



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES SOBRE LA
UNIVERSIDAD Y LA EDUCACIÓN

Díaz Delgado, M. A. y Rodríguez Arroyo, J. A. (2012).
De la enseñanza a la formación en competencias: una reflexión sobre la
experiencia de formación de directores de educación básica en Jalisco.
Revista Educarnos, 1(4), 103-116.

Este documento fue tomado directamente de la fuente e indizado en este repositorio con el
permiso del autor.

Revista Educarnos es una publicación de Educ@rnos editorial
(ISSN: 2007-1930).

Esta obra se encuentra bajo una licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-
SinObraDerivada 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)

DE LA ENSEÑANZA A LA FORMACIÓN EN COMPETENCIAS: UNA REFLEXIÓN SOBRE LA EXPERIENCIA DE FORMACIÓN DE DIRECTORES DE EDUCACIÓN BÁSICA EN JALISCO, MÉXICO

Miguel Ángel Díaz Delgado*
José Antonio Rodríguez Arroyo**

*Maestro en Ciencias de la Educación Profesor Investigador en el Programa de Formación de Directivos por Competencias de la Secretaría de Educación de Jalisco.
miguelangelodiaz@hotmail.com

**Maestro en Educación Especial. Profesor en la UPN Unidad 143 de Autlán, Jalisco
virgoantonio@yahoo.com

Recibido 28 noviembre 2011

Aceptado 15 diciembre 2011

Resumen

El director escolar ha cobrado gran relevancia e importancia dentro del sistema educativo. Este profesional debe contar con una formación adecuada que le permita cumplir con las demandas que le son exigidas a través de la normatividad y sobre todo el contexto en el que desarrolla su práctica. Este artículo pretende dar una visión general sobre el proceso de formación en competencias que la Secretaría de Educación Jalisco lleva a cabo con los directores del nivel básico en todo el estado. El proceso se llama formación en alternancia y se describen los cinco momentos que lo comprenden, la opinión de los participantes sobre algunos de estos momentos y los retos a los que debe enfrentarse este programa para proveer a los directores el desarrollo de las competencias laborales.

Palabras clave: Director Escolar, formación en alternancia, competencias laborales, certificación, gestión.

INTRODUCCIÓN

Las nuevas demandas propias del cargo, la normatividad y las necesidades del contexto educativo donde se labore, exigen a quien ocupe el cargo de director escolar que desarrolle competencias laborales que den paso a una práctica profesional eficiente y faciliten el cumplimiento de lo que le es encomendado. Las tareas y funciones asignadas a este profesional de la educación van más allá de las que tradicionalmente se le asignaban a la administración general: llenado de documentos, redacción de reportes, controles estadísticos, supervisión fiscalizante de quienes estaban bajo su mando, entre otras. Se habla hoy día de una gestión educativa que requiere de competencias dirigidas a garantizar la promoción de una educación equitativa y de calidad para todos.

En el contexto de la educación mexicana, es de conocimiento general que la figura del director escolar ha sido enlazada a procesos de formación y selección al cargo considerados en ocasiones como cuestionables; una formación casi exclusivamente docente hasta un proceso de selección que va desde el famoso sistema escalafonario hasta el nombramiento sindical. Sin embargo, la sociedad y la normatividad educativa, ya no reconoce estas condiciones de formación y selección al cargo como limitantes y mucho menos como excusas para que en la dirección escolar se haga lo que se tiene que hacer, como se tiene que hacer. Ante esto, los sistemas educativos están apostando a procesos de formación que permitan desarrollar a través de la práctica y la teoría, las competencias que el director requiere aplicar en el centro educativo que dirige.

El texto que aquí se presenta pretende ilustrar de manera general cómo se ha llevado a cabo la formación de directivos de instituciones de educación básica en Jalisco, México, a través del Programa de Formación de Directivos por Competencias, haciendo énfasis en sus procesos centrales y buscando contribuir a una reflexión sistemática más amplia en torno a los espacios de educación por competencias que se describen en esta edición.

Generar una reflexión en ese sentido implica permitirse la identificación de los retos del espacio de formación en cuestión. De esta manera, se traen a colación la descripción de los principales supuestos de la formación por competencias en el programa además de algunas opiniones en entrevistas de directores que lo han cursado, y terminando en cada apartado con la identificación del reto que corresponde al tema tratado en cada subtítulo. Por último, se concluye con el planteamiento de algunas consideraciones que ésta y otros espacios pudieran aportar a la enseñanza por competencias para así consolidar el camino de sus experiencias formativas.

El contexto de la formación de directores por competencias

Si algo se ha aprendido de la reforma educativa de nivel básico en México es que la instauración de un modelo de enseñanza por competencias tiene implicaciones complejas. En relación a la parte curricular de esta reforma, se puede decir que, instaurar en el plan de estudios a las competencias como eje central implica, además de repensar la estructura curricular, un replanteamiento profundo de las prácticas de enseñanza de los profesores.

Modificar los procesos curriculares es insuficiente si no se modifica a su vez la práctica docente. En torno a esto se han generado amplios debates relativos a cómo crear instrumentos e incentivar prácticas adecuadas a la enseñanza por competencias. Sin embargo aún no se ha logrado generalizar enseñanza por competencias como el común denominador de las prácticas docentes de los profesores.

Una de las vertientes de esta discusión radica en cómo formar a los profesionales de la educación bajo una perspectiva relativa a la lógica promovida por dicha reforma. En este marco, los directores desde 2006 se han incluido en un programa formativo por competencias, que entre otras cosas, genera la discusión del discurso educativo actual. Ejemplo de esto puede apreciarse a través de la siguiente aseveración hecha por uno de los participantes en este programa:

ahora que cambiaron el programa en el 2004, es preciso leer el programa para poder orientarlas porque si no lo conozco estoy al tanto (yo digo pues) qué les voy a decir, o sea, si yo no lo conozco, entonces lo primero es ponerme (yo) a leer el programa, pero yo las veo a ellas que tienen carencias yo las alcanzo a ver en su práctica, cuando me llevan su planeación, de que hay carencias si las hay, pero a veces me desespera el no poderles transmitir como yo le entiendo (F1, S2; 511, 520).

El contexto de reforma en el que es creado el programa de directivos, tiene la implicación particular de que al ser un espacio con carácter situado en tiempo y destinatarios, exige que se superen a la brevedad los escollos de la práctica que la reforma a la educación básica había venido sufriendo.

En otras palabras, el programa de formación para directores no puede darse el lujo de esperar años para consolidar su modelo formativo en competencias. Ante esto, la metodología del programa, se fue instituyendo y construyendo de manera simultánea, teniendo como eje los siguientes principios básicos:

1) Transitar de la lógica de la enseñanza, a la lógica de la formación

El programa para directores de Jalisco, a diferencia de la reforma a la educación básica nacional, trabaja exclusivamente con adultos: directores de educación básica que han pasado años en el servicio docente y directivo, los cuales más que aprender con métodos de enseñanza, estarían en condiciones de reconstruir algunos de los aprendizajes de los que se han hecho en su trayectoria profesional.

En este sentido transitar de la lógica de la enseñanza a la de formación por competencias, lleva al entendimiento de que la formación en competencias se centra en la necesidad, estilos de aprendizaje y potencialidades individuales para que se llegue a manejar con maestría las destrezas y habilidades señaladas desde el campo laboral.

Por otra parte, la actividad del director tiene hoy en día la peculiaridad de desarrollarse en un contexto complejo, en escenarios llenos de incertidumbre y cambios vertiginosos, generados por las formas de relación e interacción con los integrantes de la comunidad escolar y las autoridades superiores. Este diagnóstico planteó necesario trascender la enseñanza por competencias y establecer, trayectos de formación, que integren diferentes momentos y estrategias de mediación del aprendizaje. Es decir, trascender la mera enseñanza por competencias y convertirla en un trayecto de formación.

2) Transitar de la formación en competencias laborales conductuales a las holísticas.

El programa de formación de directores jalisciense, promueve el desarrollo de las competencias laborales, en donde las competencias a desarrollar con ellos, está ligada a un ideario del desempeño de la función.

Era importante entonces, insertarse en alguna de las perspectivas de formación en competencias laborales. El programa en sus inicios tuvo una relación estrecha con la perspectiva conductual, en la que se demanda de la formación de competencias que a decir de Mertens, (2008), se conceptualizan como un saber hacer del personal de una empresa o institución, especialmente del operario, basado en diferentes y muchas veces, mayores conocimientos, habilidades y actitudes, que en el pasado; postura que ha sido ligada a las lógicas de la gestión empresarial, que *“se han venido trasladando con cierta facilidad a lo educativo sin una reflexión profunda y coherente con los fines educativos”* y con otras posturas críticas Sandoval, (2002, p. 155).

La exigencia de los directores por una formación acorde a sus necesidades y los debates permanentes al interior del programa generados por la inclusión de posturas diversificadas en quienes desarrollan el currículum académico han venido dando cuenta de la *“necesidad de concebir y adoptar una perspectiva de la educación capaz de desempeñar una mediación dialéctica”* Sander, (1996, p. 94), causan-

do una fuerte ruptura con la perspectiva conductual. Esto ha generado una conciencia generalizada al interior del programa ya que se transita en la práctica formativa de una perspectiva conductual a una más integradora, entendiendo que la formación por competencias, lejos de ser una educación atomizada, de corte conductual y fragmentada, tiene ventajas que inciden significativamente en diferentes áreas del proceso educativo, abriendo perspectivas más dinámicas, integrales y críticas.

Al respecto se ha encontrado en la perspectiva holística de las competencias laborales, trabajadas ampliamente por Gonczi, (1997) y Hager, (1996), el concepto de competencia integrada. Éste plantea que una competencia no sólo es un conjunto de aprendizajes significativos, sino que estos van acompañados de una serie de atributos, valores y contextos, es decir, una competencia es mucho más que una lista de tareas a desempeñar en un contexto laboral.

El reto para la formación entonces radica en cómo conjugar dos dimensiones: los atributos del profesional experto (valor agregado al desempeñarse en el trabajo) y por otro, las características del contexto o situación en la que se desempeña el trabajo. En otras palabras, en formar a directores que posean atributos (conocimientos, valores, habilidades y actitudes) necesarios para el desempeño del trabajo de acuerdo con la norma apropiada.

El reto para los directores formados en el programa estriba, por otra parte, en generar en su práctica directiva una actitud crítica, que facilite “la mediación entre teoría y práctica, entre la reflexión y las posibilidades concretas, de acción humana” Sander, (1996, p. 103).

3) El tránsito hacia la efectiva desaparición de la división entre teoría y práctica.

La educación basada en competencias se refiere, en primer lugar a una experiencia práctica y a un comportamiento que necesariamente se enlaza a los conocimientos. Esto tiene la implicación de que quienes sean formados por competencias, transiten de un modelo eminentemente teórico

o práctico, a uno donde teoría y práctica son puestas en acción para la resolución de problemas situados; es decir, un modelo donde la división entre la teoría y la práctica ha sido disuelta.

Para Carr, (2009: 115) “la educación se desenvuelve en comunidades sociales características cuyas prácticas están regidas por creencias, actitudes y expectativas heredadas y prescritas”, lo cual lleva a una práctica educativa que no responde a las necesidades actuales de sus propios contextos, situación que se favorece por el abordaje exclusivamente teórico o práctico del saber educativo.

Esta cuestión es quizás uno de los metodológicamente mejor abordados por la formación de directores en Jalisco, ya que su estrategia de atención a los Directores se basa en un modelo llamado *formación en la alternancia* que guarda relación directa con los modelos que proponen ampliar los tipos de formación “con las exigencias de la vida profesional, incluidos los de formación práctica” Delors, (1997, p. 35).

La formación en alternancia se constituye de cinco momentos intercalados de manera intencionada: a) la formación presencial b) la formación en el contexto (escuela) c) la formación a través de la tutoría académica d) la formación a través de la asesoría académica y e) autoformación; espacios a través de los cuales los Formadores de Directivos y formadores echan a andar estrategias para su conjugación.

Si se describen someramente estos *momentos*, se puede decir que la formación presencial consiste en la reincorporación de los directores de educación básica a las aulas, donde se tratan temas referentes a la comunicación organizacional, la evaluación, la gestión y la administración, la educación y el marco jurídico para el funcionamiento de las escuelas: a lo largo de más de treinta sesiones que se interrelacionan con los demás momentos formativos.

La formación en alternancia: desde la voz de los participantes

La ponderación de este proceso de formación que se está llevando a cabo a través de la alternancia es ilustrada a través de las siguien-

tes páginas. Directores formados en el programa dan calificativos que ilustran su sentir y opinión sobre la pertinencia de los contenidos y de las diferentes etapas que forman parte del proceso. Veamos primero las que tratan de las sesiones presenciales.

¿La sesión presencial? Yo considero que si es adecuado porque... se utilizan dinámicas... hacen que participemos todos.... Nos agrupan de diferente manera... se... exponen los contenidos, creo... yo creo que es en la forma correcta... que se está llevando (F1, S2; 791-795).

Los contenidos muy cómodos, o sea, están exactamente seleccionados, como que están muy estudiados los contenidos y yo los veo así como... que tienen un alto nivel, o sea, no se ven nada más así superficial o nada más de pasarlos o nada más de leerlos, sino que sí se profundiza, sabes que si se están viendo los temas a fondo y en la realidad, o sea, el hecho de comparar qué es calidad, que es colaborativo, que es... pero ya aplicado, o sea, un concepto ya aplicado, o sea, con lo que nosotros vivimos todos los días (F1, S2; 598- 605).

Tienen un impacto positivo porque es profesionalizar también mi labor directiva, y fundamentarla, en el momento en que la profesionalizo, la fundamento y me siento mas segura y busco que es lo que esta y por que está se lleva a cabo no (F2,S1;424-427).

La asesora ha ido en dos ocasiones a la escuela y también se ha hecho un análisis del trabajo (F2,S2;488-489).

Lo que es comunicación, evaluación, son los temas que hemos manejado pensamiento crítico, pensamiento reflexivo, o sea todos, todos los temas que hemos estado abordando han sido de gran utilidad (F2,S2;446-449).

Sobre el segundo momento, la formación en el contexto, se advierte una suerte de tutoría, lo cual a su vez está contemplado como el tercer momento de la formación en alternancia; son dos momentos que van de la mano. Aquí los formadores asisten a las escuelas de los directores bajo su tutela, acompañándolos en sus labores y problematizando la función que realizan. Este momento formativo también se relaciona con los demás y se desarrolla a través de siete sesiones, en las cuales se echan a andar planes de acompañamiento y se evalúa en distintas

fases el desempeño de los directores. Este espacio pretende principalmente la reflexión y la injerencia en la práctica directiva.

Los fragmentos que siguen ilustran ligeramente cómo se desarrolla dicha tutoría y muestran algunas de las opiniones de los directores.

La asesora ya ha ido en dos ocasiones a la escuela y también se ha hecho un análisis (F2,S2;488-489).

Así te das cuenta cómo lo estás haciendo y cómo lo vas a hacer y eso te va a dar una seguridad de que lo estás haciendo o por lo menos te da un ochenta o noventa por ciento de que si lo vas a hacer bien o por lo menos, (F1,S3; 640-643).

El cuarto momento es la asesoría académica. Ésta se desarrolla principalmente en línea de manera asincrónica o sincrónica; aquí formadores y directores realizan intercambio de información y resolución de dudas con respecto a la formación y a las estrategias de gestión directiva. Al interior del programa formativo se ha planteado continuamente que este es uno de los momentos formativos susceptibles de ser mejorados en tanto al acceso que se tiene por parte de formadores y directores. Los fragmentos de entrevista a directores que siguen muestran también lo que se piensa sobre ello.

...organizar mis correos, encuentro ahí pues sus comentarios, encuentro orientaciones e... y todo eso ha apoyado la labor que como directora tengo encomendada (F2,S3;109-112).

...no he hecho mucho uso todavía de eso, pero, también en un buen canal de trabajo (F2,S1; 515-516).

En cuanto la autoformación, hay que decir que es el momento de la alternancia, donde los directores de manera autónoma deciden emprender un camino formativo propio, realizan lecturas y prácticas relacionadas con los demás momentos que consideran pertinentes para seguirse formando o para intervenir en su propia gestión directiva.

La formación de directores a través de la alternancia: un reto en evolución

Como se puede apreciar por lo antes planteado, el desarrollo de competencias laborales para directores de educación básica, implica formar en situaciones reales de trabajo, mediante el aprendizaje por experiencia en situaciones concretas, esto implica dar atención a las demandas de los contextos ocupacionales. Esta es la intención y el reto de la formación en la alternancia, el de constituir a la experiencia formativa en un genuino espacio donde la educación basada en competencias genere un modelo educativo que de respuesta a los contextos de los directores.

Ante este reto existen dos elementos centrales que el programa interpreta como un cambio de lógica en la formación de directores de educación pública en el estado de Jalisco: 1) el papel de los formadores como acompañantes y mediadores y 2) la evaluación eje de la formación.

1) Los formadores como acompañantes y mediadores

Para la formación de directores de básica, fue creado y se ha creado año con año un cuerpo de formadores, todos provenientes de la estructura educativa de la SEP, quienes anteriormente se desarrollaban como ATP o como jefes de enseñanza de educación básica. Estos formadores trabajan en prácticamente todas las regiones del Estado y tienen como tutorados a directores que trabajan en estas regiones. En el caso de la región centro, que está constituida por la zona metropolitana de Guadalajara, sus formadores son rotados año con año en las sedes.

El trabajo de los formadores del programa es el de coordinar las sesiones presenciales, realizar estrategias de acompañamiento a la función directiva y el de, evaluar a los directores a lo largo de un ciclo de formación, que equivale a un ciclo escolar.

Entre los instrumentos que emplean los formadores para su injerencia en la práctica directiva se encuentran las rúbricas del director, en las cuales se realiza la evaluación de la gestión directiva en el desempeño y productos; planes de acompañamiento a los directores, los cuáles

guardan dentro de sí estrategias que dan orden y jerarquización de las competencias directivas a desarrollar; además de los reportes de la formación, que entre otras cosas dan cuenta de las estrategias para problematizar la gestión directiva en contexto.

Se ha encontrado dentro de los reportes de los formadores que las estrategias de formación enfatizan el uso de estrategias reflexivas hacia los directores, basados en el cuestionamiento del desempeño y de los directores en sus escuelas.

Se pretende pues, que los formadores de directores, representen una figura mediadora y facilitadora del aprendizaje, más que una figura que enseña. Su carácter de acompañante en un proceso de estudio, implica el reto de ser capaces de estimular el desarrollo individual de los directores con apertura al reconocimiento del error. Empezando por sí mismo y entendiendo que cada nuevo proceso educativo conlleva errores, sin embargo, lo importante es que, se reconozcan, se analicen y se usen como una herramienta en el aprendizaje.

2) La evaluación como eje de la formación

Las competencias se centran en el desempeño; es decir, mostrar competencia en algo implica una convergencia de los conocimientos, las habilidades, los valores y no la suma de éstos. La convergencia de estos elementos es lo que da sentido, límites y alcances a la competencia. En este sentido, la evaluación en un modelo por competencias se desarrolla a través de procesos por medio de los cuales se recogen evidencias sobre el desempeño de quien está inmerso en un trayecto formativo, con el fin de determinar si se han desarrollado las competencias o todavía no.

Este principio implica la construcción de una referencia con la cuál se compararía el desempeño del evaluado. En el programa formativo se ha desarrollado un referencial para los directores en formación; este referente se conforma por competencias básicas y tareas que se convierten en observables para el contraste con la función directiva.

Son tres los momentos en que se realiza la evaluación: la evaluación inicial diagnóstica, la evaluación formativa a la mitad del proceso formativo y la evaluación sumativa al final. Todas estas etapas se ligan a las estrategias de formación que se echan a andar y se perfila un camino que recorrería el director para avanzar en el desarrollo de sus propias competencias.

Como se puede ver, existen parámetros ya establecidos para “evaluar a los sujetos que en él participan”, cuando menos en la evaluación por su temporalidad propuesta por Cassanova, (1998: 67). Sin embargo un reto para la formación en este sentido ha radicado en cómo el referente pueda ser una palanca y no una limitante en el desarrollo de competencias, es decir que este referencial debe ser lo suficientemente abarcador como para no limitar a los directores a sujetarse a lo que este marca.

El director de escuela de educación básica, como sujeto de formación, es un profesional que se desempeña en un *contexto* que es la escuela, y que debe contar con ciertas competencias, agrupadas en funciones, las cuales constituyen su hacer dentro de ese espacio de desarrollo. Por lo tanto, la evaluación de los directores tiene el reto de que sus juicios aporten además de la definición de un *profesional ideal*, la resolución de problemas educativos de los contextos que se encuentra en el impacto de la labor directiva sobre ellos; dicho en voz de Carr, (2009, p. 111), las evaluaciones “no pueden contentarse con explicar las interpretaciones de los profesionales, sino que debe también estar preparada críticamente para evaluarlas e indicar explicaciones alternativas que, en cierto sentido, sean mejores”, en este caso para los contextos y escuelas que atienden los directores formados.

Concluyendo la reflexión sobre la experiencia formativa de directores de educación básica por competencias.

Un modelo por competencias necesita generar espacios permanentes para la formación de todos los involucrados, ello permite la formación teórica de todos y el detectar problemáticas vividas que se podrían so-

lucionar sobre la marcha; esta es quizás una de los alcances del programa en sus primeros cuatro años de regionalización. Sin embargo, es necesario que esta experiencia formativa pueda ser recuperada, que sus supuestos sean sistematizados, permitiendo a otros espacios que forman por competencias, aprender de ella. Esto pasa por generar espacios para realizar investigación educativa en aspectos tales cómo la evaluación, la práctica docente, aspectos curriculares entre otros es de vital importancia.

Por otra parte, se puede decir que la experiencia formativa ha venido consolidándose en cuanto a sus metodologías y su sistema formativo, sin embargo está apenas en camino de ser institucionalizado como un espacio sustentable. Esta institucionalización en primer lugar se dará en una búsqueda continua de su vigencia y pertinencia, por la aceptación de que el programa mismo puede continuar aprendiendo con la base de la búsqueda constante de dar respuesta a las necesidades de los directores formados, además de los problemas educativos que enfrentan sus escuelas.

Por último, se debe reconocer también que en términos de la institucionalización no toda la responsabilidad recae en la propia experiencia formativa, esto también se relaciona con cómo las políticas públicas lo dimensionen y ponderen, con cómo lo blinden de las coyunturas partiendo del entendido de que los espacios para la formación continua de directores escolares es una oportunidad para tener en las escuelas a profesionales. Reconocerlo implica asumir que el currículum de formación de directores es también una expresión concreta y organizada de una propuesta político-educativa, elaborada a través de la síntesis de concepciones, intereses, valores, programas y acciones, que han propugnado los diversos sectores sociales interesados en determinar un tipo de educación específica, de acuerdo al proyecto político-social que se sostiene. Ello implica lucha y negociación de Alba, (1991).

Bibliografía

- Cassanova, M. (1998). Evaluación: concepto, tipología y objetivos. *En La evaluación educativa*. (pp. 67-101). México: SEP.
- De Alba, A. (1991). *Evaluación Curricular. Conformación conceptual del campo*. México: CESU-UNAM.
- Delors, J. (1997). *La educación encierra un tesoro*. México: UNESCO.
- Gimeno, J. y Pérez, Á. (1995). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Gonczi, A. (1997). Instrumentación de la educación basada en competencias. Perspectivas de la teoría y la práctica en Australia. En: Argüelles, A. (compilador). *Competencias laborales y educación basada en normas de competencia*. México: Limusa.
- (1997). Perspectivas internacionales sobre la educación basada en competencias. En: *Conocer Competencia laboral. Antología. Tomo I*. México: Alhambra Mexicana.
- Hager, P. J. (1996). *Conceptions of competence*. Sydney: University of Technology, Philosophy of Education society.
- Mertens, L. (1996). *Sistema de competencia laboral: surgimiento y modelos*, Seminario Internacional “Formación Basada en Competencias Laborales: Situación actual y Perspectivas”. Organización Internacional del trabajo. Guanajuato, México.
- Sander, B. (1996). *Nuevas tendencias en la gestión educativa: calidad y democracia*. La Educación, Washington, D. C., v. XL, pp. 92-103.
- Sandoval, L. (2002). Experiencias en gestión escolar y liderazgo de directivos y educadores (Parte B): *Educación y Educadores Año/Vol 5*. Colombia: Universidad de la Sabana, Cundinamarca, pp. 160-165.

Nota

¹Se trabaja con el supuesto de que los Directores están en el programa tres años, el primero es para formación, el segundo para seguimiento y el tercero para evaluación, los formadores permanecerían en él entre tres y cinco años de acuerdo a la evaluación de su desempeño.