docentes. Por su parte, las cargas horarias de mayor frecuencia son una sesión y más de ocho sesiones que pueden ser de 1 a 5 y de 11 a 20 horas de duración total, aunado a ello, la forma de acreditación a la que más se recurre es la asistencia al proceso formativo del que se trate.

La formación continua que reciben los docentes...

Deriva de procesos que se implementan por parte de diferentes instancias e instituciones a cargo de esta tarea y cada una de ellas establece los mecanismos que consideran pertinentes para definir la oferta de formación continua que habrá de implementarse, lo cual repercute en que ésta sea diversa, que atienda a distintas figuras y que asimismo sea desarticulada y ausente de un fin común o un hilo conductor que las integre y que defina los enfoques y finalidades de lo que se espera de los docentes en Jalisco. Las evidencias más precisas en las que se manifiesta esta desarticulación son:

- Las instancias responsables de estos procesos formativos son casi exclusivamente las de educación básica y las instituciones de formación continua y quedan fuera de este escenario las dedicadas a la formación inicial docente y las que ofrecen posgrados.
- La definición de la oferta formativa es a partir del interés personal de los docentes (Encuesta de Formación Continua), o de las nuevas demandas del sistema educativo, sin que medie ningún otro proceso de análisis de la pertinencia de las acciones que se promueven.
- Las tareas que se realizan por parte de los actores que se hacen cargo de la formación del profesorado son dispersas entre sí y cada uno camina por su ruta particular: las instancias de la Subsecretaría de Educación Básica atienden los temas más emergentes que se implantan en el sistema educativo para la formación de los alumnos o para el funcionamiento de las escuelas; por su parte, las instituciones de formación continua tienen la posibilidad de poner énfasis, además de los temas que van surgiendo con las reformas educativas, en temáticas que refuercen, complementen y concreten habilidades que no hayan alcanzado los profesores en el ejercicio de su práctica. Desafortunadamente se observan cursos y opciones de formación que se duplican, se enciman e incluso se podrían deducir otros poco pertinentes.
- Los procesos formativos que se generan para la habilitación de los nuevos directores, supervisores y ATP se identifican dispersos entre las distintas instancias ya que hubo años en que se duplicaron y

otros en los que no se generó ninguno, aun cuando año con año existen ascensos a estos cargos.

Existen además, algunos otros factores sobre los cuales vale la pena colocar la mirada y realizar algunas valoraciones:

Una condición que es común en ambas instancias (instancias de Educación Básica e instituciones de formación continua), se refleja en la forma en que se recuperan los resultados de la formación o bien, los **mecanismos de evaluación y seguimiento** que se implementan, toda vez que se identifican pocas prácticas en este sentido y más aún, se percibe total ausencia de una mirada que permita ligar la formación con la práctica hacia la mejora, de tal forma que el Sistema educativo tenga la posibilidad de saber cómo va evolucionando el desempeño del profesorado.

Ciertamente los ejercicios formativos propuestos durante la pandemia privilegiaron la **modalidad** virtual por parte de los distintos agentes, no obstante, hoy en día, a pesar de que se sigue acudiendo a esta modalidad de formación por la facilidad que ofrece para llegar a muchos rincones de la entidad, la presencialidad sigue siendo una vía importante en la formación del profesorado. Valdría la pena hacer un alto en los procesos autogestivos que se proponen, de los cuales se tiene información mínima y que se desconoce totalmente lo que sucede con los docentes que deciden participar en ellos, así como la finalidad con que se ofrecen.

Es de revisar a fondo la condición de los docentes para acudir a procesos formativos, toda vez que por un lado se tienen los espacios que se abren dentro de la jornada laboral para estos fines y por otro, aquellos que por cuenta propia definen tomar por una condición de promoción o de actualización personal y que según la figura de que se trate (docente, director, asesor técnico pedagógico o supervisor), enfrentan mayores o menores dificultades de **tiempo y condiciones** para incorporarse a la formación.

Finalmente, dejaremos en el tintero un cuestionamiento relativo a cómo se generan y qué tan pertinentes son los **procesos formativos de los formadores de docentes**, situación que se vislumbra poco organizada y en sí, asistemática: en el caso de formación continua se tiene una visión de que los académicos son sólo multiplicadores, razón por la cual, la información se transmite de unos a otros (Grupos focales, 2022) y en el caso de las instancias dependientes de la Subsecretaría de Educación Básica, se presume que acuden a la autoformación.

3.2.3 Necesidades específicas en la formación continua del profesorado

Hacer análisis de los procesos de formación continua del profesorado, obliga a voltear la mirada hacia las necesidades que tienen en el ejercicio de la práctica que es donde debieran incidir todos los cursos, talleres, diplomados y demás ejercicios formativos en que se involucran. Es por ello que, además de aportar información sobre cómo se genera la formación continua en Jalisco, estaremos integrando aquellas necesidades que enfrentan en la práctica los docentes, directores, asesores técnico pedagógicos y supervisores tanto de Educación Básica como de Educación Media Superior.

La recuperación de estos datos proviene de grupos focales que fueron entrevistados dada su experiencia y conocimiento de las funciones que se desempeñan en el aula, en la escuela y en las zonas y sectores escolares y acorde a algunos criterios e indicadores que inciden en la práctica y que fueron adecuados a partir de una propuesta elaborada por la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (MEJOREDU) en el Marco de referencia de saberes y conocimientos docentes para la formación continua dentro del Modelo interno para la elaboración de programas de formación continua y desarrollo profesional docente Educación básica y media superior (2021).

De ahí que las principales problemáticas que enfrentan las distintas figuras de Educación Básica y Educación Media Superior en su práctica cotidiana, se describen desde una adecuación de los Núcleos propuestos por MEJOREDU¹⁴ y se añaden las problemáticas propias de la inserción al cargo:

- Núcleo I. Saberes y conocimientos sobre el por qué y para qué de la educación
- Núcleo II. Saberes y conocimientos para fortalecer, asesorar y acompañar la enseñanza y el aprendizaje
- Núcleo III. Saberes y conocimientos para la mejora en colaboración
- Núcleo IV. Saberes y conocimientos para la mejora de la práctica y la experiencia
- Núcleo V. Saberes y conocimientos para el fortalecimiento de la identidad profesional.

¹⁴ Los núcleos diseñados por MEJOREDU conforman el Marco de referencia de saberes y conocimientos docentes para la formación continua y se aplican para cada una de las figuras (docente, técnico docente, director, supervisor y asesor técnico pedagógico)

Cabe mencionar que el incorporar estas problemáticas en este documento, obedece a diversas intencionalidades:

- A contribuir como insumo de los procesos formativos que se generan en los agentes responsables de ello.
- A que, quienes tienen bajo su responsabilidad la formación inicial y los programas de posgrado en Jalisco, tengan un referente que les permita reconocerse dentro del entramado de la formación continua del profesorado.
- A generar un insumo que permita el diseño de intervenciones formativas que constituyen uno de los principales aportes vigentes en la formación continua, diseñado por MEJOREDU.
- A que los distintos actores involucrados en la estructura de administración y gestión de la SEEJ, reconozcan su parte de contribución en la tarea del profesorado de la entidad.

a. Docentes

En la **Tabla 100** se describen las problemáticas presentadas por cada nivel educativo en la figura de docentes.

Tabla 100. Problemáticas del docente en la práctica	
Ámbito	Problemáticas
Núcleo I. Principios educativos	
Educación Indígena	<ul style="list-style-type: none"> • Elaboración de diagnóstico de necesidades especiales (NE) de los alumnos. • Implementación de actividades estandarizadas para todo el alumnado. • Diseño de planeaciones con actividades únicas para todos. • Comunicación con el alumnado en lengua indígena y la escasa promoción de la lengua materna. • Libros de texto ajenos al contexto de las escuelas indígenas. • Docentes externos desintegrados de la comunidad y que sólo reproducen el plan y programas de estudio. • Estilos de crianza violentos y hostiles que entorpecen la atención a los alumnos en el aspecto socioemocional. • Desconocimiento de signos, significados y nuevos códigos de violencia entre los niños indígenas.
Educación Especial	<ul style="list-style-type: none"> • Concreción del enfoque de inclusión y diversidad y de los principios educativos en la planeación e implementación de actividades. • Diseño e implementación de planificaciones con actividades diversificadas. • Dominio de metodologías con enfoque de inclusión y equidad. • Naturalización de los actos discriminatorios de los docentes. • Aplicación e interpretación del Índice para la inclusión (INDEX). • Apropriación de la filosofía humanista del plan y programas de estudio y su puesta en práctica. • Vinculación entre el currículo y los proyectos integradores. • Reconocimiento de las etapas del desarrollo de los alumnos, procesos socioemocionales y de sociabilización para definir su estrategia de atención.

Tabla 100. Problemáticas del docente en la práctica	
Ámbito	Problemáticas
Educación Inicial	<ul style="list-style-type: none"> • La formación inicial de los docentes es en educación preescolar. • Prácticas desarticuladas del enfoque del programa de estudio.
Preescolar	<ul style="list-style-type: none"> • Implementación de estrategias didácticas con enfoque de inclusión y equidad. • Desarrollo del pensamiento crítico desde el enfoque del currículo. • Prácticas desvinculadas del enfoque de la formación integral y el desarrollo humano (principios filosóficos del art. 3o Constitucional). • Habilidades para propiciar el desarrollo socioemocional de los alumnos.
Primaria	<ul style="list-style-type: none"> • Confusión entre el enfoque de inclusión y el de integración. • Implementación de estrategias que atiendan a la diversidad.
Secundaria	<ul style="list-style-type: none"> • Sistematización y seguimiento al diagnóstico. • Desarticulación de la planeación con el diagnóstico. • Aplicación de instrumentos para la detección de alumnos con NE. • Confusión del enfoque de inclusión con el de integración. • Manejo y conocimiento de la pedagogía y la didáctica en el nuevo currículo. • Formación inicial no docente.
Educación media superior (EMS)	<ul style="list-style-type: none"> • Comprender el enfoque de inclusión y equidad para atender a la diversidad, especialmente en las formas de aprendizaje. • La tolerancia a las preferencias sexuales. • Manejo e interpretación de los cambios que se generan en el currículo. • Ajustes del currículo a situaciones del contexto escolar con el nuevo modelo. • Comprensión en la implementación de los protocolos de atención, por ejemplo, el manejo de conflictos.
Problemáticas recurrentes*	<ul style="list-style-type: none"> • Comprender el enfoque de inclusión y equidad para atender la diversidad. • La realización de prácticas centradas en la diversidad.
Núcleo II Fortalecimiento, asesoría y acompañamiento de la enseñanza y el aprendizaje.	
Educación Indígena	<ul style="list-style-type: none"> • Incongruencia entre los elementos de la planeación. • Ausencia de recursos didácticos acordes a sus contextos. • Dominio de metodologías para la enseñanza en la lengua indígena.
Educación Especial	<ul style="list-style-type: none"> • Dominio de metodologías para atender las necesidades de aprendizaje. • Implementación de acciones que generen aprendizaje en los alumnos. • Poner en práctica procesos de introspección. • Diseño de instrumentos de evaluación para atender a la diversidad. • Implementación de la evaluación con enfoque formativo. • Escaso uso de recursos didácticos.
Educación Inicial	<ul style="list-style-type: none"> • Comprensión de las etapas de desarrollo evolutivo para implementar el programa de estudio.
Secundaria	<ul style="list-style-type: none"> • Planeación didáctica incompleta y desvinculada del programa de estudios.
Educación media superior	<ul style="list-style-type: none"> • Formación inicial no docente que incide en la deficiencia de los procesos de planeación y evaluación.

Tabla 100. Problemáticas del docente en la práctica	
Ámbito	Problemáticas
Núcleo III. La mejora en colaboración	
Educación indígena	<ul style="list-style-type: none"> • Desvinculación de la práctica áulica con el contexto. • Escasa escucha activa y comunicación con los alumnos y entre pares. • Ausentismo en las fechas en las que hay festividades en la comunidad.
Educación Especial	<ul style="list-style-type: none"> • El reconocimiento de condiciones contextuales en el diagnóstico. • Atención de los alumnos sin considerar el diagnóstico. • Diseño y aplicación de instrumentos para realizar el diagnóstico. • Ausencia de diálogo y escucha entre los miembros de la comunidad educativa sobre las realidades existentes en la escuela.
Preescolar	<ul style="list-style-type: none"> • Elaboración del diagnóstico considerando el contexto territorial.
Secundaria	<ul style="list-style-type: none"> • La dispersión o pocas cargas horarias en diferentes centros escolares de un docente dificulta su integración a los diversos espacios de colaboración. • El conocimiento del modelo de acompañamiento y trabajo en colaboración. • Reconocimiento y acercamiento al contexto social de la escuela.
EMS	<ul style="list-style-type: none"> • Empatizar con los alumnos y sus realidades. • Apertura a recibir retroalimentación de la práctica.
Problemáticas recurrentes*	<ul style="list-style-type: none"> • Vincular la práctica con el diagnóstico del contexto. • Implementar herramientas para la escucha activa y la comunicación.
Núcleo IV. Mejora de la práctica y la experiencia	
Educación Indígena	<ul style="list-style-type: none"> • Revisión y análisis de los materiales educativos. • Autorreconocimiento como docente. • Espacios y habilidades para desarrollar el pensamiento crítico y reflexivo. • Dominio de procesos de autoevaluación y sistematización de la práctica.
Educación Especial	<ul style="list-style-type: none"> • Práctica docente e intervenciones educativas carentes de sistematización y registro. • Organización de tiempos y espacios para reflexionar sobre la práctica. • Rendición de cuentas sin contar con evidencias. • Desarrollo del pensamiento crítico, reflexivo y creativo. • Cultura de la reflexión, análisis y mejora ajenos a la práctica. • Realización de intervenciones individuales con los alumnos.
Educación Inicial	<ul style="list-style-type: none"> • Reconocimiento del aprendizaje desde la práctica.
Preescolar	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo del pensamiento crítico. • Realización de procesos de análisis y autoevaluación de la práctica. • Desarrollo de la conciencia. • Cultura de la sistematización de la práctica ajena al docente.
Primaria	<ul style="list-style-type: none"> • Reconocimiento del trabajo del docente y los aciertos de los alumnos. • Elaboración del Plan de Trabajo Individual (PTI).
Secundaria	<ul style="list-style-type: none"> • Reconocimiento de las problemáticas y limitaciones de la práctica incluyendo cuando se necesita ayuda.
Problemáticas recurrentes*	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollar el pensamiento crítico. • Implementación de la autoevaluación de la práctica a partir de la reflexión. • Sistematización de la práctica educativa.

Tabla 100. Problemáticas del docente en la práctica	
Ámbito	Problemáticas
Núcleo V. Fortalecimiento de la identidad profesional	
Educación Especial	<ul style="list-style-type: none"> Ofertas educativas en la entidad centradas en educación especial inaccesibles económicamente y sin valor en procesos de promoción. Desarrollo de procesos autogestivos para aprender a conocer cómo aprende un alumno, en qué momento está y qué le corresponde aprender. Transferencia de los conocimientos adquiridos en las maestrías o doctorados en la escuela o en el aula.
Educación Inicial	<ul style="list-style-type: none"> Resistencia a formarse fuera del horario laboral.
Preescolar	<ul style="list-style-type: none"> Autorreflexión para identificar áreas de oportunidad como docentes. Integración en procesos de formación en colaboración.
Primaria	<ul style="list-style-type: none"> Falta de vocación profesional Manejo de habilidades socioemocionales, para el autoconocimiento y la comunicación asertiva. Establecimiento de relaciones de sana convivencia.
Secundaria	<ul style="list-style-type: none"> Aprovechamiento del CTE como espacio de autorreflexión, autoformación y análisis individual y colectivo. Involucrarse como CAV en procesos de autoformación.
EMS	<ul style="list-style-type: none"> Retroalimentación inadecuada por el perfil no docente de quienes la brindan. Rutas formativas insuficientes debido a la carga de trabajo y labor docente. Construcción de su proyecto profesional docente.
Inserción en la práctica	
Educación Indígena	<ul style="list-style-type: none"> Manejo de las tecnologías. Dominio de herramientas metodológicas para el aprendizaje.
Educación Especial	<ul style="list-style-type: none"> La formación en el actual plan de estudios de la normal de especialidades no atiende a profundidad las diferentes discapacidades. El dominio del enfoque de inclusión. Brecha entre la formación en las normales y la práctica en el contexto. Docentes sin formación pedagógica que desconocen la función, la aplicación de instrumentos y pruebas psicológicas, entre otros.
Educación Inicial	<ul style="list-style-type: none"> Atención deficiente a los usuarios de ese nivel debido a su perfil de formación.
Preescolar	<ul style="list-style-type: none"> El desarrollo de habilidades socioemocionales en el docente.
Primaria	<ul style="list-style-type: none"> La brecha existente entre el modelo en el que están formados y los requerimientos al insertarse a la función y desarrollar la práctica.
Secundaria	<ul style="list-style-type: none"> Uso de estrategias metodológicas para el aprendizaje en la diversidad. Docentes sin formación pedagógica Se privilegian modelos expositivos para el aprendizaje de los alumnos.
EMS	<ul style="list-style-type: none"> La formación no pedagógica.

Fuente: Grupos focales, 2022.

*Las problemáticas recurrentes son afines a todos los niveles educativos y modalidades participantes.

b. Director

En la **Tabla 101** se describen las problemáticas presentadas por cada nivel educativo en la figura de directores.

Tabla 101. Problemáticas del director en la práctica	
Ámbito	Problemáticas
Núcleo I. Principios educativos	
Educación Indígena	<ul style="list-style-type: none"> • La construcción de los objetivos del proyecto institucional. • Desvinculación de la práctica directiva con las tradiciones y costumbres del contexto debido a que no pertenece a la comunidad y se le dificulta integrarse. • El vínculo entre las autoridades con la comunidad escolar no se genera cuando el director es ajeno a la comunidad. • Desconocimiento y no reconocimiento de su responsabilidad en el seguimiento y atención a las habilidades socioemocionales de los estudiantes.
Educación Especial	<ul style="list-style-type: none"> • Apropiación y familiarización del concepto de inclusión y de todos los elementos implícitos en el ejercicio de la educación inclusiva. • Apropiación de la filosofía humanista del plan y programa de estudio para acompañar al docente. • Desvinculación del currículo y los proyectos integradores para orientar. • Falta de acompañamiento al docente en los Centros de Atención Múltiple (CAM) para que los alumnos se logren insertar en actividades laborales conforme a su entorno a partir de los campos formativos del perfil de egreso.
Preescolar	<ul style="list-style-type: none"> • Prácticas excluyentes de directores que niegan el derecho a la educación. • Comprensión del nuevo currículo para su implementación. • Comprensión de los principios filosóficos del plan y programa de estudio. • Desconocimiento de los procesos del desarrollo socioemocional personal y de los alumnos.
Primaria	<ul style="list-style-type: none"> • Desconocimiento de los enfoques y metodología del currículo provoca que la observación al docente no considere el enfoque de la asignatura. • Tránsito del esquema jerárquico a la participación horizontal.
Secundaria	<ul style="list-style-type: none"> • Escaso seguimiento a las prácticas docentes y análisis a profundidad en la incorporación de prácticas inclusivas con equidad y participación. • Indefinición en el Programa Escolar de Mejora Continua (PEMC) de las estrategias de inclusión. • Definición del plan de trabajo a partir del diagnóstico. • Manejo de la pedagogía y la didáctica para atender el nuevo currículo. • Prácticas impositivas y excluyentes. • Lejanía respecto a los estudiantes. • Se dejan de lado actividades sustantivas por otras ajenas a la función.
EMS	<ul style="list-style-type: none"> • Apropiación y familiarización de la educación inclusiva. • Dominio de herramientas para la comunicación asertiva, la escucha activa y el respeto a la diversidad en los planteles. • Pocas unidades de atención psicopedagógica.
Problemáticas recurrentes*	<ul style="list-style-type: none"> • Apropiación y familiarización del enfoque de educación inclusiva. • Desconocimiento de los enfoques y metodología del currículo.
Núcleo II. Fortalecimiento, asesoría y acompañamiento de la enseñanza y el aprendizaje.	
Educación Indígena	<ul style="list-style-type: none"> • Desconocimiento de herramientas metodológicas para la asesoría y el acompañamiento. • Acompañamiento y seguimiento al proyecto institucional. • Organización de procesos para llevar a cabo la evaluación de la escuela.

Tabla 101. Problemáticas del director en la práctica	
Ámbito	Problemáticas
Educación Especial	<ul style="list-style-type: none"> • Comunicación asertiva para el acompañamiento a los docentes. • Falta de metodologías para sistematizar el acompañamiento docente y para desarrollarlo de manera colaborativa. • Diseño de instrumentos y elaboración del diagnóstico para la detección de las necesidades de acompañamiento. • Procesos de evaluación formativa en el acompañamiento a docentes.
Educ. Inicial	<ul style="list-style-type: none"> • Acompañamiento a docentes de nuevo ingreso en la atención a lactantes.
Preescolar	<ul style="list-style-type: none"> • Desconocimiento de los procesos de acompañamiento al docente • Temor al uso de la tecnología.
Primaria	<ul style="list-style-type: none"> • Manejo de herramientas de observación en el aula. • Uso efectivo del tiempo. • Resistencia a realizar procesos de acompañamiento. • Definición y jerarquización de prioridades en el seguimiento a docentes.
Secundaria	<ul style="list-style-type: none"> • Falta de organización del tiempo para realizar acompañamiento. • Dominio de herramientas metodológicas para el acompañamiento. • Poco trabajo colaborativo y seguimiento para ver resultados. • Poco trabajo colaborativo desde la dirección de la escuela. • Dominio de metodología para la planeación. • Poco acompañamiento a docentes.
EMS	<ul style="list-style-type: none"> • Poco trabajo colegiado.
Núcleo III. La mejora en colaboración	
Educación Indígena	<ul style="list-style-type: none"> • Vinculación con autoridades municipales. • La condición geográfica impide la colaboración entre directores.
Educación Especial	<ul style="list-style-type: none"> • Falta de estrategias de gestión para la vinculación de los Centros de Atención Múltiple (CAM) con otros órganos externos para lograr que los alumnos se integren al campo laboral. • Comunicación con otros actores para que brinden apoyos. • Comunicación con los padres de familia.
Educación Inicial	<ul style="list-style-type: none"> • Respuestas desfavorables a la gestión con las instituciones formadoras de docentes para integrar practicantes en los centros de educación inicial.
Preescolar	<ul style="list-style-type: none"> • Elaboración del diagnóstico del contexto territorial.
Primaria	<ul style="list-style-type: none"> • Comunicación compleja con las familias por los diversos cambios sociales que han presentado en los últimos años. • Asumir el rol del director en el nuevo modelo curricular. • Condiciones de inseguridad en el entorno escolar.
Secundaria	<ul style="list-style-type: none"> • La integración al trabajo colaborativo de la escuela a docentes con pocas cargas horarias en diferentes centros escolares. • Falta de identificación de instituciones que faciliten beneficios a la escuela. • Planeación para vincular del Proyecto institucional con el sector social, productivo y empresarial, involucrando al Consejo de Participación Social.
EMS	<ul style="list-style-type: none"> • Gestión directiva con el sector social, productivo y empresarial a partir de las necesidades de la escuela. • Desconocimiento de los beneficios que se pueden lograr a través de la colaboración con padres de familia.
Problemáticas recurrentes*	<ul style="list-style-type: none"> • Comunicación con padres de familia
Núcleo IV. Mejora de la práctica y la experiencia	
Educación Indígena	<ul style="list-style-type: none"> • Interés por profesionalizarse. • Reconocimiento de su liderazgo ante la sociedad. • Dominio de los recursos digitales y tecnológicos.

Tabla 101. Problemáticas del director en la práctica	
Ámbito	Problemáticas
Educación Especial	<ul style="list-style-type: none"> • Identificación de necesidades de desarrollo personal. • Elaboración de diagnóstico personal y mirarse hacia adentro. • Generación de procesos de reflexión con los docentes. • Desarrollo del pensamiento reflexivo, creativo y crítico a nivel personal. • Acompañamiento al docente para propiciar la reflexión, que sea crítico con su práctica, se autoevalúe y propicie su mejora. • Organización para analizar, sistematizar y autoevaluar su práctica. • Organización del tiempo y los espacios para propiciar la reflexión de la práctica personal y la de los docentes.
Educación Inicial	<ul style="list-style-type: none"> • Organización del tiempo y los espacios para el trabajo colegiado. • Asesoría en el desarrollo de la función a docentes de nuevo ingreso que cuentan con otro perfil profesional.
Preescolar	<ul style="list-style-type: none"> • Reconocimiento del hacer y actuar personal para resignificar la práctica y la gestión escolar. • Análisis de la práctica a través de la sistematización. • Detección de necesidades para realizar el acompañamiento. • Dominio de las herramientas digitales y tecnológicas.
Primaria	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo de habilidades blandas. • Dominio de las habilidades digitales y tecnológicas para el acompañamiento a docentes y la observación de la práctica.
Secundaria	<ul style="list-style-type: none"> • Reconocimiento de las problemáticas para transformar la práctica.
Problemáticas recurrentes*	<ul style="list-style-type: none"> • Reconocimiento de las necesidades de desarrollo personal para resignificar la práctica. • Acompañamiento a la práctica del docente
Núcleo V. Fortalecimiento de la identidad profesional	
Educ. Indígena	<ul style="list-style-type: none"> • Elaboración de los objetivos en la planeación institucional.
Educación Especial	<ul style="list-style-type: none"> • Desconocimiento de la implicación del ejercicio de la autonomía. • Reconocimiento de las necesidades personales de formación y actualización para ofrecer mayores oportunidades de aprendizaje al colectivo.
Educ. Inicial	<ul style="list-style-type: none"> • Cursos de formación alejados de los contenidos especializados en educación inicial.
Preescolar	<ul style="list-style-type: none"> • Desconocimiento de las implicaciones del ejercicio de autonomía.
Primaria	<ul style="list-style-type: none"> • Comprensión del ejercicio de autonomía.
Secundaria	<ul style="list-style-type: none"> • Aprovechamiento del CTE como espacio de autorreflexión, autoformación y análisis individual y colectivo. • Reconocer a la CAV como espacio de autoformación. • Reconocer que la planeación estratégica requiere de un proceso sistemático bien identificado por todos.
EMS	<ul style="list-style-type: none"> • Aceptación de los comentarios sobre el trabajo que se realiza. • Reconocer las debilidades personales y del colectivo. • Dominio de las habilidades digitales y tecnológicas para el aprendizaje.
Problemáticas recurrentes*	<ul style="list-style-type: none"> • Implicaciones del ejercicio de autonomía.
Inserción en la práctica	
Educación Inicial	<ul style="list-style-type: none"> • Ausencia de claves de director
Problemáticas recurrentes	<ul style="list-style-type: none"> • Formación para el acompañamiento en la nueva función.

Fuente: Grupos focales. 2022.

*Las problemáticas recurrentes son afines a los niveles educativos y modalidades participantes.

c. Supervisores

En la **Tabla 102** se describen las problemáticas presentadas por cada nivel educativo en la figura de supervisores.

Tabla 102. Problemáticas del supervisor en la práctica	
Ámbito	Problemáticas
Núcleo I. Principios educativos	
Educación Indígena	<ul style="list-style-type: none"> • El desarrollo de prácticas con enfoque inclusivo. • Uso de las lenguas indígenas como estrategia de inclusión. • El seguimiento, asesoría y acompañamiento a la práctica docente. • Dominio del currículum del nivel educativo correspondiente. • La identificación de la implementación del currículum por parte del docente. • Atención en mayor medida a escuelas de organización completa que a las escuelas multigrado. • Orientación sobre el uso de los materiales del currículum.
Educación Especial	<ul style="list-style-type: none"> • Apropiación del nuevo enfoque inclusivo. • Reconocimiento de las necesidades de los colectivos para implementar el enfoque inclusivo. • Las visitas de observación de la práctica con enfoque correctivo. • Poca observación a las escuelas y a la práctica docente.
Educ. Inicial Preescolar	<ul style="list-style-type: none"> • Implementación de los planes y programas de estudio que se actualizan. • Implementación de prácticas equitativas, inclusivas, de atención a la diversidad, con enfoque de género que permita en un corto, mediano o largo plazo aterrizar estos conceptos en la gestión supervisora. • Apropiación del currículo para acompañar al docente en su práctica áulica.
Primaria	<ul style="list-style-type: none"> • Apropiación e implementación del nuevo enfoque inclusivo. • Dominio de los elementos metodológicos para la asesoría. • Fomento del análisis curricular en colectivo. • La concepción de la función en las diferentes generaciones de supervisores, limita su ejercicio.
Secundaria	<ul style="list-style-type: none"> • La apropiación e implementación del nuevo enfoque inclusivo. • Observación de la práctica de manera sistemática.
Problemáticas recurrentes*	<ul style="list-style-type: none"> • Apropiación e implementación del nuevo enfoque inclusivo.
Núcleo II Fortalecimiento, asesoría y acompañamiento de la enseñanza y el aprendizaje.	
Educación Indígena	<ul style="list-style-type: none"> • Desconocimiento de herramientas y metodologías para orientar o asesorar a docentes que atienden a niños con Necesidades Educativas Especiales (NEE). • Limitadas oportunidades para reunir a los directores con la condición de docentes multigrado y hacer revisión del plan y programas de estudio. • Limitados conocimientos con relación a la evaluación formativa. • Insuficiente capacidad de gestión para la obtención de recursos con los ejidos. • Desconocimiento de herramientas tecnológicas para la comunicación.
Educación Especial	<ul style="list-style-type: none"> • Diseño y aplicación de instrumentos para identificar niños con NEE. • Centra su función en lo administrativo postergando la observación de la práctica docente. • El trabajo colaborativo para el análisis interdisciplinario de los casos de los alumnos para hacer un diagnóstico, plan de intervención, evaluación y seguimiento desde una perspectiva integral. • Resistencia a impulsar la evaluación con enfoque formativo.

Tabla 102. Problemáticas del supervisor en la práctica	
Ámbito	Problemáticas
Preescolar	<ul style="list-style-type: none"> • El seguimiento a las estrategias para la atención a niños con NEE para brindar acompañamiento y retroalimentación. • Dominio en el uso de la tecnología para facilitar procesos de gestión.
Primaria	<ul style="list-style-type: none"> • Desconocimiento del desarrollo socioemocional para la atención a niños con NEE. • La confusión entre NEE y enfoque inclusivo. • Seguimiento fuera de tiempo a docentes y directores para retroalimentar. • Poco impacto de la retroalimentación en docentes y directores. • Interpretación del seguimiento y retroalimentación como ejercicios de autoridad. • Se centran en la elaboración e implementación de la planeación didáctica desde un ejercicio de autoridad.
Secundaria	<ul style="list-style-type: none"> • Asesoría para la elaboración del diagnóstico de identificación de niños con NEE. • Recuperación de la práctica docente para retroalimentar. • Asesoría y acompañamiento prescindiendo del enfoque andragógico. • Modelo de liderazgo autoritario que obstaculiza el trabajo académico.
Núcleo III. La mejora en colaboración	
Educación Indígena	<ul style="list-style-type: none"> • Falta de espacios solo para actividades de intercambio de prácticas profesionales. • Socialización de los avances de los acuerdos del CTE. • Relación y colaboración limitadas. • La migración de familias que limita la comunicación. • Comunicación poco asertiva con las comunidades indígenas. • Alta migración de estudiantes que incide en la posibilidad de dar continuidad. • La organización del tiempo dedicado a más actividades administrativas.
Educación Especial	<ul style="list-style-type: none"> • Establecimiento de un diagnóstico contextual en zonas amplias y diversas para diseñar estrategias de seguimiento. • Se prescinde del trabajo colaborativo con los asesores técnico pedagógicos. • El cuidado personal y hacia los demás. • El cuidado de los sistemas de comunicación en zonas conflictivas. • Insuficientes espacios para el trabajo colaborativo y de diálogo con docentes.
Preescolar	<ul style="list-style-type: none"> • La cultura de la sistematización para la toma de decisiones. • Comunicación con padres de familia supeditada a situaciones especiales. • Las reuniones separadas por tipo de sostenimiento entre supervisores y jefes de sector de una misma región, no permite la toma de decisiones pertinentes y debilita el sentido de pertenencia.
Primaria	<ul style="list-style-type: none"> • Prácticas autoritarias que no favorecen el trabajo en colaboración. • Interpretación del seguimiento y retroalimentación como ejercicio de autoridad. • Habilidad para determinar el tipo de herramientas para el análisis y sistematización de información para promover reflexiones.
Secundaria	<ul style="list-style-type: none"> • Seguimiento sistemático de las acciones que lleven a la mejora. • Realización de gestión para la vinculación.
Núcleo IV. Mejora de la práctica y la experiencia	
Educación Indígena	<ul style="list-style-type: none"> • Desvinculación entre procesos de actualización sobre la política educativa y nuevos saberes de la práctica.

Tabla 102. Problemáticas del supervisor en la práctica	
Ámbito	Problemáticas
Educación Especial	<ul style="list-style-type: none"> • Imposición a directores y docentes de la interpretación personal de las reformas de educación especial, los enfoques y estrategias. • Identificación de las necesidades propias de formación. • Seguimiento y evaluación del logro del perfil del supervisor. • Instrumentación para recolectar información y sistematizarla. • La información y documentos emitidos por la Secretaría de Educación se socializan sin contextualizarlos con las necesidades de la zona. • La planeación no toma en cuenta a los colectivos para su elaboración.
Educación Inicial	<ul style="list-style-type: none"> • La formación es autogestiva y no reciben retroalimentación. • Apoyo a directores y docentes para realizar su autoevaluación y brindar acompañamiento en función de ello.
Preescolar	<ul style="list-style-type: none"> • Definición de un trayecto formativo para fortalecer la práctica. • Instrumentos para dar cuenta de la incidencia de su hacer en la mejora de la escuela. • Capacidad de reflexión crítica para la resignificación de su práctica. • Designación de tiempo en su desarrollo profesional. • Autoevaluación de la práctica. • Creación de redes entre pares para sistematizar la asesoría a las escuelas. • Planeación estratégica de acuerdo a las necesidades de cada contexto.
Primaria	<ul style="list-style-type: none"> • Capacidad para ser autocríticos y autorreflexivos. • El desconocimiento de las herramientas para evaluación formativa. • Seguimiento a la planeación estratégica del supervisor de manera situada.
Secundaria	<ul style="list-style-type: none"> • Dominio de habilidades tecnológicas.
Núcleo V. Fortalecimiento de la identidad profesional	
Educ. Especial	<ul style="list-style-type: none"> • Simulación en la rendición de cuentas, sin evaluación centrada en evidencias.
Educación Inicial	<ul style="list-style-type: none"> • Indefinición de las funciones del supervisor. • Manejo de las habilidades socioemocionales para el desarrollo de su función.
Preescolar	<ul style="list-style-type: none"> • Claridad sobre la rendición de cuentas y sus alcances. • Formación desvinculada de las necesidades de las escuelas y de la zona escolar. • Reconocimiento curricular y para la promoción, de la capacitación autogestiva.
Primaria	<ul style="list-style-type: none"> • Rendición de cuentas sobre las cuotas monetarias. • Diferencias generacionales limitan el ejercicio de la función.
Secundaria	<ul style="list-style-type: none"> • Ejercicio de un liderazgo que limita. • Gestiones para la formación continua del personal.
Inserción en la práctica	
Educación Especial	<ul style="list-style-type: none"> • Carencias en la formación para la supervisión o liderazgo. • El seguimiento a las trayectorias profesionales.
Educ. Inicial	<ul style="list-style-type: none"> • Ausencia de claves de supervisor.
Preescolar	<ul style="list-style-type: none"> • Formación para el ejercicio de la función.
Primaria	<ul style="list-style-type: none"> • Formación para el desempeño de la función. • Brecha entre el proceso de selección y las habilidades para la función supervisora.
Secundaria	<ul style="list-style-type: none"> • Formación para desempeñar la función supervisora.

Fuente: Grupos focales, 2022.

*Las problemáticas recurrentes son afines a los niveles educativos y modalidades participantes.

d. Asesor Técnico Pedagógico

En la **Tabla 103** se describen las problemáticas presentadas por cada nivel educativo en la figura del asesor técnico pedagógico.

Tabla 103. Problemáticas del asesor técnico pedagógico en la práctica	
Ámbito	Problemáticas
Núcleo I. Principios educativos	
Educ. Indígena	<ul style="list-style-type: none"> • Inexistencia de la figura de Asesor Técnico Pedagógico (ATP).
Educación Especial	<ul style="list-style-type: none"> • Coordinación entre el supervisor y el ATP. • El ATP planea y los directores no permiten la aplicación. • Claridad en las funciones del ATP y comprensión en la operatividad de su actuación por parte de los actores involucrados en el desempeño de sus funciones. • Desempeño de su actividad de acuerdo a la demanda del supervisor. • Capacidad para brindar asesoría en el desarrollo de habilidades socioemocionales en los alumnos.
Educ. Inicial	<ul style="list-style-type: none"> • Inexistencia de la figura de ATP.
Preescolar	<ul style="list-style-type: none"> • La aplicación de prácticas equitativas, inclusivas, de atención a la diversidad, con enfoque de género y para la atención de las necesidades e intereses de los alumnos, que permita en un corto, mediano o largo plazo aterrizar estos conceptos en la gestión escolar. • Dominio de estrategias metodológicas para la aplicación práctica de la teoría en el marco del nuevo currículum.
Primaria	<ul style="list-style-type: none"> • Estrategia general de asesoría técnico pedagógica inexistente en el estado. • Acompañamiento en la implementación de prácticas equitativas, inclusivas, de atención a la diversidad, con enfoque de género y para la atención de las necesidades e intereses de los alumnos.
Secundaria	<ul style="list-style-type: none"> • Apropiación de la cultura de equidad, inclusión y atención a la diversidad. • Sistematización de la observación de la práctica. • Estrategias integradoras y de acompañamiento en la inteligencia emocional. • Manejo personal de habilidades socioemocionales. • Asesoría a docentes en el desarrollo y manejo socioemocional de sus alumnos.
Problemáticas recurrentes	<ul style="list-style-type: none"> • Prácticas equitativas, inclusivas y de atención a la diversidad.
Núcleo II. Fortalecimiento, asesoría y acompañamiento de la enseñanza y el aprendizaje.	
Educación Especial	<ul style="list-style-type: none"> • Recuperación de los procesos observados en la práctica docente. • Desconocimiento de las bases conceptuales del aprendizaje de los adultos. • Estrategias para vencer la resistencia del docente por la evaluación formativa. • Dominio de metodologías para brindar asesoría a los docentes en el diseño de propuestas para acompañar procesos de aprendizaje.
Preescolar	<ul style="list-style-type: none"> • Propiciar reflexión de la práctica para el reconocimiento de necesidad de asesoría. • Estilo de acompañamiento jerárquico con poder transferido desde la supervisión.
Primaria	<ul style="list-style-type: none"> • Manejo de la inteligencia emocional. • Visitas poco frecuentes a las escuelas e insuficiente acompañamiento. • Dominio de la metodología para planificar e implementar el acompañamiento.

Tabla 103. Problemáticas del asesor técnico pedagógico en la práctica	
Ámbito	Problemáticas
Secundaria	<ul style="list-style-type: none"> • Promoción a la función a través de designación o de examen de conocimientos en el concurso de oposición. • Dominio sobre evaluación de los aprendizajes. • Asesoría en la planeación para atender situaciones de aprendizaje. • Aplicación práctica de los principios teóricos sobre asesoría y acompañamiento.
Núcleo III. La mejora en colaboración	
Educ. Especial	<ul style="list-style-type: none"> • Espacios para la intervención y el diálogo con el docente.
Preescolar	<ul style="list-style-type: none"> • Cambio conceptual paradigmático hacia el trabajo colaborativo y liderazgo compartido. • Pérdida del vínculo de confianza con los docentes. • Mecanismos para generar interacción entre pares y fortalecer el trabajo interdisciplinario.
Primaria	<ul style="list-style-type: none"> • Concepción del trabajo colaborativo como delegación de funciones que propicia simulación. • Acompañamiento que surja de las necesidades del colectivo.
Secundaria	<ul style="list-style-type: none"> • Espacios para la intervención y el diálogo con el docente. • Dominio las implicaciones para la conformación de CAV.
Problemáticas recurrentes	<ul style="list-style-type: none"> • Espacios para la intervención y el diálogo con el docente.
Núcleo IV. Mejora de la práctica y la experiencia	
Educación Especial	<ul style="list-style-type: none"> • Espacios para la intervención y el diálogo con el docente. • Habilidades de negociación que le permitan vencer la resistencia para la implementación de la planeación de los ATP. • Incorporación de las necesidades contextuales en la planeación del ATP.
Preescolar	<ul style="list-style-type: none"> • Los resultados de las evidencias y visitas son poco analizados en su impacto en la práctica. • Claridad de las funciones del ATP, sus alcances y límites.
Primaria	<ul style="list-style-type: none"> • Claridad de las funciones del ATP, sus alcances y límites. • El acceso al puesto sin contar con formación para ejercer la función.
Secundaria	<ul style="list-style-type: none"> • Autoevaluación sobre el proceso de asesoría y acompañamiento. • Privilegiar las actividades administrativas sobre las académicas. • Claridad de las funciones del ATP, sus alcances y límites.
Núcleo V. Fortalecimiento de la identidad profesional	
Educ. Especial	<ul style="list-style-type: none"> • Habilidades socioemocionales para brindar la asesoría.
Primaria	<ul style="list-style-type: none"> • Elaboración de su proyecto de desarrollo profesional.
Secundaria	<ul style="list-style-type: none"> • Habilidades para la asesoría y el acompañamiento.
Inserción en la práctica	
Problemáticas recurrentes	<ul style="list-style-type: none"> • El acceso al puesto sin contar con formación para ejercer la función. • Inexistencia de procesos formativos para esta figura. • Claridad de las funciones del ATP, sus alcances y límites.

Fuente: Grupos focales, 2022.

*Las problemáticas recurrentes son afines a los niveles educativos y modalidades participantes.

Las problemáticas del profesorado de educación básica...

En el ejercicio de su práctica, independientemente de la función que desempeñen, se asocia con factores primordialmente académicos, pero no son de desestimar los que provienen de la inserción a la función, o aquellos de carácter administrativo o los que se relacionan con los perfiles de contratación que también inciden su desempeño.

Es de resaltar que la mayor parte de ellos, están relacionados o es posible atenderlos a través de procesos formativos, mismos que son responsabilidad de la Secretaría de Educación a fin de mantener actualizada y vigente a su planta docente, directiva, de asesoría técnico pedagógica y de supervisión. En este marco, se identifica claramente el entramado que deviene de la formación inicial docente y que impacta en los primeros años de inserción a la práctica, mismos que actualmente se reconocen con ausencia de procesos para incorporar al profesorado en su hacer cotidiano. Aunado a ello, se hacen evidentes varias carencias de los planes de estudio de la educación normal, que repercuten en que los docentes tengan carencias en su desempeño, como lo es el caso de los licenciados en educación inclusiva.

Pero también es importante hacer patente que esta tarea no se concreta con la intervención de las instituciones que se dedican a la formación, sino con la incidencia de otros actores que desde el ámbito administrativo y de gestión, generan carga administrativa a quienes se encuentran en la estructura escolar e incluso dificultan procesos de cabildeo y negociación que repercuten en el funcionamiento de las escuelas; asimismo, la falta de definición en las funciones específicas, como en el caso de los asesores técnico pedagógicos, impacta directamente en un buen desempeño de la función.

3.2.4 El contexto de la formación de los docentes de Educación Media Superior

Si bien la condición de la Educación Media Superior (EMS) es compleja por su diversidad, vale la pena colocar algunos aspectos que brinden información para tener un panorama inicial de algunos de los elementos que podrían ser tomados en cuenta para definir procesos formativos para los docentes de este nivel educativo.

La información que a continuación se aporta procede de un estudio realizado por la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación en 2023, denominado *Las y los docentes de educación media superior: características sociodemográficas, profesionales y condiciones institucionales. Separata estatal, Jalisco*, en el cual se reúnen datos de una encuesta en línea aplicada a una muestra probabilística integrada por 7,541 docentes y 226 planteles de la entidad, de diez diferentes subsistemas: bachilleratos autónomos, Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos (CECYTE), Centro de Enseñanza Técnica Industrial (CETI), Colegio de Bachilleres (COLBACH), Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP), Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria y Ciencias del Mar – Centro de Bachillerato Tecnológico – Agropecuario (DGETAYCM-CBETA), Dirección General de Educación Tecnológica Industrial – Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios (DGETI-CBTIS), Dirección General de Educación Tecnológica Industrial – Centro de Estudios Tecnológico Industrial y de Servicios (DGETI-CETIS), Educación Media Superior a Distancia (EMSAD) y telebachillerato comunitario.

A su vez, esta información se contrasta con la aportada en el numeral precedente, a efecto de generar las explicaciones y conclusiones conducentes.

a. Trayectoria académica y profesional

Esta trayectoria de los docentes de EMS, aporta información sobre nivel máximo de estudios, campos disciplinares principales en los que se especializan y estudios relativos al ámbito pedagógico y didáctico para la mejora de su práctica.

Nivel máximo de estudios		Formación en áreas o temas pedagógicos		
Sin estudios:	0.5%	No he recibido ninguna formación de este tipo: 6%	Sí, sólo en instituciones privadas: 24%	
Profesional técnico:	4.5%			
Licenciatura:	41.2%			Sí, tanto en instituciones públicas como privadas: 32%
Especialización:	8.9%			Sí, sólo en instituciones públicas: 38%
Maestría:	38.6%			
Doctorado:	6.3%			

Funciones desempeñadas en el ámbito educativo además de la docencia frente a grupo

- Alguna actividad de apoyo a los estudiantes como asesoría, tutoría u orientación 64.8%
- Administrativas relacionadas con la actividad docente 41.8%
- Alguna actividad de apoyo a docentes de nuevo ingreso como asesoría, tutoría u orientación 18.4%
- Jefe de materia, de academia o de departamento 18.2%
- Administrativas no relacionadas con la docencia 13.1%
- Asesoría técnico pedagógica 8.1%
- Asesor- investigador 6.5%
- Supervisión 6.0%
- Dirección o subdirección 5.6%
- Cargo sindical 4.8%

Formación por campos disciplinares y de conocimientos

	Profesional técnico	Licenciatura	Especialización	Maestría	Doctorado
Agronomía y veterinaria	0.69	3.50	0.33	0.95	0.06
Artes y humanidades	3.81	10.46	2.26	5.11	0.47
Ciencias naturales, exactas y de la computación	4.81	16.62	2.54	5.41	0.89
Ciencias sociales, administración y derecho	2.82	27.24	4.57	10.47	0.64
Ingeniería, manufactura y construcción	2.13	11.28	1.89	2.82	0.10
Salud	2.33	7.77	2.20	2.03	0.46
Servicios	2.67	0.24	0.22	0.25	0.08
Educación	7.44	7.69	8.19	20.80	3.40

Fuente: Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación, 2023

Datos expresados en porcentaje.

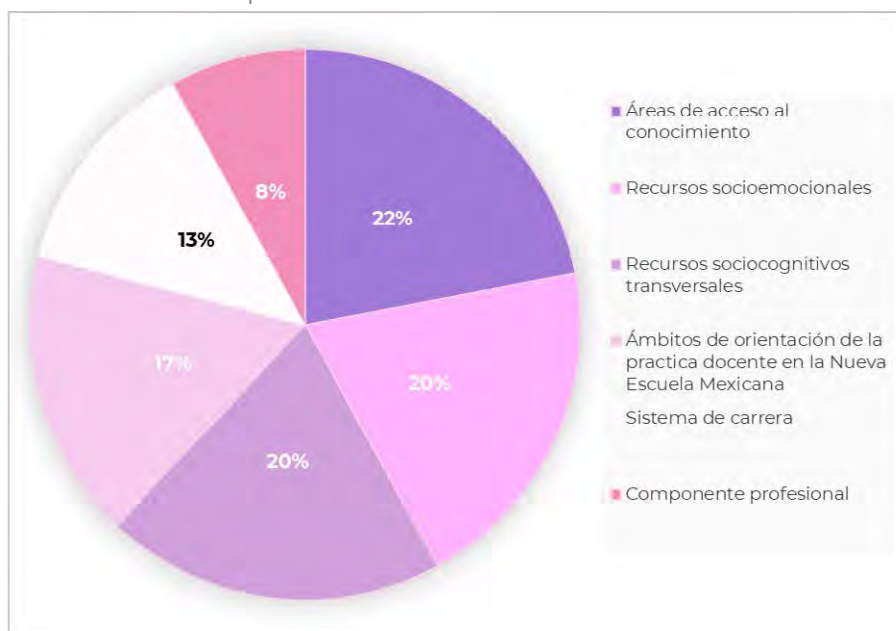
De estos datos resalta que más del 95% de los docentes tienen al menos el grado de licenciatura y que 53.8% alcanzan algún tipo de posgrado, de los cuales, la mayor parte están centrados en el ámbito educativo, a lo cual se adiciona que el 94% ha recibido algún tipo de formación en temas pedagógicos. De ello se deduce el interés de los docentes por obtener mayores habilidades para el desarrollo de su práctica. También se destaca que una tarea que se considera importante en este nivel educativo es el brindar acompañamiento a los docentes de nuevo ingreso y realizar tareas de asesoría técnico pedagógica, opciones que suman un 26.5% como funciones desempeñadas en el ámbito educativo además de la docencia.

b. La oferta de formación continua

Los docentes de Educación Media Superior también aportaron su opinión sobre los procesos formativos en que han participado, las temáticas en que se centran, modalidades, obstáculos para incorporarse en la formación, frecuencia de participación, así como algunos otros criterios relacionados con la incidencia de la formación en su práctica.

Como se puede observar en el **Gráfico 6**, las principales áreas de interés de los docentes se concentran en acceso al conocimiento¹⁵, recursos socioemocionales, recursos sociocognitivos¹⁶, y ámbitos de orientación de la práctica docente en la Nueva Escuela Mexicana. Las áreas de interés menos elegidas fueron el sistema de carrera (orientación sobre los programas de admisión, promoción, inducción y capacitación) y el componente profesional (formación sobre didáctica para la enseñanza de la formación técnica y profesional).

Gráfico 6. Áreas de interés para la formación de los docentes de Educación Media Superior



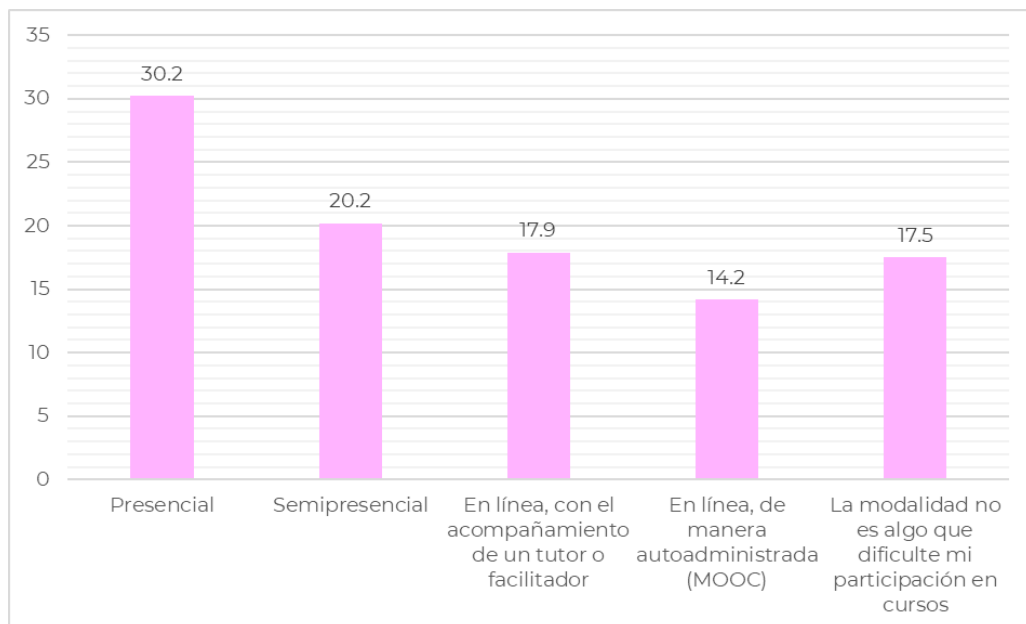
Fuente: Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación, 2023

¹⁵ Desarrollo de habilidades de indagación, investigación, problematización y vinculación de los contenidos a la vida cotidiana.

¹⁶ Dotar al docente de herramientas para el abordaje integral de la comunicación verbal, no verbal y escrita, el pensamiento lógico-matemático, entre otros.

En concordancia con lo que ocurre en Educación Básica, se reconoce que más del 50% de los docentes de Educación Media Superior, también prefieren que la formación sea presencial o semipresencial con respecto a otras modalidades y la que es menos recurrente es la modalidad autoadministrada o autogestiva (ver **Gráfico 7**).

Gráfico 7. Preferencias de modalidades de formación

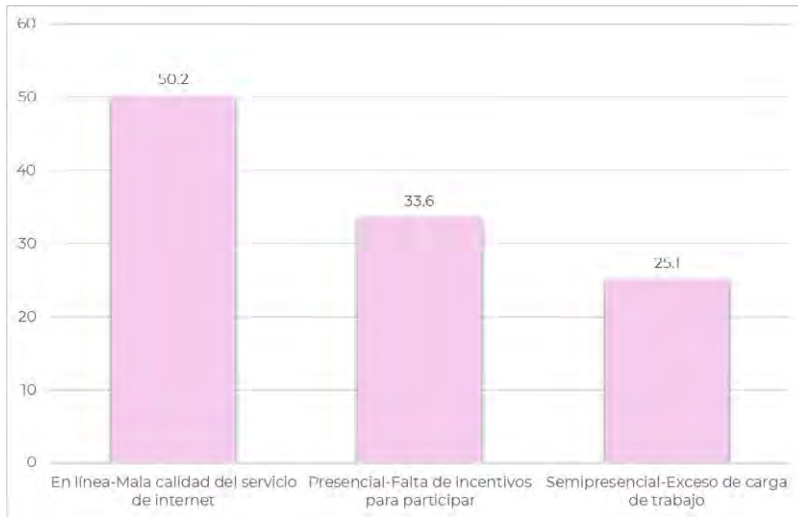


Fuente: Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación, 2023
 Datos expresados en porcentaje

En estas modalidades de formación, los principales obstáculos que identifican los docentes para poder participar son las que aparecen en el **Gráfico 8**.

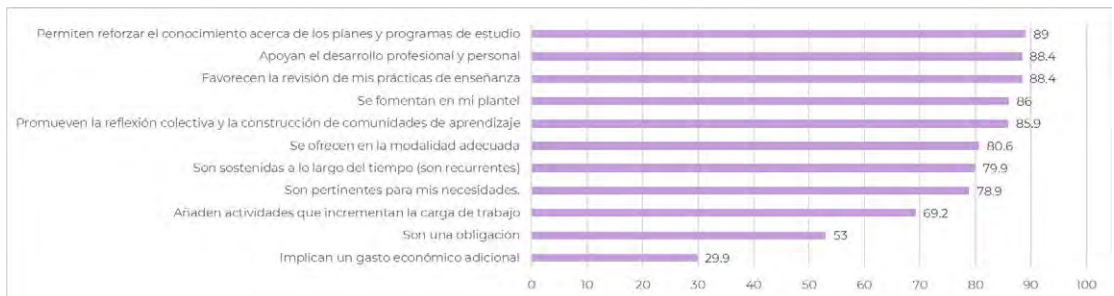
Respecto a las opciones de formación que se ofrecen por parte de las autoridades educativas, las opiniones de los docentes se orientan más hacia aspectos favorables, aunque más de la mitad de los encuestados las reconocen como actividades que incrementan su carga de trabajo o que son una obligación, lo cual es una realidad propia de los cambios de planes y programas de estudio y del desempeño mismo de la función (ver **Gráfico 9**).

Gráfico 8. Obstáculos para participar en los procesos formativos.



Fuente: Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación, 2023
 Datos expresados en porcentaje

Gráfico 9. Opiniones de los docentes respecto a la oferta formativa proporcionada por las autoridades educativas.



Fuente: Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación, 2023
 Datos expresados en porcentaje

Dos aspectos que pueden incidir en los procesos formativos de los académicos son las concepciones y trabajo que se realiza en torno a la planeación didáctica y a la evaluación de los aprendizajes, toda vez que estos dos elementos son clave en su práctica cotidiana. De ahí que se despliegue información respecto a estos dos grandes procesos:

- *Analizar los problemas o retos a plantear a los y las estudiantes 62.5%
- *Explorar los conocimientos previos 48.9%
- *Incluir la retroalimentación del aprendizaje 47.9%
- *Organizar los recursos y materiales didácticos a utilizar 46.8%
- *Definir las formas de organización del trabajo en el aula 38.1%
- *Distribuir el tiempo destinado a las actividades 36.7%

Aspectos importantes en la elaboración de la planeación didáctica



Uso de los resultados de las evaluaciones de los estudiantes

- Reforzar los contenidos curriculares en los que tienen dificultad mis estudiantes 69.2%
- Retroalimentar de manera específica a mis estudiantes 60.4%
- Considerar si el grupo alcanza los aprendizajes esperados 57.1%
- Implementar innovaciones en mi práctica docente 56.4%
- Identificar estudiantes con dificultades académicas 45.3%
- Reflexionar sobre mi práctica docente 44.4%
- Apoyar a estudiantes con dificultades académicas 38.3%
- Apoyar la toma de decisiones que se llevan a cabo en las reuniones colegiadas 21.4%
- Conformar grupos de apoyo entre estudiantes para fomentar el aprendizaje colaborativo 20.0%
- Notificar a mi autoridad educativa sobre los aprendizajes que están logrando mis estudiantes 17.2%
- Informar a los padres de familia sobre el progreso de sus hijos 9.8%

De esta información surgen algunos datos como los relativos a las opciones *Reflexionar sobre mi práctica docente* (44.4%) y *apoyar a estudiantes con dificultades académicas* (38.3%), que tienen un porcentaje de preferencia de menos de la mitad de los docentes encuestados y que son factores que podrían ser muy útiles para mejorar el desempeño docente y favorecer el logro académico de los estudiantes, lo cual podría promoverse a través de procesos formativos que incentivarán estas dos acciones.

Para los docentes de Educación Media Superior...

Resulta relevante generar procesos formativos que faciliten el desempeño de la función al inicio de su proceso en los planteles, pero también participar en otros que refuercen sus habilidades en la didáctica y la pedagogía, condición que resuelven, en algunas ocasiones de manera personal (posgrados) y otras son provistas por la autoridad educativa con propuestas adecuadas, pertinentes y oportunas ya que tienen un alto porcentaje de opiniones favorables por parte de los docentes.

Es evidente sin embargo que la presencia de instancias de formación que provean de otro tipo de ofertas para favorecer la práctica cotidiana es precaria y para desarrollar otras funciones distintas a las que implementan frente a grupo, no cuentan con apoyos formativos que complementen su práctica.

Se presenta además, algunas áreas de interés muy generales a ser abordadas a través de procesos formativos, tales como acceso al conocimiento, recursos socioemocionales y recursos sociocognitivos, las cuales valdría la pena desagregar para plantear una oferta formativa que sea mediada preferentemente por la presencialidad o la semipresencialidad

Respecto a las preferencias que tienen respecto a la planeación didáctica y a la evaluación de los aprendizajes, la información que se tiene es un tanto limitada para tomar decisiones, no obstante, plantea un primer acercamiento de aspectos que podrían favorecerse en procesos formativos para los docentes.



3.3 La superación profesional de los docentes

Se concibe a la superación profesional como el proceso de formación y desarrollo que permite mejorar las competencias de los docentes y su desempeño en la enseñanza. Desde esta perspectiva es un aspecto crucial para mejorar la calidad de la educación que implica la actualización continua de conocimientos, el desarrollo de habilidades pedagógicas y la adaptación a las nuevas tendencias educativas, además del compromiso personal y social (Barajas, y. E. L. 2018). En el presente documento, la superación profesional está comprendida en la oferta formativa que se genera desde las especialidades, maestrías y doctorados.

Este apartado proporciona información que caracteriza la oferta formativa de posgrado para docentes en Jalisco, desde los planes y programas de estudio, su vigencia y características principales, requisitos de ingreso, pasando por procesos formativos que favorecen el reforzamiento de los aprendizajes que se promueven en cada una de las carreras, hasta llegar a los datos estadísticos que permiten identificar el alcance que se ha tenido en términos de docentes que ingresan, egresan y se titulan.

3.3.1 La oferta para la superación profesional de los docentes

Como se ha enunciado, las instituciones de posgrado que han abierto especialidades, maestrías y doctorados para la superación profesional de los docentes en el estado de Jalisco son: el Centro de Estudios de Posgrado (CEP), el Centro de Investigaciones Pedagógicas y Sociales (CIPS), el Instituto Superior de Investigación y Docencia para el Magisterio (ISIDM) y la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). No obstante, el resto de las instituciones de formación inicial y las de formación continua, tienen la posibilidad, de acuerdo a sus facultades normativas, de proveer este tipo de estudios a los docentes, lo cual se hizo por parte de la ByCENJ en algunos ciclos escolares.

Los programas que se han ofrecido en los últimos años, en cada una de las instituciones, se pueden visualizar en la [Tabla 104](#).

Resalta que la ByCENJ como institución de formación inicial docente promovió una maestría durante una generación. Por otra parte, las maestrías son los programas que se ofrecen en mayor número y que además están activas.

Tabla 104. Oferta formativa de posgrados para docentes en Jalisco

Programa	Institución	Ciclos escolares de vigencia	Condición
Especialidad en género en educación	UPN 141	2012 al 2013	Suspendido
Especialidad en metodología interpretativa en la investigación educativa (EMIIE)	CIPS	2012 al 2022	Activo
Especialidad en estudios de género	UPN 141	2015 al 2022	Activo
Maestría en educación con intervención en la práctica educativa (MEIPE)	CEP	2012 al 2022	Activo
Maestría en intervención socioeducativa	CEP	2012 al 2013	Suspendido
Maestría en investigación educativa (MIE)	CIPS	2012 al 2022	Activo
Maestría en ciencias de la educación	ISIDM	2012 al 2022	Activo
Maestría en educación básica (MEB)	UPN 141-145	2013 al 2022	Activo
Maestría en educación	UPN 141 y 143	2013 al 2022	Activo
Maestría en currículum y aprendizaje	ByCENJ	2016 al 2017	Suspendido
Maestría en estudios de género, sociedad y cultura	UPN 141	2016 al 2022	Activo
Maestría en educación media superior (MEMS)	UPN 141-145	2016 al 2022	Activo
Doctorado en investigación educativa aplicada (DIEA)	ISIDM	2015 al 2022	Activo
Doctorado en desarrollo educativo	UPN 141	2015 al 2022	Activo
Doctorado en educación	UPN 141	2016 al 2017	Suspendido

Fuente: Elaboración propia con información de la Dirección General de Planeación Educativa de la SEEJ y convocatorias diversas.

Activas: Carreras del posgrado cuyo programa de estudios sigue siendo objeto de convocatorias para recibir estudiantes. **Suspendidas:** Carreras del posgrado cuyo programa de estudios ya no se imparte por haber concluido su proceso o bien, en las que existen estudiantes rezagados y en proceso de titulación de manera extemporánea.

3.3.2 Programas de posgrado

Los planes y programas de estudio del posgrado establecen elementos específicos en los objetivos de aprendizaje, los contenidos curriculares, las metodologías de enseñanza, las evaluaciones y otros aspectos esenciales de su organización interna que son los que definen la esencia de cada maestría, doctorado o especialidad. De la mano a estos elementos, otro que resulta importante es su estructura curricular, la cual organiza los contenidos y establece los temas o unidades de estudio, así como la duración estimada para cada uno, con lo cual se configura por completo cada plan de estudios.

A manera de síntesis de lo que se aporta en la [Tabla 105](#), se identifica que los programas que ofrecen CIPS e ISIDM (Especialidad en metodología interpretativa en la investigación educativa, Maestría en investigación educativa, Maestría en ciencias de la educación y Doctorado en investigación educativa aplicada), tienen el propósito de promover procesos formativos que favorecen la investigación para reconocer los problemas educativos de la entidad, mientras que CEP (MEIPE) forma profesionistas que profundicen en algún campo de la educación, analicen e intervengan en la realidad educativa a través de procesos de investigación-acción, por lo cual tiende a ser un poco más profesionalizante, sin dejar la parte investigativa. Por su parte, los programas que se ofrecen por parte de la UPN, algunos se orientan a la formación de investigadores (Especialidad en metodología interpretativa en la investigación educativa, Maestría en educación básica, Maestría en educación y Doctorado en educación) y otros son de corte profesionalizante (Especialidad en género en educación, Especialidad en estudios de género, Maestría en estudios de género, sociedad y cultura, Maestría en educación media superior y Doctorado en desarrollo educativo).

Tabla 105. Programas de posgrado para docentes		
Programa	Estructura malla curricular	Finalidad
Especialidades		
Especialidad en estudios de género	Dos semestres con temáticas de Género y diversidad además de Métodos y Técnicas de la Investigación Educativa	Busca formar profesionales capaces de generar conocimientos y propuestas de intervención que promuevan una cultura de equidad e inclusión entre mujeres, hombres, niñas y niños.
EMIIE	Su duración es de 2 semestres, divididos en 2 líneas de formación: Metodológica e Investigativa.	Que los sujetos adquieran las competencias metodológicas e instrumentales de la investigación.
Maestrías		
MEIPE	Son cinco semestres con cinco líneas: <ul style="list-style-type: none"> • Fundamentación teórica. • Intervención • Instrumentación metodológica • Instrumentales • Desarrollo académico. Con los años, se reestructuró a cuatro semestres.	Formar profesionales de la educación, responsables de la tarea educativa, que reflexionen y sistematicen su práctica, para que, con sustentos teóricos y metodológicos sean capaces de desarrollar investigaciones y proyectos de intervención abriendo nuevas perspectivas para abordar y dar solución a los problemas educativos.
MIE	Su duración es de 5 semestres, divididos en 4 líneas de formación: Instrumental, Teórica, Metodológica e Investigativa.	La finalidad de estos programas educativos es que los estudiantes adquieran las competencias teóricas, metodológicas e instrumentales de la investigación, además de problematizar situaciones socioeducativas que den origen a nuevos proyectos de investigación.
Maestría en ciencias de la educación	Duración de 6 cuatrimestres. Las materias se agrupan en los siguientes ejes: investigación, disciplina, opción terminal y operativo.	Se pretende que los estudiantes adquieran los conocimientos, habilidades y competencias en torno a la investigación educativa.

Tabla 105. Programas de posgrado para docentes		
Programa	Estructura malla curricular	Finalidad
MEB	Se integra por dos especializaciones: "Competencias Profesionales para la Práctica en Educación Básica" que es el tronco común y la segunda que se integra por diversos campos formativos en la Educación Básica. Duración de cuatro semestres.	Propiciar la recuperación de la cultura pedagógica a través de la investigación y formar educadores con un sólido dominio teórico-metodológico que generen propuestas de innovación educativa.
Maestría en educación	Duración de cuatro semestres. Se integra por tres ejes: 1. Formación General 2. Especialización 3. Investigación	Formar educadores con un sólido dominio teórico-metodológico que generen propuestas de innovación educativa.
Maestría en estudios de género, sociedad y cultura	Duración de cuatro semestres.	Formar profesionales con perspectiva de género que cuenten con elementos teóricos y metodológicos, que les permitan la investigación y reflexión crítica para generar proyectos de intervención en el ámbito social y educativo en aras de colaborar en la construcción de una sociedad incluyente y justa.
MEMS	Duración de cuatro semestres. Se integra por dos líneas de especialización 1. Educación Media Superior, con línea en Formación en competencias genéricas para la docencia. 2. Planeación y conducción del aprendizaje. Línea en Formación: enseñanza de los objetos de aprendizaje.	Se persiguen las siguientes finalidades: Formar docentes que realicen su tarea orientados por una concepción de educación centrada en el aprendizaje; Una oferta curricular flexible; potenciar competencias transversales, genéricas y específicas para la docencia.
Doctorados		
DIEA	Siete semestres. Los primeros se dedican a la formación teórico-metodológica y el resto se destinan a la realización de la investigación doctoral.	Formar profesionales de la educación como líderes, coordinadores e investigadores con alto nivel de competencia que analicen sistemáticamente problemáticas educativas y propongan alternativas de solución contextualizadas; evalúen programas educativos y diseñen proyectos de formación docente.
Doctorado en desarrollo educativo	Duración de 6 semestres. Líneas de investigación: 1. Preformativa y de formación inicial 2. Inicialización de la enseñanza 3. Etapa de desarrollo profesional 4. Gestión para el desarrollo educativo	Es un programa que pretende formar al personal docente que tiene a su cargo los procesos básicos de la formación y desarrollo profesional de los maestros de educación básica, media superior y normal.

Fuente: Elaboración propia con información de cada uno de los planes y programas de estudio (ISIDM, 2023; Secretaría de Educación del Gobierno de Jalisco, 2020 y 2023).

Nota: Los programas que se enlistan, corresponden a los que aún están activos.

Por otra parte, la duración de las especialidades es de un año, las maestrías entre cuatro y cinco semestres y los doctorados de seis a siete semestres, todos

ellos impartidos en modalidad presencial, escolarizada y semiescolarizada, de tal forma que los estudiantes deben acudir en días viernes y sábado, a contra turno o bien, durante la semana. De ahí que, en opinión de los docentes, a pesar de que los programas son semi escolarizados, se llevan a cabo entre semana y se dificulta asistir, por lo que buscan mejor ubicación geográfica, horarios y requerimientos más laxos en algunas instituciones particulares. Esta condición propicia además que el docente requiera de tiempo de descarga laboral, sin embargo, cursar un posgrado profesionalizante requiere que el docente esté en las aulas, por lo tanto las becas comisión no resultan una opción deseable puesto que los separa del grupo; además, en los orientados a la investigación se dificulta el tiempo y los recursos y no le ven utilidad ya que tendrían que dedicarse a la investigación y este tipo de plazas casi no existen (Grupos focales, 2022).

3.3.3 Requisitos para el ingreso a los programas de posgrado

Cada institución que ofrece estudios de posgrado establece los requisitos para el ingreso y titulación a los programas que ofrecen. En su mayoría, las condiciones que debe cumplir cada postulante para ingresar a los programas de doctorado, maestría y especialización se refieren a requisitos básicos, tales como Acta de nacimiento, CURP, constancia de servicios, credencial del INE, entre otras y son coincidentes entre sí, sin embargo se observan algunas particularidades que se enlistan en la [Tabla 106](#), [Tabla 107](#) y [Tabla 108](#).

Tabla 106. Requisitos de ingreso a las especialidades

Especialización en estudios de género

Título de Licenciatura y cédula profesional preferentemente en áreas de las ciencias de la educación, artes, humanidades y ciencias sociales; carta de exposición de motivos (máximo dos cuartillas); anteproyecto de intervención o investigación socioeducativa con extensión de seis a 10 diez cuartillas y en formato de la Asociación Americana de Psicología APA; comprobante de conocimientos básicos de Lecto-comprensión del idioma inglés (indispensable para la titulación); constancia del Examen EXANI III, entrevista con el Comité de selección y asistir a cursos de inducción.

Especialidad en metodología interpretativa de la investigación educativa

En el ciclo escolar 2013-2014 comprobante de estudios de licenciatura, llenar la solicitud de ingreso, presentar un anteproyecto de investigación, documento probatorio de experiencia en investigación educativa (ponencia, artículo publicado, reporte), carta de apoyo institucional y constancia de horario de labores para finalmente tener una entrevista personal con un académico de CIPS.

En el ciclo escolar 2014-2015 se agrega conocimientos básicos de lectura de comprensión de textos en inglés, test "33 talentos", EXANI III, asistir a sesiones informativas y un curso propedéutico.

En los ciclos 2016-2017 y 2018-2019 se agrega un diagnóstico sobre competencias básicas para el trabajo intelectual.

Fuentes: Convocatorias de las Especialidades, de 2011 a 2022.

Nota: Los programas que se describen corresponden a los posgrados que aún están activos.

Tabla 107. Requisitos de ingreso a las maestrías

Maestría en estudios de género, sociedad y cultura, Maestría en educación básica, Maestría en educación media superior y Maestría en educación.

Título y cédula de licenciatura, constancia laboral de al menos uno o dos años de antigüedad en actividades profesionales vinculadas al campo educativo, gestión y/o investigación en educación media superior o básica.

En la convocatoria del ciclo escolar 2022-2023 de la Maestría en educación se solicita además, constancia del Examen XB-III G de Exbach Tecnología Educativa (EXBACH), del Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL).

Para la Maestría en estudios en género, sociedad y cultura se solicita adicionalmente la presentación de un anteproyecto de intervención o investigación aplicada vinculado con uno de los campos formativos del programa.

Maestría en educación con intervención en la práctica educativa (MEIPE)

En el ciclo escolar 2019-2020, preferentemente tener grado de licenciatura vinculada al campo educativo; requisito que cambia a partir de la convocatoria 2020-2021 quedando abierto a cualquier licenciatura. Se solicita además, que el aspirante sea docente, directivo o profesional de la educación en activo en un centro educativo público o particular; realizar un pre-registro al Curso Propedéutico, en el Portal Web del Centro de Estudios de Posgrado y una constancia que acredite el desempeño en la práctica educativa, expedida por la institución en la que labora. En las convocatorias de los ciclos escolares 2020-2021 y 2021-2022 se solicitaba presentar el examen EXANI III del CENEVAL y en la convocatoria 2022-2023 solo un examen de conocimientos.

Maestría en ciencias de la educación

En la convocatoria 2019-2020 tener título de licenciatura, de preferencia en alguna disciplina afín al campo educativo; laborar en instituciones educativas en el estado de Jalisco, desarrollando actividades docentes, directivas, de planeación educativa y/o de investigación, y comprobar mínimo dos años de experiencia en cualquiera de estas actividades; presentación de un escrito libre (4 a 6 páginas), en el que se exponga una situación problemática educativa susceptible de ser analizada en el transcurso de la maestría; asistir a tres cursos, uno propedéutico, uno de redacción de textos científicos y uno más de métodos cuantitativos para la investigación y presentar el examen EXANI III del CENEVAL. Derivado de la pandemia por COVID-19, en las convocatorias 2021-2022 y 2022-2023 los cursos mencionados se presentan en formato en línea.

Maestría en investigación educativa

Ciclo escolar 2011-2012 tener una licenciatura en educación o áreas afines en cualquiera de sus modalidades, presentar un anteproyecto de investigación, carta de apoyo institucional y constancia de horario de labores, además de tener una entrevista personal con un académico del CIPS, presentar el examen EXANI III de CENEVAL, asistir a la sesión informativa.

Para el ciclo escolar 2012-2013 se agregan 2 años de experiencia docente y se elimina el anteproyecto.

En 2014-2015 y 2015-2016 la licenciatura que se solicita es de cualquier tipo y se añade realizar el test "33 talentos", conocimientos básicos de lectura de comprensión de textos en inglés y asistir a un curso propedéutico.

De 2017-2018 a 2021-2022, existe una variación ya sea de presencia o ausencia de requisitos como la participación en curso propedéutico, diagnóstico sobre competencias básicas para el trabajo intelectual, test "33 talentos", asistencia a sesiones informativas, ensayo sobre una problemática educativa susceptible a investigar, asistir a cursos de redacción de textos científicos, conocimientos básicos de la comprensión lectora del inglés, EXANI III.

Fuentes: Convocatorias de las Maestrías, de 2011 a 2022.

Nota: Los programas que se describen corresponden a los posgrados que aún están activos.



Tabla 108. Requisitos de ingreso a los doctorados**Doctorado en investigación educativa aplicada**

Constancia de trabajo expedida por la autoridad competente de alguna institución educativa del estado de Jalisco; documento expedido por una institución acreditada que certifique la lectura de comprensión y traducción de una lengua viva distinta al español; un ejemplar de la Tesis de Maestría; anteproyecto de investigación; asistir al curso propedéutico y sustentar el EXANI-III de CENEVAL hasta la convocatoria 2019-2020.

Doctorado en desarrollo educativo con énfasis en formación de profesores

Presentación de un documento ejecutivo con una idea previa de un proyecto de investigación vinculado a uno de los cuatro ámbitos de investigación del programa; dos cartas de recomendación de profesionales de la educación con grado de doctor y constancia de comprensión de textos en inglés o de manejo de algún idioma diferente al español, que indique claramente el nivel en que se ubica.

Fuentes: Convocatorias de los Doctorados, de 2019 a 2022.

Nota: Los programas que se describen corresponden a los posgrados que aún están activos.

Derivado de la pandemia por COVID-19, las instituciones permitieron hacer los trámites de ingreso en línea a través de los sitios oficiales, otorgando espacios para la presentación y carga de archivos digitales de su documentación oficial como parte del proceso de admisión.

Los programas que se ofrecen para los estudios de posgrado para docentes...

- Históricamente se han circunscrito a ser impartidos por las instituciones de posgrado, habiéndose generado una mínima incursión por parte de la ByCENJ en una generación de maestría, lo cual es indicativo de que, a pesar de estar en posibilidades de ofrecer este tipo de programas, incluso como seguimiento de sus egresados, las escuelas normales y por su parte, las instituciones de formación continua, no visualizan su participación en este tipo de formación.
- Se limitan a dos especialidades que se imparten principalmente en ZMG; siete maestrías, de las cuales una de ellas regionaliza sus servicios en toda la entidad (MEIPE) y otras más que ofrece la UPN, abriendo la posibilidad a docentes de diferentes municipios fuera de la ZMG y dos doctorados que se imparten en la capital de la entidad y municipios circunvecinos.
- Han sido creados en primera instancia, para generar aportes producto de la investigación, que permita reconocer las problemáticas educativas de la entidad, tal es el caso de CIPS, ISIDM y CEP, las cuales en su normativa de creación, se establece esta característica. Por otra parte, algunos de los que son impartidos por las unidades de la UPN, tienen un carácter profesionalizante y otros más son de corte investigativo; en ambos casos, se desprenden de una dinámica de registro y validación por parte de la Rectoría del Ajusco. Se visualiza que en cierta medida atienden las necesidades del profesorado en su práctica cotidiana, aunque aún quedan situaciones por atender:

En los posgrados se trabaja más en los procesos de investigación y análisis de la práctica, mientras que el docente espera que la formación de la maestría le aporte a su trayecto en la práctica sobre todo ante las temáticas que en cada reforma educativa que se van generando, esto es, en la profesionalización (Grupos focales, 2022).

Al hacer una revisión de la orientación que tienen los distintos programas y contrastarla con las necesidades de formación de docentes, directores, supervisores, asesores técnico pedagógicos (Tabla 100 a Tabla 103) de los distintos niveles y modalidades, abordadas en el apartado de formación continua, es posible percatarse que éstas quedan fuera de la oferta formativa del posgrado y que por ende, son otros criterios los que determinan las propuestas de superación profesional.

La condición en que se brinda la oferta de los estudios de posgrado, es otro de los factores que dificultan la participación de los docentes ya que, por un lado, las maestrías y doctorados son extensos en duración y como ya se dijo, un tanto orientados a la investigación; por su parte, las especialidades que hay, son pocas y aunque su duración puede ser más atractiva, se orientan a temas transversales y de investigación, cuando el interés de los posibles candidatos, está más centrado en programas profesionalizantes. Asimismo, la condición de presencialidad como modalidad única es otra limitante de participación.

Parece necesario desarrollar opciones de muy buena calidad que respondan a necesidades precisas de los docentes y que sean accesibles, valorando las exigencias de asistencia presencial y fortaleciendo las formas de apoyo a distancia enfatizando la complementariedad de trabajo teórico y el de la aplicación en la práctica, según la función que desempeña cada participante.

Tocante a los requisitos que se solicitan para acceder a los programas de posgrado, éstos cuentan con el rigor propio de instituciones con la seriedad y formalidad necesaria y se han flexibilizado a lo largo del tiempo en aspectos que favorecen la participación de un mayor número de docentes, situación que aporta otros elementos de complejidad ya que, en palabras de los académicos:

Cada vez hay una mayor cantidad de maestrantes que no tienen una formación pedagógica y que vienen de otros campos de conocimiento. Eso genera que los trabajos recepcionales sean más de orden exploratorio descriptivo, aunado a que las políticas institucionales sean muy rígidas, pues se trabaja con los mismos programas cuando el mundo está en constante cambio (Grupos focales, 2022).

Lo anterior da cuenta de que, a pesar de que existen acciones que pretenden flexibilizar criterios y políticas en el ingreso para tener mayor apertura y brindar más oportunidades a los interesados en cursar un posgrado, éstas han sido insuficientes y además, requieren de otros esfuerzos que permitan mejorar los planes de estudio, modalidades y esquemas de participación.

3.3.4 Estadística de ingreso de los programas de posgrado

a. Matrícula de ingreso al posgrado

En los últimos diez ciclos escolares, se ha registrado una cantidad de postulantes a los diferentes programas de posgrado, que ha sido variable en cada año conforme a los datos que se aportan en la [Tabla 109](#).

Tabla 109. Histórico de la matrícula de ingreso a los programas de posgrado

Programa	2012-2013	2013-2014	2014-2015	2015-2016	2016-2017	2017-2018	2018-2019	2019-2020	2020-2021	2021-2022	Total
Especialidad en género en educación	9										9
EMIIE	0	0	8	0	0	8	13	6	13	10	58
Especialidad en estudios de género			12	0	13	12	15	14	18	0	84
MEIPE	409	333	261	313	261	261	215	0	380	304	2,737
Maestría en educación socioeducativa	29										29
MIE	26	22	22	0	0	22	19	43	25	31	210
Maestría en ciencias de la educación	51	38	31	43	40	31	65	79	115	73	566
MEB	178	187	180	141	174	180	146	371	257	205	2,019
Maestría en educación	11	0	20	0	18	20	22	0	38	0	129
Maestría en currículum y aprendizaje					13						13
Maestría en estudios de género, sociedad y cultura				17	0	0	0	10	0	18	45
MEMS				37	0	0	27	24	10	17	115
DIEA		17	10	0	11	10	21	17	31	14	131
Doctorado en desarrollo educativo			15	0	0	15	0	0	0	10	40
Total	713	597	559	551	530	559	543	564	887	682	

Fuente: elaboración propia con información de la Dirección General de Planeación Educativa de la SEEJ. Del doctorado en educación no se identifican datos.

Las maestrías que han tenido mayor demanda son la de Educación con intervención en la práctica educativa (2,737) y la de Educación Básica (2,019).

mismas que, aunado a la Maestría en ciencias de la educación, han sido constantes en su implementación, desde el ciclo escolar 2012-2013 a la fecha. El resto de los programas presentan ciclos escolares en los que no han tenido inscritos, derivado de que no se ha abierto convocatoria.

En términos globales, los años en que ha habido mayor número de inscritos son los ciclos escolares 2012-2013 y 2020-2021 y el ciclo escolar en que se han recibido menos postulantes es el 2016-2017.

Tal como se ha enunciado, la ByCENJ abrió los espacios de una maestría que operó del ciclo escolar 2016-2017 al 2018-2019.

b. Espacios que se ofrecen en posgrado

En Jalisco, año con año se abre un número específico de espacios para las especialidades, maestrías y doctorados que se ponen a disposición de los docentes. Los datos más relevantes en el histórico respecto a esos espacios, arrojan ciertas características de la oferta por sí mismos, aunque adquieren otro sentido si son contrastados con la matrícula de ingreso, misma que fue recientemente abordada. De ahí que los datos que se expresan en la [Tabla 110](#), se presentan tanto en lo particular, pero también estableciendo este contraste.

Lo que destaca respecto a los espacios que ofrecen las instituciones de posgrado es:

- El ciclo escolar 2020-2021 es en el que mayor número de espacios se abrieron (1,102).
- La totalidad de las carreras de posgrado, han interrumpido su oferta al menos en un ciclo escolar, con excepción de la Maestría en ciencias de la educación que ha tenido oferta constante en los últimos diez años.
- El número de espacios que se ponen a disposición en las maestrías en Ciencias de la educación, en Educación Básica y en Educación con intervención en la práctica, han sido las que más variaciones han tenido a lo largo de los últimos diez años.

- Una singularidad de la Maestría en estudios de género, sociedad y cultura es que se ha abierto desde su implementación sólo cada dos años.

Respecto al contraste entre la matrícula y los espacios que se ofrecen, resalta que:

- En el ciclo escolar 2017-2018, en cuatro de los programas de posgrado, se cubrieron menos del 50% de los espacios ofrecidos, siendo el ciclo escolar en el que menor número de espacios se abrieron.
- En la MEB, se han cubierto 80% o más de los espacios que se abrieron, en ocho ciclos escolares y esta misma condición ha ocurrido durante siete años en la MEIPE, que además son las que tienen más diversificada su oferta en el territorio estatal, ya que una se atiende por parte de las unidades de la UPN y la otra abre subsedes en distintos municipios de la entidad.
- El Doctorado en investigación educativa aplicada es el que ha tenido mayor constancia en su apertura -entre los doctorados-, no obstante, sólo en dos ciclos escolares en los últimos diez años, se han cubierto más del 80% de los espacios ofertados.
- La MEMS, ha tenido una cobertura de los espacios que se ofrecen de menos del 80% en los seis ciclos escolares en que ha operado, y en cuatro de ellos, la matrícula no alcanzó ni el 50% de la oferta, sin embargo, ha mantenido la participación de docentes desde que inició a operar.
- En los ciclos escolares 2012-2013 y 2014-2015, en seis de ocho y en seis de nueve posgrados respectivamente, se cubrieron el 80% o más de los espacios que se abrieron, siendo así los períodos en que hubo mayor cobertura de la oferta.

Tabla 110. Histórico comparativo entre la oferta de espacios y la matrícula en los programas de posgrado

Programa	2012-2013			2013-2014			2014-2015			2015-2016			2016-2017			2017-2018			2018-2019			2019-2020			2020-2021			2021-2022		
	Espacios	Matrícula	*Ocupación	Espacios	Matrícula	*Ocupación	Espacios	Matrícula	*Ocupación	Espacios	Matrícula	*Ocupación	Espacios	Matrícula	*Ocupación	Espacios	Matrícula	*Ocupación	Espacios	Matrícula	*Ocupación	Espacios	Matrícula	*Ocupación	Espacios	Matrícula	*Ocupación	Espacios	Matrícula	*Ocupación
Especialidad en género	9	9	100																											
EMIIE	15	0	0				25	8	32						0	8		25	13	52	0	6		25	13	52	25	10	40	
Especialidad en estudios de género							12	12	100				18	13	72	12	12	100	15	15	100	14	14	100	25	18	72			
MEIPE	488	409	84	351	333	95	320	261	82	395	313	79	340	261	77	0	261		259	215	83				380	380	100	322	304	94
Maestría en intervención socioeducativa	60	29	48																											
MIE	26	26	100	25	22	88	25	22	88	25	0	0				0	22		25	19	76	50	43	86	25	25	100	50	31	62
Maestría en ciencias de la educación	60	51	85	50	38	76	40	31	78	45	43	96	40	40	100	117	31	26	75	65	87	0	79		200	115	58	110	73	66
MEB	205	178	87	211	187	89	190	180	95	160	141	88	266	174	65	144	180	125	171	146	85	387	371	96	299	257	86	298	205	69
Maestría en educación	11	11	100				20	20	100				18	18	100	0	20		22	22	100				63	38	60			
Maestría en currículum y aprendizaje													40	13	33															
Maestría en estudios de género...										17	17	100				20	0	0				10	10	100				18	18	100
MEMS										52	37	71				64	0	0	50	27	54	81	24	30	45	10	22	37	17	46
DIEA				20	17	85	20	10	50				20	11	55	20	10	50	31	21	68	25	17	68	40	31	78	16	14	88
Doctorado en desarrollo educativo							15	15	100							0	15											10	10	100
Total	874	713	82	657	597	91	667	559	84	694	551	79	742	530	71	377	559	148	673	543	81	567	564	99	1102	887	80	886	682	77

Fuente: elaboración propia con información de la Dirección General de Planeación Educativa de la SEEJ.

Nota: Los ciclos escolares en que la matrícula es mayor que los espacios que se ofrecen, obedece a estudiantes que ya estaban inscritos en años previos. *Los datos de ocupación se expresan en porcentaje.

En la estadística de ingreso a los programas de posgrado se advierte...

Que históricamente existen algunos con poca demanda, lo que permite inferir que existen diversidad de factores que pueden incidir en ello, tales como los que fueron referidos en el apartado anterior (ubicación de los espacios en que se imparte, modalidad, tipo de posgrado, días en que se lleva a cabo la formación, criterios de ingreso y selección), además de otros que tienen que ver con la difusión de la oferta, el prestigio institucional y del programa en sí mismo, ya que incluso, *la valoración actual que hacen los aspirantes se centra en el puntaje que pueden obtener al titularse de un posgrado para sus procesos de promoción, establecidos por la USICAMM (Grupos focales, 2022)*, lo cual les permite tener mejores condiciones en el ingreso y en los procesos de promoción durante el ejercicio del servicio en la SEEJ, aunque queda de lado y se desvaloriza el propósito central de un posgrado que es la profesionalización y la mejora de la práctica.

Que se fortalece la idea de que los docentes que laboran fuera de ZMG, requieren de más opciones de superación profesional, ya que las dos maestrías que más se diversifican geográficamente, son las que tienen mayor número de participantes.

Que la demanda que tiene un programa es un factor importante para validar su pertinencia y que, en este caso, si bien existen varios de ellos con un porcentaje alto de ocupación de los espacios que se ofrecen, hay otros que valdría la pena hacer un replanteamiento que resulte más atractivo para los profesores de educación básica y de educación media superior.

3.3.5 La atención de los programas de posgrado

Como parte de la revisión cuantitativa de este ejercicio, se propone reconocer qué tan efectivas están siendo las instituciones en brindar servicios de posgrado para docentes al contrastar el número de académicos que cuentan con horas destinadas a la docencia con el número de estudiantes que atienden en un ciclo escolar, considerando que pueden estar distribuidos en uno o más grupos del mismo programa.

En la MEIPE que ofrece CEP, 139 docentes atendieron a 304 estudiantes del programa en sus diferentes sedes.

En ISIDM, considerando sus dos programas, Maestría en ciencias de la educación y Doctorado en investigación educativa aplicada, 50 docentes atendieron a 73 estudiantes de maestría y 14 del doctorado.

En CIPS sus dos programas de posgrado: Especialidad en metodología interpretativa en la investigación educativa y Maestría en investigación educativa, 26 docentes atendieron a 10 estudiantes de la especialidad y 31 de maestría.

En la UPN 141 los programas de posgrado que se ofrecen son:

- Maestría en educación básica con 47 estudiantes.
- Maestría en educación media superior con 7 estudiantes.
- Maestría en estudios de género, sociedad y cultura con 18 estudiantes.
- Doctorado en desarrollo educativo con diez estudiantes

Los cuales fueron atendidos por 51 docentes.

En la UPN 142 los programas de posgrado que se ofrecen son:

- Maestría en educación básica con 43 estudiantes.
- Maestría en educación media superior con 7 estudiantes.

Los cuales fueron atendidos por 44 docentes.

En la Unidad de la UPN 143 el programa de posgrado que se ofrece es:

- Maestría en educación básica con 57 estudiantes. Mismo que fue atendido por 31 docentes.

En las Unidades 144 y 145 los programas de posgrado que se ofrecen son:

- Maestría en educación básica con 58 estudiantes.
- Maestría en educación media superior con 3 estudiantes.

En estas unidades de la UPN, no se tiene el dato de los docentes que atendieron en este ciclo escolar los cursos de los programas antes mencionados.

Vale la pena mencionar que, en el caso de las unidades de la UPN, el número de docentes que está considerado también atiende los programas de licenciatura de formación inicial docente que se ofrecen por parte de las instituciones.

Para poder hacer un análisis más efectivo de los datos aportados en este rubro, es necesario contar con información más detallada que permita revisar la carga de trabajo de los académicos que se desempeñan en las licenciaturas y los que privilegian el posgrado como parte de sus funciones, así como el acompañamiento en la elaboración de documentos recepcionales y otras tareas que se les asignan. Esta tarea queda pendiente para futuros ejercicios que refuercen la información aquí aportada.

3.3.6 Actualización de los programas de posgrado

La actualización o creación de los programas de estudio de posgrado, permiten garantizar su actualidad, vigencia, pertinencia e impacto en los sujetos a quienes va dirigido. Se desprende de un análisis o diagnóstico que las instituciones deben realizar a efecto de generar mejores propuestas. Existen dos diferentes mecanismos que se siguen para estos efectos en las instituciones que imparten programas de posgrado; por un lado, el que implementan las unidades de la UPN y otro es el que siguen las instituciones de posgrado estatales como CIPS, ISIDM y CEP.

En el caso que corresponde a las **unidades de la UPN**, la primera acción consiste en participar en las convocatorias que se emitan por parte de la UPN Ajusco relativas a la creación o actualización de algún programa de estudios, en la cual, se incluye un formato para el registro de los profesores que por su perfil de formación profesional pueden abonar al programa educativo en cuestión y que tienen disponibilidad y tiempo para hacerlo. La participación se genera tanto para el diseño o actualización del documento rector del programa, como ya específicamente en los programas indicativos de los cursos (Entrevista 5, 2022).

La creación o replanteamiento de los programas de estudio, obedece en la mayoría de las ocasiones a ejercicios de valoración de los que están vigentes.

Algunos datos sobre ello se presentan en la [Tabla 111](#). Un tópico que está pendiente, es que Jalisco requiera del Ajusco, los resultados de estas evaluaciones en las unidades de la UPN de la entidad, a efecto de reconocer otras posibles acciones que favorezcan la mejora de estos programas.

Por su parte, la creación o actualización de los programas de posgrado que ofrecen CIPS, ISIDM y CEP, son un ejercicio que pueden hacer por su cuenta, dando cumplimiento a los requerimientos que se tienen a nivel federal, desde los lineamientos que marca la DGESUM y contar con la debida validación y trámite de la estructura orgánica conducente dentro de la SEEJ. Este ejercicio puede ser un tanto complicado al tener que estar enviando ajustes a partir de las revisiones que se hacen por parte de la DGESUM (Entrevista 7, 2022). Así como en el caso de los programas de la UPN, se hace necesario conocer los resultados de las evaluaciones de los programas que implementan CIPS, ISIDM y CEP, a efecto de saber cómo han evolucionado y cómo pueden seguir mejorando (ver [Tabla 112](#)).

Tabla 111. Criterios para la valoración de los programas de posgrado de la UPN en Jalisco		
Programa	Periodicidad de la evaluación	Rubros considerados en la evaluación del Programa
Especialidad en Estudios de Género	No se ha evaluado	
Maestría en Estudios en Género Sociedad y Cultura	No se ha evaluado	
Maestría en Educación	Dos veces con periodicidad irregular (2010, 2021)	<ul style="list-style-type: none"> • Diagnóstico de la condición actual • Vigencia de las asignaturas • Vigencia del enfoque • Impacto en el alumnado
Maestría en Educación Básica	No se ha evaluado	
Maestría en Educación Media Superior	Bianual en dos ocasiones (2017 y 2019)	<ul style="list-style-type: none"> • Diagnóstico de la condición actual • Impacto en el alumnado
Doctorado en Desarrollo Educativo con Énfasis en Formación de Profesores	Triannual (La evaluación es regional)	<ul style="list-style-type: none"> • Diagnóstico de la condición actual • Cumplimiento de los objetivos • Vigencia de las asignaturas • Vigencia del enfoque • Impacto en el alumnado

Fuente: Instrumento "Condiciones de las IES"

Una vez que el documento ha sido aprobado, puede proceder la publicación de las convocatorias para el ingreso de las generaciones suscritas. Regularmente se han generado permisos para 5 años o 5 generaciones. Se ha procurado siempre tener la autorización federal, aunque ya actualmente bastaría con una autorización estatal para poder implementar algún programa de posgrado (Entrevista 7, 2022).

Tabla 112. Criterios para la valoración de los programas de posgrado de CIPS, ISIDM y CEP

Programa	Periodicidad de la evaluación	Etapa en que se encuentra la evaluación	Rubros considerados en la evaluación del Programa
MEIPE	Cuatro años	Visita in situ a la sede del programa o institución que será evaluado.	<ul style="list-style-type: none"> • Diagnóstico de la condición actual • Cumplimiento de los objetivos • Vigencia de las asignaturas • Vigencia del enfoque • Impacto en el alumnado • Congruencia con el enfoque de Recrea
Maestría en Ciencias de la Educación	Anual	Visita in situ a la sede del programa o institución que será evaluado.	<ul style="list-style-type: none"> • Diagnóstico de la condición actual • Cumplimiento de los objetivos • Vigencia de las asignaturas • Vigencia del enfoque • Impacto en el alumnado • Congruencia con el enfoque de Recrea
DIEA	Anual		<ul style="list-style-type: none"> • Diagnóstico de la condición actual • Cumplimiento de los objetivos • Vigencia de las asignaturas • Vigencia del enfoque • Impacto en el alumnado • Congruencia con el enfoque de Recrea
MIE	Dos años	Visita in situ a la sede del programa o institución que será evaluado.	<ul style="list-style-type: none"> • Diagnóstico de la condición actual • Cumplimiento de los objetivos • Vigencia de las asignaturas • Vigencia del enfoque • Impacto en el alumnado
EMIIE	Anual		<ul style="list-style-type: none"> • Diagnóstico de la condición actual • Cumplimiento de los objetivos • Vigencia de las asignaturas • Vigencia del enfoque • Impacto en el alumnado

Fuente: Instrumento "Condiciones de las IES"

Como se puede observar, en CIPS, ISIDM y CEP, se está realizando en este momento, un ejercicio de evaluación de los programas de posgrado, considerando rubros pertinentes para su actualización.

3.3.7 Actividades extracurriculares

Así como en los programas de licenciatura, las actividades extracurriculares también se presentan como parte de las acciones que realizan las instituciones para fortalecer los programas de estudio del posgrado. En este rubro se cuenta con información de la UPN141, de ISIDM y de CIPS.

UPN 141

- En el ciclo escolar 2018-2019 desarrolló tres actividades extracurriculares tanto en la Especialización en estudios de género como en la Maestría en estudios en género sociedad y cultura: Conmemoración del día internacional de la mujer, Día internacional contra la homofobia, transfobia y la biofobia y Jornada de movilización para la no violencia contra las mujeres.
- En el ciclo escolar 2019-2020 realizó dos actividades extracurriculares en la Jornada de movilización para la no violencia contra las mujeres.
- En el ciclo escolar 2020-2021 las actividades que se llevaron a cabo fueron la Conmemoración del día internacional de la mujer y el Día internacional contra la homofobia, transfobia y la biofobia
- En el ciclo escolar 2021-2022 se realizó el Coloquio de avances de investigación en los programas de Maestría en estudios en género, sociedad y cultura, Maestría en educación, Maestría en educación básica, Maestría en educación media superior y Doctorado en Desarrollo Educativo con énfasis en formación de profesores. En ese ciclo escolar se llevaron a cabo las actividades de Conmemoración del día internacional de la mujer, Día internacional contra la homofobia, transfobia y la biofobia y Jornada de movilización para la no violencia contra las mujeres en los programas de Especialización en estudios de género como en la Maestría en estudios en género sociedad y cultura. En el Doctorado en Desarrollo Educativo con Énfasis en Formación de Profesores se realizó el Seminario Permanente de Metodologías y Tendencias Educativas del Siglo XXI.

ISIDM

En el ciclo escolar 2020-2021, 10 estudiantes del DIEA participaron en el Doctorado en Ciencias en Biosistemática, Ecología y Manejo de Recursos Naturales y Agrícolas de la Universidad de Guadalajara (BEMARENA).

CIPS

Del ciclo escolar 2018-2019 al 2021-2022, entre 48 y 55 estudiantes por año, de la Maestría en Investigación Educativa participaron en el Coloquio Interno de investigación. Asimismo, en el ciclo escolar 2020-2021 se llevó a cabo el Foro virtual interregional al cual asistieron 450 alumnos del mismo programa.

La puesta en marcha de los programas de posgrado...

Implica una gama importante de acciones que los colectivos de las instituciones a cargo de esta tarea deben realizar y entre ellas están las actualizaciones a los planes y programas de estudio y las actividades extracurriculares que proponen, las cuales se identifican dispersas y con destinos que cada institución traza.

En este mismo tenor y para impulsar la evaluación de los programas que favorezca su renovación, cabe mencionar que sería deseable que se consideraran criterios como las necesidades del profesorado de educación básica y de educación media superior en servicio, para definir esta oferta y hacer las propuestas a las áreas conducentes (Rectoría de UPN y DGE SUM), en cuyo caso, la dirección del subsistema juega un papel importante como agente que pueda generar la ruta para la superación profesional de los docentes de la entidad.

Las actividades extracurriculares de las cuales se hace referencia, son adecuadas a los programas de posgrado que ofrecen y ciertamente generan aportes a la malla curricular establecida y a las habilidades que se pretende que desarrollen los estudiantes. Queda pendiente, el seguimiento a egresados y su articulación con los planes de estudio y con las actividades curriculares que se propongan.

3.3.8 Estadística de egreso de los programas de posgrado

Dentro de la estadística de egreso, se consideran datos referentes al número de estudiantes que concluyen cada uno de los programas y las titulaciones que se contabilizan de cada generación. Su contraste con los datos de ingreso constituye un análisis importante para identificar la eficacia que se tiene en la oferta de los programas de superación profesional para docentes (ver [Tabla 113](#) y [Tabla 114](#)).

Con respecto a los datos de egreso, se destaca la siguiente información:

- En términos globales, las maestrías y doctorados presentan un promedio del 58% de estudiantes egresados con respecto a la matrícula inicial. Los programas de los cuales egresa un mayor porcentaje de estudiantes son la Maestría en Ciencias de la Educación (68%) y la Maestría en Educación Básica (63%), ambas a lo largo de ocho generaciones.
- Se identifica además que menos del 40% de los estudiantes que ingresan, logran egresar de la carrera en el tiempo establecido o de manera extemporánea, tal es el caso del Doctorado en investigación educativa aplicada, la Especialidad en metodología interpretativa en la investigación educativa, la Maestría en investigación educativa, la Maestría en Educación, la Maestría en educación con intervención en la práctica educativa y la Maestría en Educación Media Superior.

Con relación al tema de la titulación, se recuperan datos relevantes como:

- El proceso de titulación en los posgrados en Jalisco, resulta un tópico importante a revisar debido a que año con año, sólo alrededor del 52% de los estudiantes que egresan, obtienen su título de grado.
- La Maestría en educación con intervención en la práctica educativa, seguida de la Maestría en Educación y la Maestría en investigación educativa son las que muestran un porcentaje más elevado de titulados generación con generación, incluso en algunos años se puede observar que se titulan alumnos de generaciones previas.
- El resto de los programas de posgrado cuentan con información parcial o los datos de sus estudiantes titulados señalan que el 50% o menos se titulan de cada generación.

Tabla 113. Histórico comparativo de matrícula, egresados y titulados de los programas de posgrado (Parte 1)

Programa	Generación			Generación			Generación			Generación						
	Matrícula	Egresados	Titulados	Matrícula	Egresados	Titulados	Matrícula	Egresados	Titulados	Matrícula	Egresados	Titulados				
Especialidad en género en educación	2012-2013	9		2013-2014			2014-2015			2015-2016						
EMIIE	2012-2013	0	8	2013-2014	0	9	9	2014-2015	8	9	0	2015-2016				
Especialidad en estudios de género	2012-2013			2013-2014			2014-2015	0	10	0	2015-2016	0	10			
MEIPE	2012-2015	409	194	2013-2016	333	149	149	2014-2017	261	88	61	2015-2018	313	119	88	
Maestría en intervención socioeducativa	2012-2014	29	11	2013-2015	0	20		2014-2016	0	20	0	2015-2017				
MIE	2012-2014	26	17	13	2013-2015	22	13	0	2014-2016	22	9	17	2015-2017	0	24	18
Maestría en ciencias de la educación	2012-2014	51	46	11	2013-2015	38	41	25	2014-2016	31	25	13	2015-2017	43	34	14
MEB	2012-2014	178	119	3	2013-2015	187	113	32	2014-2016	180	102	24	2015-2017	141	75	42
Maestría en educación	2012-2014	11	1	13	2013-2015	0	8	0	2014-2016	20	15	15	2015-2017	0	1	16
Maestría en currículum y aprendizaje	2012-2014				2013-2015				2014-2016				2015-2017			
Maestría en estudios de género...	2012-2014				2013-2015				2014-2016				2015-2017			
MEMS	2012-2014				2013-2015				2014-2016				2015-2017			
DIEA	2012-2015	0	5	9	2013-2016	17	0	2	2014-2017	10	16	9	2015-2018			
Doctorado en desarrollo educativo	2012-2015				2013-2016				2014-2017	15	7	0	2015-2018			
Total		713	401	49		597	365	229		547	301	148		551	291	191

Fuente: Elaboración propia con datos de la Dirección General de Planeación Educativa.



Tabla 114. Histórico comparativo de matrícula, egresados y titulados de los programas de posgrado (Parte 2)

Programa	2016-2017			2017-2018			2018-2019			2019-2020						
	Matrícula	Egresados	Titulados	Matrícula	Egresados	Titulados	Matrícula	Egresados	Titulados	Matrícula	Egresados	Titulados				
Especialidad en género en educación																
EMIIE					8		1		13	13	1		6	1	0	
Especialidad en estudios de género	0	13			0	7	11		0	7	3		0	9	9	
MEIPE	261	120	24		261	166	87		215	1	163		0	0	0	
Maestría en intervención socioeducativa	0	2	2													
MIE	0	5	15		22	5	4		19	11	1		43	9	9	
Maestría en ciencias de la educación	40	30	41		31				65	31	0		79	54	10	
MEB	174	120	40		180	93	42		146	102	37		371	297	74	
Maestría en educación	18	12	4		20	12	9		22				0	14	14	
Maestría en currículum y aprendizaje	0	11														
Maestría en estudios de género...	0	10	0										10		9	
MEMS	0	14	7		0	12	1		27	38	1		24	39	3	
DIEA	11	0	6		10	6	6		21	0	6		17			
Doctorado en desarrollo educativo					15											
Total		504	337	139		547	301	161		528	203	212		550	423	128

Fuente: Elaboración propia con datos de la Dirección General de Planeación Educativa.

3.3.9 Procesos de titulación

Los procesos de titulación para obtener el grado de maestría y doctorado y para las especialidades, varía de una a otra institución y presenta diversas particularidades, que se detectan con mayor facilidad al hacer un recuento por institución que oferta el posgrado:

CIPS

La titulación es un proceso que se apega a la normatividad vigente, establecida en los reglamentos de titulación. Existe un proceso de orientación para que los estudiantes realicen su tesis o tesina del segundo al quinto semestre por lo que, al término de éste, se proyecta un avance del 90% en la construcción de su documento. Este proceso aspira a lograr que un mayor número de estudiantes logren titularse al concluir sus estudios. Las opciones de titulación son tesis para maestría y tesina para especialidad (Entrevista, 07).

UPN

El proceso de titulación se realiza conforme al Reglamento de titulación de la UPN.

Desde el primer día que ingresa el estudiante, un asesor lo acompaña en todo su proceso formativo, que en este caso asciende a dos años, durante los cuales el estudiante diseña, hace diagnóstico, elabora su proyecto de intervención, lo aplica, lo analiza y obtiene conclusiones que le permiten tener elementos para la elaboración de su documento recepcional.

Además, para obtener el total de créditos de la maestría, es necesario cursar un módulo de Tesis de grado, que consiste en la asistencia a las asesorías con su director de proyecto y se autoriza cuando el avance del mismo se juzga que es de al menos el 85% (Entrevista 5, 2022).

Las opciones de titulación son:

- Proyecto de intervención.
- Tesis (Proyecto de investigación).
- Artículo publicado en revista arbitrada e indexada a nivel nacional.
- Capítulo de libro publicado por editorial de reconocido prestigio a nivel nacional.

Requisitos para titulación:

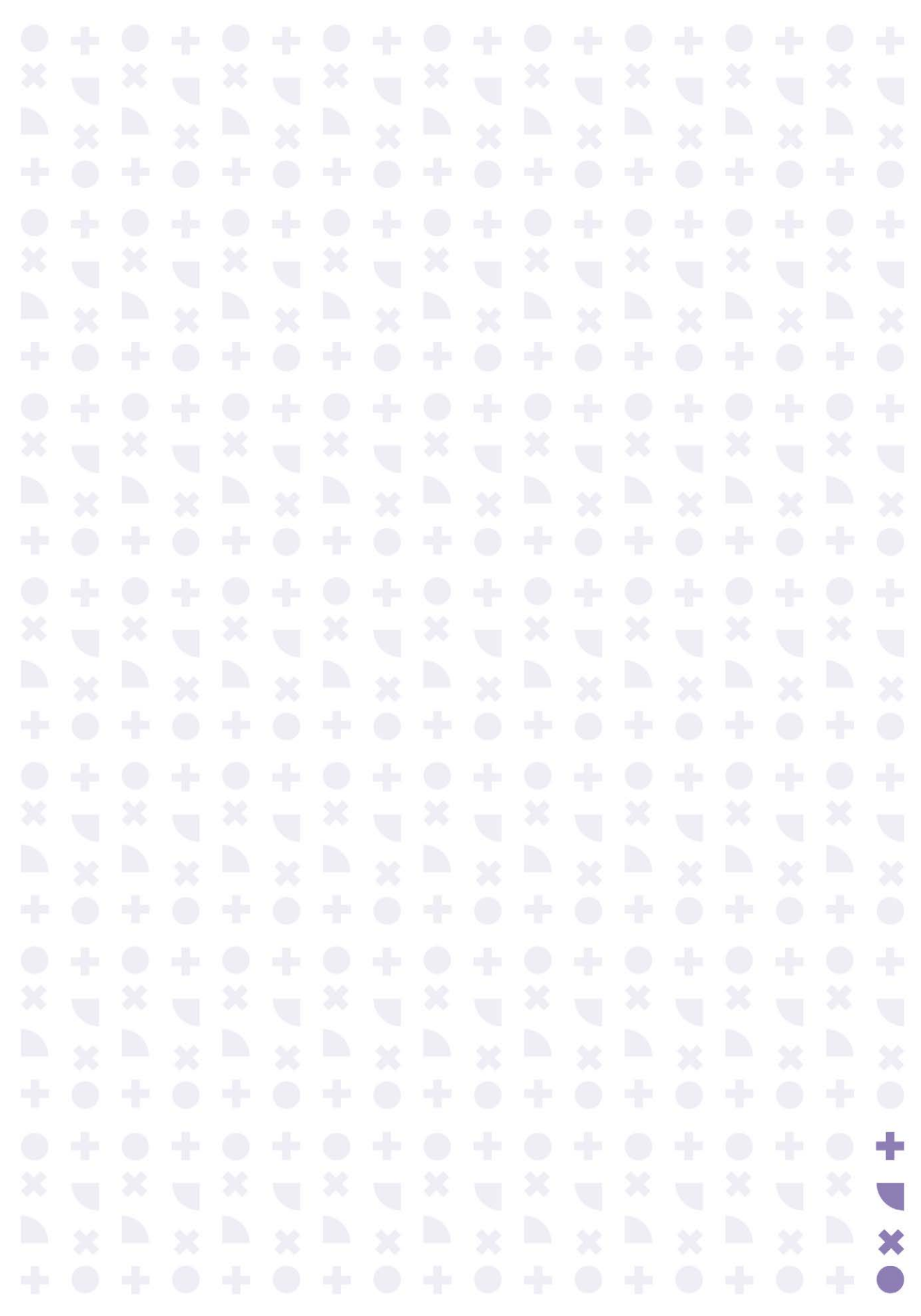
- Comprensión de un segundo idioma (inglés).
- El examen que acredita la comprensión de inglés se realiza en el Centro de Enseñanza y Aprendizaje de Lenguas (CEAL) en la Unidad UPN-Ajusco.

Uno de los tópicos pendientes reside en el uso que se hace de los productos de las investigaciones de los estudiantes, de lo cual se refiere que no son tomados en cuenta para la toma de decisiones educativas (eso está muy documentado por la investigación). Los estudiantes nada más trabajan esto mientras que están en el posgrado, porque después de que egresan, se olvidan de toda esta parte que trabaja con la investigación-acción u otra metodología (Grupos focales, 2022) Por su parte, los posgrados profesionalizantes que culminan con un ejercicio de intervención, valdría la pena recuperar datos sobre si estos ejercicios se incorporan dentro de las prácticas de los egresados o si todo concluye cuando terminan sus estudios.

El egreso de los estudiantes de posgrado...

Marca una condición favorable por alcanzar un nuevo grado académico, aunque la cantidad que se contabiliza de docentes que egresan de los distintos programas, no llega al 60% en promedio global respecto a los que ingresan; y de los que egresan, sólo alrededor del 52% se titulan, de lo cual se deduce que existen condiciones que obstaculizan la conclusión de estos estudios, entre los cuales se pueden enunciar los procesos de titulación establecidos por parte de las instituciones, los trámites burocráticos para la obtención del documento, el alto índice de abandono de los estudios, la no implementación de ejercicios de recuperación de los estudiantes que no se titulan, entre otras.

Es evidente que existen algunas carreras con mayores niveles de eficiencia terminal y titulación, no obstante, el rezago en titulación es importante en todas ellas, por lo que se hace notorio valorar desde los programas de estudio y su planteamiento respecto a la titulación, hasta las acciones remediales para la recuperación de los estudiantes que no se titulan y el seguimiento a egresados para la revisión de prácticas que no se están considerando en el diseño de los programas de posgrado.



Capítulo 4.

Avances y problemáticas
en la formación
de los docentes



Hasta el momento hemos transitado por varias facetas de las instituciones de formación docente, así como en las necesidades de estos procesos formativos por parte del profesorado. En este trayecto, hemos logrado identificar tanto desde una visión retrospectiva, como en un recorte de la actualidad, aspectos favorables, que han propiciado una evolución positiva de las instituciones y de las prácticas docentes y al mismo tiempo hemos reconocido situaciones que aún se deben afrontar y factores que desfavorecen el avance hacia una formación de calidad del profesorado de Jalisco.

En este cuarto capítulo, por lo tanto, estaremos exponiendo los avances y las problemáticas a las que aún se enfrenta el sistema educativo estatal en materia de formación docente. Se desglosan a partir de una estructura de causas, consecuencias y relaciones que tienen la intención de dar explicaciones sobre los fenómenos que inciden en ellas.

Los **avances** se conciben como aquellos factores que han contribuido a generar resultados positivos, que han permitido establecer puntos de referencia para la definición de políticas en las instituciones formadoras de docentes, o bien, que favorecen la prestación del servicio educativo.

Las **problemáticas** se definen como el conjunto de situaciones desfavorables, problemas o desafíos que interactúan de manera diversa en un marco de complejidad para limitar el avance y la mejora de la formación docente.

Es de resaltar que dichas explicaciones se plantean desde una visión sistémica y no desde una perspectiva de cada institución formadora de docentes, puesto que, en cada colectivo, pueden existir condiciones diversas que interactúen y condicionen una realidad diferente a la aquí enunciada.

Tabla 115.

	Avances	Problemáticas
Infraestructura física	1. La mayoría de las instituciones tienen edificio propio, edificado para uso educativo.	1. Presenta condiciones diversas que inciden de manera desfavorable en el funcionamiento de las instituciones y en el servicio que prestan.
Personal no docente y académico	2. El personal no docente es suficiente en cada institución para prestar un servicio con eficiencia y eficacia. La misma suficiencia se presenta en el personal académico, el cual se renueva y cumple con los perfiles de ingreso establecidos en la norma para brindar el servicio educativo.	2. Los factores político - administrativos repercuten en el ingreso y promoción del personal académico y en el personal no docente, dichos procesos se llevan a cabo de manera inequitativa y poco democrática. Asimismo, se reconoce indefinición de la ruta de profesionalización de los académicos.
Funciones sustantivas	3. Existe un énfasis en todas las instituciones en la docencia, por lo que esta función sustantiva se encuentra ampliamente atendida.	3. La política indefinida, basada en usos y costumbres y en criterios arbitrarios, determina las acciones que se realizan en cada función sustantiva y la distribución de los tiempos de los académicos, con énfasis casi exclusivo en docencia y descuido de investigación y extensión.
Gestión directiva	4. En la mayoría de las instituciones hay directivos con liderazgo que se refleja en que promueven la planeación institucional, por lo que la cultura respectiva se considera instalada.	4. Las concepciones, usos y diversidad organizacional de las instituciones, y deficiencias en cuanto a normatividad, dificultan el liderazgo de los directivos, afectando el diseño de la planeación, su implementación y los procesos de evaluación y mejora según la finalidad que cada institución le asigna.
Formación inicial docente	5. La política de "Cero recomendados", implementada entre los años 2006 y 2012, representa un referente significativo en los requisitos de ingreso a las escuelas normales. Además, algunos procesos de titulación en las instituciones han favorecido el que los alumnos logren obtener el grado académico con oportunidad.	5. Los planes y programas de estudio de la formación inicial docente presentan algunos elementos que dificultan la incorporación en el servicio de los egresados y su desempeño en la práctica.
Formación continua	6. Existe diversidad de modalidades en la oferta.	6. Los procesos de formación continua son poco pertinentes para atender las necesidades del profesorado.
Superación profesional	7. Se han cuidado los requerimientos para el ingreso y para la acreditación en los programas de posgrado.	7. Las necesidades de formación docente se identifican fuera de los programas ofrecidos en el posgrado.

1. Infraestructura física

Avances. La mayoría de las instituciones tienen edificio propio, edificado para uso educativo.

Aunado a ello, todas las instituciones disponen de equipos de cómputo y conectividad en cantidades suficientes para cubrir las necesidades educativas y se cuenta con un sistema informático sobre la infraestructura de las escuelas, suficientemente completo.

Problemáticas. La infraestructura física presenta condiciones diversas que inciden de manera desfavorable en el funcionamiento de las instituciones y en el servicio que prestan.

Tales como el hecho de que:

- La mayor parte de las instituciones que ofrecen posgrado tienen su sede principalmente en ZMC por lo que los docentes fuera de esta región geográfica, tienen difícil acceso a espacios y opciones para la superación profesional.
- Existen edificios de algunas instituciones que se encuentran en condición de comodato o renta, lo cual condiciona las reparaciones y la mejora de su infraestructura.
- Se evidencian deficiencias y carencias específicas en infraestructura física y mobiliario en cada institución.
- Se presenta un bajo número de usuarios en las bibliotecas de las escuelas normales respecto a su matrícula.

2. Personal no docente y académico

Avances. El personal no docente es suficiente en cada institución para prestar un servicio con eficiencia y eficacia. La misma suficiencia se presenta en el personal académico, el cual se renueva y cumple con los perfiles de ingreso establecidos en la norma para brindar el servicio educativo.

Lo cual se evidencia en que un alto porcentaje de personal no docente que cuenta con plaza base, lo que les permite tener estabilidad laboral, conocimiento del contexto y de sus funciones.

En el caso del **personal académico**, algunos de los beneficios que esta condición trae consigo son:

- La distribución por edades en las instituciones asegura una planta docente equilibrada que abre la oportunidad y disposición del personal para realizar trabajo en equipo en los cuerpos colegiados.
- El 80% cuenta con maestría o doctorado; más del 50% poseen al menos un grado académico relacionado con el ámbito educativo y tienen experiencia en la educación básica; en el caso de formación continua, la experiencia se centra en el diseño de opciones formativas.
- Existe apertura para llevar a cabo investigaciones interinstitucionales.

Problemáticas. Los factores político - administrativos repercuten en el ingreso y promoción del personal académico, y en el personal no docente, dichos procesos se llevan a cabo de manera inequitativa y poco democrática. Asimismo, se reconoce indefinición de la ruta de profesionalización de los académicos.

Los factores político - administrativos surgen en gran medida por la desactualización y falta de regularización de la norma para el ingreso y la promoción del **personal académico**, así como por los vicios que surgen con el cambio de administración, propiciándose que:

- Los nombramientos del personal académico de UPN se otorguen sólo en calidad de interino y que además se genere un relevo importante de este personal cuando existe cambio de director, lo cual deriva en incertidumbre laboral.
- La instalación de la Comisión Dictaminadora se dé a destiempo y que por lo tanto también exista un desfase en los procesos de promoción o ingreso respecto a cuando se generan las vacantes de plazas, derivándose además el incumplimiento de la norma en este sentido.

De manera adicional se observan acciones limitadas o inexistentes para la formación de los académicos, o para favorecer que den término a sus grados académicos inconclusos y que se solventen las carencias relacionadas con la formación para el ejercicio de su práctica. Se reconoce poca experiencia en la gestión directiva y en la Educación Media Superior. En el histórico se presentan calificaciones alrededor de 9.0 lo cual es poco frecuente respecto a otras licenciaturas, situación que puede estar relacionada con la formación continua de los académicos, entre otros factores.

Por su parte, a pesar de que actualmente ya todos los trabajadores del **personal no docente** fueron homologados en sueldo, las funciones que desempeñan no son vigentes en cuanto a la normatividad que las contiene.

3. Funciones sustantivas

Avances. Existe un énfasis en todas las instituciones en la docencia, por lo que esta función sustantiva se encuentra ampliamente atendida.

Ya que entre el 82% y el 95% de los académicos tienen su tiempo parcial o totalmente asignado a esta función sustantiva y las tareas que realizan se centran en fortalecer la formación inicial, continua o la superación profesional de los estudiantes, por lo cual, se respalda el trabajo realizado en este sentido.

Problemáticas. La política indefinida, basada en usos y costumbres y en criterios arbitrarios, determina las acciones que se realizan en cada función sustantiva y la distribución de los tiempos de los académicos, con énfasis casi exclusivo en docencia y descuido de investigación y extensión.

Esta condición obedece principalmente a que la normatividad en torno a las funciones sustantivas está desactualizada o en algunos casos, es inexistente. De ahí se gesta:

- Una concepción equivocada de la extensión y difusión de la cultura y que por ello se integren tareas de docencia en esta función sustantiva, entre ellas, el seguimiento a egresados centrado en fomentar la convivencia y en obtener datos estadísticos; la celebración de convenios con el propósito de generar vínculos con instancias para prestar el servicio social y las prácticas profesionales o bien, que dichos convenios se susciten de manera aislada y sin definir las necesidades que satisfacen.
- La incongruencia entre la cantidad de personal con más de 37 horas o de tiempo completo y la poca producción investigativa y de extensión y difusión de la cultura, alude a la desatención de estas dos funciones y a que el trabajo se centre en docencia, resaltando el caso de las instituciones de formación continua que están enfocadas exclusivamente a esta función sustantiva. De la mano de esta condición, se destaca que es poca la cantidad de investigaciones que se realizan en comparación con el número de académicos asignados a esta función. A ello se añade el desconocimiento de la asignación de horario parcial o total a alguna función sustantiva de algunos académicos.

- La indefinición de una política sobre las investigaciones y que ello derive tanto en la desarticulación entre las instituciones para la producción investigativa como en la ambigüedad de criterios para validarla, incluso que éstos se encuentren desarticulados de los definidos por instancias nacionales (CONAHCyT, SNI). Por otra parte, el que los medios y eventos más empleados para difundir la investigación estén más dirigidos a grupos académicos y no a la comunidad educativa en general.
- La disgregación del personal que se dedica a investigación, tanto a nivel institucional como de subsistema, lo cual incide en la incipiente conformación de cuerpos académicos y de perfiles PRODEP y en que las temáticas de las investigaciones se definan a partir del interés particular.

4. Gestión directiva

Avances. En la mayoría de las instituciones hay directivos con liderazgo que se refleja en que promueven la planeación institucional, por lo que la cultura respectiva se considera instalada.

Lo cual se deriva de la existencia de un marco normativo que establece la posibilidad de acceder al cargo de director a través de concursos de oposición democráticos y meritocráticos que aseguran que los directores nombrados lleguen con esta herramienta de planeación a sus instituciones. Algunos efectos favorables que se desprenden de este ejercicio son:

- Se intencionan acciones para la mejora de las instituciones, que consideran entre otros, los ámbitos de la inclusión y la equidad.
- Se promueve la evaluación interna en todas las instituciones y de manera voluntaria se incursiona en algunas de ellas la evaluación externa.

Problemáticas. Las concepciones, usos y diversidad organizacional de las instituciones, y deficiencias en cuanto a normatividad, dificultan el liderazgo de los directivos, afectando el diseño de la planeación, su implementación y los procesos de evaluación y mejora según la finalidad que cada institución le asigna.

Lo cual se evidencia en:

- Que la planeación se elabora para la obtención del nombramiento de director.

- Que la planeación se elabora con motivo del programa para la obtención de financiamiento que corresponda, existiendo así diferentes planeaciones con distintos contenidos.
- La diversidad organizacional que existe por subsistema e institución.
- Las diversas concepciones que se tienen y sentido que se confiere a la planeación institucional.

Esta problemática se genera por:

- La indefinición de ciertos aspectos de la norma que establece el proceso de nombramiento de directores, así como en el seguimiento a los que ya fueron nombrados y en los criterios para el funcionamiento de los comités evaluadores de este proceso.
- La diversidad de mecanismos que existen para el financiamiento de las instituciones -por subsistema y por tipo de sostenimiento- tiene requerimientos específicos para cada caso, que repercuten en los tipos de planeación que se solicitan y en procesos burocráticos para la obtención de los recursos.
- La antigüedad de las normas que establecen las estructuras organizacionales, así como el desconocimiento que se tiene de ellas, aunado al poco personal con que operan algunas instituciones, propicia que se cuente con estructura de organización incompleta y diversa.

Asimismo, se producen los siguientes efectos:

- Los períodos de actualización de la planeación varían entre uno y cuatro años, según se considere pertinente en cada institución y la participación de los colectivos en su elaboración, es reducida.
- En algunos casos, los recursos solicitados por las instituciones sólo llegan a la dirección del subsistema, por lo que el personal de las instituciones hace uso de recursos propios para la obtención de los materiales e insumos necesarios y se ve obligado a recurrir a acciones creativas que permitan su cabal funcionamiento.
- Los criterios y mecanismos para la implementación y seguimiento de la evaluación interna dependen del planteamiento y disposición de cada institución, lo cual se evidencia en la desarticulación que se tiene en el uso de instrumentos para estos fines e incluso en que pocas instituciones no realicen ninguna acción de evaluación interna y de seguimiento. Asimismo, las evaluaciones externas dependen del criterio y política de cada institución por lo que es limitada la participación en este tipo de ejercicios. Esta condición redundante en la indefinición de mecanismos para evaluar la calidad del servicio que se presta.

5. Formación inicial docente

Avances. La política de "Cero recomendados", implementada entre los años 2006 y 2012, representa un referente significativo en los requisitos de ingreso a las escuelas normales. Además, algunos procesos de titulación en las instituciones han favorecido el que los alumnos logren obtener el grado académico con oportunidad.

Bajo la Política "Cero recomendados" se eliminaron las recomendaciones para el ingreso, por lo que los aspirantes debían cumplir con los criterios establecidos en las convocatorias, tales como el promedio mínimo del bachillerato, el puntaje mínimo de ingreso, el haber nacido en Jalisco o haber cursado el bachillerato en esta entidad. Asimismo, los procesos estuvieron validados por notario público y evaluados por instancias de prestigio nacional, produciéndose resultados como:

- Eliminación de prácticas como la compra de lugares, herencia de espacios, rifas de la FEG o "padrinos".
- Se mantuvo un promedio de bachillerato de ingreso a la formación inicial en torno a 8.7 y 8.9 puntos.
- Se tuvo acceso a un diagnóstico, o perfil de ingreso claro.
- Se equilibraron las oportunidades de los egresados para ser contratados mediante la reducción de la matrícula.
- Cinco escuelas normales del estado se colocaron en los primeros lugares del país.
- Se pasó del 11% de alumnos que obtenían plazas por concurso a un 87%.
- El porcentaje global de ingreso de estudiantes jaliscienses alcanzó el 96% de los aspirantes.

Por su parte, respecto a la oportunidad con que se generan los **procesos de titulación**, se sustenta en que:

- El porcentaje de alumnos titulados respecto a los egresados es de más del 96% en las licenciaturas que ofrecen las escuelas normales, derivado de que el proceso de elaboración del documento recepcional forma parte del mapa curricular en cada uno de los programas de estudio, lo cual propicia que los estudiantes puedan titularse al egresar de la carrera.
- En UPN, en la generación 2014-2018 de la licenciatura en educación se presentó un proceso de regularización extemporánea de alumnos rezagados.

- Se visualiza un interés de los estudiantes por cursar las carreras de formación inicial docente, ya que cuentan con una demanda importante, lo cual se evidencia en que el número de espacios que se ofertan año con año, distribuidos en las diferentes regiones del estado, son los que se ocupan, además de que existe una amplia oferta de posibilidades acordes a los perfiles que se requieren para la prestación del servicio en educación básica, tanto por parte de las escuelas normales como de las Unidades de la UPN.

Problemáticas. Los planes y programas de estudio de la formación inicial docente presentan algunos elementos que dificultan la incorporación en el servicio de los egresados y su desempeño en la práctica.

Lo cual se evidencia en algunas carencias en los planes y programas de estudio vigentes y en el decremento del número de titulados de las licenciaturas de la UPN que en las últimas generaciones ha bajado del 50% al 38%. Esto se debe en cierta medida a que el tiempo para la obtención del título es posterior a la conclusión de la licenciatura.

Además, se producen ciertos efectos:

- Los programas de las licenciaturas de formación inicial docente excluyen a los docentes de educación telesecundaria.
- El debilitamiento de las habilidades de los egresados para atender las distintas discapacidades al generarse el cambio de las Licenciaturas en Educación Especial a la Licenciatura de Inclusión Educativa, pues se redujeron las asignaturas especializantes en este último plan de estudios.
- Al existir un desfase entre las reformas de los planes y programas de estudio de educación básica con los de las licenciaturas de formación inicial docente y discrepancia entre las actividades extracurriculares que ofrecen las escuelas normales, se producen necesidades de formación de los recién egresados que no son atendidas durante su proceso formativo.

Aunado a las problemáticas anteriormente mencionadas, existe un factor que demerita la calidad de los egresados de las licenciaturas de formación inicial docente, pues se ha ido dando mayor laxitud a algunos de los criterios y procedimientos para el ingreso a las escuelas normales en las últimas convocatorias, específicamente en el promedio de egreso del bachillerato de 7, el puntaje de evaluación que se solicita para ingresar de 950 puntos, así como las instancias responsables de la evaluación y de la certificación del proceso.

6. Formación continua

Avances. Existe diversidad de modalidades en la oferta de formación continua.

Lo cual propicia que exista:

- Participación voluntaria de los docentes en los distintos procesos formativos que se ofrecen.
- Adaptación de la formación continua a las necesidades inmediatas del sistema educativo, puesto que en su momento ha permitido la atención a docentes de aula regular en procesos formativos enfocados en desarrollar habilidades para atender alumnos con alguna discapacidad y ha facilitado atender las demandas particulares de zonas y sectores escolares.
- Un incremento en la demanda de personal atendido en el último ciclo escolar.

Problemáticas. Los procesos de formación continua son poco pertinentes para atender las necesidades del profesorado.

Lo cual obedece principalmente a dos factores:

- a) Los enfoques y finalidades de la formación continua en Jalisco son diversos y atienden a distintas lógicas y propósitos, lo cual se deduce de las siguientes condiciones existentes:
 - ◇ Desvinculación entre las instancias que se involucran en la formación continua, lo cual deriva en la poca coordinación y dispersión en los procesos formativos de inserción a la práctica entre Educación Básica y las instancias de formación continua, para supervisores, directores y ATP.
 - ◇ La oferta por parte de las instancias de formación continua está centrada únicamente en educación básica.
 - ◇ Las instituciones de posgrado y de formación inicial docente están ajenas a los procesos de formación continua.

- ◇ No se han implementado los programas de formación e intervenciones formativas establecidos por MEJOREDU, a pesar de ser la normativa nacional.
- b) Existe una alta complejidad en el diseño de procesos formativos para las distintas figuras de los niveles educativos y modalidades en función y de reciente inserción, situación que se desprende de que:
 - ◇ La oferta formativa se determina a partir de intereses particulares de los docentes que se recaban a través de una encuesta virtual.
 - ◇ Existe un alto índice de deserción en la formación que se ofrece en modalidad en línea, en parte debido a las pocas habilidades y actualización en el uso de herramientas tecnológicas de los docentes.
 - ◇ En educación media superior presentan obstáculos para participar en las diferentes modalidades de formación.
 - ◇ Los periodos en los que se emiten las convocatorias no coinciden con los procesos de USICAMM, lo que limita la participación de los docentes.

Asimismo, esta poca pertinencia de los procesos formativos propicia que:

- No se generen prácticas de seguimiento a los participantes, repercutiendo en deficiencias en algunos ámbitos de desempeño en el personal que se inserta a la práctica y en que menos de la mitad de los docentes realicen acciones de apoyo de estudiantes con dificultades académicas y reflexión sobre su práctica en EMS.
- En educación indígena, la formación continua sea eventual.
- Se tenga una mínima participación de los docentes de educación inicial en los procesos de formación continua.

7. Superación profesional

Avances. Se han cuidado los requerimientos para el ingreso y para la acreditación en los programas de posgrado.

Con lo cual se cuenta con elementos que dan cuenta de la intención de cuidar su calidad y pertinencia, aunado al hecho de que:

- Los criterios para el ingreso a los distintos programas, si bien, se han modificado, flexibilizando la posibilidad de acceso a otros grupos de docentes, han mantenido los elementos básicos de exigencia para integrar a docentes con habilidades propias de una especialidad, maestría o doctorado según sea el caso.
- La mayoría de los programas de posgrado cuenta con una estructura curricular y finalidades que permiten a los docentes desarrollar habilidades propias de la investigación y la investigación- acción, lo cual favorece la creación de perfiles de corte investigativo que están en condiciones de involucrarse en la generación de conocimiento en el ámbito educativo.

Problemáticas. Las necesidades de formación docente se identifican fuera de los programas ofrecidos en el posgrado.

Lo cual obedece principalmente a que:

- La oferta de posgrado es ajena a las condiciones de participación del profesorado en cuanto a su ubicación geográfica, modalidad y horarios establecidos.
- Las acciones para flexibilizar los criterios y políticas para el ingreso a los programas de posgrado han sido insuficientes.
- La actualización de los programas de posgrado se hace de manera individual, por parte de cada institución y ésta surge de criterios de evaluación diversos que en cada una de ellas se establecen.
- Se desconocen los resultados de las evaluaciones de los programas de posgrado, limitando así el uso de esta información en la mejora de los procesos formativos.
- Las escuelas normales y las instituciones de formación continua no se visualizan impartiendo superación profesional, desaprovechando su facultad de ofrecer este tipo de servicios.

Por su parte, estas condiciones dan pie a algunas derivaciones poco favorables, tales como:

- Al ser de corte investigativo, los programas de posgrado no inciden directamente en la práctica del docente, propiciándose que exista poca demanda de postulantes a este tipo de procesos formativos.
- Poco más de la mitad de los estudiantes que egresan (52%), se titulan del posgrado, lo cual tiene un origen que se presume multifactorial: titulación posterior a la conclusión del plan de estudios, trámites burocráticos para la obtención del título profesional, escasos ejercicios implementados para nivelar a los estudiantes que no se titulan y un importante índice de deserción (42%).
- La valoración de los programas por los aspirantes está condicionado a los puntajes y requisitos que propone el USICAMM, gestándose una desvalorización del propósito de la superación profesional.

Problemáticas a nivel de subsistema:

El sintético balance que se plasma en este capítulo, permite apreciar un conjunto de avances alcanzados en lo que se refiere a la formación de los docentes en el sistema educativo del estado de Jalisco, a la vez que otro conjunto de problemáticas que aún deben enfrentarse.

Conviene destacar que el balance de avances y problemáticas debe analizarse a nivel de subsistema, ya que un agente que incide directamente en los procesos que se llevan a cabo en las instituciones de formación docente es la dirección de cada subsistema. Las líneas que genera para organizar y conducir los procesos de su ámbito de acción dan claridad a las instituciones y rumbo en las acciones que emprenden. Se reconoce, sin embargo:

- Énfasis diversos y aislados entre las direcciones de los distintos subsistemas que repercuten en los lineamientos que dictan para la planeación de las instituciones.
- Un incipiente impulso y apoyo en la evaluación externa de las instituciones.
- Una política estatal indefinida para el desarrollo de las funciones sustantivas de extensión y difusión e investigación.
- Escasos y desarticulados procesos formativos y de impulso a la mejora de la práctica de los académicos por parte de las direcciones de los subsistemas.

Capítulo 5.

¿Hacia dónde caminar en la
formación de los docentes
de Jalisco?

Retos e iniciativas de mejora



El panorama que hasta el momento se ha presentado, da cuenta de avances que han generado resultados favorables y han abierto oportunidades de crecimiento en términos de la formación docente. Asimismo, se reconocen problemáticas que se constituyen limitantes hacia una mejora permanente de este tópico.

Partiendo de ese contexto, ampliamente explicitado a lo largo de los capítulos precedentes, es momento de identificar los retos a los que se enfrenta el Sistema Educativo de Jalisco, las direcciones de subsistema, las propias instituciones de formación docente y el resto de las instancias que inciden en la formación del profesorado. Los retos son el referente para la definición de iniciativas de mejora que la Comisión Estatal para la Mejora Continua en Jalisco propone, a efecto de contribuir con el avance y evolución de la formación de los docentes hacia la conformación y consolidación del Sistema Integral de Formación, Capacitación y Actualización de docentes en Jalisco (SIFCyAJ).

Dichas iniciativas surgen de los hallazgos identificados en el capítulo anterior, considerando los avances que pueden facilitar el tránsito hacia un nuevo estado de la formación docente y otras que ayuden a menguar las problemáticas y avanzar hacia una nueva condición que permita dar pasos firmes hacia el horizonte de la formación docente.

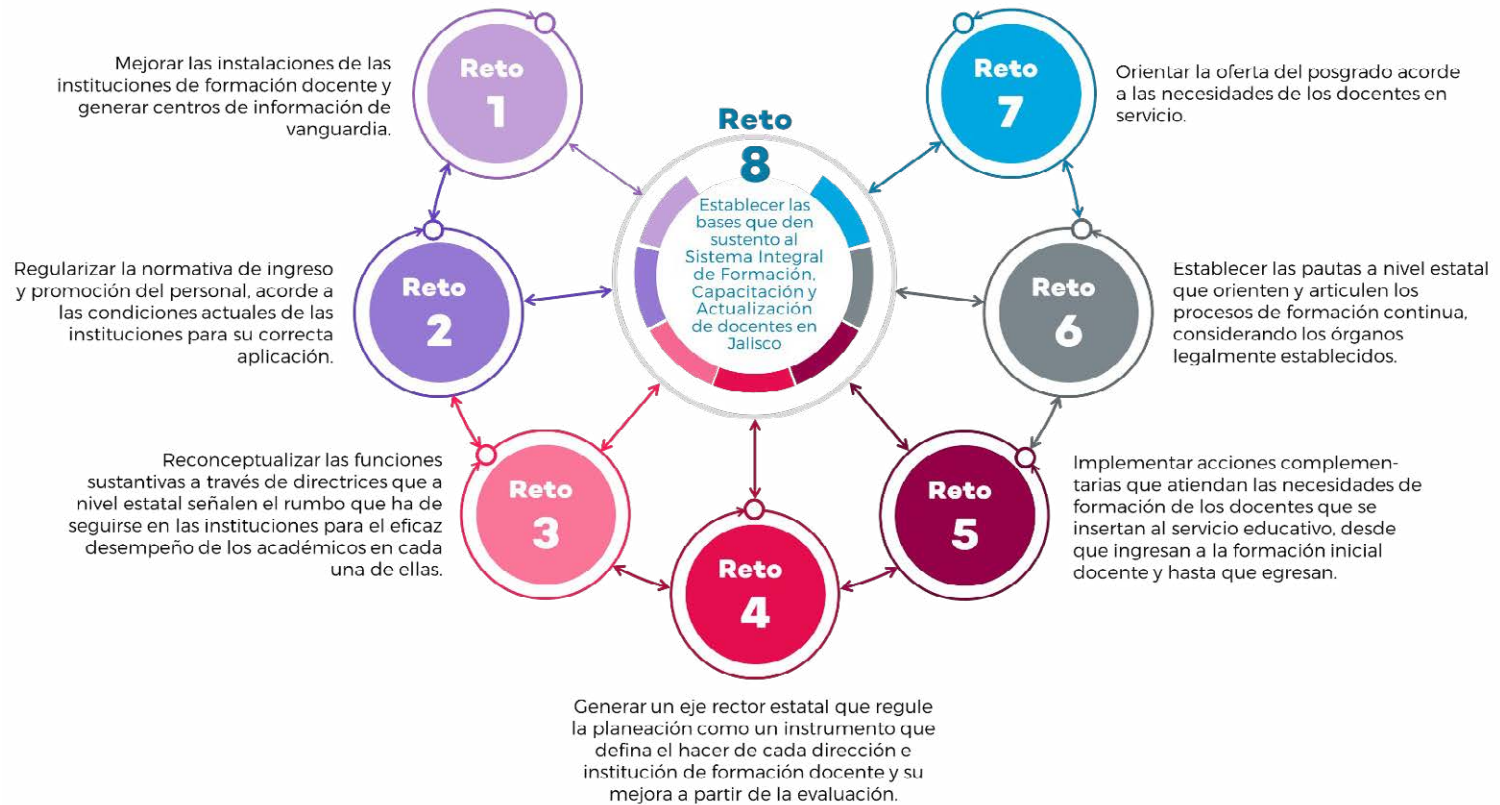
Este capítulo se organiza en ocho retos, siete de los cuales corresponden a los avances y las problemáticas que se presentaron en el capítulo anterior. El octavo reto se ubica en un nivel superior, englobando al conjunto de problemáticas y avances para dar forma al Sistema Integral de Formación, Capacitación y Actualización de docentes en Jalisco. El **Gráfico 10** sintetiza la estructura del capítulo.

Los retos constituyen grandes aspiraciones, en cuyo logro confluyen los esfuerzos de distintas instancias que abarcan desde el Sistema Educativo Jalisciense, las subsecretarías, las direcciones de subsistema y de área y las propias instituciones para lograr su concreción.

De cada reto se desprenden una serie de iniciativas mejora que tienen la intención de aportar fundamentos, estrategias, mecanismos, entre otros elementos que favorezcan la consecución de los retos. Estas iniciativas no son limitativas de otras que se puedan generar en cualquier nivel de la estructura educativa y que incidan en el avance hacia el logro de los retos de la formación de los docentes.

Gráfico 10. Retos de Jalisco en la formación docente

Retos de Jalisco en la formación docente



Mejorar las instalaciones de las instituciones de formación docente y generar centros de información de vanguardia.

Infraestructura física

Afortunadamente la mayor parte de las instituciones cuentan con la infraestructura física destinada al servicio educativo para operar; en el caso de los dos CAM que no tienen esa condición por encontrarse en renta, se podrían aprovechar los edificios escolares que por baja demanda han quedado desocupados para que les sean asignados.

No obstante, se hace necesario que las instituciones prioricen dentro de su plan de desarrollo institucional una partida para el mantenimiento que atienda las carencias y deficiencias específicas en infraestructura física y mobiliario que se generan año con año.

Aunado a ello, una tarea importante para el sistema educativo es brindar el mantenimiento suficiente, renovar los equipos de tecnología informática y elevar la velocidad y capacidad de conexión a internet, a fin de que las instituciones puedan seguir teniendo infraestructura tecnológica para brindar el servicio educativo.

Asimismo, se hace necesario que el Levantamiento de información de inmuebles escolares se actualice permanentemente y se valide la información que en él se incorpora, a fin de garantizar su confiabilidad.

Centros de información

A fin de crear espacios de consulta y apoyo para académicos, estudiantes, profesores de educación básica, media superior y superior y para la comunidad cercana a las instituciones, será necesario conformar centros de información que constituyan espacios de reunión, consulta y estudio a través de:

- La **digitalización de los acervos bibliográficos** con que cuentan las instituciones y la integración de los documentos recepcionales dentro de una plataforma digital y ponerlos a disposición de los docentes, alumnos y personal de la institución de manera física y remota.
- El establecimiento de convenios de colaboración desde la Subsecretaría de Formación Docente con otras **bibliotecas nacionales e internacionales** para tener acceso a sus recursos digitales, la contratación de revistas indexadas, entre otros insumos para ampliar el acervo digital.
- La ampliación del acceso de estos recursos en una **Biblioteca virtual estatal** accesible para todo el magisterio del Estado de Jalisco (en el largo plazo), generándoles usuario y contraseña que les permita acceder de manera gratuita al acervo con que se cuenta en las instituciones formadoras de docentes.

Regularizar la normativa de ingreso y promoción del personal, acorde a las condiciones actuales de las instituciones para su correcta aplicación.

Personal académico

Las instituciones cuentan con una planta docente equilibrada, gracias a que existe una distribución por edades que da cuenta de que se ha favorecido la renovación permanente del personal, es por ello necesario que en cada administración se garantice el cumplimiento irrestricto de la norma respecto a los tiempos de los procesos de ingreso y promoción durante todo el sexenio y no sólo en su término.

Personal no docente

A fin de favorecer la estabilidad institucional en las funciones administrativas y de intendencia, se hace necesario continuar con la plantilla del personal dedicado a estas labores, definir funciones conforme a la condición actual de las instituciones y procurar incentivos acordes al nivel de estratificación para incentivar la mejora de su desempeño.

Unidades de la UPN

Gestionar con la instancia central de la UPN Ajusco, la elaboración de la normatividad que regule el ingreso y la promoción del personal académico de las unidades de la UPN, que sea aplicable por parte de la Secretaría de Educación del Estado de Jalisco y a partir de ello, regularizar estos procesos y aplicarlos en cuanto se generen las plazas vacantes.



Reconceptualizar las funciones sustantivas a través de directrices que a nivel estatal señalen el rumbo que ha de seguirse en las instituciones para el eficaz desempeño de los académicos en cada una de ellas.

A nivel de subsistema

Es necesario que, desde la Subsecretaría, de manera coordinada con los subsistemas e instituciones, se reconceptualicen las funciones sustantivas y se asuman nuevos retos para cada una de ellas, cuidando la función social de la extensión y difusión, un horizonte común para la investigación y la diversificación de la docencia.

Una acción clave para este logro es la elaboración de las reglas de operación de cada subsistema que establezcan los criterios claros para la distribución de tiempos de los académicos entre las funciones de docencia, investigación y extensión, que permita la rendición de cuentas y la optimización de los recursos humanos.

En materia de extensión y difusión de la cultura

Establecer convenios de colaboración con universidades e instituciones para promover la cultura con los estudiantes de las instituciones de formación docente.

Promover una reflexión colectiva que lleve a una reconceptualización de la función de extensión y difusión de la cultura de manera que el foco de atención sea la sociedad a la que debe servir el sistema educativo y los docentes en servicio y en función de ello precisar el papel de los estudiantes de las instituciones formadoras y el de las actividades de seguimiento de egresados.

Realizar un seguimiento a egresados que permita reconocer las dificultades que enfrentan los docentes en los primeros años de su práctica y una vez que se desempeñan en cada función (directivos, supervisores, ATP), a efecto de hacer planteamientos que mejoren las materias optativas, las actividades extracurriculares, adecuaciones a los planes y programas de estudio u otro tipo de acciones formativas que desde la institución se puedan emprender. Esta propuesta se desarrolla con mayor detalle en el Reto 8.

En materia de investigación

Establecer un órgano que coordine y regule, a nivel de subsecretaría las acciones de investigación. En virtud de que dicho órgano formaría parte del Sistema Integral de Formación, Capacitación y Actualización de Jalisco, se describe con mayor detalle en el Reto 8.

En materia de docencia

Aprovechar la experiencia que tienen los académicos en las funciones de la Educación Básica, para que, en licenciaturas de formación inicial docente, se favorezca su designación en las materias relacionadas con las prácticas profesionales a fin de que sus saberes puedan incidir en la formación in situ de los estudiantes.



Generar un eje rector estatal que regule la planeación como un instrumento que defina el hacer de cada dirección e institución de formación docente y su mejora a partir de la evaluación.

A nivel de subsistema

- Realizar una planeación de subsistema que oriente los esfuerzos y aporte sentido al trabajo propio y de las instituciones a su cargo, así como facilitar la articulación de acciones. Esta planeación se desprende de las bases que se establezcan en el Sistema Integral de Formación, Capacitación y Actualización de Jalisco.
- Asegurarse de que los ejercicios de planeación de las instituciones a su cargo o Plan de Desarrollo Institucional (PDI) atiendan las orientaciones generales (ver siguiente página):
- Establecer mecanismos de evaluación y seguimiento permanente a la planeación de las instituciones a su cargo, para favorecer la revisión del PDI que se realizará por parte de la autoridad educativa a los dos años del nombramiento del director, conforme a lo establecido en la legislación correspondiente.
- Impulsar la implementación de evaluaciones externas en las instituciones, con base en una política de mejora permanente y con la debida asignación, por parte del subsistema, de los recursos que sean necesarios para ello.
- La formación de los académicos deberá ser una de las acciones estratégicas que se privilegien a nivel de subsistema, con una perspectiva de mejora de la práctica, para la formación de cuadros directivos y para fortalecer habilidades en el personal que les permita brindar ofertas formativas a docentes de Educación Media Superior.

Nombramiento de directores

Realizar modificaciones al Artículo 70 de la Ley de Educación del Estado Libre y Soberano de Jalisco, con la finalidad de realizar algunas precisiones que mejoren el proceso de nombramiento de directores, tales como:

- El establecimiento del órgano encargado de regular el proceso, que en este caso sea el Comité Evaluador.
- La definición de un documento rector ejecutado en Lineamientos que determinen los procedimientos y especifiquen situaciones hasta hoy no previstas. Esto en lugar de que se hagan adecuaciones en cada convocatoria.

Dentro de los Lineamientos sería pertinente considerar:

- Que cuando alguno de los espacios sometidos a concurso resulte desierto, sea facultad del Secretario de Educación determinar la persona que ocupará dicha dirección, considerando como criterios la probidad, experiencia y conocimiento del contexto del candidato.
- Los criterios para dar seguimiento a los directores, con base en el PDI y que, como resultado de ello, sea la Dirección del subsistema la responsable de brindar los apoyos y acompañamiento para la mejora de las instituciones.
- Los criterios para el funcionamiento e integración de los Comités Evaluadores.



- Si bien la planeación institucional o PDI surge del concurso de los directores, se hace necesario que, una vez que se haya generado el nombramiento respectivo, este instrumento sea socializado con el colectivo para que sea modificado, actualizado y reestructurado con una visión participativa que le dé legitimidad.
- Los elementos clave del PDI son los objetivos, metas y líneas estratégicas, mismos que, son estructurantes desde el concurso de oposición, por lo tanto, toda actividad que surja o se proponga en la institución le abonará al cumplimiento de aquéllos, considerando las modificaciones ya mencionadas.
- La planeación consiente un rango de flexibilidad para poder incorporar o modificar los elementos que sean necesarios cuando la institución participe en alguna convocatoria o proceso que le permita obtener financiamiento, cuidando que los objetivos y metas originales se respeten. Asimismo, la actualización de los objetivos, metas y líneas de acción estará en congruencia con las necesidades y condiciones de cada institución, a efecto de que sean factibles.
- Los mecanismos, instrumentos y formatos a utilizar serán definidos por cada institución, de acuerdo con su estructura organizacional, a la plantilla disponible, las necesidades, contexto y condiciones específicas, cuidando los elementos aquí descritos.
- Cada área, academia, u órgano colegiado realizará su programa de trabajo, atendiendo los objetivos, metas y líneas estratégicas ya establecidos en la planeación institucional.
- Será necesario incorporar los mecanismos, instrumentos e indicadores para realizar la evaluación interna acorde a la planeación institucional y a las orientaciones que brinde la dirección de cada subsistema.
- La planeación será el instrumento que oriente el hacer de todos los integrantes del colectivo, por tal motivo será necesario que se establezcan estrategias que mantengan presentes para el personal, los objetivos, metas y líneas estratégicas durante el tiempo que sean vigentes.
- Las instituciones deberán participar en los procesos de evaluación externa, dando impulso a que todos los integrantes del colectivo se sumen a este ejercicio con miras a la mejora institucional.

Orientaciones generales del PDI

- A fin de impulsar la mejora continua, es también deseable que cada institución promueva acciones y recursos (tiempo y espacios) para que completen sus grados académicos, aquellos docentes que aún no los concluyen y que reconozcan sus necesidades específicas de formación para definir trayectorias formativas para la mejora de la práctica.
- Con respecto a las formas de evaluación que aplican los académicos para la asignación de calificaciones, especialmente en las escuelas normales, sería recomendable realizar una indagación más profunda para reconocer las fortalezas y aspectos a mejorar en este rubro.

Normatividad

- Elaborar las nuevas versiones de los Manuales de Organización y funcionamiento de las instituciones de Educación Superior Docente (por subsistema), a efecto de que sea adecuada a las condiciones actuales y realizar los trámites administrativos y legales necesarios para que sean aprobados por las instancias que corresponda.
- En dichos manuales es importante distinguir los órganos colegiados que son necesarios para el funcionamiento institucional y establecerlos con claridad, dejando la posibilidad de que en las instituciones se puedan conformar otros que requieran.
- Según la circunstancia de cada institución, se podrá cubrir la estructura organizacional establecida, en el marco de la flexibilidad y dando preferencia a la Dirección y las Subdirecciones Académica y Administrativa.

Subsecretaría de Administración

- En la medida de las facultades de las áreas administrativas de la Secretaría de Educación Jalisco, se recomienda simplificar o agilizar los procesos para la obtención de recursos y para su ejercicio en las instituciones.
- En el caso de los CAM, se hace necesario facilitar los mecanismos que garanticen la obtención de recursos para solventar el gasto ordinario.



Implementar acciones complementarias que atiendan las necesidades de formación de los docentes que se insertan al servicio educativo, desde que ingresan a la formación inicial docente y hasta que egresan.

Planes y programas de estudio

- Diseñar e implementar asignaturas estatales e institucionales (Planes de estudios 2022 de educación normal), o materias optativas (UPN) que atiendan a las necesidades de formación que tienen que ver con la práctica y las que se generan con las reformas educativas de educación básica.
- Integrar en la oferta formativa de alguna de las instituciones de formación docente, una especialidad para docentes de educación telesecundaria, que se convertiría en un requisito a cubrir por parte de los profesionistas que se contraten para este nivel educativo, una vez que ingresen al sistema.
- Incorporar el enfoque especializante o materias optativas para los estudiantes de la Licenciatura en Educación Inclusiva.
- Incorporar materias específicas referentes a la titulación en los planes y programas de estudio de las licenciaturas de las unidades de la UPN con la finalidad que al término de su formación culmine con su titulación. Asimismo, se recomienda implementar procesos de regularización extemporánea para los alumnos rezagados en la obtención del título profesional.

Ingreso a la formación inicial docente

En el marco del federalismo y en la medida de las posibilidades administrativas de la entidad, es necesario garantizar el ingreso de estudiantes con los mejores perfiles a las escuelas normales y a las licenciaturas que ofrece la UPN, cuidando que:

- Se dé cabal cumplimiento al proceso y a los requisitos establecidos en las convocatorias para garantizar el ingreso de los sustentantes.
- Se integre el perfil con el que ingresan los sustentantes en un expediente que permita su consulta permanente por parte de las escuelas en las que se inscriben, lo cual les permita tomar decisiones y plantear rutas de acompañamiento.
- Se ofrezca el número de espacios para los sustentantes que efectivamente estén en posibilidades de ser contratados en el sistema educativo, considerando además una cantidad suficiente para cubrir a las escuelas particulares, con base en un análisis prospectivo que permita generar los datos pertinentes.
- Se generen los procesos de evaluación de los sustentantes por parte de instancias certificadas y con reconocido prestigio.
- Se avale la legalidad y transparencia de los procesos por parte de Notario Público.



Establecer las pautas a nivel estatal que orienten y articulen los procesos de formación continua, considerando los órganos legalmente establecidos.

Comité Estatal de Formación Continua

Garantizar el funcionamiento del Comité Estatal de Formación Continua conforme a la normatividad establecida y a las necesidades de formación de los docentes, a partir de las cuales se defina la Ruta Estatal de Formación Continua. Asimismo, deberá considerar entre sus tareas:

- La definición de los enfoques y finalidades de la formación para los docentes, con base en las definiciones del Sistema Integral de Formación, Capacitación y Actualización de Jalisco.
- El diseño de un instrumento que técnicamente permita recuperar las necesidades más apremiantes de los maestros en la práctica y, conjuntamente con las modificaciones a planes y programas de estudio u otras condiciones que aporte el Sistema Educativo Nacional y Estatal, definir la oferta formativa anual con las acciones e intervenciones formativas que sean conducentes.
- La definición de la oferta considerando al menos una variedad que tenga la suficiente cobertura para atender: la condición (promoción, inserción y en función); los niveles y modalidades de educación básica; los subsistemas de educación media superior; las regiones; las necesidades de los colectivos escolares y otras que las instancias inmersas en los procesos de formación continua determinen.
- Las modalidades que se propongan para los procesos formativos, ya sea en línea o presencial deberán cuidar que no se limiten una a otra y que además consideren las habilidades de los participantes para poderlos incorporar en la formación en línea.
- La estrategia de formación estatal deberá delimitar la participación de las distintas instancias responsables de la oferta formativa, la valoración adecuada de los procesos formativos, el seguimiento de la práctica y de su incidencia en los aprendizajes de los alumnos, la publicación oportuna de las convocatorias y los procesos formativos empatados con ellas, así como la diversidad de las modalidades en que se presentará dicha oferta.
- Es importante no perder de vista dentro de esta estrategia que los docentes puedan seguir teniendo posibilidad de acceder voluntariamente a ciertos procesos formativos y de que las necesidades particulares de las zonas y sectores escolares puedan ser atendidas por propuestas formativas específicas.
- La definición de una estrategia para que las escuelas normales y las unidades de la UPN participen en la oferta creciente de formación continua como parte de sus funciones de extensión y difusión de la cultura.



Orientar la oferta del posgrado acorde a las necesidades de los docentes en servicio.

Programas de posgrado

- Involucrar a instituciones de formación inicial docente y de formación continua en el diseño e impartición de programas de posgrado, conforme a las definiciones del Sistema Integral de Formación, Capacitación y Actualización de Jalisco.
- Conformar una estrategia de seguimiento a egresados cuyos resultados sean insumo para la evaluación y actualización de los programas de estudio, así como para la definición de la oferta de formación continua y del posgrado mismo.
- Generar una mayor oferta de estos programas, pero con corte especializante, que permita la mejora de la práctica docente, aunado al hecho de que se diversifiquen en cuanto a las modalidades de formación (incluir procesos en línea), sedes y horarios, a fin de que un mayor número de participantes tenga posibilidad de acceder a ellos, considerando a los que residen fuera de la ZMG.
- Flexibilizar en mayor medida los criterios y políticas para el ingreso a los programas de posgrado, de tal manera que consideren a un mayor universo de docentes los distintos niveles educativos y modalidades de Educación Básica y de Educación Media Superior y Superior.
- Considerar la incorporación de otras modalidades de titulación dentro de los programas de estudio, sin escatimar en el rigor y calidad del proceso, así como acciones de recuperación de estudiantes rezagados, a efecto de generar un mayor índice de eficiencia terminal y de titulación.
- Cuidar que la actualización de los programas de posgrado atienda una ruta estatal que considere la evaluación, la calidad y que contribuya a solventar las necesidades de formación de los docentes para la mejora de su práctica.

Administración y vinculación

- Prever un presupuesto adicional para las instituciones a fin de que puedan generar procesos formativos fuera de su espacio geográfico de influencia y así, hacer llegar estos servicios a un mayor número de docentes.
- Propiciar la vinculación con otras instituciones en el ámbito nacional e internacional para promover la movilidad estudiantil y la revalidación de materias.

Establecer las bases que den sustento al Sistema Integral de Formación, Capacitación y Actualización de docentes en Jalisco (SIFCAJ).

La configuración del SIFCAJ

Derivado de los retos anteriores y con motivo de la articulación que se ha citado como punto trascendental para procurar una formación del profesorado de mayor calidad y congruente con sus necesidades en el servicio, es imperante dar cumplimiento a la normatividad establecida en la Ley de Educación del Estado Libre y Soberano de Jalisco (2020), que en su artículo 95 señala la constitución del Sistema Integral de Formación, Capacitación y Actualización de docentes en Jalisco. Para su correcto funcionamiento, es imperante formalizar normativamente la operación del SIFCAJ, estableciendo las instancias individuales, colegiadas y de gobierno que lo configuren, además, dentro de sus atribuciones se preverá:

1. La definición de aspectos que contribuyan a la articulación y sinergia de las instancias e instituciones que inciden en la formación inicial, continua y superación profesional de los docentes.
2. Las pautas específicas en que incide el Sistema dentro de la formación inicial docente, la continua y la superación profesional de los docentes.
3. Las condiciones para promover la mejora continua en las instituciones responsables de la formación del profesorado y del Sistema mismo.

1. Definición de aspectos que contribuyan a la articulación y sinergia de las instancias e instituciones que inciden en la formación inicial, continua y superación profesional de los docentes.

- El planteamiento de la prospectiva, visión, finalidades, enfoque y demás elementos que definan el marco de referencia de la formación de los docentes en Jalisco, considerando desde la formación inicial, la continua y la superación profesional.
 - La generación de un sistema informático integral en el que anualmente se actualicen sus datos y se resguarde el histórico con información de:
 - a. Las necesidades de formación de los docentes
 - b. Las trayectorias articuladas de formación
 - c. Las condiciones de las instituciones de formación docente.
- a. Necesidades de formación de los docentes**
Supone la integración de un diagnóstico de necesidades de formación a partir de un banco de datos general que pueda ser utilizado por todas las instituciones e instancias relacionadas con la formación, considerando dos fuentes principales:
- Por un lado, las que surjan del seguimiento a egresados por parte de las instituciones de formación inicial docente y de las que ofrecen posgrado.
 - Por otro, las que se registren de la formación continua (Comité Estatal de formación continua).
- b. Las trayectorias articuladas de formación**
Requiere recuperar permanentemente la información sobre los procesos de formación inicial, de ingreso al servicio, continua, para la promoción, de desarrollo de la práctica, de acceso a la función y la superación profesional que cursen los docentes (ver página siguiente).
- c. Las condiciones de las instituciones de formación docente.**
Supone la actualización de información sobre la gestión educativa, recursos humanos, materiales y financieros, infraestructura, estadística, áreas sustantivas, entre otras que se realizan en las instituciones de formación docente.

1. Definición de aspectos que contribuyan a la articulación y sinergia de las instancias e instituciones...

b. Las trayectorias articuladas de formación

Las trayectorias de formación articuladas, constituyen uno de los referentes más relevantes de esta propuesta, pues permite visualizar de manera integral la ruta formativa que siguen las distintas figuras de Educación Básica y en la Educación Media Superior, considerando que se visualicen las distintas etapas desde el comienzo de un docente en la formación, su ingreso al servicio, su posible ascenso a otros cargos (director, subdirector, supervisor, ATP, jefe de enseñanza), y la mejora de su desempeño en estas funciones. Esta articulación:

- Obliga a las distintas instituciones formadoras de docentes, a alcanzar una sinergia importante en los procesos formativos que promueven, a partir de las definiciones que realice el SIFCAJ.
- Implica la formación centrada en la práctica, con diseños de programas de posgrado, acciones de formación continua e intervenciones formativas profesionalizantes con enfoque situado y para la mejora del desempeño.
- Requiere de un modelo de seguimiento de la práctica para su mejora permanente.
- Aspira a que se diseñe un banco de información sobre los procesos formativos a los que vayan acudiendo los docentes en Jalisco, que brinde información actual e histórica para la toma de decisiones.

En este tenor es que se realiza un planteamiento inicial de estas trayectorias, mismo que pretende contribuir como base para una propuesta más concreta que elabore el SIFCAJ, en función de un análisis más detallado. En esta propuesta se identifican los procesos formativos más relevantes en la trayectoria de las distintas figuras que participan en la Educación Básica y en la Educación Media superior y Superior:

- **Formación inicial:** Se entiende como la licenciatura base que se constituye como requisito para cualquier función docente, directiva o de asesoría técnico pedagógica y se regula conforme al profesiograma vigente.
- **Preparación para el ascenso:** Constituyen procesos formativos que se ofrecen para que los actores educativos, una vez en el servicio y cumpliendo con los requisitos respectivos, puedan participar en los ejercicios de evaluación para acceder a plazas directivas (subdirector, director, jefe de enseñanza, supervisor y jefe de sector) o de asesoría técnico pedagógica (ATP). Estos procesos formativos, se propone que se realicen a través de *acciones de formación continua**.

1. Definición de aspectos que contribuyan a la articulación y sinergia de las instancias e instituciones...

b. Las trayectorias articuladas de formación

- **Inserción a la función:** Se consideran los procesos formativos clave para que los actores educativos puedan desempeñar su función adecuadamente. Están pensados para que puedan desarrollarse durante uno o dos años (según se defina) posteriores a su nombramiento en cualquier cargo dentro del servicio educativo, con formación directamente aplicada en la práctica (formación situada) y acompañamiento in situ. Para las figuras *docentes* de educación secundaria y EMS sin formación pedagógica, educación inicial y educación telesecundaria, se propone la implementación de *Especialidades con acompañamiento en la práctica*. Para el resto de las figuras (docentes, directivas y de asesoría técnico pedagógica), se propone la implementación de *Intervenciones formativas***.
- **Formación para el desempeño:** Son aquellos procesos formativos que se desarrollan sobre temáticas relativas a cada una de las funciones (docente, directivo, asesoría técnico pedagógica) y para su mejora permanente. Pueden variar según las necesidades de formación de cada figura, determinadas desde las Necesidades de formación docente, así como con base en los avances de las ciencias, las humanidades y las tendencias educativas. En este apartado se privilegiarán las *acciones de formación continua** y los *programas de posgrado* de corte profesionalizante para todas las figuras participantes.
- **Actualización:** Se entienden como aquellos procesos formativos inherentes a los cambios a los planes y programas de estudio, así como los temas que se desprenden de ellos. Este proceso formativo se prefiere que sea atendido a través de *acciones de formación continua** y de las *sesiones del CTE*.
- **Formación para la obtención de incentivos:** Son aquellos procesos formativos que se ofrecen a los actores educativos para que puedan acceder a mejores condiciones derivadas de su promoción horizontal, en el desempeño de la misma función. Son preparatorios de los procesos de evaluación para la promoción en la función, pero con impacto en su práctica, por lo tanto, son susceptibles de seguimiento. Se sugieren *acciones de formación continua*** para privilegiarse en esta formación.

**Acciones de formación continua:* están organizadas en tipos, los cuales tienen diferencias metodológicas y en su finalidad formativa: taller, curso, diplomado, seminario, tertulia pedagógica o dialógica, grupo de análisis de la práctica o encuentro, jornada.

***Intervenciones formativas:* Conjunto de acciones intencionadas, sistemáticas, progresivas y congruentes con el objetivo de un programa de formación, que generan una constante interacción, análisis y articulación entre la práctica y la teoría para contribuir a la movilización, resignificación y fortalecimiento de los saberes y conocimientos. Se dan en el marco de los Criterios generales de los programas de formación continua y desarrollo profesional docente.

2. Pautas específicas en que incide el Sistema dentro de la formación inicial docente, la continua y la superación profesional de los docentes.

- Generar una sinergia entre las distintas instancias responsables de la formación inicial de los docentes y las que definen su contratación en el servicio educativo a efecto de realizar las proyecciones pertinentes que faciliten el ingreso al servicio educativo de los egresados de las distintas licenciaturas que se ofrezcan, conforme a perfiles y número de aspirantes. Esto implica realizar una valoración de las licenciaturas que se ofrecen, las que se aperturan, el número de espacios que se abren para ingresar a las escuelas normales y a las licenciaturas de la UPN y la actualización permanente del profesiograma.
- Promover el diseño, la impartición y la evaluación de los distintos programas de formación inicial docente, de posgrado, las acciones de formación continua y las intervenciones formativas que sean aplicables a los docentes de Jalisco, a partir de las necesidades de formación docente detectadas en el sistema informático integral.
- Establecer un órgano que coordine y regule, a nivel de subsecretaría, la investigación y que logre articular a los investigadores de las distintas instituciones formadoras de docentes y de otros espacios para definir y difundir el horizonte de la investigación educativa de la entidad, considerando que su orientación se gesté desde campos y temáticas que se integran en una propuesta sistémica para la solución de las problemáticas más apremiantes en la educación en Jalisco, y que oriente la producción hacia un enfoque más dirigido a enriquecer el conocimiento en las comunidades educativas en general. Este órgano además se encargará de:
 - Definir e implementar mecanismos que regulen la producción investigativa, su valoración y seguimiento, previendo que se destinen recursos económicos suficientes para estos fines.
 - Reconocer los cuadros de investigadores que existen en las instituciones, a partir de su formación académica e interés, con fines de integrar un equipo estatal que se dedique a esta tarea.
 - Promover la formación de cuadros de investigadores, cuidando las habilidades de quienes se van a integrar a esta tarea.
 - Fomentar la generación de redes y vínculos con instancias y actores clave a nivel nacional e internacional, que favorezcan la producción investigativa.

3. Las condiciones para promover la mejora continua en las instituciones responsables de la formación del profesorado y del Sistema mismo.

- Establecer los criterios para evaluar el Sistema Integral de Formación, Capacitación y Actualización de Jalisco, realizar el ejercicio de evaluación, plantear las pautas para su mejora y dar seguimiento a dicha implementación.
- Definir una ruta general de formación para los académicos de las instituciones dedicadas a la formación del profesorado a partir de las necesidades vigentes del sistema educativo, que se actualice permanentemente y considere las necesidades individuales de formación. Es necesaria su congruencia con los planes y programas de estudio de las instituciones de formación docente, con los de Educación Básica y Educación Media Superior y Superior, así como con los enfoques, metodologías, herramientas y demás elementos pedagógicos y didácticos que se encuentren vigentes, a fin de que las instituciones de formación inicial docente, continua y de superación profesional estén preparados para afrontar las condiciones más apremiantes del Sistema Educativo.
- Definir criterios para evaluar las acciones de formación que se implementen y plantear las acciones para la mejora en función de las necesidades del Sistema Educativo Nacional, Estatal y las propias de los docentes y colectivos de la entidad.
- Mantener vigente la información sobre las instituciones de formación docente y de todos aquellos actores dedicados a esta tarea con el profesorado de Educación Básica y Educación Media Superior.



Conclusión. Prospectiva del Sistema Integral de Formación, Capacitación y Actualización de Jalisco

En una prospectiva a 15 años se visualiza...

La formación atiende las necesidades inmediatas y las particulares de los docentes, impactando directamente en su práctica y con vistas a la mejora permanente de su desempeño en el aula y en las tareas que inciden en el aprendizaje de los alumnos. Las necesidades de formación surgen de los colectivos escolares, puesto que ahí se desarrolla una valoración cercana del desempeño y de la práctica del aula de los docentes, por lo tanto, la formación se aboca a ello.

Todas las figuras dedicadas a la formación docente y a la asesoría técnico pedagógica están integradas en el SIFCAJ, cumpliendo funciones organizadas, sistemáticas y específicas en la formación del profesorado. Por lo tanto, todos son susceptibles de ser formados a partir de la ruta de los formadores de formadores.

Todos los formadores de formadores tienen pleno dominio metodológico, andragógico y del área del conocimiento en que se desempeñan, para lo cual se han de acotar los perfiles académicos de ingreso a las instituciones de formación docente y a la función técnico pedagógica, además de que acreditan un posgrado de formación específica después de haber pasado por un proceso de selección al ingresar a la institución formadora de docentes o a la función de asesoría técnico pedagógica.

Para lograr estos grandes propósitos, el seguimiento es una tarea fundamental no sólo para la mejora de la práctica, sino para la identificación de las necesidades formativas, a fin de que las propuestas sean contextualizadas y significativas para el profesorado. Asimismo, los diseños que se generan en la formación continua, en posgrado y en las nuevas mallas curriculares de la formación inicial docente, se centran en la formación en la práctica y le dedican gran porcentaje del tiempo a este proceso, mismo que, aunque considera elementos teóricos, éstos son útiles para reconstruir los esquemas con que se desarrolla el hacer de cada agente educativo y se aplican en su realidad específica. Para contribuir con un mayor nivel de éxito, el documento recepcional de cada licenciatura, especialidad, maestría y doctorado, se genera desde el primer día en que se ingresa al programa de estudio, lo que permite al sustentante titularse al momento del egreso de la carrera.



Metodología



Como parte de las funciones conferidas en el marco del Acuerdo para la creación de la Comisión Estatal para la Mejora Continua en Jalisco (2020) en el cual figura como una de sus atribuciones (Art. 5 Fracc. VI) el sugerir recomendaciones para el Sistema Integral de Formación, Capacitación y Actualización, se define como propósito principal de este proyecto “Reconocer la condición en que se implementa la formación docente en Jalisco, con la mirada hacia la conformación del Sistema Integral de Formación, Capacitación y Actualización de la entidad”.

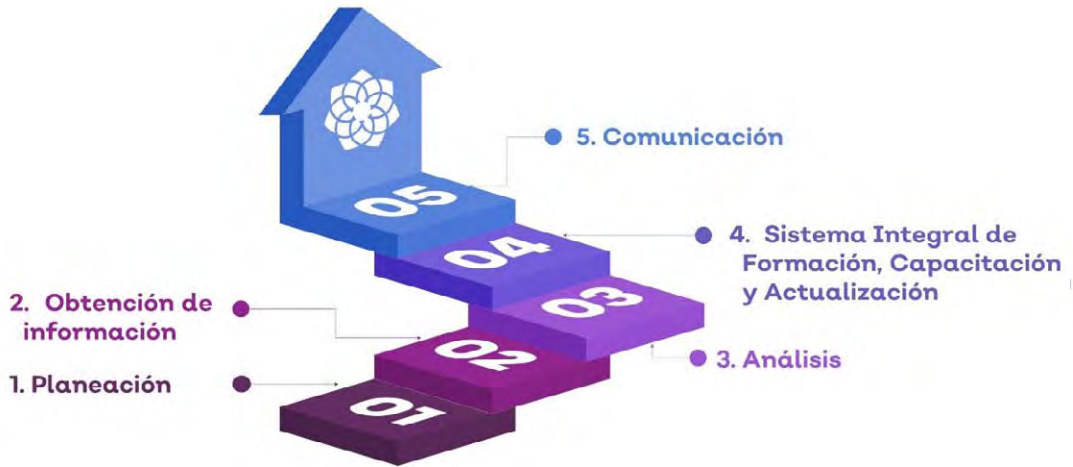
El ejercicio se presenta desde la perspectiva de cuatro principios generales:

- **Contextualizado y con sentido**, esto es, tiene un impacto en distintos niveles de aplicación: escuela-institución, subsistema, subsecretaría y entidad, recuperando información y necesidades de cada uno de ellos.
- **Dialógico**, puesto que se construye en diálogo y en participación, recuperando información y propuestas de distintos actores, desde los saberes que cada uno aporta.
- **Autogestivo y crítico**, ya que cada escuela-institución, subsistema, la subsecretaría y el propio sistema educativo jalisciense estuvieron en condiciones de realizar su propio ejercicio, con base en la revisión profunda y honesta de la condición que guarda la formación de los docentes desde el ejercicio de su función.
- **Orientado a la mejora** en el sentido de que no se limita a un diagnóstico, sino que integra una mirada prospectiva con propuestas para la mejora en cada nivel de aplicación, que dependen no sólo de lo integrado en este documento, sino de las propuestas que surjan de cada entorno participante.

Este enfoque abrió la oportunidad de hacer partícipes a distintos actores del ejercicio que estaba en curso. Por ello, las instituciones pudieron tener presentes datos para fortalecer su diagnóstico y planeación institucional; los subsistemas tuvieron la información de las instituciones a su cargo y la global para con ella, generar sus aportes; la subsecretaría contó con los datos recabados en los dos niveles anteriormente citados, a fin de que le fuera útil para plantear una ruta de mejora que propiciara la evolución de las instituciones formadoras de docentes; finalmente como sistema educativo, se logró concentrar información inédita y que estaba dispersa para hacer un análisis profundo que además recuperó las voces de distintos actores.

El estudio siguió un diseño mixto, lo cual facilitó contar con datos tanto cualitativos como cuantitativos, considerando que ambos se complementan mutuamente, compensando los puntos débiles de cada método (Mcmillan y Schumacher, 2005). El proceso metodológico de este trabajo se fundamentó en el ciclo de evaluación de Mojarro (1999) adaptando los siguientes pasos:

Gráfico 11. Ruta metodológica



1. Planeación

En este primer momento se diseñaron los objetivos, general y específicos; además de los criterios e indicadores, se definieron los instrumentos y mecanismos de recuperación de información y se elaboró un cronograma de acciones. De manera específica, los momentos anteriormente referidos se realizaron de la siguiente manera:

1.1 Diseño de objetivos general y específicos

Del objetivo general que consiste en *Reconocer la condición en que se implementa la formación docente en Jalisco, con la mirada hacia la conformación del Sistema Integral de Formación, Capacitación y Actualización de la entidad*, se determinaron dos objetivos específicos:

- Identificar las condiciones en que se encuentran las instituciones responsables de la formación inicial, continua y superación profesional de los docentes al brindar el servicio al profesorado de Jalisco, a fin de diseñar rutas o acciones para su mejora.
- Reconocer las necesidades de formación, actualización y superación profesional de los docentes de educación básica y media superior en Jalisco, a fin de diseñar un esquema formativo que las atienda.

De estos dos objetivos surge el trazo de dos rutas de recuperación de información que de manera paralela se fueron abordando.

1.2 Definición de criterios e indicadores

Para conocer los aspectos más relevantes de los dos objetivos específicos planteados fue necesario definir pautas que permitieran caracterizar a las instituciones responsables de la formación inicial, continua y superación profesional de los docentes, así como reconocer las necesidades de formación del profesorado. Es por ello que la identificación de criterios e indicadores fue clave pues con ello se tuvo la oportunidad de clarificar puntos a reconocer y en seguida entretejer o cohesionar la información. Se definieron cuatro grandes ámbitos, de los cuales se desprendieron subámbitos, criterios e indicadores, a saber:

- Académico
- Estructura y recursos
- Gestión
- Formación docente

Los subámbitos, criterios e indicadores de los tres primeros ámbitos surgen de la descripción de los grandes temas que son sustantivos en las instituciones de formación docente.

Para definir los criterios del último ámbito se hizo una adaptación de los núcleos del Marco de referencia de saberes y conocimientos docentes para la formación continua definidos por MEJOREDU (2021). Estos se estructuraron de la siguiente manera: Dificultades sobre los principios educativos, dificultades en el fortalecimiento, asesoría y acompañamiento de la enseñanza y el aprendizaje, dificultades en la mejora en colaboración, dificultades en la mejora de la práctica y la experiencia y dificultades en el fortalecimiento de la identidad profesional; además, se agregaron subámbitos relativos a: Desarrollo de la práctica, procesos de formación, inserción de la práctica y comunidades de aprendizaje en y para la vida (CAV). Para cada uno de éstos, se realizó una adaptación y construcción original de criterios e indicadores.

1.3 Instrumentos y mecanismos de recuperación

Para la obtención de información se contempló la definición de las fuentes de información, las técnicas de recolección de información, el diseño de instrumentos, definiendo fechas de aplicación, sujetos participantes y métodos de aplicación. Estos elementos se decidieron con base en cada uno de los dos objetivos ya diseñados.

2. Obtención de información

En esta fase se aplicaron los instrumentos y las técnicas de recolección de información y se hicieron las solicitudes a las áreas correspondientes que facilitaron los datos respectivos, además se procedió a la concentración y organización de la información.

Los instrumentos que se definieron fueron: Instrumento electrónico, encuesta, guion de entrevista.

Las técnicas de recuperación de información seleccionadas fueron grupos focales, entrevista y aplicación de instrumento electrónico.

Para ello se consideraron como fuentes: Escuela - institución; Dirección General de Planeación; la Dirección de cada subsistema; la Dirección de recursos humanos de la SEEJ; actores clave de la escuela y del subsistema; alumnos de las instituciones de formación docente.

Los criterios para la selección de los informantes clave fueron: para las entrevistas, que hubiesen participado como directores de escuela o del subsistema; para los grupos focales, que fuese personal que tuviese experiencia en la práctica de los docentes, directores, supervisores y ATP de los distintos niveles y modalidades de educación básica y educación media superior.

2.1 Aplicación de instrumentos

Para la recuperación de la información se utilizaron diversos instrumentos. A continuación, se describen los instrumentos empleados y las fuentes de información por objetivo específico:

- Para conocer las "Condiciones de las instituciones de formación docente", se diseñaron: instrumento electrónico "Condiciones de las instituciones de educación superior"; encuesta a los alumnos y guiones de dos tipos de entrevista: Asimismo se realizó la sistematización de la información estadística (Ver [Tabla 116](#)).

Tabla 116. Fuentes de información por instrumento

Instrumento	Informantes clave
Instrumento electrónico "Condiciones de las instituciones de educación superior"	<ul style="list-style-type: none"> • 10 de 11 Escuelas Normales de Jalisco • Cuatro de cinco Unidades de la Universidad Pedagógica Nacional • Tres Centros de Actualización para el Magisterio • Dirección de formación continua • Tres instituciones de posgrado.
Encuesta a los alumnos	<ul style="list-style-type: none"> • 891 estudiantes de séptimo semestre de las licenciaturas de formación inicial docente de escuelas normales y UPN
Guiones de entrevista a actores educativos	<ul style="list-style-type: none"> • Nueve directores y exdirectores de instituciones formadoras de docentes • 10 directores y exdirectores de subsistema
Concentrado de Información estadística	<ul style="list-style-type: none"> • Dirección General de planeación de la SEEJ. Área de control escolar de la SEEJ, • Dirección de cada subsistema. • Dirección de Recursos Humanos.

- Para "reconocer las necesidades de formación, actualización y superación profesional de los docentes de educación básica y media superior", se enuncia la integración de diversos grupos focales, con los cuales se recuperó información sobre las necesidades de la práctica de las figuras de los distintos niveles y modalidades de educación básica y educación media superior, así como los que son inherentes a la inserción a la práctica y los que se evidencian de la formación inicial, continua y la superación profesional de los docentes.

Con base en los criterios e indicadores diseñados para grupos focales, se construyó la narrativa de las figuras de los diferentes niveles y modalidades de educación básica; docentes, directores, asesores técnico pedagógicos y supervisores de los niveles y modalidades de educación indígena, educación secundaria, educación especial, educación inicial, educación primaria y educación preescolar, así como docentes o figuras educativas de formación inicial docente, formación continua, educación media superior y posgrados.

Estos grupos focales se desarrollaron en cuatro sesiones virtuales: una sesión informativa de una hora y las siguientes de obtención de la información con duración de cuatro horas cada una.

Una vez que se integró la información y se comenzó con la narrativa del documento, la información de ambos objetivos se integró para poder darle

consistencia a los datos recuperados. En esta etapa, se utilizaron otras fuentes que proporcionaron información complementaria producto de la revisión bibliográfica, tales como: leyes y reglamentos, planes y programas de estudio, acuerdos, convocatoria de EDINEN, convocatorias de ingreso a las distintas carreras y otros estudios homólogos.

2.2 Recuperación y tratamiento de la información

Para la recuperación y sistematización de los datos se utilizaron las siguientes herramientas y programas: Excel, transcriptores electrónicos, grabaciones, plataforma Meet, sistemas de almacenamiento en la nube, las cuales sirvieron para realizar una concentración de información, su ordenamiento y cruce para su posterior análisis.

A fin de realizar la identificación de las entrevistas a los diferentes actores se utilizó un sistema con número ordinario y consecutivo. Se realizaron transcripciones de esta interacción verbal, que permitió plasmar lo fundamental de cada entrevista (Seid, 2016). Algunos de estos aportes se encuentran en el cuerpo del texto y se identifican entre paréntesis la palabra Entrevista, el número y el año en que se realizó.

3. Análisis de la información

El análisis se llevó a cabo de manera profunda y minuciosa, con la finalidad de que los datos se tradujeran en información útil para dar cumplimiento a los objetivos planteados. Dicho proceso se conformó en tres niveles: análisis descriptivo, análisis explicativo y análisis prospectivo, los cuales se describen a continuación:

Análisis descriptivo

Este análisis responde a la pregunta ¿cómo estamos?, ¿en qué condición nos encontramos?, para describir y puntualizar la condición respecto a cada uno de los criterios e indicadores definidos. Así que, con la información procesada y organizada, se detalló el estado que guardan las instituciones responsables de la formación docente, los servicios y oferta que tienen para los docentes, así como las necesidades formativas de estos últimos.

Análisis explicativo

Se realizó la triangulación de información de los distintos apartados que fueron descritos, así como deducciones, inferencias, interpretaciones, complemento de información, entre otras acciones que permitieron explicar causas, consecuencias y relaciones de distintas situaciones que fueron detectadas dentro del estudio realizado. Con ello, se seleccionaron los hallazgos relevantes para la identificación de avances y problemáticas que permiten tener una visión más clara de la situación que guarda la formación de los docentes en Jalisco.

Análisis prospectivo

Con la información del análisis explicativo, se construyen los retos a los cuales se enfrenta el Sistema Educativo de Jalisco respecto a la formación del docente. A cada reto corresponde el planteamiento de iniciativas que tienden a la mejora de las instituciones, pero también de la forma en que se lleva a cabo la formación docente y se concreta en el Sistema Integral de Formación, Capacitación y Actualización de Docentes en Jalisco.

4. Sistema Integral de Formación, Capacitación y Actualización de Jalisco

La integración de este Sistema forma parte del análisis prospectivo. En él se concentra la propuesta de una concatenación de acciones que de manera articulada interactúan para incidir en la formación del profesorado, además de que se organizan y se ponen en marcha armónicamente, en una sinergia que facilite su operación y la obtención de resultados que mejoren día a día.

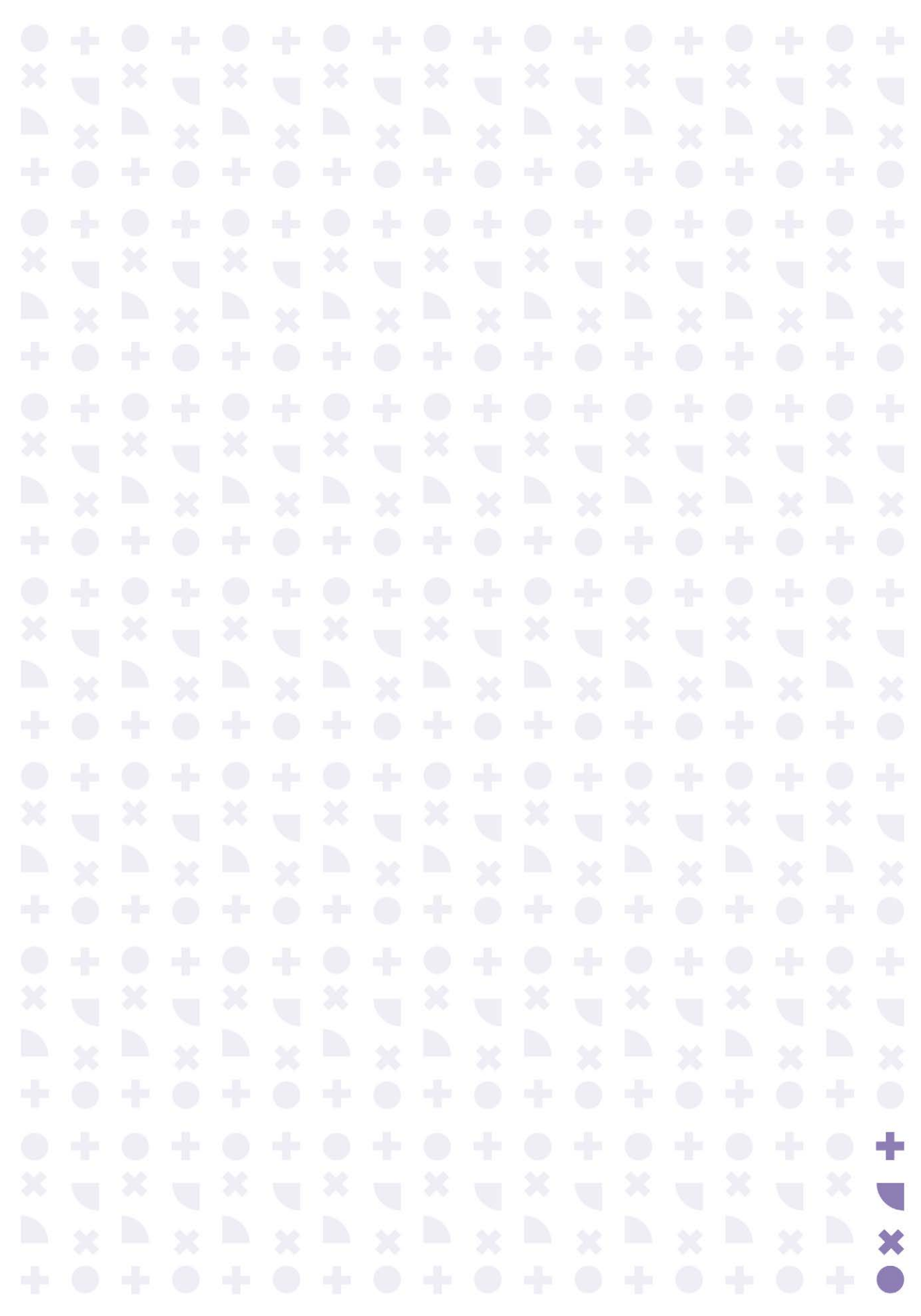
Su planteamiento se hace también considerando una prospectiva a largo plazo que, en un escenario futurible proyecta la aspiración que se tiene respecto a la formación del profesorado.

5. Comunicación

En congruencia con los principios que se siguieron en el presente estudio, es necesario realizar la devolución de los resultados a los actores principales no sólo de la formación docente, sino a quienes contribuyeron con sus aportes para su realización. Es por ello que este momento consistió en la elaboración y aplicación de la estrategia de comunicación, la cual tuvo como objetivo que

los actores y colectivos identifiquen su ámbito de incidencia a partir de los resultados y prospectiva del proyecto “La formación de los docentes en Jalisco”.

En dicha estrategia, se llevaron a cabo reuniones diversas, con distintos actores, en las cuales se siguieron rutas diferenciadas según su ámbito de competencia, a fin de promover ejercicio de análisis crítico con base en dichos resultados.





Bibliografía

- Acuerdo administrativo por el que se crea el Centro de Estudios de Posgrado, como un organismo de la Secretaría de Educación del Estado de Jalisco. Gobierno del Estado de Jalisco. (13 de mayo de 1996).
- Acuerdo número 14/07/18 por el que se establecen los planes y programas de estudio de las licenciaturas para la formación de maestros de educación básica. Secretaría de Educación Pública § DOF (2018).
- Acuerdo número 259 por el que se establece el Plan de Estudios para la Formación Inicial de Profesores de educación Primaria. Secretaría de Educación Pública. (2 de agosto de 1999).
- Acuerdo número 322 por el que se establece el plan de estudios para la formación inicial de profesores de educación física. Secretaria de Educación Pública (29 de enero de 2003).
- Acuerdo número 34/12/21 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa Fortalecimiento a la Excelencia Educativa para el ejercicio fiscal 2022. Secretaría de Educación Pública § DOF 29/12/2021. (1 enero de 2022).
- Acuerdo número 649 por el que se establece el Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Primaria. Secretaria de Educación Pública. (16 de agosto de 2012).
- Acuerdo número 650 por el que se establece el plan de estudios para la formación en Educación preescolar. Secretaria de Educación Pública. (16 de agosto 2012).
- ANUIES (1979). *Conceptos fundamentales de la Educación Superior*. Fragmento de la ponencia "La planeación de la educación superior en México". En la memoria de la XVIII Reunión ordinaria de la Asamblea General de la ANUIES. En: <http://publicaciones.anuiex.mx/acervo/revsup/res031/art44.htm>
- Barajas, Y. E. L. (2018). Una propuesta para el desarrollo profesional de docentes en México. RED, 2.
- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (2021). *Marco de referencia de saberes y conocimientos docentes para la formación continua*. MEJOREDU.
- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (2023). *Las y los docentes de educación media superior: características sociodemográficas, profesionales y condiciones institucionales. Separata estatal, Jalisco*. Autor: Ciudad de México.
- Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior, A. C. (CIEES). (2018). *Proceso general para la evaluación y acreditación de programas educativos de educación superior*. Cd. de México. [Archivo pdf].
- Concurso para la designación de los titulares del puesto de director de instituciones de Educación superior docente en el Estado de Jalisco. Convocatoria 2021. Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de Jalisco (2021).

Condiciones generales de trabajo de los trabajadores de la Secretaría de Educación del Estado de Jalisco. Secretaría de Educación del Estado de Jalisco. (rev. 20 de agosto de 2004) En:

<https://transparencia.info.jalisco.gob.mx/sites/default/files/u149/Reglamento%20de%20las%20Condiciones%20Generales%20de%20Trabajo%20de%20los%20Trabajadores%20de%20la%20SEJ.pdf>

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Artículo 3. Secretaría de Gobernación § DOF 22-03-2024 (2024).

Convenio para la implementación del Programa para el desarrollo profesional docente para Educación Básica. Secretaría de Educación Pública § Gobierno del Estado Libre y Soberano de Jalisco. (19 de mayo de 2022).

Convocatoria (ingreso a escuelas normales). Secretaría de Educación Jalisco. Coordinación de Formación y Actualización Docente / Dirección General de Educación Normal (2011, 2012, 2013, 2014, 2015, 2016, 2017 & 2018).

Convocatoria (ingreso a escuelas normales). Secretaría de Educación Jalisco / Subsecretaría de Formación y Atención al Magisterio / Dirección de Educación Normal (2019, 2020, 2021 & 2022).

Convocatoria 2017. Secretaría de Educación Jalisco. (2017).

Convocatoria 2023 de la Estrategia de Desarrollo Institucional de la Escuela Normal. Dirección General de Educación Superior para el Magisterio. (2023). Fecha de consulta: septiembre de 2023. En:

https://dgesum.sep.gob.mx/public/ddi/S300/2023/Convocatoria_2023.pdf

Convocatoria. (2013). Secretaría de Educación Jalisco (19 de septiembre de 2013).

Convocatoria. Doctorado en desarrollo educativo con énfasis en formación de profesores. Secretaría de Educación del Estado de Jalisco / Universidad Pedagógica Nacional (2020).

Convocatoria. Especialización en Estudios de Género. Secretaría de Educación del Estado de Jalisco / Subsecretaría de Formación Docente y Atención al Magisterio / Dirección de Posgrados en Educación / Dirección de Unidades Universidad Pedagógica Nacional (2022).

Convocatoria. Licenciatura en Intervención Educativa. Secretaría de Educación del Estado de Jalisco / Subsecretaría de Formación y Atención al Magisterio / Dirección de Posgrados en Educación / Dirección de Unidades UPN. (2019, 2020, 2021 & 2022).

Convocatoria. Licenciatura en Pedagogía. Secretaría de Educación del Estado de Jalisco / Subsecretaría de Formación y Atención al Magisterio / Dirección de Posgrados en Educación / Dirección de Unidades UPN. (2019, 2020, 2021 & 2022).

Convocatoria. Maestría en educación básica. Secretaría de Educación del Estado de Jalisco / Subsecretaría de Formación Docente y Atención al Magisterio / Dirección de Posgrados en Educación / Dirección de Unidades Universidad Pedagógica Nacional (2019, 2020, 2021 & 2022).

Convocatoria. Maestría en educación con intervención en la práctica educativa. Secretaría de Educación del Estado de Jalisco / Subsecretaría de Formación

Docente y Atención al Magisterio / Dirección de Posgrados en Educación / Dirección de Posgrado / Centro de Estudios de Posgrado (2019, 2020, 2021 & 2022).

Convocatoria. Maestría en educación media superior. Secretaría de Educación del Estado de Jalisco / Subsecretaría de Formación Docente y Atención al Magisterio / Dirección de Posgrados en Educación / Dirección de Unidades Universidad Pedagógica Nacional. (2019, 2020, 2021 & 2022).

Convocatoria. Maestría en educación. Secretaría de Educación del Estado de Jalisco / Subsecretaría de Formación Docente y Atención al Magisterio / Dirección de Posgrados en Educación / Dirección de Unidades Universidad Pedagógica Nacional. (2022).

Convocatoria. Maestría en estudios de género, sociedad y cultura. Secretaría de Educación del Estado de Jalisco / Subsecretaría de Formación Docente y Atención al Magisterio / Dirección de Posgrados en Educación / Dirección de Unidades Universidad Pedagógica Nacional. (2019 & 2021).

Convocatoria. Maestría en investigación educativa. Especialidad en metodología interpretativa en la investigación educativa. Secretaría de Educación Jalisco / Coordinación de Formación y Actualización Docente / Dirección de Posgrado / Centro de Investigaciones Pedagógicas y Sociales (2016, 2017 & 2018).

Convocatoria. Maestría en investigación educativa. Secretaría de Educación Jalisco / Coordinación de Formación y Actualización Docente / Dirección de Posgrado / Centro de Investigaciones Pedagógicas y Sociales. (2011, 2012, 2013, 2014 & 2015).

Convocatoria. Maestría en investigación educativa. Secretaría de Educación del Estado de Jalisco / Subsecretaría de Formación Docente y Atención al Magisterio / Dirección de Posgrados en Educación / Dirección de Posgrado / Centro de Investigaciones Pedagógicas y Sociales (2019, 2020, 2021 & 2022).

Decreto 24832/LX/14. Mediante el cual se modifica, reforma y deroga diversos artículos de la Ley de Educación del Estado de Jalisco. Gobierno del Estado de Jalisco § 24832/LX/14. (2014).

Decreto del Gobernador Constitucional del Estado de Jalisco que crea la Comisión Estatal para la Mejora Continua en Jalisco. Gobierno del Estado de Jalisco: El Estado de Jalisco. Periódico oficial. (22 de agosto de 2020).

Decreto que crea la Universidad Pedagógica Nacional / 29/08/78. Secretaría de Educación Pública § DOF 29/08/78 (1978).

Dirección General de Educación Superior para el Magisterio (DGESUM). (2018). *Orientaciones académicas para la elaboración del trabajo de titulación. Planes de estudio 2018.* SEP / DGESUM.

Dirección General de Educación Superior para el Magisterio (DGESUM). (2018bis). *Lineamientos para organizar el proceso de titulación. Planes de estudio 2018.* SEP / DGESUM.

- Dirección General de Planeación (2022). *Estadística educativa de las escuelas públicas de educación superior formadoras de docentes del nivel de licenciatura*. Secretaría de Educación del Estado de Jalisco [archivo en Excel].
- Estatuto de estudios de posgrado en educación de la Secretaría de Educación del Estado de Jalisco. Secretaría de Educación del Estado de Jalisco (2012).
- Gobierno de México (2023). *Historia*. Fecha de consulta: septiembre 2023. Obtenido de: <https://camcm.aefcm.gob.mx/wordpress/index.php/historia/>
- Gobierno de México (s.f.). Programa para el Desarrollo Profesional Docente, para el Tipo Superior S247 (PRODEP). Consultado en marzo de 2023 en: <https://dgesui.ses.sep.gob.mx/programas/programa-para-el-desarrollo-profesional-docente-para-el-tipo-superior-s247-prodep>
- Instituto Superior de Investigación y Docencia para el Magisterio. (2023). *Historia*. Fecha de consulta: septiembre de 2023. En: <https://isidm.mx/historia/>
- Instituto Superior de Investigación y Docencia para el Magisterio (2023). *Planes de estudio de posgrado*. Obtenido de: <https://isidm.mx/>
- Ley de Educación del Estado de Jalisco / 16644 Sec. III. Periódico oficial del Estado de Jalisco. (7 de septiembre de 1997 y última modificación en 2017).
- Ley de Educación del Estado Libre y Soberano de Jalisco / 27909/LXII/20. Poder Ejecutivo del Estado Libre y Soberano de Jalisco § Periódico oficial del Estado de Jalisco 27909/LXII/20 (15 de mayo de 2020 Edición Especial Bis).
- Ley General de Educación Superior / 20-04-2021. Secretaría de Gobernación § Diario Oficial de la Federación. (20 de abril de 2021).
- Ley que establece el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio. Diario Oficial de la Federación. (1944 y reforma 16 de diciembre de 1951).
- Lineamientos generales para la operación del Programa de estímulos al desempeño del personal docente de Educación Media Superior y Superior. Secretaría de Hacienda y Crédito Público. (11 de octubre de 2002).
- López Mojarro, M. L. (2002). A la calidad por la evaluación. Escuela Española.
- Manual de funciones. (s.f.) [Archivo de texto]
- Manual de organización de las escuelas de educación normal en los estados. Secretaría de Educación Pública. (1989).
- Manual de organización del personal adscrito al subsistema de educación normal. Secretaría de Educación Pública. (s.f.)
- Martínez Rizo, F. (1999). *Nueve retos para la educación superior. Funciones, acciones y estructuras*. Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Martínez, Leyva & Barraza (2010). 7. *La importancia de la vinculación en las instituciones de educación superior. Resumen ejecutivo*. IMEF. Ejecutivos en finanzas.
- McMillan, S. (2010). En: McMillan, JH, Schumacher, S. (2010). *Research in education: Evidence-based Inquiry*. Pearson.

- MEJOEDU; 2021, *Modelo interno para la elaboración de programas de formación continua y desarrollo profesional docente. Educación básica y media superior.* Autor: Ciudad de México
- Mis programas. (2020). *Programa. Recrea, Escuelas para la vida.* Gobierno del Estado de Jalisco. Fecha de consulta: Diciembre de 2023. En: <https://misprogramas.jalisco.gob.mx/programas/apoyo/RECREA%2C-Escuela-para-la-Vida/781/2022>
- Normas que regulan las condiciones de trabajo del personal no docente de la Dirección General de Capacitación y Mejoramiento Profesional. Educación Jalisco. Secretaría de Educación Pública (s.f.).
- Normas que regulan las condiciones de trabajo del personal no docente de las escuelas del subsistema de Educación Normal. Secretaría de Educación Pública (3 de septiembre de 1984).
- Plan institucional de desarrollo. Estructura Orgánica Académica. Normatividad. Secretaría de Educación Pública. Universidad Pedagógica Nacional (1994).
- Quintero Reyes, C.; Carrillo Sánchez, M.; Ramírez Monroy, C.; Castro Medina, C. & Gollás Núñez, I. (2020). *La mejora educativa en Jalisco. Pautas para su construcción.* Comisión estatal para la mejora continua en Jalisco: Secretaría de Educación.
- Quintero Reyes, C.; Ramírez Monroy, C.; Castro Medina, C.; Reyes Escutia, F. & Carrillo Sánchez, M. (2022). *Investigación educativa Recrea.* Comisión Estatal para la Mejora Continua en Jalisco.
- Reglamento interior de trabajo del personal académico de la Universidad Pedagógica Nacional. Secretaría de Educación Pública (1983).
- Reglamento interior de trabajo del personal académico del subsistema de educación normal de la Secretaría de Educación Pública. Secretaría de Educación Pública § Tribunal Federal de Conciliación y Arbitraje Cuaderno No. 22, RS4344 (1982).
- Reglamento interior de trabajo del personal no docente de la Universidad Pedagógica Nacional. Secretaría de Educación Pública (1983).
- Reglamento para el otorgamiento del estímulo al desempeño académico de la Universidad Pedagógica Nacional unidad Ajusco y unidades UPN del Distrito Federal. Universidad Pedagógica Nacional § Gaceta UPN (2014).
- Reglamento para la operación del programa de estímulos al desempeño del personal docente al personal académico de los Centros de Actualización del Magisterio y Escuelas Normales del subsistema federalizado en el Estado de Jalisco, dependientes de las Direcciones Generales de Actualización y Superación del Magisterio y de Educación Normal. Secretaría de Educación en el Estado de Jalisco (2002).
- Reglamento para la promoción del personal docente de las escuelas normales federalizadas de la Secretaría de Educación en el Estado de Jalisco. Secretaría de Educación del Estado de Jalisco (2005).
- Reglamento para la promoción del personal docente de los Centros de Actualización del Magisterio del subsistema federalizado de la Secretaría de Educación en el Estado de Jalisco. Secretaría de Educación del Estado de Jalisco (2005).

Reglamento para la promoción del personal docente de sostenimiento estatal adscrito a las instituciones del nivel superior de la Secretaría de Educación Jalisco, agremiados a la Sección 47 del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación. Secretaría de Educación Jalisco (noviembre de 2012).

Sánchez Rodríguez, A., Rojas Gil, G. K. & Jiménez Montaña, P. (2022). *Instructivo para el llenado del instrumento electrónico para las instituciones de educación superior*. Comisión Estatal para la Mejora Continua en Jalisco (CEMEJ).

Secretaría de Educación del Estado de Jalisco. (2023). *Visor de centros de trabajo. Levantamiento de información de inmuebles escolares año 2022*. Autor: Dirección de planeación: Jalisco.

Secretaria de Educación del Gobierno de Jalisco. (2020) *Malla Curricular-6* [Archivo pdf].

Secretaria de Educación del Gobierno de Jalisco. (2023) Ficha informativa 2023 Aspirantes MIE_EMIIE [Archivo pdf]

Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de Jalisco (s.f.). *Recrea. Educación para refundar 2040. Historia del proceso de integración del Centro de Investigaciones Pedagógicas y Sociales CIPS*. Fecha de consulta: septiembre de 2023. En: https://portalsej.jalisco.gob.mx/micrositios/?page_id=10079

Secretaría de Educación Pública (27 de junio de 2017). *Nota técnica*. Ciudad de México: autor. [archivo pdf] En: https://dgesui.ses.sep.gob.mx/sites/default/files/2020-01/03_NotaTecnica_CriteriosCalidad_TipoSuperior_2018.pdf

Secretaría de Educación Pública. (2002). *Licenciatura en Educación Preescolar. Plan de estudios 1999. Documentos básicos*. Dirección General de Normatividad / Subsecretaría de Educación Básica y Normal / Secretaría de Educación Pública. México, D. F.

Secretaría de Educación Pública. (2004). *Licenciatura en Educación Especial. Plan de estudios 2004*. Dirección General de Normatividad / Subsecretaría de Educación Básica y Normal / Secretaría de Educación Pública. México, D.F.

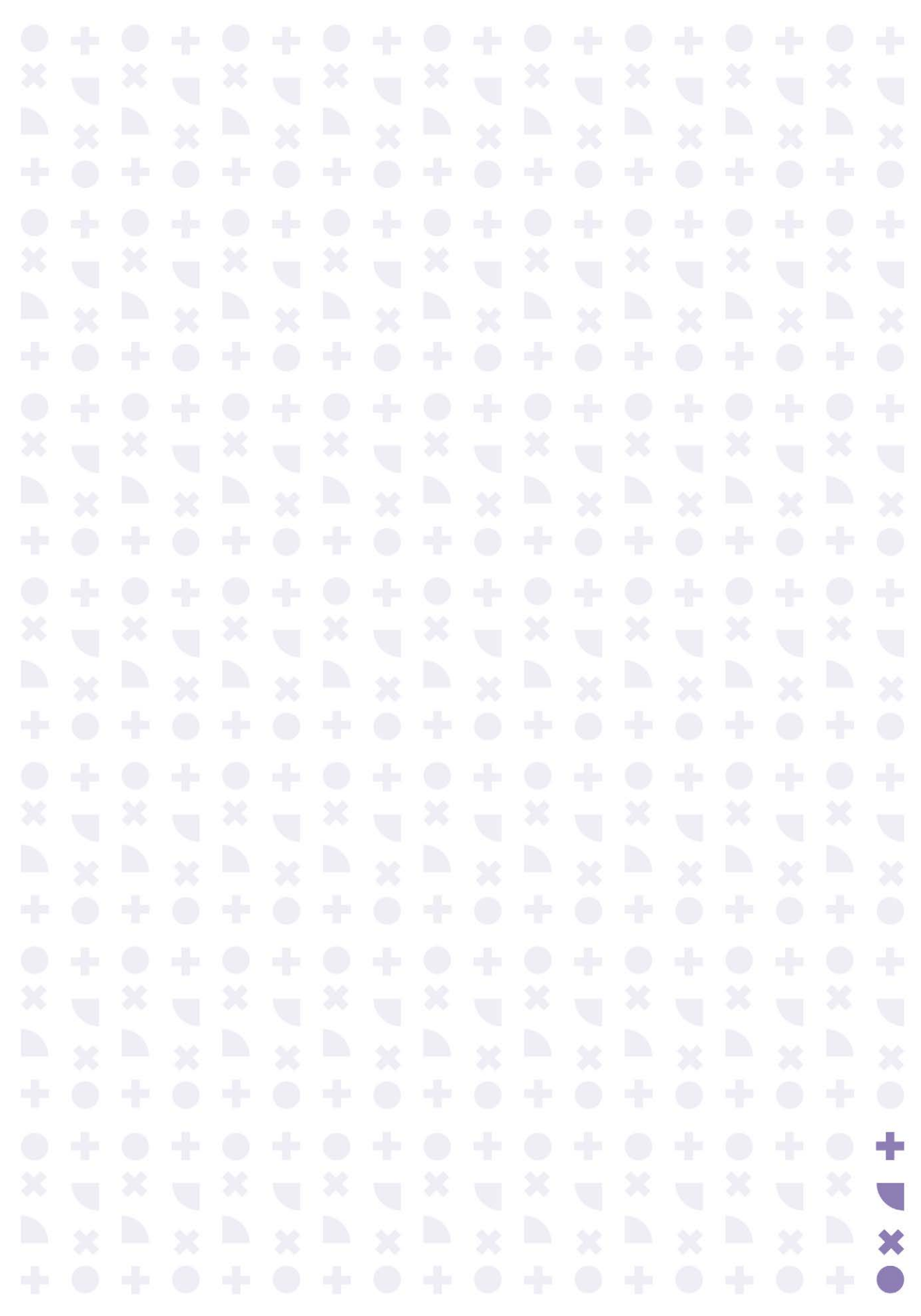
Secretaría de Educación Pública. (2010). *Licenciatura en Educación Secundaria. Plan de estudios 1999. Documentos básicos*. Dirección General de Normatividad / Subsecretaría de Educación Básica y Normal / Secretaría de Educación Pública. México, D. F.

Secretaría de Educación Pública. (2019). *Lineamientos para la formulación de indicadores educativos*. Autor: Cd. de México.

Secretaría de Educación Pública. (2021). *Convocatoria 2021. VI. Apoyo para el fortalecimiento de los Cuerpos Académicos, la integración de redes temáticas de colaboración de cuerpos académicos, gastos de publicación y Apoyos posdoctorales*. SEP: Subsecretaría de Educación Superior. Dirección General de Educación Superior Universitaria e intercultural. [documento en pdf]. Obtenido de:

https://view.officeapps.live.com/op/view.aspx?src=https%3A%2F%2Fdgesui.ses.sep.gob.mx%2Fsites%2Fdefault%2Ffiles%2F2022-08%2F04_GP_POSD_Estancias_Cortas_0.docx&wdOrigin=BROWSELINK

- Secretaría de Educación Pública. (2022). *Convocatoria 2022. Registro y evaluación de cuerpos académicos* SEP: Subsecretaría de Educación Superior. Dirección General de Educación Superior Universitaria e intercultural. [documento en pdf]. Obtenido de: https://dgesui.ses.sep.gob.mx/sites/default/files/2022-08/Registro%20y%20Evaluacion_CA.pdf
- Secretaría de Educación Pública. (2023). *Registro y evaluación de cuerpos académicos 2023*. SEP: Subsecretaría de Educación Superior. Dirección General de Educación Superior Universitaria e intercultural. [documento en pdf]. Obtenido de: [03_Registro_Evaluacion_CA.pdf \(sep.gob.mx\)](https://dgesui.ses.sep.gob.mx/sites/default/files/2023-03/03_Registro_Evaluacion_CA.pdf)
- Seid, C. (2016). Procedimientos para el análisis cualitativo de entrevistas. In *V Encuentro Latinoamericano de Metodología de las Ciencias Sociales (Mendoza, 16 al 18 de noviembre de 2016)*.



Anexos



Anexo 1. Organigramas de Instituciones de Formación Docente

Gráfico 12 Organigrama de la Escuela Normal Superior de Jalisco

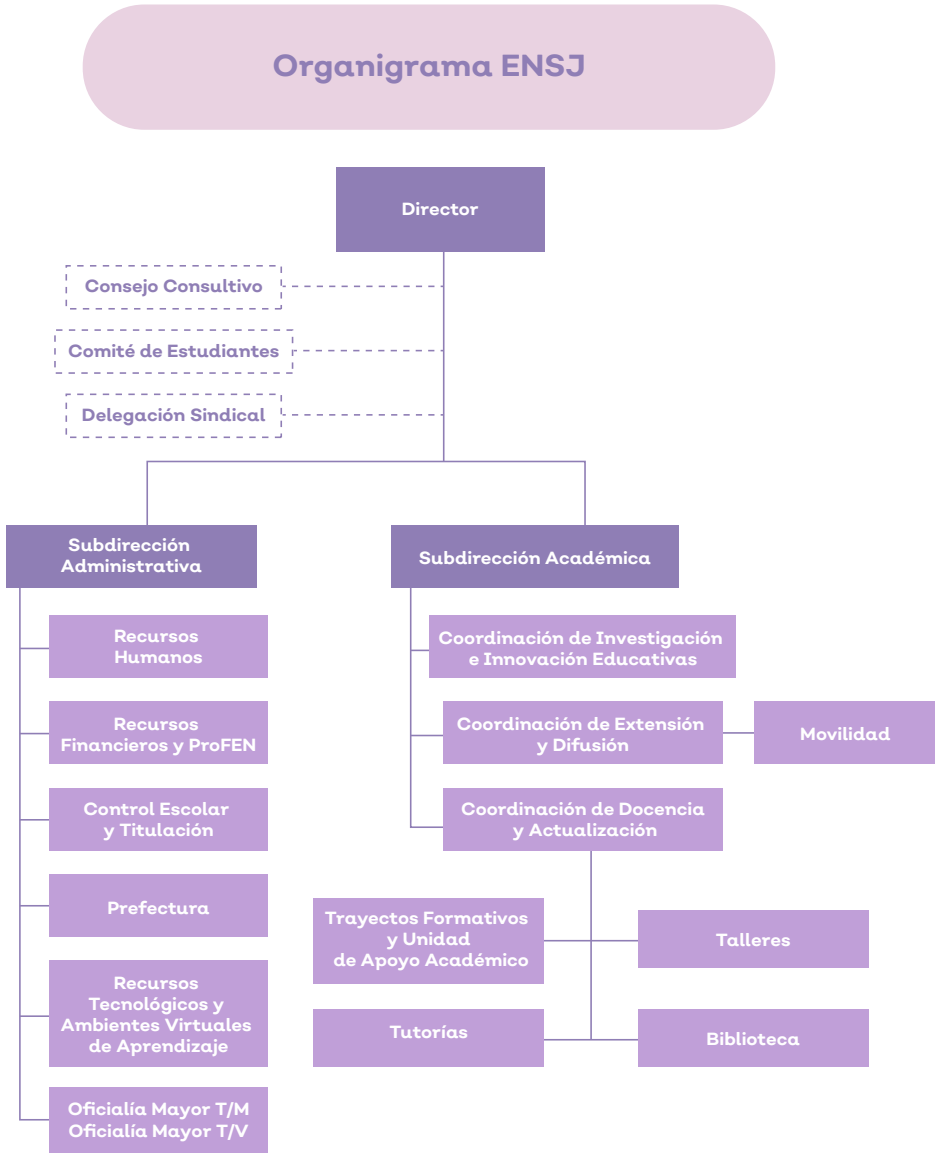


Gráfico 13. Organigrama de la Escuela Superior de Educación Física

Organigrama ESEF

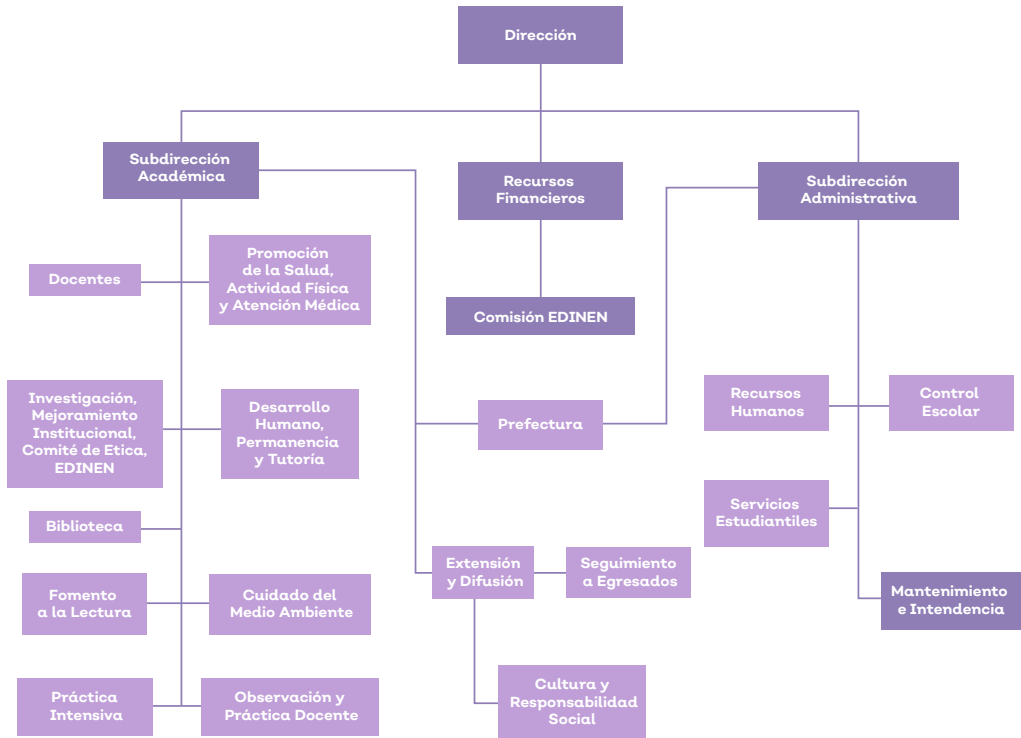


Gráfico 14. Organigrama de la Escuela Normal de Educadores de Arandas

Organigrama ENEA

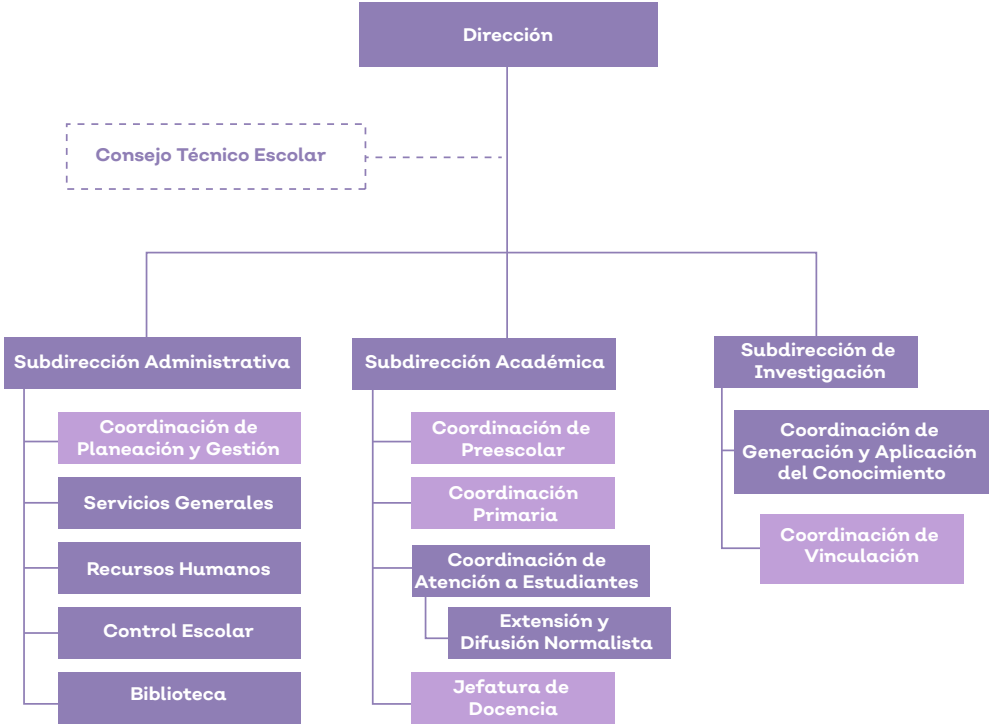


Gráfico 15. Organigrama del Centro Regional de Educación Normal

Organigrama CREN Ciudad Guzmán

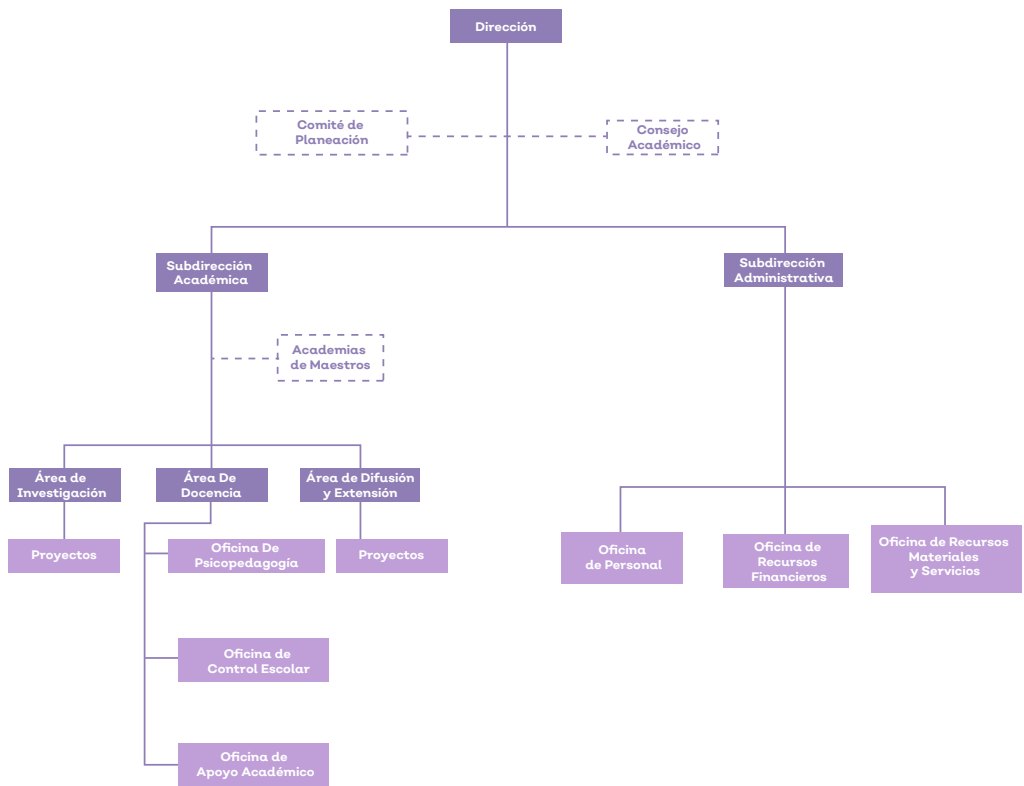


Gráfico 16. Organigrama de la Unidad 141 de la UPN

Organigrama UPN 141

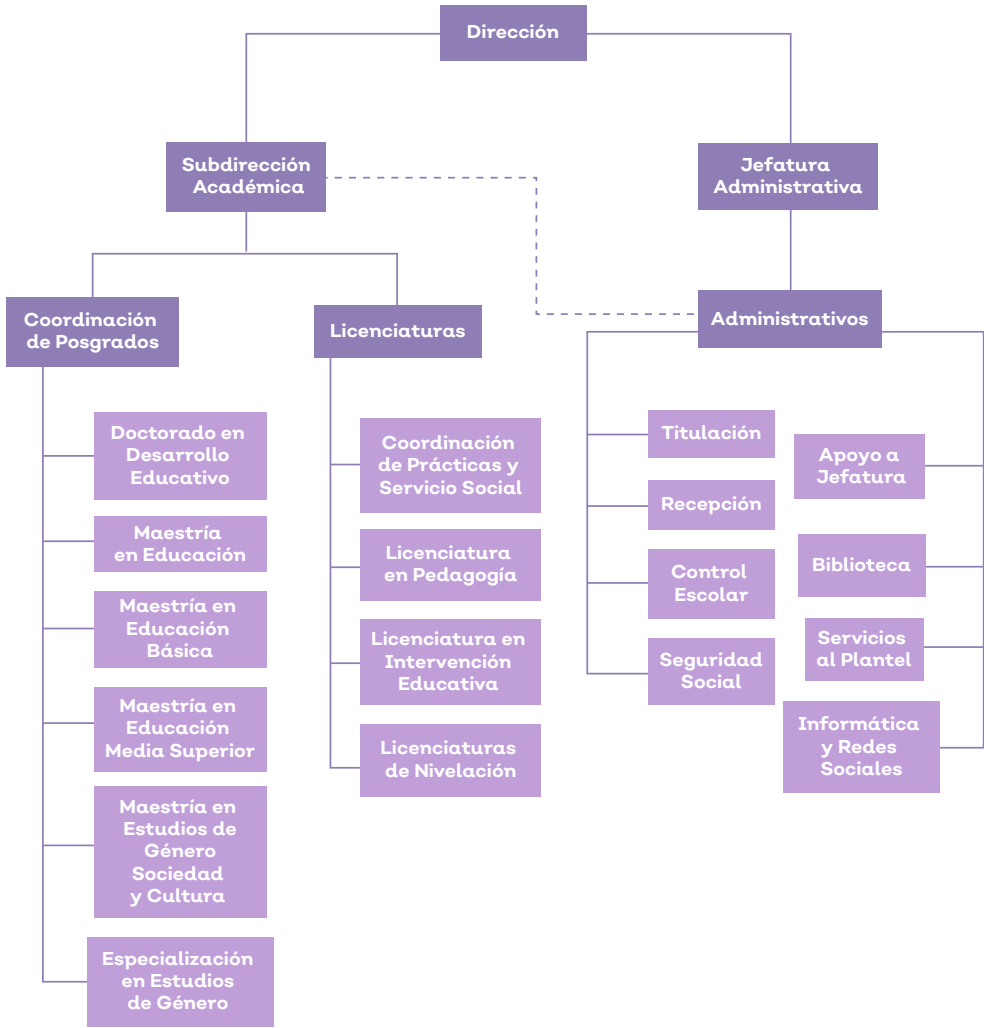


Gráfico 17. Organigrama de la Unidad 142 de la UPN

Organigrama UPN 142

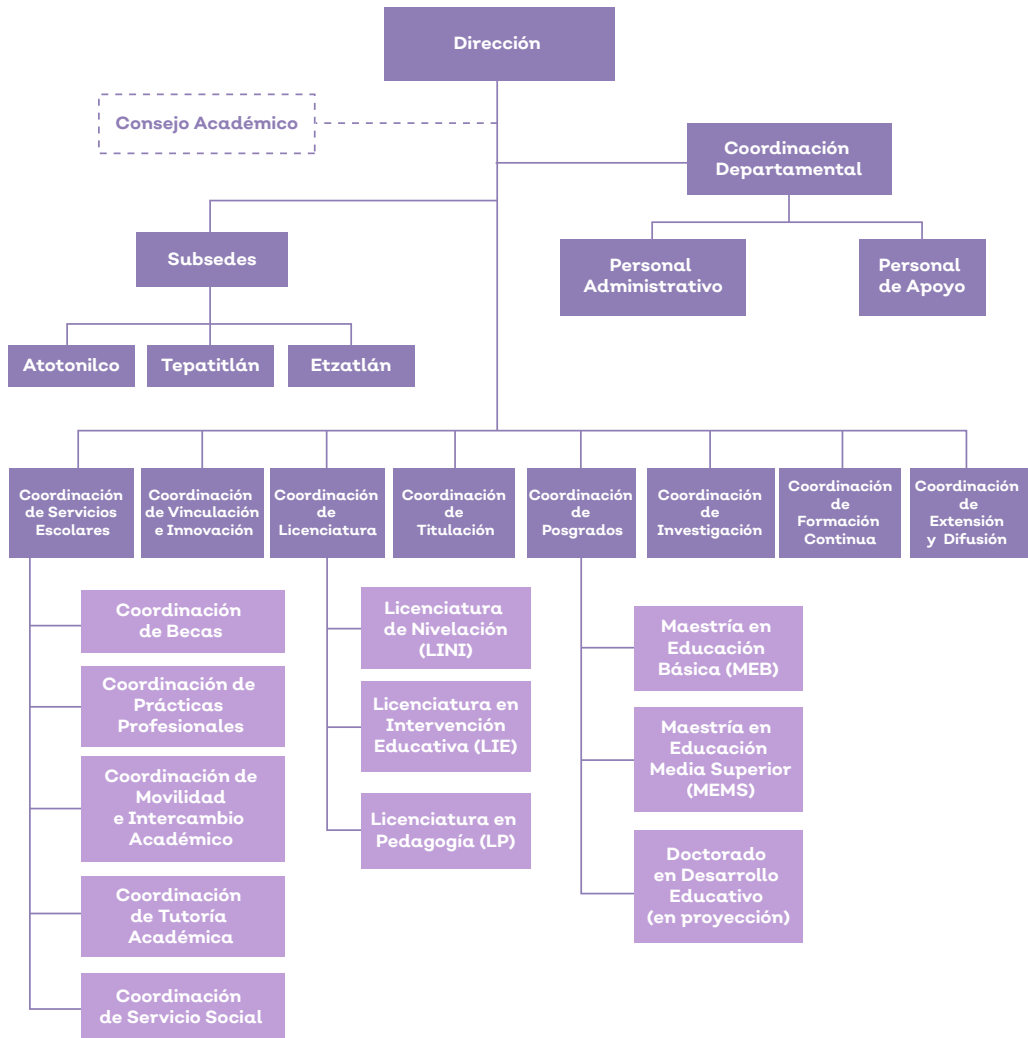


Gráfico 18. Organigrama de la Unidad 143 de la UPN

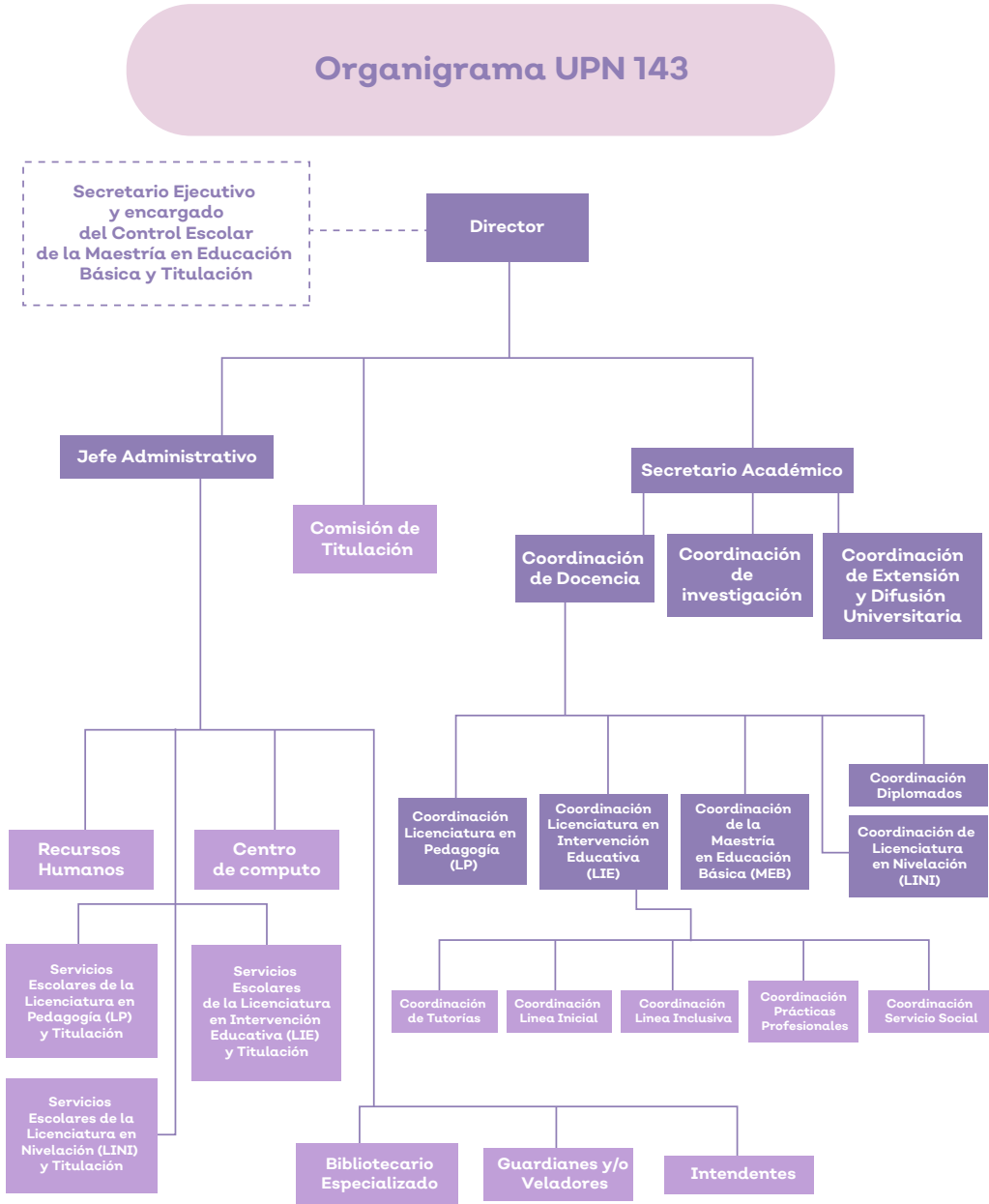


Gráfico 19. Organigrama del Centro de Actualización del Magisterio en Guadalajara

Organigrama CAM Guadalajara

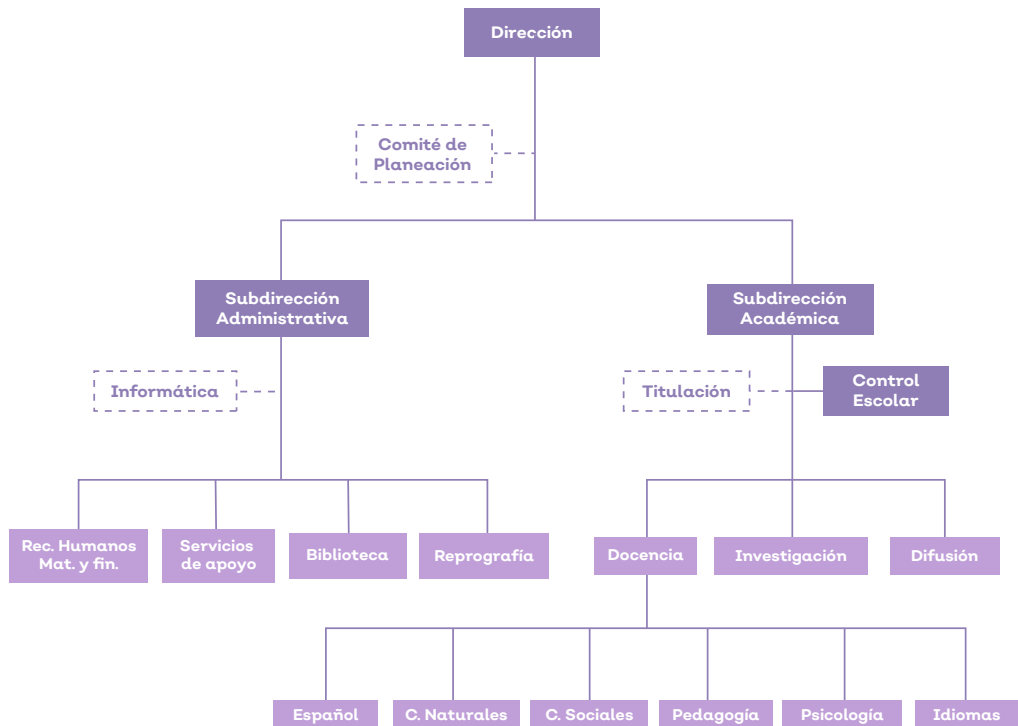


Gráfico 20. Organigrama del Centro de Estudios de Posgrado

Organigrama CEP-MEIPE

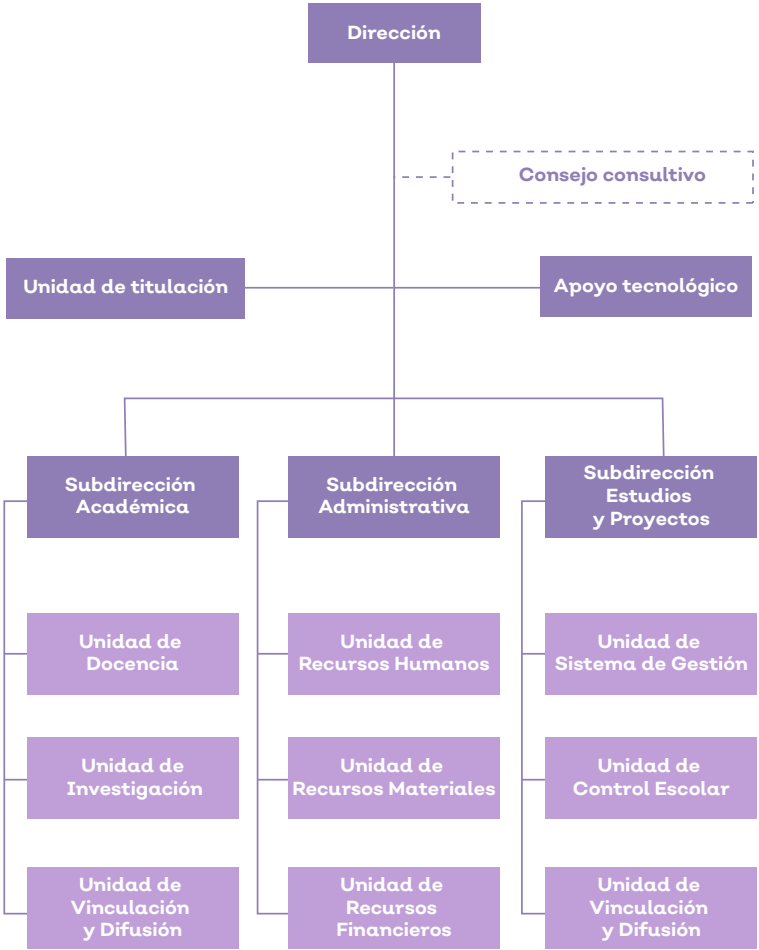
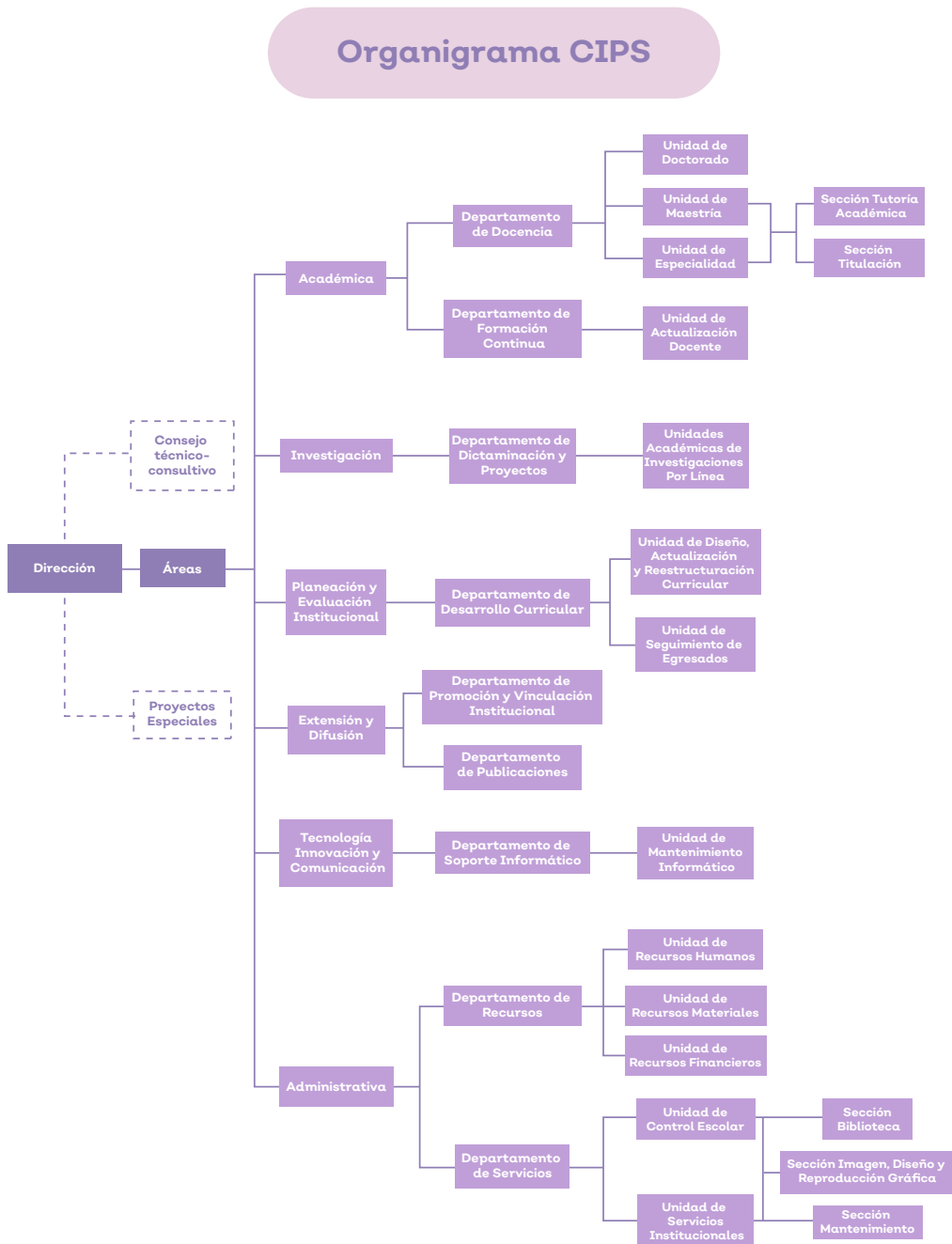


Gráfico 21. Organigrama del Centro de Investigaciones Pedagógicas y Sociales



Anexo 2. Condiciones físicas

El apartado de infraestructura física dentro del Instrumento Condiciones de las Instituciones de Educación Superior respectivas a la infraestructura física refiere los siguientes aspectos:

Campos que integran esta hoja:

- Cuál es la condición de cada una de las opciones enlistadas a continuación:
 - Impermeabilización
 - Pintura
 - Muros
 - Instalación eléctrica
 - Instalación hidráulica
 - Sanitarios docentes
 - Sanitario alumnos
- Para los campos anteriores las opciones de condición son:
 - Bueno: Que se encuentra en óptimas condiciones para realizar su función.
 - Regular: Que presenta lo mínimo para realizar su función, aunque puede ser necesario hacer ajustes.
 - Deficiente: Que no es lo suficientemente útil para realizar su función.
 - En el campo Condición especial especificar: describir la condición en que se encuentra la infraestructura ya sea que tenga un daño o que no es apta para su funcionamiento.

Fuente: Sánchez Rodríguez, et al., 2022: pág. 36

Anexo 3. Encuesta para estudiantes

Opciones publicadas en la Encuesta para estudiantes, de acuerdo a los distintos tópicos:

- Tipo de orientaciones que los alumnos reciben por parte del personal de la escuela de educación básica en que realizan sus prácticas profesionales y/o servicio social:
 - Sobre el personal encargado del área
 - Sobre reglamentos internos
 - Sobre los horarios de atención
 - Sobre su asistencia al CTE
 - Sobre su participación en el CTE
 - Sobre los servicios que se ofrecen
 - Sobre las áreas que la conforman
 - Sobre los clubes y talleres culturales, deportivos y académicos
 - Sobre el área de control escolar
 - Sobre los derechos y obligaciones que se tienen como practicante.

- Tipo de orientaciones que recibe el estudiante por parte del docente de educación básica con relación al grupo en que realiza sus prácticas profesionales y/o servicio social:
 - Sobre las técnicas y formas de organización del grupo
 - Sobre la condición particular de los alumnos
 - Sobre las características propias del contexto del grupo
 - Sobre el avance del programa de estudios
 - Sobre la planeación didáctica
 - Sobre el diagnóstico del grupo
 - Sobre los procesos de evaluación de los aprendizajes.

- Retroalimentación y acompañamiento por parte del docente responsable de la asignatura "Aprendizaje en el servicio".
 - La sistematización de experiencias
 - La metodología de aprendizaje en el servicio
 - Los procesos reflexivos, de crítica y la capacidad de argumentación

- Las capacidades de gestión, organización, administración e interacción en el aula y la escuela
- La elaboración de propuestas pedagógicas
- El diseño de estrategias diversificadas e inclusivas.
- Asesoría y acompañamiento que recibe el estudiante por parte del asesor del documento de titulación:
 - Sobre los tipos de titulación
 - Sobre los lineamientos para la titulación
 - En la elaboración del documento recepcional
 - En la forma y estilo que debe tener el documento recepcional
 - Acerca de los autores que se pueden consultar
 - Sobre la realización del examen profesional.

Anexo 4. Histórico del comparativo entre la oferta de espacios y la matrícula en las licenciaturas de formación inicial docente

Tabla 117. Histórico del comparativo entre la oferta de espacios y la matrícula en las licenciaturas en formación inicial docente

Ciclo escolar	2012-2013			2013-2014			2014-2015			2015-2016			2016-2017			2017-2018			2018-2019			2019-2020			2020-2021			2021-2022		
	Espacios	Matrícula	Ocupación %	Espacios	Matrícula	Ocupación %	Espacios	Matrícula	Ocupación %	Espacios	Matrícula	Ocupación %	Espacios	Matrícula	Ocupación %	Espacios	Matrícula	Ocupación %	Espacios	Matrícula	Ocupación %	Espacios	Matrícula	Ocupación %	Espacios	Matrícula	Ocupación %	Espacios	Matrícula	Ocupación %
Educación especial (E.E) Área auditiva y de lenguaje	25	20	80	20	14	70	100	14	14	20	18	90	20	20	100	20	20	100												
E.E. Área intelectual	65	45	69	40	28	70	120	19	16	20	19	95	20	20	100	20	20	100												
E.E. Área motriz	25	14	56	20	13	65	100	5	5	20	13	65	20	18	90	20	20	100												
E.E. Área visual	0	0		0	0		100	1	1	20	6	30	20	8	40	20	20	100												
Inclusión educativa																					132	142	108	120	121	101	130	126	97	
Educación física	99	37	37	78	33	42	68	24	35	50	35	70	50	36	72	50	40	80	50	43	86	100	78	78	100	104	104	100	92	92
Educación preescolar	185	165	89	180	173	96	180	174	97	195	188	96	190	190	100	195	195	100	195	193	99	215	214	99	230	232	101	267	265	99
Educación primaria	510	500	98	510	508	99	521	479	92	530	506	95	576	591	103	625	622	99	685	685	100	769	771	100	770	769	99	787	787	100
Educación secundaria (E. S.) Esp. en biología							25	10	40	25	13	52	25	14	56	25	14	56												
E. S. Esp. en español	25	25	100	25	25	100	25	25	100	50	29	58	50	24	48	50	47	94												
E. S. Esp. en física							25	0	0	25	2	8	25	6	24	25	2	8												
E. S. Esp. en formación cívica y ética	25	13	52	25	15	60	25	8	32	25	8	32	25	7	28	25	13	52												

Tabla 117. Histórico del comparativo entre la oferta de espacios y la matrícula en las licenciaturas en formación inicial docente

Ciclo escolar	2012-2013			2013-2014			2014-2015			2015-2016			2016-2017			2017-2018			2018-2019			2019-2020			2020-2021			2021-2022		
Licenciatura en:	Espacios	Matrícula	Ocupación %	Espacios	Matrícula	Ocupación %	Espacios	Matrícula	Ocupación %	Espacios	Matrícula	Ocupación %	Espacios	Matrícula	Ocupación %	Espacios	Matrícula	Ocupación %	Espacios	Matrícula	Ocupación %	Espacios	Matrícula	Ocupación %	Espacios	Matrícula	Ocupación %	Espacios	Matrícula	Ocupación %
E. S. Esp. en geografía	25	3	12	25	7	28	25	0	0	25	3	12	25	5	20	25	3	12												
E. S. Esp. en historia	25	13	52	25	20	80	25	7	28	25	10	40	25	9	36	25	15	60												
E. S. Esp. en inglés	25	20	80	25	12	48	25	13	52	25	20	80	25	15	60	25	22	88												
E. S. Esp. en matemáticas	25	23	92	25	25	100	50	25	50	50	33	66	50	34	68	50	31	62												
E. S. Esp. en química	25	15	60	25	14	56	25	2	8	25	2	8	25	5	20	25	11	44												
E. S. Esp. en telesecundaria										25	2	8																		
Enseñanza y aprend. (E. y A.) de la biología en E. S.																			25	18	72	25	25	100	25	25	100	25	25	100
E. y A. de la física en E. S.																			25	5	20	25	5	20	20	19	95	20	19	95
E. y A. de la formación ética y ciudadana en E. S.																			25	13	52	25	25	100	25	25	100	25	25	100
E. y A. de la geografía en E. S.																					25	12	48	25	21	84	20	19	95	
E. y A. de la historia en E. S.																			25	10	40	25	22	88	25	25	100	25	25	100
E. y A. de la química en E. S.																			25	6	24	25	20	80	20	20	100	20	19	95
E. y A. de las matemáticas en E. S.																			50	46	92	60	61	102	60	60	100	60	61	102

Tabla 117. Histórico del comparativo entre la oferta de espacios y la matrícula en las licenciaturas en formación inicial docente

Ciclo escolar	2012-2013			2013-2014			2014-2015			2015-2016			2016-2017			2017-2018			2018-2019			2019-2020			2020-2021			2021-2022		
Licenciatura en:	Espacios	Matrícula	Ocupación %	Espacios	Matrícula	Ocupación %	Espacios	Matrícula	Ocupación %	Espacios	Matrícula	Ocupación %	Espacios	Matrícula	Ocupación %	Espacios	Matrícula	Ocupación %	Espacios	Matrícula	Ocupación %	Espacios	Matrícula	Ocupación %	Espacios	Matrícula	Ocupación %	Espacios	Matrícula	Ocupación %
E. y A. del español en E. S.																			50	54	108	60	62	103	60	61	102	60	60	100
E. y A. del inglés en E. S.																			25	25	100	25	23	92	25	25	100	30	29	97
Intervención educativa	287	254	88	326	256	78	264	234	89	274	234	85	218	205	94	280	190	68	214	152	71	203	185	91	203	163	80	171	144	84
Pedagogía																238	226	95	478	383	80	593	465	78	491	376	77	422	381	90
Educación inicial y preescolar																			91	91	100									
Total	1,371	1,147	84	1,349	1,143	85	1,703	1,040	61	1,429	1,141	80	1,389	1,207	87	1,743	1,511	87	1,963	1,724	88	2,307	2,110	91	2,199	2,046	93	2,162	2,077	96

Fuente: Estadística educativa de las escuelas públicas de educación superior formadoras de docentes del nivel de licenciatura. Dirección General de Planeación.

Nota: Las Licenciaturas de nivelación en: Educación Primaria, Educación secundaria, Educación Media superior, la Licenciatura en Educación, así como las licenciaturas para el medio indígena para preescolar y primaria, que son ofrecidas por la UPN no presentan datos de espacios que se abren, ni matrícula, en virtud de que son reguladas por la UPN Ajusco y en la entidad no se cuenta con información al respecto



